

## МЕНТОРСТВО КАО КОЛАБОРАЦИЈА ПРАКТИЧАРА – ПЕРСПЕКТИВА МЕНТОРА<sup>2</sup>

*Айспиракѝ* Многи аутори на основу сироведених истраживања истичу да је професионализам у области васпитања и образовања у раном детињству уско повезан са способношћу критичког мишљења педагошке праксе и способношћу мењања праксе. У складу са савременим схватањима и истраживањима о професионалном развоју који указују на чињеницу да само обучавање професионалаца није довољно уколико желимо да креирамо одрживу промену, ишћање развоја менторства јосијаје све актуелније. У раду се разматра концепт менторства у оквиру пројекта Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији, који је заснован на системском приступању професионалном развоју, као подршка тражењу квалитета и развијању праксе предшколског васпитања као етичке. Нови концепт менторства подразумева активну интеграцију и синергију захтева праксе и теорије, комбинованости у заједничком процесу учења и рефлексивног истраживања сопствене праксе, односно способности критичког мишљења и промену праксе. Квалитативно истраживање које је сироведено имало је за циљ сагледавање перцепције ментора о постављеном концепту менторства. Резултати показују да ментори ову врсту подршке виде као значајну у процесима увођења промена у праксу и развоју квалитета у свим димензијама реалног контекста. У закључку рада указује се на неопходност промене концепта професионалног развоја како би нови концепт менторства добио и подршку у систему.

**Кључне речи:** професионализам, комбинованости, колаборација, менторство.

### Увод

Велики број истраживања потврђује да је улога практичара, односно професионализам оних који раде са децом у раном детињству, кључна за квалитет васпитно-образовног процеса. Ниво образовања васпитача, као ни корпус професионалних знања, сам по себи не доводи до квалитета процеса васпитања и образовања у раном

1 E-mail: lidija.miskeljin@fbg.ac.rs

2 Рад је настао у оквиру пројекта Уницефа Вртићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији и Каледоској: диверзификација програма предшколског васпитања, који се реализује у партнерству са Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Центром за интерактивну педагогију и Институтом за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

детињству. Многи аутори истичу да је професионализам у области васпитања и образовања у раном детињству уско повезан са способношћу критичког промишљања педагошке праксе и способношћу да се пракса промени (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000; Krnjaja, 2010; Pavlović Breneselović, 2009; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012; Peeters, 2008; Radulović, 2008; 2011; Urban, 2008, Urban et al., 2011).

Нови дискурс који је све више присутан у дискусијама о професионализму практичара који раде са децом у раном детињству је компетентност. Истраживање о томе које и какве су компетенције потребне у предшколском васпитању и образовању (*CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*) сугерише да квалитет стручног особља захтева компетентност појединца, али и самог васпитно-образовног система (Urban et al., 2011). Кључни налаз *CoRe* истраживања јесте да компетенције у контексту предшколског васпитања и образовања деце треба разумети као карактеристику целокупног система, а не збир вештина, знања и ставова појединог практичара. Компетентан систем има кључни значај као оквир унутар којег свака установа и сваки појединац могу да се развијају, напредују и постижу успех (Urban, 2008). Компетентни систем се развија у оквиру узајамних односа између појединаца, тимова, установа и ширег социо-политичког контекста, и укључује добро управљање на нивоу политика. Кључна карактеристика компетентног система је начин на који подржава појединце да увиде своје способности и развијају одговорну и респонзивну праксу, која одговара на потребе деце и њихових породица у друштвеном контексту који се великом брзином мења (Urban et al., 2011: 15–17). Због свега наведеног, у професионалном развоју практичара пажњу треба преусмерити са појединачних компетенција на компетентност практичара.

Основу компетентности чине аутономност и критичка рефлексивност, а развија се кроз истраживање, професионално умрежавање, развијање пројеката и колаборативне акције (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2012). То за собом повлачи и нови концепт менторства који се посматра као активна интеграција и синергија захтева праксе и теорије, компетентност у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе (Peeters, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011), односно као „колаборативни професионализам“ – радити са, учити од и подучавати (Hargreaves, 2000; Hargreaves & Fullan, 2000).

Концепт менторства као рефлексивног и колаборативног професионализма, аутори Питерс и Ванденбрук (Peeters, 2008; Peeters & Vandenbroeck, 2011) разматрају кроз компетентност да се траже решења у контексту „неслагања“ (да се интензивно дискутује у тимовима и суочавају различита мишљења о променама које се могу предузети и спровести у пракси); разуме Други (што је нарочито значајно у раду са децом и родитељима из осетљивих друштвених група); ко-конструишу знања са другима (стварање заједнице која учи унутар и ван предшколске установе која обухвата професионалце, децу и родитеље); поступа и делује са фокусом на друштвеној промени. Актери промене треба да развију компетенције које им помажу да открију шта је могуће у раду са децом, родитељима и заједницом, и да уведу промене у педагошку праксу у циљу пружања могућности за развој и учење деце.

Новим концептом менторства се не подстиче само сараднички однос и координација унутар предшколских установа, већ и сарадња са локалном заједницом као важним ресурсом и важном подршком институционалне промене.

## Менторство: од индивидуалног професионализма ка колаборацији практичара

Традиционалне форме менторства обично се фокусирају на једну од најчешћих, устаљених и најраспрострањенијих начина разумевања менторства – облик професионалног развоја у којем особа са више искуства и знања помаже и води особу са мање знања или искуства. Овакав однос своди и претпоставља менторство као једносмерну размену из правца искуснијег (ментор), ка мање искусном (приправник), иако то врло често није случај, будући да односи између људи увек имају двосмерни карактер и врло ретко се однос између двоје људи може означити као једносмеран. Васпитач / стручни сарадник је позициониран као индивидуални професионалац, док је професионални развој/учење питање индивидуалног постигнућа у односу на постављене захтеве. Овај концепт менторства и професионалног развоја ставља фокус на индивидуалне компетенције практичара и промовише праксу која треба да буде корисна друштву и да излази у сусрет његовим потребама (MacNaughton, 2003), „у којој се трага за најбољим методама и активностима којима ће се остварити унапред дефинисани исходи“ (Dahlberg & Moss, 2005: 8).

Систематски извештај Еврофонда (*Eurofound*) о утицају континуираног професионалног развоја и услова рада у предшколском васпитању и образовању фокус ставља на компетентност практичара, менторско вођење, групну рефлексију и колаборацију у развијању квалитетне васпитне праксе (Peeters et al., 2015). Педагогија рефлексије постаје педагогија критичког ангажмана у којој практичари активно учествују и доживљавају своју праксу као етичку (Wood, 2010).

Последњих деценија развили су се различити модели менторства који су много више усмерени на колаборацију него на хијерархију односа. Међусобна сарадња, колаборативно понашање, групно учење – све то чини контекст који се полако издваја у образовној пракси, служећи не само као иновација или додаток већ постојећој пракси, већ као промена традиционалног уређења менторства и његове дијадне основе (Mullen, 2005).

Нови концепт менторства подразумева узајамни однос појединаца (не само почетника и искусних појединаца), група, институција и ширег социо-политичког контекста, компетентност тима у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе, сарадњу са другим институцијама, установама, стручњацима и породицама деце обухваћене системом и ван њега, умрежавање са истраживачима и институцијама иницијалног образовања и кохерентан систем подршке (Pavlović Breneselović, 2009).

Концепт менторства и професионалног развоја/учења сагледава се као колаборативни процес у заједници праксе, док је пракса васпитања „трансформативна пракса узајамне зависности и уважавања, ко-конструкције и грађења заједничког значења међу људима“ (Urban et al., 2012 према: Pavlović Breneselović, 2014: 61).

### *Менторство у систему професионалног развоја у Србији*

Менторство у систему стручног усавршавања представља један од модела, или облика како се често назива, професионалног развоја. Начини остваривања улоге

ментора у Србији унапред су дефинисани и дати у *Правилнику о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника* (2015) као базични документ на основу кога се менторство остварује. Улоге ментора у овом правилнику означене су као: „пружање помоћи у припремању и извођењу образовно-васпитног рада; присуствовање образовно-васпитном раду најмање 12 часова у току приправничког стажа; анализирање образовно-васпитног рада у циљу праћења напредовања приправника; пружање помоћи у припреми за проверу савладаности програма“ (*Правилник о дозволи за рад...*, 2015). Овако дефинисане улоге ментора позиционирају као некога ко има више знања и искуства и који може помоћи васпитачу / стручном сараднику који је почетник да се развија и усавшава, односно прилагођава захтевима праксе.

Нешто другачије одређење менторства, које је ближе концепту колаборације практичара, налазимо у Водичу за наставнике, васпитаче и стручне сараднике под називом *Ментор и приправник* (2009). Самим одређењем да је Водич „подршка професионалном развоју ментора и приправника“ (*Ментор и приправник*, 2009: 6), као и дефинисањем менторства као „фазе у професионалном развоју стручњака у образовању, у којој уче и усавшавају се и приправник и ментор“ (*Ментор и приправник*, 2009: 15) препознаје се концепт менторства (у односу ментор–приправник) као заједнички процес учења: „Ментор и приправник уче у процесу међусобне интеракције кроз коју се дешава разумевање, реконструкција и ко-конструкција знања, разумевања и значења“ (*Ментор и приправник*, 2009: 45) и тако воде развијању спремности да се иницирају промене у окружењу које ће стварати контекст да се анализира, унапређује и мења сопствена пракса (*Ментор и приправник*, 2009: 82).

Поставља се питање да ли нас ово одређење менторства води корак ближе ка новом концепту менторства – колаборативном процесу у заједници праксе?

### *Менторство у пројекту*

Пројекат *Вршићи без граница 2 – квалитетно инклузивно предшколско васпитање и образовање у Србији* и, у оквиру њега, научноистраживачки пројекат *Каледоскоп: диверзификације програма предшколског васпитања*, реализује се у 10 предшколских установа са циљем развијања квалитетног инклузивног предшколског васпитања кроз диверзификацију програма. Свака предшколска установа укључена у пројекат има ментора, који није део установе и тима установе. Ментори су стручни сарадници (педагози и психолози) и васпитачи који раде у предшколским установама. Приликом избора ментора посебна пажња је посвећена одабору професионалаца који имају дугогодишње искуство у предшколском васпитању и образовању, који заступају приступ који је оријентисан ка детету, који су отворени за промене и поседују вештине и способности за тимски рад.

Улога ментора је у пројекту описана на следећи начин: „пружати стручну подршку предшколским установама и професионалцима за креирање и спровођење иновативних, квалитетних, инклузивних, диверзификованих програма; активно укључивање родитеља у предшколско васпитање и образовање, заговарање важности раног детињства и успешног родитељства; оптимизацију мреже предшколских установа и креирање локалних инклузивних политика, укључивање и активно учешће у стручној размени. Ментор гради однос поверења са васпитачима, гради тимске

односе, подстиче рефлексивност, ставља себе у позицију „критичког пријатеља“ у процесу развијања програма, а не процењивача и контролора рада васпитача, подржава повезивање и размену међу практичарима који учествују у пројекту“. Концепт менторства је у пројекту постављен као колаборација практичара. Како би се осигурала континуираност, ментори су поред директних састанака комуницирали са тимом путем електронске поште, телефона или скајпа.

Концепт менторства као колаборативни професионализам развијан је и као мрежа ментора. Осмишљена да функционише као група за подршку, као проактивни „менторинг мозаик“ (Head et al., 1992, према: Mullen & Lick, 2003: 4), мрежа ментора подразумевала је интерактивни процес, како између самих ментора тако и између ментора и тима практичара, и на тај начин промовисање и подржавање вршњачког учења, колаборације практичара и грађење заједнице учења.

### **Методологија истраживања**

Сврха истраживања је била да се сагледа како практичари који су укључени у пројекат као ментори, али раде у систему у коме је менторство постављено као једносмерна размена из правца искуснијег, сагледавају своју улогу и концепт менторства као колаборације практичара.

Основни циљ истраживања је био сагледавање и разумевање перспективе ментора укључених у пројекат на неколико нивоа: о пракси предшколског васпитања и образовања, сопственој улози, улози у тиму у предшколској установи са којим раде и локалној заједници, улози у програму и пројекту и постављеном концепту менторства у пројекту. Главна истраживачка питања су била:

- Истражити перспективе ментора о пракси предшколског васпитања и образовања.
- Истражити перспективу ментора о сопственим улогама у пројекту.
- Истражити доминантне перспективе ментора о постављеном концепту менторства.

За ову сврху коришћен је фокус групни интервју и полуструктурирани упитник за девет ментора који су укључени у пројекат. Фокус групни интервју је метод квалитативног истраживања који, осим што пружа подршку учесницима да изразе своје мишљење, омогућује трансформацију искуства учесника и рефлексiju кроз процес социјалне конструкције значења. Фокус групни интервју и полуструктурирани упитник су имали за циљ да истраже разумевање ментора сопствене улоге, пројекта и програма Калеидоскоп, кроз лично преиспитивање снага и слабости (пројекта и ментора), кроз четири тематске области: пракса предшколског васпитања и образовања, избор и посвећеност, менторски процес и мрежа ментора.

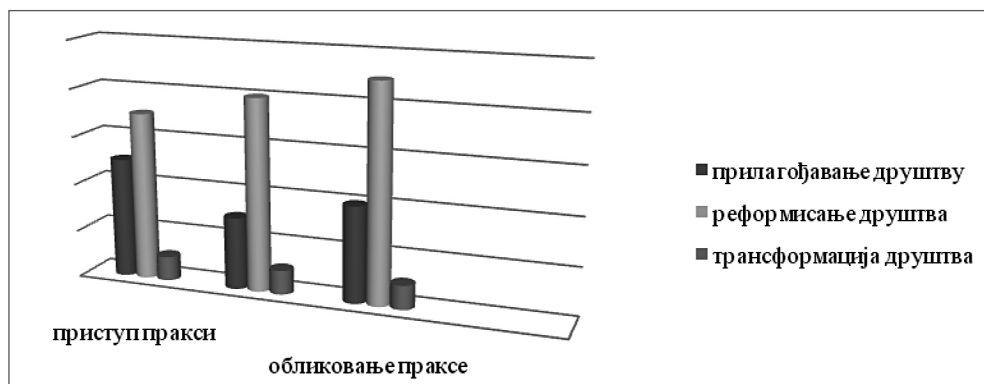
### **Резултати и дискусија**

Транскрипти и попуњени полуструктурирани упитници су најпре анализирани применом отвореног кодирања, које је подразумевало сегментирање података на иницијалне кодове. Ова фаза кодирања изведена је колаборативно са менторима,

како би се избегла пристрасност и постигао консензус у вези са значењем података. Након иницијалног кодирања, трагали смо за ширим темама око којих смо груписали иницијалне кодове: приступи и модели праксе, одлике компетентних професионалаца и модел функционисања мреже менторства као мреже подршке.

### *Приступ и модели праксе предшколског васпитања*

Перспектива ментора о пракси предшколског васпитања и образовања сагледавана је у односу на личну филозофију ментора о томе како се обликује квалитетна васпитна пракса, односно који приступ и модел праксе ментори препознају као квалитетан. Полазиште у анализи били су нам приступи обликовања праксе у раном детињству Гленде МекНаутон: конформацијски, реформацијски и трансформацијски (Mac Naughton, 2003). *Конформацијски приступ* или прилагођавање друштву полази од тога да образовање треба да користи друштву и да излази у сусрет његовим потребама. Одлика овако схваћене праксе је да васпитање и образовање у раном детињству треба да буде у складу са постојећим друштвеним праксама, да припреми дете за свет одраслих како би дете на одговарајући начин могло касније да доприне се друштву. Одлика *реформацијског приступа* је креирање умерене промене образовања/друштва. Разумевања и схватање праксе огледа се у томе да образовање може и треба да произведе рационалног појединца способног да независно мисли. Фокус је на детету, са нагласком на самоспознаји, аутономији, индивидуалном развоју, како би се омогућило сваком детету да оствари свој пуни потенцијал. Одлика *трансформативне праксе* је образовање чији циљеви произилазе из жеље да трансформише постојеће социјалне праксе, правила, традиције и схватања датог друштва у циљу постизања веће социјалне правде и једнакости, фаворизује дубоке друштвене промене у интересу свих, а нарочито групе која има искуство дискриминације, промовише се мултикултурализам и уважава перспектива права детета. У основи је разумевање детета као компетентног учећег појединца кроз колаборативни дијалог и развијање праксе кроз разумевање и грађење значења.



Графикон 1. Лична филозофија ментора у односу на приступе и моделе праксе

Васпитна пракса (графикон 1) у већини одговора ментора схвата се као креирање умерене промене образовања/друштва (реформисање друштва):

„Пракса усмерена на животне потребе деце која се развијају и потреба породице. Која пружа могућност деци да буду у активном односу с окружењем“, „Спремност на учење и размену, иновативношћу и преиспитивањем сопствене праксе“, „Пракса где је дете у центру, дете које посматрамо холистички“, „Кроз међудејство свих актера полазећи од детета као јединствене индивидуе, деловањем у континуитету, где се деловање одвија као сензитивно сагледавање свих чинилаца дететовог развоја“.

Мање је заступљено схватање да образовање треба да користи друштву и да излази у сусрет његовим потребама (прилагођавање друштву):

„Квалитетно планирање и програмирање уз уважавање потреба и интересовања деце; квалитетна и професионална реализација програма, континуирано самовредновање, евалуирање и унапређивање“, „Отворени систем у коме се у сарадњи са свим интересним структурама, а у интересу детета, остварују сви стандарди квалитета, добра атмосфера, тимски рад, широка понуда програма, праћење дечјег развоја и напредовања, добра организација“.

Најмање је изражено разумевање праксе као трансформације друштва, које је у основи пројекта Вртићи без граница 2 и Калеидоскопа као програмског полазишта: „У оваквој пракси се стално виде промене у односима, функционисању појединаца и средини“, „Као систем ослобођен од формализма и отворен за промене и стварне потребе деце и усмерен ка остваривању добробити и грађењу односа“, „Као истраживачки приступ, отворен дијалог и развијање сарадње у заједници која учи“, „Разноврсност и богатство људских и физичких ресурса; разноврсност програмских садржаја; инклузивност; квалитетна средина за учење и подучавање, квалитет интеракције, партнерство са породицом и заједницом“, „То је пракса васпитања и образовања која обезбеђује укључивање све деце у систем предшколства, где постоји разноврсност понуде програма у оквиру једне заједничке концепције/вредности. Квалитетна пракса је она у којој су сви актери (деца, породица, локална заједница, практичари, држава) укључени у предшколство, мењајући, градећи и надграђујући све нивое система, а пре свега преиспитујући и усклађујући перспективе практичара, истраживача и креатора образовних политика“.

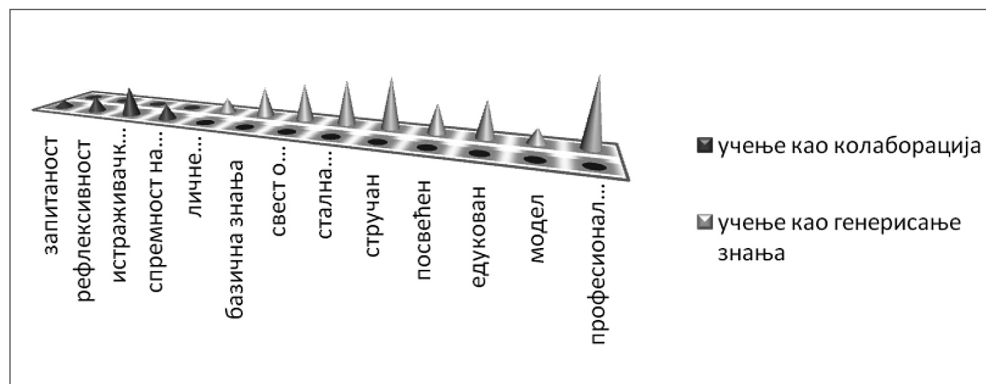
Пажљиво читање одговора ментора, као и сама дискусија током фокус групе, показује да њихови одговори не могу да се групишу у чисте категорије. Код неких одговора ментора препознају се два приступа пракси: креирање умерене промене и образовање које је корисно друштву.

### *Присују грађењу компетенцији*

У одговорима ментора (графикон 2) преовлађује мишљење да компетентне професионалце одликује професионално учење које је по својој природи генеричко и може се применити у различитим окружењима: „Да поседује личне компетенције“, „Знања и вештине; одговоран и професионалан однос према обавезама, колегама,



сарадницима и родитељима“, „Поседовање неопходних знања за васпитно-образовни рад“, „Стручан – поседује базична теоријска и практична знања, Посвећен – топао, емпатичан, предусретљив, сарадљив, осетљив; адекватан развојни модел (образац)“.



Графикон 2. Одлике компетентних професионалаца

Код четворо ментора одлике компетентних професионалаца повезују се са професионалним учењем које је по својој природи колаборативни процес који се одвија у мрежи односа и одражава сталну везу између визије, сврхе и активности, развој заједничких визија и усклађивање циљева (Крнјаја, 2010; Pavlović Breneselović i Крнјаја, 2012): „Запитаност, посвећеност, спремност да се мења“, „Рефлексивност, демократичност, истраживачки приступ“, „Едукован, холистичког и истраживачког приступа“, „Оријентација на целоживотно учење / стручност, спремност на промену, флексибилност; Бити агенс промене значи бити способан преиспитати вредност нечега што је ново, подстаћи друге да промишљају о томе, бити флексибилан и кооперативан и подржавајућ. Агенс промене је она спона између уверења (теорије) и праксе, то јест примене“.

У одговорима ментора који су се односили на разумевање улоге ментора као агенса промене (шема 1) и његове улоге у заједници (у тиму предшколске установе, локалној заједници и јединици локалне самоуправе) преовлађује технократски приступ професионализму, односно разумевање улоге ментора у томе да решава уочене проблеме, мотивише и предузима одређене интервенције у датој ситуацији помоћу корпуса професионалних знања, вештина и ставова који се примењују у пракси („Ментор има поглед са стране“, препознаје да васпитач излази са децом у ЛЗ и ствара односе а није свестан свих ефеката и добробити за учеснике“, „Да препознам и истакнем успехе тима“, „Планирање активности и препознавање потреба тима; Мотивисање да раде на променама“, „Пружање помоћи у започињању програма, што васпитачима није било лако“). Компетенције се у овом приступу разумеју као постојани капацитет који појединац поседује независно од контекста у коме делује (Pavlović Breneselović, 2014).



Технократски приступ	Системски приступ
Ослањајући се на снаге тима које сам уочила трудим се да их подстакнем да схвате сврху и значај промена и онда на томе заједно радимо	
Планирање активности и препознавање потреба тима	
Покренути их на промену, умрежавање у циљу подстицања ПВО и доступности истог свој деци; подстаћи их да се отворе према заједници и користе све ресурсе, као места за учење	Бити иницијатор промене које ће бити од користи за све актере, знати образложити значај промене и значај заједничког рада свих заинтересованих страна
Мотивисала их да раде на променама	Поверење и очекивања (знамо шта од кога очекујемо) – не наступам са позиције онога ко подучава већ онај који покушава да са другима нађе решење
Ментор има „поглед са стране“, препознаје да васпитач излази са децом у ЛЗ и ствара односе а није свестан свих ефеката и добробити за учеснике	Добронамерност, уважавање и обострана одговорност
Да препознам и истакнем успехе тима	Промовисање важности пројекта као добробити – лична, деци, установи
Разумевање значаја раног узраста као развојног периода у животу деце	
Јасноћа у преношењу нових знања	
Како их убедити да су деца на првом месту и да је улагање у рани развој за њих добит	

Шема 1. Приступи грађењу професионализма

Препознати технократски приступ је у директној вези са разумевањем компетентности као листе појединачних компетенција који се ослања на концепт менторства у коме је ментор у улози онога ко подучава, што се у одговорима ментора може препознати и у разумевању њихове улоге у односу на пројекат: „Разрада и спровођење пројектних активности и извештавање“, „Примери из праксе“, „Снага преговарачких вештина са представницима ЛЗ“.

За разлику од технократског приступа, системски приступ професионализму (на коме је развијен концепт менторства као колаборативног праћења у пројекту) препознат је код четири ментора: „Бити иницијатор промене које ће бити од користи за све актере, знати образложити значај промене и значај заједничког рада свих заинтересованих страна“, „Поверење и очекивања (знамо шта од кога очекујемо) – не наступам са позиције онога ко подучава, већ онога који покушава да са другима нађе решење“, „Не виде ме као надређену – добронамерност, уважавање и обострана одговорност“, „Континуитет и доступност у комуникацији, Развијање климе заједништва

– сви партиципирају, подршка од васпитача – васпитачу, ментора – васпитачу, координатора – васпитачу, ментора – координатору, координатора ментора – ментору“.

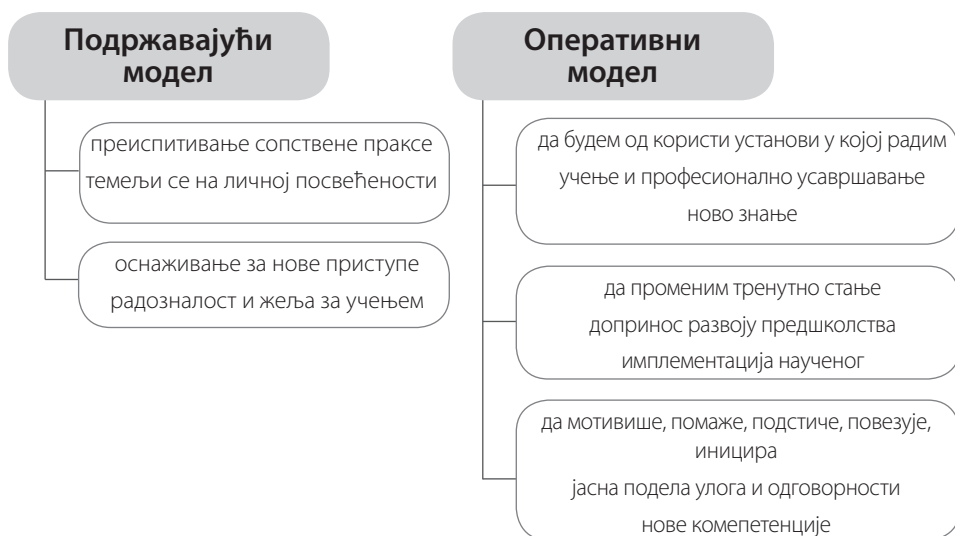
Разумевање улоге ментора као агенса социјалних промена, која се схвата као заступање права и интереса деце, родитеља и других актера, уочљива је само у једном одговору, „Промовисање важности Пројекта као добробити – личне, за децу, установу“.

### Мрежа ментора и ментор

Перспектива ментора о постављеном концепту менторства у пројекту сагледавана је кроз критичку рефлексивну ментору у односу на сопствену улогу и преузету личну одговорност и посвећеност у односу на сагледавање функционисања мреже ментора као мреже подршке практичарима за развијање програма.

Мрежу ментора које повезује заједничка визија препознали су и сами ментори као мрежу учеће заједнице кроз коју се знања размењују и генеришу кроз узајамно, заједничко усаглашавање: „Подстицање и подржавање комуникације на мрежи“, „Иницијатива, дискусија, размена, могућност консултовања“, „Проналажење јасноће“, „Сигурност и подршка“.

Прегледом изнетих перспектива у делу упитника који се односио на разлоге прихватања менторства, личних очекивања и посвећености и одговорности ментора, препознаје се оперативни модел функционисања (шема 2) „Да препознам и истакнем успехе тима“, „Планирање активности и препознавање потреба тима“, „Мотивисала бих их да раде на променама“, „Давање конкретних предлога и сугестија“, „Обавештеност – редовно информисање; Нудим искуство, литературу; Јасноћа у преношењу нових знања“. По овом моделу, тим (у овом случају мрежа ментора) сагледава

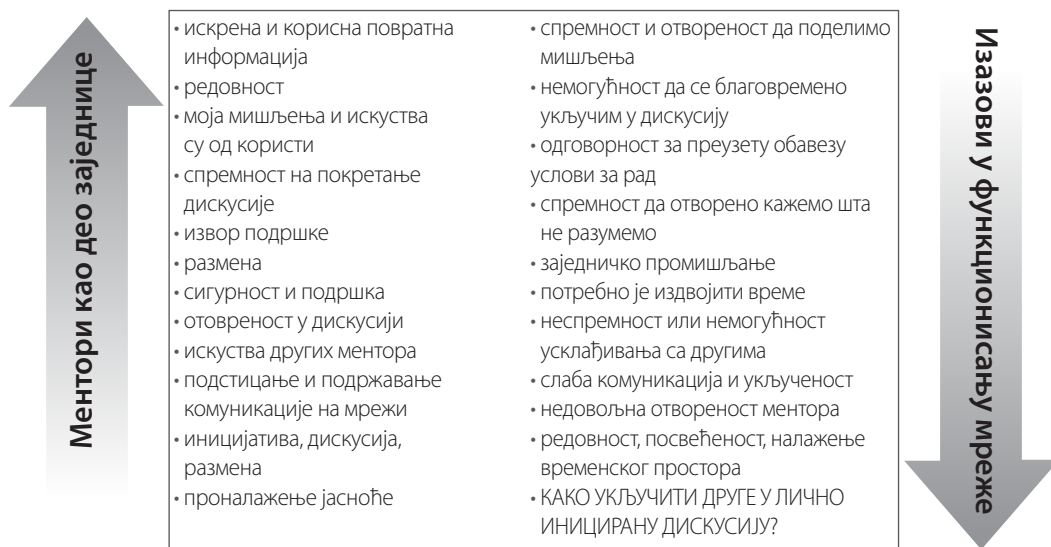


Шема 2. Препознати модели функционисања мреже

се као функционално средство за постизање циљева. Овакав модел базира се на удруживању капацитета повезивањем појединаца различитих компетенција (изазвано усложњавањем феномена који су предмет бављења и/или сложености задатка) и синергијским ефектом удруживања којим се очекује да потенцијали и ефикасност групе превазилазе потенцијале појединачних чланова (Pavlović Breneselović, 2010).

Подржавајући модел, на коме се заснива концепт менторства и мрежа ментора у пројекту препознат је код троје ментора: „Међусобно поверење, разумевање и уважавање, Развијање флексибилности и промишљање о делотворним стратегијама“, „Доживљај узајамног прихватања и уважавања“, „Спремност да се отворено прича о свим изазовима – спремност да се саслушају дилеме“, „Поверење и очекивања (знамо шта од кога очекујемо) – не наступам са позиције онога ко подучава, већ онога ко покушава да са другима нађе решење“. У основи овог модела је сагледавање тима/мреже као контекста учења и подршке, као основе за успостављање колаборативне заједнице или заједнице учења. Тим је група за учење и циљ његовог функционисања је унутар самог тима – он треба да омогући размену међу члановима у процесу изграђивања заједничке визије која доводи до промена које се манифестују у подручју деловања. Примарно питање везано за функционисање тима/мреже у овом моделу јесте питање размене између учесника и акценат у подизању капацитета за тимски рад је на развијању комуникативних капацитета као што су активно слушање, вођење дискусије и дијалога, истраживање властите праксе које укључује рефлексију и самоевалуацију (Pavlović Breneselović, 2010).

Питање размене, као примарног питања у подржавајућем моделу, ментори препознају и наглашавају у својим одговорима који се односе на допринос у односу на друге менторе, значај мреже ментора и добити од мреже.



Шема 3. Ментор у мрежи ментора и изазови у функционисању мреже

На шеми 3 се може уочити да су кључни изазови које ментори препознају у функционисању мреже управо концепти на којима се заснива заједница учења: „1) постоји заједнички сагледана сврха образовања и учења коју деле сви чланови; 2) чланови заједнице су укључени у колаборативне активности усмерене на заједничку сврху и циљеве, чиме се повећавају технички и социјални ресурси и развија социјални капитал и 3) чланове повезује колективна одговорност“ (Fullan, 2005a; Halverson, 2003; Kruse et al., 1994; Kruse, 1999; Liberman, 1999; Newman, 1994, према: Pavlović Breneselović, 2010: 239).

Ако се осврнемо на трећу карактеристику заједнице учења (чланове повезује колективна одговорност), осим што су је и сами ментори препознали као изазов, јасно се може видети да је једна од најслабијих карика и у одговорима ментора који су се односили на личну одговорност и посвећеност. Осим у два одговора („Недовољна укљученост у дискусије и размену на мрежи ментора“, „Како да избалансирам између притиска на тим и флексибилне подршке која оптерећује мање, али је ризична када је динамика у питању“), сви други одговори су били декларативног карактера, односно односили су се на то шта значи посвећеност и одговорност, а не на сопствено преиспитивање („Неопходна је лична одговорност и посвећеност свих актера“, „На ментору је да стално мотивише учеснике, помаже у разрешавању дилема, подстиче на учење, поштовање договора, рокова, повезује интересне структуре, иницира, уобличава и систематизује, подстиче на промишљање и учи од тима и заједно са тимом“, „Начелно да, али када се умрежи са другим активностима, зна отићи у други план, а чини ми се да је оваква концепција темељена на личној посвећености“). Лична одговорност и посвећеност је више заступљена у изазовима, што би могло да се протумачи да степен размене и заједничког рада зависи више од индивидуалних и приватних преференција него што је системски успостављен.

Сами ментори препознају значај новог концепта менторства:

„Досадашња пракса менторства је била да је ментор тај који мора да се слуша и да је он модел. Препоручила бих овај модел менторства јер он почива на поверењу, отворености и размени, а самим тим и однос васпитача и детета треба тако гледати.“

„Овакав концепт олакшава рад, омогућава сагледавање сопствених дилема са различитих аспеката, повезивање установа и размену међу учесницима, оснажује професионално усавршавање.“

„Размена, едукација и подршка стручњака су универзални поступци који би допринели унапређивању компетенција ментора индивидуално, али и учинили мрежу компетентнијим системом.“

„Сматрам да је овај концепт менторства веома добар. Чак и чињеница да је мало теже организовати се временски и ускладити све обавезе у ПУ и на терену, мислим да је добро што су ментори из других ЛЗ, са другачијим искуствима, а посебно значајним сматрам функционисање мреже ментора. Сматрам да је тако могућност диверзификације већа, јер све средине имају неке своје специфичности, различита искуства и размењивањем долазимо до добрих претпоставки за мултикултурални приступ, за вишедимензионално преиспитивање праксе и стварање повољне климе за диверзификацију у сваком смислу“.

Али, да би се он заиста и развио у подржавајућу заједницу учења, потребно је заједничко разумевање свих ментора да „мрежа није хијерархијска, она је мрежа ко-некција међу једнакима који су повезани не из принуде, обавеза, материјалног интереса или социјалног уговора, већ због заједничких вредности и уверења да се задатак, који никада не би остварили појединачно, може остварити само заједнички“ (Meadows et al., 2005, према: Pavlović Breneselović, 2010: 244).

## Закључак

Истраживање перспективе ментора о постављеном концепту менторства у пројекту указује на чињеницу да подршка новом концепту менторства захтева промену устаљених очекивања и традиционалне праксе, пре свега, промену оријентације у разумевању промене у образовању са технократског на системски приступ професионалном развоју.

Перспектива ментора у односу на приступе и моделе развијања квалитетне праксе одсликава приступ пракси који је усмерен на побољшање постојећег стања у појединим сегментима васпитне праксе, што је повезано са разумевањем улоге ментора као некога ко решава уочене проблеме, мотивише и предузима одређене интервенције у датој ситуацији помоћу корпуса професионалних знања, вештина и ставова који се примењују у пракси.

Мрежу ментора које повезује заједничка визија препознали су и сами ментори као мрежу учеће заједнице кроз коју се знања размењују и генеришу кроз узајамно, заједничко усаглашавање. Питање размене, као примарног питања у подржавајућем моделу, ментори препознају и наглашавају у својим одговорима који се односе на допринос у односу на друге менторе, значај мреже ментора и добити од мреже, али се сама мрежа сагледава као функционално средство за постизање циљева.

Концепт менторства заснован на компетентности и колаборацији практичара и развијање система менторства као мреже подршке може да буде прва веза у развијању компетентног система. Ментор је у пројекту виђен као агенс социјалних промена и трансформације праксе који заступа права и интересе деце, родитеља, васпитача и других актера, чија је улога пружање подршке појединцима да развију своје капацитете за одговоран однос према пракси у променљивим и различитим друштвеним контекстима и стварање јасно дефинисаних услова и начина укључивања свих учесника на различитим нивоима система.

Да би се то остварило, потребно је радити на развијању система професионалног развија чији би фокус био на деконструкцији значења квалитетне васпитне праксе, разумевању професионалног развоја/учења као процеса преиспитивања и изградње заједничког значења, разумевању значаја и улоге социјалне размене у учењу и развијању капацитета за рефлексивност, што је уско повезано са способношћу критичког промишљања педагошке праксе и способношћу да се пракса промени.

Таква врста система захтева да се обезбеде могућности за све запослене да се ангажују у области заједничког учења и критичке рефлексивности, укључујући плаћено време за стручно усавршавање (Peeters, 2008; Urban et al., 2011). Зато је важно развијати

системску компетентност која је истовремено пружање подршке појединцима да развију своје капацитете за одговоран однос према пракси у променљивим и различитим друштвеним контекстима и стварање јасно дефинисаних услова и начина укључивања свих учесника на различитим нивоима система.

Овакав концепт менторства није могуће развити само кроз обуке и ослањајући се на претходна знања и искуства професионалаца који претендују да буду ментори. Да би се развио систем менторства као „колаборативни професионализам“ (Hargreaves & Fullan, 2000), потребна је системска подршка и грађење професије као етичке праксе, праксе која је вођена вредностима, захтева преузимање одговорности и базирана је на дељењу моћи.

Такође, потребно је иницирати промену концепта професионалног развоја кроз подршку облицима професионалног усавршавања/учења који подразумевају истраживање властите праксе, професионално умрежавање, развијање пројеката и колаборативне акције.

## Литература

- Dahlberg, G. & Moss P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxford: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2, 151–182.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Milenium, *Theory into Practice*, Vol. 39, No. 1, 50–56.
- Krnjaja, Ž. (2010). Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, br. 2, 149–167.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Context*, Berkchire: McGraw-Hill Education.
- Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike* (2009). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Mullen, C. A. & Lick, D.W. (Eds.) (2003). *New Directions for Mentoring: Creating a Culture of Synergy*. London: Falmer Press Routledge Inc., Taylor & Francis e-Library
- Mullen, C. A. (2005). *Mentoring Primer*. New York: Lang
- Pavlović Breneselović, D. (2009). Izvodljivost i/ili kompatibilnost promena u obrazovanju. *Pedagogija*, god. 64, br. 2, 319–324.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, god. 65, br. 2, 236–246.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, br. 1, 145–160.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, god. 34, br. 2, 57–68.
- Peeters, J. (2008). *The Construction of a New Profession: A European Perspectives on Professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam: Bernard van Leer Foundation.

- Peters, J. & Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and the Process of Professionalization. In L. Miller & C. Cable (Eds.) *Professionalization and Management in the Early Years* (pp. 62–74). London: Sage.
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H. & Siarova, H. (2015). *Impact of Continuous Professional Development and Working Conditions of Early Childhood Education and Care Practitioners on Quality, Staff-Child Interactions and Children's Outcomes: A Systematic Synthesis of Research Evidence*. Gent: VBJK.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 22/2005; 51/2008; 88/2015.
- Projekat Vrtići bez granica 2 – kvalitetno inkluzivno predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji* (2013). Beograd: UNICEF, Centar za interaktivnu pedagogiju, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2008). Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 233–245). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 16, No. 2, 135–152.
- Urban, M., Vanderbroeck, M., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London and Ghent: University of East London and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Wood E. (2010), *Listening to Young Children: Multiple Voices, Meanings and Understandings*. In A. PaigeSmith & A. Craft (Eds.), *Developing Reflective Practice in the Early Years*, (pp. 108–121). Berkshire: Open University Press.

Примљено: 03. 01. 2016.

Коригована верзија текста примљена: 10. 03. 2016.

Прихваћено за штампу: 30. 03. 2016.



## MENTORSHIP AS PRACTITIONER COLLABORATION – MENTORS' PERSPECTIVE

### **Abstract**

*Based on conducted researches many authors point out that professionalism in the field of education in early childhood is closely linked with the skill of critical study of pedagogic practice and the ability of changing it. In accordance with modern views and research of professional development which indicate the fact that training professionals is not sufficient if we want to create a sustainable change the issue of mentorship development becomes increasingly topical. The paper considers a concept of mentorship in the frame of the project Kindergartens without borders 2 – quality inclusive preschool education in Serbia, based on a systemic approach to professional development, as a support to improving the quality and the development of ethical practice of preschool education. The new concept of mentorship includes active integration and synergy of the requirements of practice and theory, competence in mutual process of learning and reflexive examination of one's own practice, i.e. the ability of critical thinking and changing practice. The qualitative research was aimed at considering the perspective of mentors in the light of the mentoring concept. The results show that mentors see this kind of support as important in the processes of introducing changes in the practice and the development of quality in all dimensions of real context. The conclusion states that it is necessary to change the concept of professional development in order to ensure important support in the processes of changing the practice and the development of quality in all dimensions of real context.*

**Keywords:** professionalism, competence, collaboration, mentorship.

## МЕНТОРСТВО КАК КОЛЛАБОРАЦИЈА ПРАКТИКОВ – ТОЧКА ЗРЕНИЯ МЕНТОРОВ

### **Резюме**

*Исходя из результатов проведенных исследований, многие авторы отмечают, что профессионализм в области дошкольного воспитания и образования тесно связан со способностью критического обсуждения педагогической практики и способностью ее изменения и приспособления. Современные исследования в области профессионального развития указывают на факт, что для создания и проведения стабильных изменений обучение специалистов не достаточно и поэтому вопрос менторства становится все более актуальным. В статье рассматривается концепция менторства в рамках проекта Детские сады без границ 2 – качественное инклюзивное дошкольное воспитание и образование в Сербии, которая базируется на системном подходе к профессиональному развитию, как поддержке созданию качества и развитию практики дошкольного воспитания. Новая концепция менторства предполагает активное объединение и согласование практики и теории, компетентности в совместном процессе обучения и рефлексивного пересмотра своей собственной практики, вернее способность критического мышления и изменения практики. Проведенное качественное исследование было направлено на изучение и понимание установленной концепции менторства с точки зрения менторов. Результаты показывают, что этот вид поддержки менторы считают важным в процессе внедрения изменений на практике и развития качества во всех измерениях реального контекста. В конце статьи указывается на необходимость изменения концепции профессионального развития и оказания системной поддержки новой концепции менторства.*

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, сотрудничество, менторство.