

ТМГ. XXXVIII	Бр. 1	Стр. 299-316	Ниш	јануар - март	2014.
--------------	-------	--------------	-----	---------------	-------

UDK 371.213.3:371.13

Оригиналан научни рад

Примљено: 23. 2. 2013.

Ревидирана верзија: 8. 1. 2014.

Одобрено за штампу: 18. 2. 2014.

Драгана Станојевић

Универзитет у Нишу

Учитељски факултет

Врање

## ПЕДАГОШКА ПРАКСА И ИСКУСТВА МЕНТОРА У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ОБУЦИ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

### Апстракт

У првом делу рада образлаже се значај педагошке праксе студената у професионалној припреми будућих учитеља. Она обезбеђује њихово поступно увођење у практични педагошки рад и реални свет учитељске професије. Улога ментора је изузетно важна за квалитетно остваривање педагошке праксе и, тиме, оспособљавање студената за реализацију наставе и друге све бројније и сложене васпитно-образовне улоге у савременој школи. Други део рада представља резултате квалитативног истраживања виђења 42 учитеља ментора своје улоге и искуства у реализацији педагошке праксе студената у основним школама вежбаоницама Учитељског факултета у Врању.

Резултати истраживања показују да учитељи педагошкој пракси придају суштински велики значај за практично оспособљавање студената, да менторство виде као захтеван и одговоран задатак за који нису довољно професионално мотивисани и припремљени. Највећи број њих свој однос са студентима оцењује као професионалан и најчешће им пружа савете везане за припремање и реализацију часа. Ментори су указали на више проблема и вештина које, због недовољног искуства, недостају студентима за ефикасан самосталан рад у школи. Упркос знатним проблемима у организовању и реализовању праксе, ментори рад са студентима, захваљујући различитим иновацијама које они примењују у школи, ипак виде као могућност за свој лични професионални развој. На крају, указујемо на евидентне проблеме и тешкоће у реализацији праксе студената, као и на неке предлоге у овој области.

**Кључне речи:** педагошка пракса, менторство, обука студената, компетентност учитеља

## PEDAGOGICAL PRACTICE AND EXPERIENCE OF MENTORS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

### Abstract

The first part of this paper explains the importance of the pedagogical practice of undergraduate students in professional training of future teachers. It provides them with gradual introduction to practical pedagogical work and the real world of the teaching profession. The role of the mentor is very important for achieving quality pedagogical practices and, accordingly, for preparing students for teaching and other increasingly numerous and complex educational roles of modern schooling. The second part of the paper presents results from a qualitative study of the opinions of 42 teachers-mentors regarding their role and experience in the implementation of educational practice of trainee undergraduates in primary schools used for teacher training by the Teacher Training Faculty in Vranje.

The results show that teachers essentially attach considerable importance to the pedagogical practice for practical training of students, and that they view mentorship as a demanding and responsible task for which they are not sufficiently professionally motivated and prepared. The majority of them regard their relationship with students as professional and advise them on the preparation and implementation of the lessons. Mentors pointed to several skills necessary for the students to be able to work at schools effectively and independently, but which they are lacking, mostly due to inexperience. However, despite significant problems in organizing and implementing practical work, mentors still consider the work with students as an opportunity for their own professional development owing to the various innovations they use in school. Finally, the paper highlights the obvious problems and difficulties in the implementation of undergraduate student practice, as well as some proposals in this area.

**Key Words:** teaching practice, mentorship, training of students, teacher competence

### *ЗНАЧАЈ И МОДЕЛИ ПЕДАГОШКЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА*

У протеклих неколико деценија, процес образовања учитеља је широко расправљан у научној и академској заједници широм света. Богатство и сложеност овог феномена били су предмет различитих интересовања и истраживања његових димензија, актера и динамике. Као последица тих истраживања, број публикација у овој области је знатно повећан, посебно у погледу стручне праксе, којој је постепено признато да игра одлучујућу улогу у иницијалном образовању и раном професионалном развоју учитеља (Caires, Almeida, & Vieira, 2012).

Значај праксе студената за учитељски позив у условима повећаних захтева друштва у односу на ово занимање и професионализацију овог позива је несумњиво велики. Он се мора посматрати, пре свега, из угла нових настојања да се овим видом образовања (обучавања) будућих учитеља допринесе њиховом практичном оспособљавању за реализацију наставе и друге све бројније и сложеније васпитно-образовне улоге у савременој школи. Наиме, професионална припрема будућих учитеља у савременим условима друштва знања (учења) нужно подразумева њену релевантност и утицај базиран на научној, процедуралној и педагошкој компоненти, односно утемељење на новим стратегијама у стварању и развијању потребних стручних компетенција. Питање квалитета педагошке праксе у иницијалном образовању учитеља је питање остваривања њихових неопходних професионалних компетенција. Њен крајњи циљ је да будући учитељи буду способни да повезују знања и вештине стицање у оквиру различитих предмета у један целовит приступ и примењују их у непосредном васпитно-образовном раду у одељењу. Сам приступ реализовању задатака праксе показује студентима колико је захтевно наћи начине примене академских знања и педагошких теорија у реалним и комплексним условима наставе.

Образовањем наставника свуда у свету незадовољни су не само наставници, већ и родитељи и политичари, па је евидентан притисак на ове образовне програме у многим земљама. Тако је у Великој Британији, на пример, значајан део образовања наставника постао одговорност школа, које генеришу услове у којима се њихово образовање углавном спроводи у облику "на радном месту". Аргумент за ову тенденцију лежи у чињеници да традиционални програми за образовање учитеља не припремају будуће учитеље за рад у стварним условима (Goodlad, 1990).

У Европи и свету постоје различити модели образовања учитеља, са различитим обимом и временом извођења педагошке праксе. Britten (1985, према Svetek, 2002) је у својој компаративној анализи образовања наставника посветио посебну пажњу пропорцији и улози педагошке праксе у курикулумима. Он налази да се доминантни традиционални приступ образовању (у високошколским институцијама заступљени теоријски предмети, а пракса у школи), замењује приступом у коме се студенти уводе у стручну праксу на прогресиван начин, од симулиране микронаставе намењене учењу посебних наставних вештина, преко већих сегмената наставе у малим групама и тимске наставе током свих часова у учионици, до самосталне наставе на часовима практичних предавања. Најважнији део програма представља пракса у школи, било непотпуна или потпуна. Циљеви праксе укључују интеграцију наставних вештина, стицање самопоуздања, развијање способности комуникације и упознавања

ученика, учење административних обавеза итд. Ово је за многе студенте време драматичне промене у ставовима према настави. Зато, Capel, Leask, & Turner (1997, према: Caires et al., 2012, стр. 172) сматрају да је педагошка пракса фаза у којој знање будућег учитеља напредује брже и интензивније него у било којој другој фази његовог професионалног развоја.

У последње време, посебно у Европи, међу формама интеграција повећаног обима педагошке праксе у систему обуке наставника много се пажње посвећује финском моделу. Његова основна идеја, у склопу системске повезаности факултета и школа за практични део обуке јесте, како пише Kansanen (1999), да студенти током студирања повезују теоријске принципе с праксом и тако развијају педагошки начин размишљања који није заснован искључиво на осећањима, већ је подржан аргументима изведеним из истраживачког рада.

Такође, велико је интересовање у последње време за тзв. Модел реалног образовања, по коме будући учитељи студирају на Универзитету у Утрехту у Холандији. Овај модел се заснива на принципу откривајућег вођења, или „од праксе ка теорији“ (Korthagen, 2001, стр. 14). Програм се спроводи у блоковима који се одржавају наизменично на факултету и школи, а извесно време је посвећено интеграцији теоријског и практичног знања. Студенти морају да проведу најмање 250 часова у учионици, укључујући најмање 120 часова у улози учитеља.

На сајтовима институција за образовање учитеља могу се наћи и многи други слични примери о организацији педагошке праксе. Сви ти примери указују на значајне промене у разумевању праксе и тенденцију усклађивања европских земаља на болоњским принципима, што подразумева и повећање простора за стручну праксу студената.

### *УЛОГА МЕНТОРА У РАЗВИЈАЊУ СТРУЧНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА СТУДЕНАТА*

Проширивање простора за педагошку праксу, сходно актуелним реформским захтевима, представља прави начин за интеграцију теорије и праксе у образовању учитеља и контакт са практичним радом. Ови захтеви су посебно појачани за образовање учитеља јер они, с обзиром на узраст деце с којом ће радити, имају посебну одговорност. Због тога, више од свих осталих наставника, они, поред учења основних концепата и процедура науке, у исто време морају у пракси да стичу педагошки „алат“ да би научили друге учењу. Тиме се омогућује суштинско професионално оспособљавање студента – кроз поступно увођење у педагошки рад и значајније стицање практичних искустава за управљање наставним и другим ситуацијама у

учионици (Javornik Krečič, 2008), као и стицање ширег увида у активности и проблеме са којима се сусрећу учитељи.

Neuweg (2008) истиче да су теоријско знање из области образовања и вештине практичне примене у настави међусобно компатибилни и комплементарни (когнитивне способности су најважније компетенције које одређују успешност учитељеве активности). С обзиром на чињеницу да је настава, у својој суштини, практична активност, студенти не могу да почну да развијају сопствене професионалне вештине док не уђу у учионицу (Cvetek, 2005). Веома је важно да учење и професионални развој будућих учитеља долазе из искуства и рефлексije на искуству, које је основа нових педагошких искустава. Педагошка пракса обезбеђује искуствено учење студенту, рефлексiju сопствене праксе, контекст рада праћен узајамном подршком колега, доживљај комплексне школске реалности. Зато је она најбољи начин и пут за грађење темеља професионалне аутономије будућих учитеља. Из тих разлога, неопходно је да институције за образовање учитеља буду што интегрисаније са школама вежбаоницама у процесу праћења реализације педагошке праксе, осамостаљивања студената и интегрисања у школски етос.

Значај менторства наглашавају многи аутори (Javornik Krečič et al., 2007, стр. 3) јер ментор организује увежбавање студента – одговоран је за креирање оспособљавања у оквиру којег будући учитељ критички трага за креативним решењима и развија своје професионалне вештине, и на основу сопствених педагошких искустава шири и продубљује своје теоријско знање. Истраживања, такође, наглашавају битну улогу фигуре ментора у праћењу студената у процесу обуке и њиховог прогресивног раста у учитељској професији, као и за тип наставника који они постају. То је у складу са бројним истраживањима о ментору као кључном посреднику у реализовању педагошке праксе и важном извору техничке и емоционалне подршке студентима (Caires et al., 2012, стр. 173). У неким случајевима, ове афективно-релационе компоненте могу да делују као штит који смањује ниво напетости и стреса с којим се често суочавају студенти током ове фазе, обезбеђујући им емоционалну и физичку равнотежу на почетку њиховог професионалног развоја.

Katz и Coleman (2001, према: Livingston et al., 2009) у свом истраживању овог проблема налазе позитиван утицај стручног вођства ментора у процесу практичног оспособљавања будућих учитеља. Цео контекст професионалне активности учитеља доприноси практичној обуци студента и, дугорочно, високом квалитету наставе. Само стручан ментор може да помогне студенту у процесу обучавања (Valenčič Zuljan, 2001). Одговорност за професионалну праксу студента треба да буде поверена менторима који ће прихватити високе захтеве реализовања квалитетне наставе и учења и одговорност за

студентову практичну примену стечених сазнања (когнитивно-конструктивистички модел учења). Дакле, ментори треба стручним вођењем да студенту обезбеђују поступно увођење у васпитно-образовни рад кроз контролисан процес вежбања у настави више предмета. У овом процесу обуке, у коме студенти могу активно да сарађују (и учествују у доношењу одлука о циљевима, садржајима, методама и временској димензији часова), они развијају различите способности и вештине које ће им омогућити да се адаптирају у професионалном окружењу када почну да раде. Ментори могу бити они учитељи који показују своју отвореност и спремност за промену, стицање нових и, евентуално, неочекиваних информација или сукоб искуства које је тешко објаснити у оквиру постојећих шема – когнитивни конфликт који може бити полазна тачка развоја појединца (Feiman и Floden, 1986; према: Valenčić Zuljan, 2001, стр. 131). Улога ментора будућем учитељу у стицању нових практичних знања је веома захтевна, јер се од њега очекују искуство, упутства, смернице и све остало што ментор пружа студенту у обављању педагошке праксе. Стога је посебно значајно како он разуме, планира и остварује педагошку праксу.

У том циљу, веома је важно да институције за образовање учитеља добро планирају педагошку праксу, да је квалитетно реализују ментори с одговарајућим образовањем и искуством, да је асистенти ментори систематски прате и процењују рад студената и да сви актери користе практична сазнања у будућем учењу или раду. Током педагошке праксе, студенти треба да се обучавају да планирају, имплементирају и евалуирају наставу свих предмета из оквира разредне наставе. Они, такође, треба да науче о другим типовима образовног рада у учионици, школи и шире, основним комуникацијским вештинама, да развију способности управљања и вођења разреда, да науче да користе различите врсте наставе и наставних метода.

За многе ауторе педагошка пракса је кључни елемент у образовању учитеља, али у њеној реализацији препознају одређене проблеме. У вези са тим, Svetek (2005) сматра да (у Словенији) проблем лежи у чињеници да су искуства добијена током праксе у супротности са другим деловима програма за образовање наставника. И у Србији је евидентно углавном недовољно брзо осавремењивање наставних садржаја у оквиру институција за образовање учитеља. Тиме студенти на праксу одлазе недовољно припремљени за промене које су се у разредној настави десиле (инклузивно образовање, курикуларни приступ и оријентација на исходе учења, тематско планирање, описно оцењивање...).

Оваква ситуација налаже озбиљно кориговање студијских програма и посвећивање одговарајуће пажње изградњи института менторства. Ментори, како каже Lidstone (2006, стр. 11), имају двоструку одговорност: према будућим учитељима које обучавају, као и

за њихове ученике. Нажалост, у Србији менторство и свеобухватна обука ментора још увек нису ни системски ни професионално регулисана питања. Сходно томе, неопходно је да се институције за образовање учитеља укључе у изградњу и развој квалитетнијег организационог модела педагошке праксе и праћење процеса обуке студената, али и ментора. Менторство је огромна одговорност и адекватно обучени ментори треба да знају да ће њихов добар пример олакшати будућим учитељима да заврше обавезе у даљем студирању и помоћи им, самим тим, да се укључе у рад у струци за коју су се школовали. У том смислу, Hargreaves (2003) сматра да ментор који воли свој рад пружа добар пример којим мотивише будуће учитеље за адекватно обављање њихове мисије.

Истраживање у Словенији (Марибор) Herzog, Grmek и Čafran (2012), о погледима ментора на педагошку праксу будућих учитеља, показало је да већина ментора није довољно мотивисана и да је довољно стручно припремљена за овај одговоран задатак. Ипак, они сматрају да нису преоптерећени улогом менторства. Иако мисле да студенти имају скромна педагошка искуства, код њих цене различите новине у наставном раду.

С друге стране, истраживање искустава и перцепције будућих учитеља о наставној пракси (Caires et al., 2012) наглашава неке потешкоће које студенти доживљавају током тог раздобља (нпр. стрес, осећај умора и рањивост), као и позитивне промене везане за стицање знања, осећај успешности, флексибилности и спонтаности у њиховој настави и интеракцији. Истакнута је и перцепција студената о својим постигнућима у постизању адекватног нивоа прихватања и признавања унутар школске заједнице, као и њихова позитивна оцена вођења и подршке коју им пружају ментори.

### *МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА*

Квалитативно истраживање мишљења учитеља ментора у нашим условима о улози и статусу менторства имало је за циљ да утврди њихова искуства и перцепције у вези са педагошком праксом будућих учитеља – како виде улогу ментора и како процењују реализацију стручне праксе студената и своју сарадњу са њима.

У истраживању смо користили дескриптивну методу педагошког истраживања, технику интервјуисања и делимично структурисан протокол интервјуа, с обзиром на дизајниране сетове питања (значај праксе, опажања улоге ментора, искуства ментора у односима са студентима, проблеми студената током праксе, значај праксе за ментора). Одговори на отворена питања су забележени и одговарајуће категорисани, а све категорије рангиране према учесталости.

Узорак истраживања обухватио је 42 учитеља из 4 основне школе у Врању, који су били у прилици да школске 2011/12. године буду ментори студентима основних академских студија Учитељског факултета у Врању током њихових хоспитовања, практичних предавања или континуиране самосталне праксе на крају студија.

*Табела 1. Структура узорка учитеља према полу, стручној спреми, радном стажу и менторском искуству*

*Table 1. The structure of the teachers according to gender, education level, years of experience, and mentorship experience*

Варијабле		f	f %	N	
Пол	мушки	4	9,52	42	100 %
	женски	38	90,48		
Стручна спрема	виша	8	19,05	42	100 %
	висока	34	80,95		
Радни стаж	5–10 год.	5	11,90	42	100 %
	10–15 год.	11	26,19		
	15–20 год.	16	38,09		
	више од 20 год.	10	23,81		
Менторско искуство	до 3 год.	7	16,67	42	100 %
	више од 3 год.	35	83,33		

Обухваћени узорак учитеља углавном је женског пола (90,48%) и поклапа се са чињеницама о глобалној тенденцији феминизације наставничке професије. Већина испитиваних учитеља (80,95%) је стекла универзитетско образовање, што је и било реално очекивати с обзиром на то да раде у градским школама у граду који је седиште Учитељског факултета. Највећи број ментора има 15–20 година радног стажа (38,09%), а сви обухваћени учитељи су имали учешће и извесно искуство у некој форми обуке студената у основној школи.

### РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У наредним разматрањима и табелама биће представљени кључни ставови ментора о свом искуству и улози у раду са студентима у оквиру реализације њихове укупне педагошке праксе, односно обуке од прве до четврте године студија.

На питање о улози и значају практичног знања и педагошке праксе у савременом образовању учитеља, сви интервјуисани учитељи ментори дали су једнозначне одговоре о њеном суштински огромном утицају у практичном оспособљавању студената. Они је виде



као неопходан извор знања и искустава о настави и учењу у школи јер придају велику важност практичном знању студената и њиховим наставним вештинама.

Такође, под претпоставком да је педагошка пракса период интензивног трагања, истраживања и учења о себи, другима, својој професији, ментори верују да њихова улога (демонстрационо-саветодавна на континууму обавеза ментора у вођењу студента до његове пуне практичне оспособљености) може бити изузетно битна. Наиме, ментори су мишљења да знатно помажу студентима стварањем адекватне атмосфере у одељењу, њиховим пажљивим увођењем у практичне активности, вођењем рачуна о знањима, емоцијама, дилемама, сумњама и страховима студената који се јављају везано за обавезе из оквира педагошке праксе. Дакле, сви испитивани учитељи процењују да фигура ментора за студента може бити кључна када су у питању њихови мотиви, веровања и очекивања, интерпретације о професији.

У контексту ове анализе самоперцепција учитеља свог менторства у обуци будућих учитеља, питали смо их и како виде своје обављање улоге ментора.

*Табела 2. Ранг категорија са виђењима ментора улоге менторства и себе у тој улози*

*Table 2. Ranking of categories of mentors' opinions of their role and of themselves in that role*

Ранг	Категорија	f	f%
1	Одговорна и напорна	27	64,28
2	Успешно је обавља	14	33,33
3	Осећа задовољство улогом ментора	10	23,81

Полазећи од значаја, циљева и структуре стручне праксе, учитељи своју улогу ментора првенствено опажају као веома одговорну и напорну. У ситуацији када имају бројне нове улоге и задатке, децу са посебним потребама у својим одељењима и мноштво текућих активности, сувише је мало времена за рад са студентима. Због тога, учитељи процењују да менторство несумњиво захтева доста додатних и сложених обавеза. Наиме, њиме се од њих очекује да осигурају квалитетно стручно искуство студената и помогну им да изграде своје професионално образовање и темеље своје каријере. Како систем менторства није формално-правно регулисан, додатно време које проводе у саветодавном раду са студентима није укључено у њихово радно време. С обзиром на виђења већине ментора о недовољној припремљености студената за ситуацију у учионици, менторство тражи личну посвећеност ментора за рад на побољшању посве-

ћености студената у стварању и унапређивању вештина потребних за ефикасан рад у школи. Наиме, студенти долазе само са академским, теоријским знањем, а знање о настави (професионално, практично знање) тек треба да почну да стичу након уласка у школу. Поред тога, ни обим психолошко-педагошких и дидактичко-методичких знања и вештина студената није довољан, а та знања нису ни довољно интегрисана у њихову субјективну теорију, па без праксе и не могу имати очекивани утицај на њихово понашање и умеће рада са децом.

Међутим, време и степен ангажовања за рад са студентима зависи од личних одлука и избора ментора, али и од студента, његовог односа према својим и обавезама ментора и њиховом успостављеном односу. Сигурно је да ће студент који показује заинтересованост за сарадњу и успешан рад наићи на адекватну пажњу и расположиво време ментора као подршку у решавању свих потенцијалних питања и дилема при планирању свог наставног рада у одељењу.

Карактеристично је да мали број учитеља сматра да посао ментора добро обавља, што се може тумачити њиховом високом самокритичношћу или ниским професионалним самопоуздањем. У случају категорије осећаја задовољства улогом ментора, још је мањи број таквих учитеља, па то потврђује њихову бојазан да рад са студентима није довољно квалитетан. Оваква учитељска виђења менторске улоге као веома захтевне, њихово ниже професионално самопоштовање и низак ниво унутрашње мотивације за ову улогу, указују на потребу за организованим менторским системом ради квалитетније обуке студената.

*Табела 3. Ранг категорија са виђењима ментора о успостављеном односу са студентима*

*Table 3. Ranking of categories of mentors' opinions of their relationships with students*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Професионални однос	25	59,52
2	Коректан однос	10	23,81
3	Срдачан однос	5	11,90

Већина ментора је мишљења да су успоставили професионални однос са студентима. Ову врсту односа карактерише разумевање улога и обавеза међу актерима, узајамно поштовање и несумњиво поверење при раду, добра међусобна комуникација и прихватање и помагање студенту. На другом месту, са знатно нижом фреквенцијом, јесте коректан однос између ментора и студента, као средишњи између формалног и срдачног односа. Он представља добру основу за успешну професионалну сарадњу јер подразумева узајамно разу-

мевање улога и обавеза, одговарајућих задатака и одговорности и ментора и студента. Уочава се да је на трећем месту по фреквенцији срдачан однос између ментора и студента, који може да има предности за оба актера. Њихово добро међусобно познавање носи са собом могућност дуже неформалне комуникације ментора, особе са више знања и адекватног искуства, и студента који треба да стекне такве стручне капацитете.

*Табела 4. Ранг категорија са виђењима ментора о врсти подршке студентима*

*Table 4. Ranking of categories of the type of support mentors provide to students*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Припремање за реализовање часа	22	52,38
2	Савети везани за реализацију самог часа	13	30,95
3	Савети везани за васпитни рад	7	16,67

Анализа искустава ментора везана за врсту савета које пружају студентима показује да они, у највећем броју, наглашавају да пружају информације везане за припремање за реализацију часа. Овај податак изненађује јер такви савети који се дају студентима завршне године указују на њихову несигурност у погледу припремљености за самосталан рад након припрема на факултету.

Категорија савета која је следећа по заступљености односи се на реализацију планираног тока наставе (укључивање и коришћење теоријских сазнања при практичном раду на часу). Доминантна заступљеност обеју категорија представља сигнал да се са студентима на самом факултету мора више радити на повезивању теорије са могућностима примене у пракси, организовању радионичарског рада ради тимског тражења оптималних наставних решења за остваривање програмских циљева и задатака разредне наставе (Stanojević, 2009), примени симулације наставних ситуација у школи у циљу оснаживања и прилагођавања студената на самосталан рад.

Последња категорија савета ментора односи се на савете везане за васпитни рад и она је сасвим очекивана, с обзиром на недовољна искуства студената у практичном раду у учионици и непосредном контакту са децом. Зато је изузетно важна улога ментора у обезбеђивању припремљености студената за ситуације директног васпитног рада и решавања бројних неочекиваних околности и проблема у учионици. Оно што не бисмо очекивали је да је ова врста савета мање заступљена од претходне две, а то указује на већи број проблема у процесу образовања учитеља. Управо зато, ментори би у приступу студенту требали да пођу од искустава своје студентске обуке и при-

премања за ову професију, да му приђу са доста разумевања и обезбеде ону врсту подршке која њему, као појединцу, недостаје.

*Табела 5. Ранг категорија са проценама ментора о проблемима рада студената на пракси*

*Table 5. Ranking of categories of mentors' assessments of the problems in students' practical training*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Несигурност и нефлексибилност у реализацији плана рада на часу (време...)	26	61,90
2	Недовољна одлучност, прецизност и систематичност при давању инструкција	16	38,09
3	Тешкоће у успостављању комуникације са децом (недостатак вербалних вештина и вештина комуникације)	10	32,81
4	Недовољно заинтересовани и оспособљени за активности деце ван учионице	8	19,05
5	Недовољно познавање метода васпитног рада и решавања дисциплинских проблема	7	16,67
6	Неадекватан избор метода рада, материјала, техника, извора информација	5	11,90
7	Недостатак емпатије, стрпљења и такта у раду са децом	4	9,52

Ментори као убедљиво највећи проблем студената током праксе опажају њихову несигурност и нефлексибилност у реализацији плана рада часа. Ово не изненађује јер је условљено недостатком искуства (мали број часова, како за праћење часова у школи, тако и за демонстрационе часове студената четврте године), тремом због присуства колега, асистента ментора и учитеља ментора. Зато су почетнички кораци нужно праћени неспретношћу у управљању временом и страхом од скретања од зацртаног тока часа, иако наставна ситуација, можда неочекивано, пружа повољнију могућност за ученичко разумевање градива. Стога, и сами ментори кажу да је потребно повећати време посвећено стручној пракси студената од прве године, јер је она најбољи извор сазнања и квалитетних искустава, али и самопровере правилног избора професије. Овако, атмосфера у школи и обавеза практичног рада са децом може студентима деловати страно, наметнуто и оптерећујуће, а рад на факултету, иако често са претераним и некада непотребним академским захтевима, пре може изазвати укључивање студената у испуњавање тражених обавеза. То зависи и од самих појединаца, односно мотива за избор учитељске професије.

Студентима, према виђењима ментора, недостаје и више других вештина потребних за ефикасан самосталан рад у школи. Према рангу заступљености одређене категорије проблема студената, ментори су их поређали на следећи начин: недовољна одлучност, прецизност и систематичност при давању инструкција; тешкоће у успостављању комуникације са децом (недостатак вербалних вештина и вештина комуникације); недовољна заинтересованост и оспособљеност за активности деце ван учионице; недовољно познавање метода васпитног рада и решавања дисциплинских проблема; неадекватан избор метода рада, материјала, техника, извора информација услед неповезивања теорије са праксом и неоспособљености за самостално трагање за информацијама, за организовање практичних и истраживачких активности (лабораторијско-експериментални рад са децом, рад на терену, излети); непознавање узрасних карактеристика ученика и недостатак емпатије, стрпљења и такта у раду са децом, родитељима и сарадницима.

*Табела 6. Ранг категорија аспеката професионалног развоја ментора кроз рад са студентима*

*Table 6. Ranking of categories of professional development aspects of mentors through their work with students*

Ранг	Категорија	f	f %
1	Нове идеје за мотивисање деце	27	64,28
2	Нове наставне стратегије и приступи	9	21,43
3	Нове могућности вођења педагошке документације	7	16,67
4	Задовољство повратном информацијом о свом успешном раду	6	14,28
5	Информације о релевантној и актуелној стручној литератури	5	11,90

Из табеле је евидентно да ментори као највећи добитак из рада са студентима издвајају долажење до нових идеја за мотивисање ученика. Природно је да су млади људи креативнији, флексибилнији у комбиновању наставних елемената, ближи ученицима по интересовањима, погледима и да из тога црпу оригинална мотивациона решења за игролику наставу. Менторство омогућује, потом, упознавање са новим наставним стратегијама и приступима јер су факултети, иако у одређеном смислу касне с актуелизовањем својих програма, ипак извори и расадници педагошких новина. Те иновације, посредством студената, ментори укључују у свој рад и тиме га унапређују.

Менторство, на трећем месту по виђењима учитеља, омогућује упознавање са новим моделима вођења педагошке документације и

савременим начинима припремања за непосредни наставни рад. Одатле произилази да, иако је менторство оптерећење за учитеље (Табела 2), оно је истовремено и форма перманентног образовања и професионалног развоја. Следећа категорија добитка за менторе је њихово задовољство повратном информацијом о свом успешном раду. Таква потврда квалитета њиховог рада подиже самопоштовање ментора јер обављање те улоге подразумева да су били компетентни да правилно усмере студенте одговарајућим саветима и смерницама.

Педагошка пракса, на последњем месту, али као важну корист менторима, доноси и могућност информисања о релевантној и актуелној стручној литератури и тиме се поново јавља у функцији доживотног образовања учитеља.

Наведену анализу искустава ментора допунићемо њиховим примедбама и сугестијама за квалитетније реализовање обуке студената током педагошке праксе, датим у оквиру питања отвореног типа које смо систематизовали.

Ментори наглашавају да је стручна пракса сувише кратка да би студенти могли да изведу већи број разноврсних активности, посебно ван учионице и тако стекну увид у комплексност организације педагошког рада у школи. Такође, услед те краткоће и своје оптерећености, они сматрају да не могу да им посвете више пажње, па су студенти углавном препуштени себи (и учитељу, као ментору) јер у организовању и спровођењу праксе други наставници, осим асистентна методика, не учествују.

Учитељи виде велики број проблема у организацији и реализацији обуке у школама, а посебно истичу површне и непотпуне програме стручне праксе и непланско, несистематско одређивање ментора у школама, потом, скромну моралну, техничку и материјалну помоћ менторима.

### *ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ*

Потреба да се повећа удео праксе у студијском плану за образовање учитеља је веома оправдана и остаје отворено питање за креаторе образовне политике у овом домену. У складу са тим, неопходно је и системски уредити посебну обуку ментора (адекватан “тренинг”) како би студенти одлазили квалификованим менторима, али и регулисати да њихов напоран и одговоран рад буде адекватно препознат и посебно оцењен и награђен.

Позитивна искуства неких земаља указују да је неопходно и повезивање наставника теоријских, а посебно педагошко-психолошких и дидактичко-методичких предмета са менторима у школама, као и укључивање свих у процес праћења праксе студената. Оваквим мониторингом, на факултет би долазило довољно повратних инфор-

мација и сви наставници би били упознати са радом студената на пракси, који је и суштина постојања институција за образовање учитеља и успешности рада наставника тих институција. За сада, још увек нема одговарајуће евалуације обуке студената јер се она процењује по подацима из њихових дневника педагошке праксе – извештајима о извршеним запажањима и активностима (посматраним часовима и урађеним писаним припремама), и на основу формалног мишљења студената, асистената и учитеља ментора о току праксе. У том циљу, неопходно је да се успоставе релевантни стандарди и норме, односно прецизни критеријуми за обављање праксе у школама, посебно у погледу дужности, задатака и одговорности актера – студената (остварени критеријуми), предметних наставника и наставника и асистената ментора, као и прецизни услови за лиценцу учитеља ментора.

Разлог за скромну пажњу коју су до сада учитељски (а посебно наставнички) факултети у Србији придавали педагошкој пракси студената је, углавном, концептуалне природе. У том смислу се, увођењем европске образовне димензије као кључне парадигме, повећава улога и значај тзв. стручних знања у пројектовању и вођењу студијских програма за образовање учитеља, што треба да резултира побољшањем стања у погледу посвећености стицања стручних вештина. Тренутни положај професионалне праксе промениће се у контексту промена у самом дизајну структуре образовања учитеља у Србији, јер учитељски и педагошки факултети раде на хармонизацији и модернизацији ових студијских програма. Повећање обима праксе студената, које се предвиђа кроз све године студија и у склопу обавеза одговарајућих стручних предмета, требало би да буде основа за смислену реформу студијског програма и да значајније допринесе осавремењивању образовања учитеља у нашој земљи.

Међутим, само повећање степена присуства студената у основним школама, без програмирања обуке – адекватних и потпунијих обавеза у току праксе, постепеног укључивања у све видове васпитно-образовног рада у одељењу, контролисаног и систематски евалуираног од стране стручних ментора и асистената ментора, не значи и квалитативни напредак у односу на постојеће стање. У том циљу, неопходно је да се утврди нижи стандард за одређивање величине група студената за групна посматрања у једном одељењу. Такође, да се дефинишу и свеобухватно вреднују обавезе педагошко-психолошке, дидактичке, методичке и континуиране самосталне стручне праксе студената, на основу усклађеног описа минималних компетенција свршеног учитеља. Као одговарајуће решење за повећање квалитета праксе, у том смислу, видимо обавезну проверу оспособљености студената за практичан рад на завршетку студија, кроз процену стручне комисије на самом факултету, у чијем раду треба да учествују, као консултанти, и најкомпетентнији учитељи ментори.

У склопу налажења системских решења за ефикасну организацију и реализацију практичне обуке студената, видимо и потребу да се успостави мрежа за посматрање основних школа. Сходно томе, неопходна је и адекватна формална институционализација партнерства између факултета и основних школа. Она би могла значити помак у побољшању кадровских и материјалних услова за реализацију педагошке праксе и регулисању статуса и финансирања ментора (перспективно, неопходно је, попут развијенијих земаља (Норвешка), уредити да се менторима призна једна трећина радног времена као сарадницима у процесу обуке наставника).

### ЛИТЕРАТУРА

- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, 122–140.
- Goodlad, J. I. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey Bass.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: 12 založba.
- Javornik Krečič, M., Grmek Ivanuš, M., Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence, *Pedagoška obzorja*, 22 (3–4), 3–12.
- Kansanen, P. (1999). *Research-Based Teacher Education. Teacher Education for Changing School*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, (135–142).
- Korthagen, F.A.J. et al. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates *pedagogika*, 39 (1-2), 17–27.
- Lidstone, J. (2006). Theory and practice in teacher education. In: Peklaj, C., (Eds.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher Educators as Researchers. In: Swennen, A., van der Klink, M. (Eds.), *Becoming a Teacher Educators. Theory and Practice for Teacher Educators* (91–102). Amsterdam: Springer.
- Neuweg, H.G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. *Odgojne znanosti*, 15, 13–21.
- Stanojević, D. (2009). Samopercepcija učenika u kontekstu vršnjačkog kooperativnog učenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, (2), 20–43.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Herzog, J., Grmek, I.M., & Čagran, B. (2012). Pogledi mentora na pedagošku praksu studenata razredne nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (1), 25–47.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163–178.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalac*. Radovljica: Didakta.
- Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4).



Dragana Stanojević, University of Nišu, Teacher Training Faculty, Vranje

## **PEDAGOGICAL PRACTICE AND EXPERIENCE OF MENTORS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS**

### **Summary**

Practice for the students of teaching is of paramount importance in times of increased demands of the society concerning this profession and its professionalization. Such importance has to be considered primarily from the perspective of new efforts to use this type of education (training) to contribute to the future teachers' practical training for teaching and for other increasingly numerous and complex educational roles in modern schooling. The issue of quality professional pedagogical practice in the initial teacher education is a matter of acquiring the necessary professional competences.

In Europe and the rest of the world, there are different models of teacher education, with a different scope and timeframe of practical pedagogical training. All those examples point to significant changes in the modern understanding of the practice, which includes increasing its duration and the quality of implementation. This provides the essential professional training of students through gradual introduction to teaching and acquisition of substantial practical experience in managing teaching and other situations in the classroom (Javornik Krečić, 2008), as well as a deeper insight into the activities and problems faced by teachers. Pedagogical practice provides learning through experience, a reflection of one's own practice, the context of working accompanied by mutual support of colleagues, and the experience of the complex school reality.

Previous research emphasizes the important role of mentors in monitoring students' training and their progress in the teaching profession. This task is very demanding because mentors are expected to provide experience, instructions, guidelines, and other types of support to students in their practical pedagogical training. For many authors, teaching practice is the key element in teacher education, but they also recognize certain problems in its implementation. This situation requires serious improvement of teacher education programs and a much bigger focus on the development of mentorship institutions. Unfortunately, mentorship and comprehensive training of mentors are not yet systemically or professionally regulated issues in Serbia.

The aim of the qualitative research of the views of 42 teacher-mentors at four primary schools used for practical training by the Teacher Training Faculty in Vranje during the 2011/12 school year was to determine their experiences and perceptions regarding the role of mentors and pedagogical practices of future teachers.

The results showed that teachers essentially attach considerable importance to the pedagogical practice for practical training of students, and that they view mentorship as a demanding and responsible task for which they are not sufficiently professionally motivated and prepared. The majority of them regard their relationship with students as professional and advise them on the preparation and implementation of the lessons. Mentors pointed to several skills necessary for the students to be able to work at schools effectively and independently, but which they are lacking, mostly due to inexperience. However, despite significant problems in organizing and implementing practical work, mentors still consider the work with students as an opportunity for their own professional development owing to the various innovations they use in school.

In finding systemic solutions for efficient organization and implementation of practical training of students, it is necessary to arrange special training for mentors, so

that students could be assigned qualified mentors, and to regulate their status and funding. In addition, there is a necessity for quality design of training programs and for all types of educational work in the classroom, for establishing a lower standard for determining the size of the groups of students for jointly observed classes, for including all teachers in the monitoring and evaluation of student training, and for developing a monitoring network for primary schools and the relevant norms, i.e. the precise criteria to practice in schools, especially in terms of duties, tasks, and responsibilities of all participants.