

Lidija Radulović, Vera Rajović<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

# KONCEPT PRIPRAVNIŠTVA NASTAVNIKA U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE<sup>2</sup>

**Apstrakt:** Polazeći od značaja perioda uvođenja u profesiju i potrebe da se razvije koncepcija pripravništva, kako bi se obezbedilo da ovaj period bude zaista korisna faza u profesionalnom razvoju nastavnika, u radu se razmatra značenje koncepta refleksivne prakse nastavnika i pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru za tu koncepciju. Refleksivni pristup nastavniku predstavlja suštinski zaokret kako u praksi, obrazovanju nastavnika i istraživanju prakse. U njemu se pronalaze implikacije za sve elemente koncepcije: funkcije ovog perioda, ciljeve pripravništva oličene u slici nastavnika kakav se želi razviti, uloge pripravnika i mentora, vrste aktivnosti pripravnika i mentora i principe na kojima se zasniva njihovo učenje. Na osnovu analize doprinosa ideja o refleksivnoj praksi za pojedine elemente koncepcije pripravništva, zaključuje se da ozbiljno uzimanje u obzir pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru utiče ne samo na pojedine elemente koncepcije, već i na način razumevanja suštine celovitog procesa. Ono pomera ulogu celokupnog perioda uvođenja u profesiju i značenje pripravništva konceptualizujući ga kao fazu u profesionalnom razvoju i pripravnika i mentora u kontekstu škole kao zajednice učenja.

**Ključne reči:** koncepcija pripravništva/mentorstva, refleksivna praksa nastavnika, profesionalni razvoj.

Istraživanja prakse mentorstva/pripravništva kod nas pokazuju sledeće:

1) neujednačenost prakse i u kvantitativnom i u kvalitativnom pogledu, kao

<sup>1</sup> Dr Lidija Radulović, docent – Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Odeljenju za pedagogiju i andragogiju. Saradnik na brojnim projektima, autor programa za obrazovanje i usavršavanje zaposlenih u obrazovanju.

Dr Vera Rajović, vanredni profesor – Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Centar za obrazovanje nastavnika. Autor i realizator brojnih programa za trening nastavnika, koordinator TEMPUS projekta *Curriculum Reform in Teacher Education* za Filozofski fakultet.

<sup>2</sup> Članak predstavlja rezultat rada na projektima Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija” (br. 149015) i Instituta za psihologiju „Psihološki problemi u kontekstu društvenih promena” (br. 149018D), čiju realizaciju podržava Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (2006-2010).

i 2) nedostatak koncepcija pripravnništva i mentorstva, kao faza u profesionalnom razvoju nastavnika koje determinišu proces interakcije ova dva nastavnika, kao i njihovo učenje. U ovom radu pokušavamo da realizujemo dva cilja: 1) ekstrapolacija pristupa nastavniku kao reflektivnom praktičaru na jednu od faza u njegovom profesionalnom razvoju – pripravnništvo, odnosno, mentorstvo, 2) artikulacija teorijske utemeljenosti prakse nastavnika u ulozi mentora. Ovakav razvojni pristup nameće 1) istraživačka literatura o obrazovanju nastavnika (Radulović, 2008), kao i 2) evropski okvir za njihov profesionalni razvoj (Rajović, 2008), pri čemu prva ide u prilog zasnivanju obrazovanja nastavnika na pristupu reflektivne prakse, a druga definiše kompetencije kao složene kognitivno-afektivno-bihevioralne predispozicije koje predstavljaju željene ishode učenja, kao i imperativ kontinuiranog učenja kroz sopstvenu i tuđu praksu. Za nastavnika u ulozi mentora je, u ovom okviru, i iskustvo mentorstva/pripravnništva situacija u kojoj ne samo da predstavlja podršku, facilitatora učenja pripravnika, već i skup prilika za sopstvena učenja i usavršavanje sopstvene (i nastavničke, i mentorske) prakse.

## **Uvodna razmatranja: o potrebi razvijanja koncepcije pripravnništva nastavnika**

Društvena i kulturna kretanja, kao i saznanja o vaspitanju, obrazovanju i profesiji nastavnika, polazišta su iz kojih proizilaze brojni, raznovrsni i promjenljivi zahtevi koji se postavljaju nastavnicima i preispitivanja i reforme obrazovanja nastavnika, za koje se može reći da odlikuju savremeni svet u poslednjoj deceniji XX i početkom XXI veka. Kao jedan od bitnih elemenata sistema obrazovanja nastavnika izdvaja se uvođenje u profesiju (Buchberger i dr. 2000), kao period nakon inicijalnog profesionalnog obrazovanja (koje se odvija tokom studija)<sup>3</sup>, kada nastavnik počinje da radi svoj posao, ali je još uvek početnik (period koji se uobičajeno naziva pripravnništvo). Istraživanja pokazuju značaj ovog perioda: nastavnici postižu bolje rezultate ako su učestvovali u strukturiranom programu pripravnništva (Evertson, Smithey, 2000, prema Norman, Feiman-Nemser, 2005); postojanje mentora je značajno za profesiju (McDonald, 2007), nastavnici su uspješniji ako su njihovi mentori bolje i sistematskije pripremljeni (Ingersoll, Smith, 2003, prema Norman, Feiman-Nemser, 2005; Norman, Feiman-Nemser, 2005; Roehring, 2008; Tickle, 2000). Različiti iskustveni pokaza-

<sup>3</sup> Inicijalno obrazovanje nastavnika takođe karakterišu reforme u mnogim zemljama. Kada se radi o Srbiji, prema mišljenju ovih autora, način njegovog organizovanja i kompetencije koje se njime razvijaju potrebno je tek ozbiljno preispitati i reformisati. Međutim, i tamo gde je ovom obrazovanju posvećena potrebna pažnja i gde je ono ozbiljno zasnovano, ono ne isključuje potrebu posebne brige za nastavnike početnike.

telji, takođe, upućuju na to da je nastavniku početniku potrebna podrška. Bilo da evociramo sopstvene prve dane u praksi (ako smo bili nastavnici), ili razgovaramo sa nastavnicima,<sup>4</sup> doći ćemo do istog zaključka: nastavnici početnici se ne osećaju dobro ukoliko su prepušteni sebi u prvim danima rada, te je periodu pripravnštva potrebno posvetiti posebnu pažnju. Iz svega prethodno navedenog, verovatno se bez mnogo sumnje može prihvatiti teza da je uvođenje u profesiju značajan i kompleksan posao, koji zahteva posebnu sistematičnost i ozbiljnost.

Ipak, teorijski odgovori na to kako bi period pripravnštva trebalo da izgleda, a naročito praksa uvođenja u profesiju, mogu da budu veoma različiti. Ukoliko se ovaj period razume kao jedna od faza u obrazovanju nastavnika i ukoliko mu se želi ozbiljno pristupiti (kako bi se što bolje razumeo i adekvatno organizovao), potrebno je osmisliti i razjasniti šta se njime želi postići (ciljevi), koji su njegovi sadržaji, koji su oblici i metodi rada, koje uloge su odgovarajuće za njegove aktere... Dakle, potrebno je razviti program uvođenja u profesiju u okviru jasne koncepcije pripravnštva, koju bi, takođe, trebalo osmisliti. Sama koncepcija će zavisiti od i odslikavati određena društvena stremljenja i teorijska polazišta značajna za razumevanje svrhe i odlika procesa koji vode razvijanju nastavnika kao profesionalaca i nužno će se zasnivati na načinu razumevanja:

- znanja koja su potrebna nastavniku, polazeći od razumevanja suštine i posebnosti ove profesije
- načina razvijanja ovih znanja
- okolnosti u kojima se dešava proces njihovog profesionalnog razvoja.

Jedno od polazišta za odgovaranje na ova pitanja i za razvijanje celovite koncepcije i doslednog programa pripravnštva može da bude perspektiva koju omogućava pristup nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

<sup>4</sup> Do sličnih uvida se može doći na osnovu više izvora: rezultati radionice „Stručno obrazovanje sa stanovišta nastavnika iz prakse“ koju je organizovao Centar za pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje Filozofskog fakulteta 2006.; intervju sa pripravnicima iz različitih krajeva Srbije koje je organizovao Centar za usavršavanje nastavnika, 2007; intervju sa nastavnicima početnicima koji su organizovani u okviru nastave sa studentima psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu 2008. Ovi uvidi ukazuju na to da prvi dan u školi predstavlja traumatičan doživljaj za mnoge nastavnike, da im znanja koja su stekli na univerzitetu nisu dovoljna da bi se dobro osećali i samopouzdana donosili odluke kada se zaposle.

## Konstrukt „refleksivni nastavnik“ u kontekstu kontinuiranog učenja i profesionalnog razvoja

Iako su ideje o refleksivnoj praksi i refleksivnom nastavniku tokom svog razvijanja, zavisno od teorijskih utemeljenja i praktičnih orijentacija autora, dobijale različita značenja,<sup>5</sup> može se govoriti o nekim znanjima, sposobnostima, navikama, veštinama i stavovima nastavnika koje su tipične za refleksivne praktičare. Ovo su elementi onih kompetencija<sup>6</sup> koje će mu omogućiti da svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, odnosno omogućiti mu da sagledava svoju praksu iz različitih perspektiva i zasniva je polazeći od razumevanja sopstvenih pretpostavki, kao i okolnosti u kojima se ona odvija. Tako, brojni autori, u različitim kontekstima, naglašavaju nedovoljnost veština tehničkog tipa i naglašavaju značaj otvorenosti, posvećenosti, lične i društvene odgovornosti, samosvesti, samopouzdanja, fleksibilnosti nastavnika (Dewey, 1933, prema Sufumi, 1997; Calderhead and Gates, 1993, prema Moon, 2004; Colton and Sparks-Langer, prema Carter, 1997). Isto tako, u literaturi se naglašava ne samo posedovanje znanja o nastavi i učenju, već i sposobnost da se interpretira značenje tih saznanja za svakodnevne realne probleme (Clark, 1986, prema Kansanen, 2000) i ističu sposobnosti potrebne za razmatranje sopstvene prakse, procenjivanje etičkih aspekata nastave, razvijanje ličnih teorija o obrazovnoj praksi, realistično procenjivanje svojih slabosti i prednosti u odnosu na karakteristike prakse (Calderhead and Gates, 1993, prema Moon, 2004, str. 58; Carter, 1997). U sklopu ideja o refleksivnoj praksi naglašavaju se, takođe, značaj sposobnosti nastavnika da opišu iskustva, kritički analiziraju i sintetizuju novo i prethodno znanje, vrednuju (Atkins and Murphy, 1993, prema Moon, 2004, str. 59), zatim istraživački stav nastavnika, njegovo uverenje da može da utiče na učenike i školu, spremnost na saradnju, usmerenost na promenu zasnovanu na istraživanju... (Yendol-Silva, 2003) Na refleksivnost se gleda i kao na orijentaciju ka identifikovanju i rešavanju problema (Moon, 2004, str. 60).

<sup>5</sup> Ključnim momentom u razvijanju i popularizaciji ideja o refleksivnoj praksi mogu se smatrati radovi Donalda Šona (Argyris and Schön, 1974, prema Moon, 2004; Schön, 1987), iako se neke slične ideje i osnove za razvijanje koncepta refleksivnog nastavnika mogu naći i ranije (npr. Djui, 1933, prema Sufumi, 1997). U međuvremenu je nastao veliki broj radova koji se bave problematikom refleksivne prakse i refleksivna praksa više nije samo predmet naučnog razmatranja, već i orijentir u donošenju prosvetnih dokumenata u mnogim zemljama. Iako se ovaj koncept više ne dovodi u pitanje i može se smatrati jednim od najuticajnijih u radovima o profesiji nastavnika i obrazovanju nastavnika, sam pojam refleksivna praksa razumeva se na različite načine.

<sup>6</sup> Kompetencije predstavljaju integraciju znanja, razumevanja, veština, odnosa prema problemima i načina postupanja. U tom smislu, kompetencije nastavnika su integracija onoga što on zna, misli i ume, kako bi odgovarajuće delovao, odnosno „sklop kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova... kao i sposobnost njihovog uvremenjenog korišćenja“ (Rajović i Radulović, 2007, str. 419)

## Značenje nove paradigme: shvatanje procesa i svrhe refleksivne prakse kao polazišta za razvoj koncepcije pripravnštva nastavnika

Za razumevanje pripravnštva iz perspektive refleksivne prakse, međutim, nije dovoljno znati pojedinačne odlike nastavnika koji se može smatrati refleksivnim. Upravo celina koncepta refleksivne prakse nudi naročito značajne elemente za razvijanje koncepcije pripravnštva. Ovde će kratko biti reči o dve određujuće odlike ovog koncepta: epistemološkoj osnovi refleksivne prakse i shvatanju njene svrhe i dometa.

Epistemologija refleksivne prakse zasniva se na specifičnoj vezi teorije i prakse, kao i odnosa sopstvenog iskustvenog sa opšteprihvaćenim znanjima. Refleksivna praksa je proces koji se odvija kroz faze delovanja, evaluacije i refleksije, te samim tim ne podrazumeva samo primenu, već preispitivanje znanja u praksi i preispitivanje delovanja iz perspektive opštih saznanja. Zato, nastavnik koji je refleksivni praktičar: ispituje svoje delovanje, uočava i definiše probleme u kontekstu, ono što uoči dovodi u vezu sa dotadašnjim saznanjima, donosi odluke o daljem delovanju nastojeći da svoj rad prilagodi konkretnim situacijama, učenicima, svojim novim saznanjima, prati efekte svog delovanja... i dalje ispituje to delovanje (Schön, 1987). Istraživanje je ne samo jedan od elemenata, već način postojanja refleksivne prakse, kroz koji nastavnik razumeva praksu i razvija sebe kao profesionalca. On, dakle, radi na ovaj način dok god je profesionalni nastavnik i ovaj proces ne bi trebalo da prestane sa završetkom pripravnčkog staža.

Osim toga, refleksivna praksa ne predstavlja samo skup individualnih odlika pojedinih nastavnika i individualnih delatnosti jednog nastavnika. Delovanje, kao ni mišljenje o njemu, nisu isključivo individualne, već društvene kategorije i one se dešavaju u određenom okruženju. Niti iz ličnog iskustva i individualnog razmišljanja o njemu proizilazi automatski razumevanje tog iskustva, niti je moguće stvarno promeniti individualnu praksu bez ikakvog uticaja na okruženje u kome se ona odvija.<sup>7</sup> Zato se, s jedne strane, refleksivna praksa može opisati kao kulturni fenomen, a sa druge, refleksivnost individualnog delovanja se mora posmatrati u kontekstu određenog okruženja. Refleksivno delovanje znači preispitivanje i menjanje pojedinaca, njihove prakse i okolnosti koje na nju utiču.

<sup>7</sup> Svođenje refleksivne prakse na individualno mišljenje i promenu individualnog načina delovanja kritikovano je od autora koji kao ključnu komponentu refleksivnosti vide njenu društvenu svrhu i zasnivaju je na kritičkoj epistemološkoj paradigmi (predstavnicu kritičke pedagogije i zastupnici akcionog istraživanja; kao i Brookfield, 1995; Jaworski, 1993, prema Moon, 2004, str. 36; Pešić, 1998).

## **Na koje elemente koncepcije pripravnštva mogu da utiču ideje o refleksivnoj praksi?**

Već i na osnovu površnog uvida u ideje o refleksivnoj praksi može se uočiti da one mogu direktno da utiču na sve elemente jedne obrazovne koncepcije kakva je koncepcija pripravnštva nastavnika: 1) ciljeve ovog perioda, definisane kao kompetencije nastavnika koje se želi razviti, 2) uloge pripravnika i mentora u ovom procesu, 3) vrste aktivnosti i principe na kojima se zasniva proces učenja.

### ***O kompetencijama nastavnika koje se razvijaju u periodu pripravnštva iz perspektive refleksivne prakse***

Ukoliko se sumiraju i integrišu različita shvatanja refleksivnog nastavnika i suštinske ideje o refleksivnoj praksi, mogu se izdvojiti neki ključni elementi za razumevanje toga kakav bi nastavnik, koji je refleksivni praktičar, trebalo da bude i šta bi on trebalo da radi, odnosno koje uloge bi trebalo da ostvaruje i koja vrsta znanja mu je za to potrebna. Ovakav nastavnik je:

- istraživač svoje prakse (što proističe iz jedinstvene veze teorije i prakse i delovanja nastavnika kao kontekstualno i situaciono uslovljenog, što znači da su nastavniku neophodna znanja i veštine potrebne da bi opažao i definisao probleme i istraživao ih na način koji će mu pomoći da ih rešava, kao i stavovi spremnosti da se menja, otvorenosti za potebe okruženja u kome radi i konkretnih situacija sa kojima se suočava, navike preispitivanja i istraživanja...)
- akter i kreator sopstvenog razvoja, kurikuluma, užeg i šireg okruženja (što proističe iz epistemologije i svrhe refleksivne prakse i iz uvažavanja autonomije nastavnika, a zahteva kompetencije potrebne za planiranje, realizaciju i evaluaciju, kao i stavove otvorenosti, spremnosti na angažman, inicijativu i odlučivanje, doživljavanje kontinuiranog učenja kao dela profesionalnog identiteta i svest o odgovornosti za sopstveni razvoj i delovanje...)
- saradnik i član profesionalnog tima (što proističe iz značaja timskog rada i profesionalne zajednice, a zahteva sposobnosti potrebne za timski rad, spremnost i naviku učenja kroz razmenu sa kolegama, umeća da se traži i da se pruža pomoć i podrška...)

Ove uloge nastavnik će ostvarivati u različitim oblastima svoga rada (kakvi su planiranje i programiranje nastave, praćenje i ocenjivanje učenika, saradnja sa kolegama, porodicom i lokalnom zajednicom, angažman u profesionalnoj zajednici itd.). Nastavnik će, na primer, da planira nastavne aktivnosti:

- polazeći od preispitivanja njihove svrhe za razvoj učenika,
- polazeći od istraživanja njihovog doprinosa razvoju pojedinih učenika,
- polazeći od ispitivanja značaja planiranih sadržaja za nastavnu oblast, za lokalnu sredinu i aktuelna dešavanja,
- razmenjujući iskustva sa kolegama,
- osvešćujući svoj način razumevanja sadržaja koje planira, predviđenih aktivnosti i postupaka, načina obrazovanja koji je u njihovoj osnovi ili ciljeva tih sadržaja i aktivnosti...
- upoređujući svoj način razumevanja sa teorijskim znanjima... i sl.

Opisane uloge i složeni zadaci nastavničkog posla zahtevaju, dakle, onu vrstu znanja koja se, uobičajeno, naziva kompetencijama, i to onim kompetencijama koje prevazilaze tehničke veštine i zahtevaju kognitivnu kompleksnost i etičku odgovornost. Ovakva slika nastavnika ujedno predstavlja ciljeve njegovog osposobljavanja za profesiju, pa može da bude orijentir za period pripravnštva kao faze u tom obrazovanju.

### ***O ulogama i kompetencijama mentora iz perspektive refleksivne prakse***

Mentor će ispunjavati svoju ulogu kroz modelovanje sopstvenim ponašanjem (i sam će, dakle, biti refleksivni nastavnik) i stvaranjem uslova u kojima će pripravnik moći da preispituje svoj način rada i svoje poglede (davaće podršku pripravniku da se razvija, koordinisaće aktivnosti, obezbeđivati prilike, otvarati mogućnosti i perspektive profesionalnog razvoja, a najmanje će ga obučavati).

Da bi ovo mogao da ostvaruje, mentoru su potrebne sve kompetencije i kvalitete koji su potrebni i drugim nastavnicima, ali i nešto više od toga. Neke od onih kompetencija koje su potrebne svim nastavnicima naročito su značajne za mentore, jer su mu potrebne i u obavljanju svakodnevnog posla nastavnika (kao modelu) i u njegovom angažmanu kao mentora (na primer: da ume da posmatra i istražuje praksu, da koristi podatke dobijene posmatranjem ili drugom vrstom istraživanja kako bi otkrivao i razumevao probleme u praksi, da integriše i artikuliše saznanja do kojih dolazi iz različitih izvora, da

prati nova naučna saznanja...)). Neke od nastavničkih kompetencija u njegovom delovanju kao mentora dobijaju neku novu dimenziju iz ugla onoga što bi trebalo da radi kao mentor, jer razlika proizilazi iz različitog tipa diskursa u ovim relacijama. Na primer: svi nastavnici bi trebalo da znaju da prate vaspitno-obrazovni proces i njegove rezultate i da daju povratnu informaciju, ali u radu sa odraslima – kolegama, načini praćenja i davanja povratne informacije mogu da budu drugačiji u odnosu na one koje koristi u radu sa decom.

Takođe je potrebno da mentor ima one kompetencije koje će mu omogućiti da takve kompetencije razvija kod pripravnika. Na primer: ne samo da kritički pristupa teoriji i praksi, već i da ume da podstakne pripravnika da gradi takav pristup; ne samo da ispituje nove načine rada, već i da motiviše druge da to čine; ne samo da preispituje svoj odnos prema deci sa različitim potrebama, već i da podstakne druge da preispituju svoje vrednosti i delovanja u vezi sa tim... Isto tako, trebalo bi da mentor ne samo bude voljan da uči iz iskustva, već i spreman da deli svoje iskustvo, razmatra ga i istražuje sa drugima, vodi i podržava autonomno sticanje iskustava drugih i učenje iz sopstvenog i iskustva drugih kolega. Ostvarivanje različitih uloga mentora zahteva i druga znanja koja ostali pripadnici njegove profesije ne moraju da imaju u istoj meri (o učenju odraslih, o procedurama uvođenja u posao), mada ovo nije specifičnost samo pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru.

### ***Kako organizovati proces učenja pripravnika iz perspektive refleksivne prakse***

Kada se pripravnništvo posmatra iz perspektive ideja o refleksivnoj praksi, neka saznanja o učenju i podučavanju postaju do te mere značajna, da dobijaju značenje principa. Razumevanje i poštovanje ovih principa neophodno je ne samo da bi se organizovale aktivnosti koje su adekvatne za učenje pripravnika i ostvarivanje ciljeva pripravnništva, već i da bi se razumela suština koncepcije pripravnništva koja je odgovarajuća pristupu nastavniku kao refleksivnom praktičaru i odlike konteksta u kome ovaj proces može da se odvija. Takva su saznanja:

1. o značaju aktivnosti, participacije i samodirektivnosti u procesu učenja, te o prednostima onih oblika organizovanog podučavanja-učenja (nastave, obuke...) koje se zasniva na interakciji (Johnson and Johnson, 1989; Gibbons, 1980);
2. o značaju ne samo kognitivnih, već i emocionalnih potreba onih koji uče (Gardner, 1991), te o značaju partnerskih odnosa i međusobne



- podrške učesnika u obrazovanju (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
3. o značaju individualnih razlika za obrazovanje i usmerenosti procesa podučavanja na one koji uče (Kolb, 1985; Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
  4. o kontekstualnoj uslovljenosti obrazovnih procesa (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000);
  5. o mogućnostima i značaju iskustvenog učenja (Kolb, A. and Kolb D. A. 2001);
  6. o procesualnosti učenja i značaju dinamičnosti učenja-podučavanja (Pavlović-Breneselović, Pavlovski, 2000).

Polaganje od ovih saznanja zahteva recipročnost u angažmanu i mentora i pripravnika u svim fazama perioda uvođenja u posao. To znači da bi oni trebalo ne samo da razmenjuju svoja zapažanja i razmišljanja, već i da zajednički odlučuju o aktivnostima i planiraju ih, dogovaraju se o aktuelnim ciljevima, o svojim ulogama u pojedinim aktivnostima, dele odgovornost za ono što su planirali i realizovali.

Da bi ove aktivnosti mogli odgovorno da obavljaju, potrebno je da sistematski prate svoj rad, u čemu će im pomoći vođenje neke vrste portfolia kao dokumenta o svom radu. Prethodno, takođe, podrazumeva njihovo međusobno poštovanje i uvažavanje mišljenja sagovornika, što se odnosi kako na uvažavanje različitih mišljenja o pojedinim problemima, tako i različitih vrsta znanja i iskustava pripravnika i mentora, odnosno njihove različite perspektive. Ovo znači razmenu informacija i iskustava, ravopravnost u odlučivanju i negovanje atmosfere međusobnog poverenja, u kojoj se učesnici osećaju sigurno, odnosno građenje bezbedog okruženja za učenje, u kome je svako vrednovan kao resurs.

Ovakav odnos prema planiranju aktivnosti omogućava i zahteva da se one planiraju polazeći od karakteristika pripravnika i mentora, onoga što oni opažaju kao teškoće, potreba koje proističu iz njihovog prethodnog obrazovanja, formalnih i neformalnih znanja, stila učenja, socio-kulturne pripadnosti, očekivanja...

Imajući na umu da rad u različitim okolnostima postavlja različite zahteve pred nastavnike, ali i da pruža različite mogućnosti, aktivnosti pripravnštva je neophodno planirati polazeći od konkretnog konteksta – odlika škole, lokalne sredine i društvenog okruženja, što se zasniva na razumevanju i odlika

dominantne kulture, i potreba sredine, i kulturnih specifičnosti učesnika ovog procesa (pripravnik, mentora, osoba sa kojima rade).

Iako koncept refleksivne prakse polazi od neophodnosti učenja iz iskustva, on se zasniva na ideji o tome da se ovo učenje ne dešava automatski, već ga je potrebno obezbediti kroz proces strukturiranog organizovanog učenja koji obezbeđuje ko-konstrukciju opažanja i razumevanja iskustva koje zadržava svoj karakter privatnog. Upravo organizovanje učenja iz iskustva zahteva: istraživanje sopstvene prakse, omogućavanje i građenje kritičkog odnosa prema iskustvu, integraciju teorijskih i praktičnih znanja. Sve ovo zajedno, a ne prosto individualno razmišljanje, znače refleksivnost ovog procesa kao pretpostavku novog kvaliteta u narednom delovanju.

Potreba da se aktivnosti i mentora i pripravnik usmerene na učenje pripravnik zasnivaju na problemima koji su aktuelni za samog pripravnik i konkretnu situaciju u kojoj se nalazi, znači ne samo potrebu njegovog učešća u planiranju svog staža, već i obezbeđivanje mogućnosti da se ovaj plan po potrebi menja (kada pripravnik ili mentor uoče novi problem, kada im neki problem više nije aktuelan, kada zbog novih okolnosti imaju potrebu da promene redosled problema kojim će se baviti ili dogovorenu dinamiku susreta...).

## **Koncepcija pripravnštva iz perspektive pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru**

Iako se neki doprinosi pristupa nastavniku kao refleksivnom praktičaru za razumevanje perioda pripravnštva mogu uočiti iz prethodnog razmatranja značenja ovih ideja za pojedine elemente koncepcije pripravnštva, suština značenja ovog pristupa za koncepciju pripravnštva ogleda se u ovim elementima i logički je sa njima povezana, ali ih i prevazilazi. Polazeći od njihovog daljeg razmatranja, može se pokazati da ideje o refleksivnoj praksi i nastavniku kao refleksivnom praktičaru, ne samo doprinose sagledavanju i razvijanju pojedinih elemenata koncepcije pripravnštva, već imaju značenje za razumevanje celokupnog perioda uvođenja u profesiju i njegovog mesta u profesionalnom razvoju.

Napred je bilo reči o značenju ideja o refleksivnoj praksi za razumevanje kompetencija koje su potrebne nastavniku. Neophodno je naglasiti da se ovde ne radi o pojedinačnim odlikama i ulogama, već one, da bi zaista bile elementi refleksivnosti nastavnika, predstavljaju deo jedinstvene celine koja gradi novi kvalitet. Taj kvalitet refleksivnosti mogao bi se opisati kao pose-

ban sklop, nad-odlika, generativni princip koji obuhvata i «boji» ostale odlike nastavnika i utiče na njegovo odlučivanje i delovanje u različitim situacijama (Tigchelaar and Korthagen, 2004), sklonost ka refleksiji (Moon, 2004) kao neka vrsta profesionalnog stila, ili čak habitusa. On povezuje lična svojstva, profesionalne kompetencije i ponašanje u dinamičku celinu koja ove entitete integriše u određeni profesionalni identitet. Samim tim, građenje ovog i ovako dinamički shvaćenog profesionalnog identiteta predstavlja dugoročan i kontinuiran proces. Zato se ne može sasvim precizno govoriti o nekom nastavniku kao o onom ko je refleksivan, osim uslovno. Nastavnici su manje ili više refleksivni, oni pokazuju refleksivnost u različitim situacijama i različitim povodima. Ako se uopšte može odgovoriti na pitanje o tome ko je refleksivni nastavnik, onda bi se moglo reći da su to oni nastavnici koji teže da ostvaruju ove odlike, odnosno koji se u svom radu orijentišu prema vrednostima koje su u njihovoj osnovi. Razvijanje složenih kompetencija i razvoj profesionalnog identiteta su kumulativni procesi, a nastavnici koji se orijentišu prema vrednostima refleksivne prakse asimptotično se približavaju slici refleksivnog nastavnika. Taj proces se ne završava u jednom momentu, pa svakako ne ni sa prestankom pripravnštva.

Prethodno rečeno ima posledice kako za poimanje razvijanja profesionalnosti, tako i za definisanje pripravnštva. S jedne strane, razvijanje refleksivnosti znači nužnost kontinuiranog profesionalnog razvoja (koji počinje još tokom inicijalnog obrazovanja i traje do kraja profesionalnog angažmana), a sa druge pripravnštvo se mora razumeti kao deo, faza u procesu profesionalnog razvoja. Samim tim, za ono što se dešava u ovom periodu značajno je i prethodno obrazovanje nastavnika i prilike za njegov dalji razvoj nakon ovog perioda, što je potrebno uzimati u obzir prilikom osmišljavanja konkretnog programa pripravnštva.

Iz prethodnog direktno sledi i način na koji se mora razumeti mentor i mentorstvo. Mentorstvo, naime, takođe, predstavlja jednu od faza u profesionalnom razvoju, u kojoj iskusni nastavnik ima priliku da artikuliše, preispituje i razvija svoju svakodnevnu praksu, ali i obogaćuje je novim sadržajima koje zahteva relacija mentor-pripravnik. Na primer, pomažući pripravniku u planiranju i realizaciji nastavnih aktivnosti, mentor preispituje svoj način razumevanja planiranja i svoje planove, svoj način razumevanja rada u nastavi i svoju nastavnu praksu, upoređujući ih sa mišljenjem i radom pripravnika, ali i sa novim saznanjima sa kojima pripravnik može da bude bolje upoznat, jer je imao prilike da ih sa univerziteta donese. Mentor, takođe, uči kako da razume svoju ulogu mentora u odnosu na svoje kompetencije i iskustva u ulozi

nastavnika (Orland, 2001), kao i da preispituje svoj odnos prema pripravniku i svoj način delovanja kao mentora. On će, dakle, biti i refleksivni nastavnik i refleksivni mentor. Motivisanost da se bude mentor može da proističe ne samo iz toga što se time pomaže mladom kolegi da se snađe u profesionalnoj ulozi i pomaže u postizanju što kvalitetnijeg rada škole (uvažavajući, pre svega, interes učenika kroz njihovu participaciju), već i iz činjenice da ovakav angažman omogućava mentoru da iskoristi svoja znanja na nov način, ali i da ih preispituje i razvija, te na taj način razvija sebe kao profesionalca. Uloga mentora nije, dakle, samo da daje podršku pripravniku u prevazilaženju stresnih situacija tokom prve godine profesionalnog rada (Bullough et. al, 2008) i podstiče njegov razvoj koji vodi dobijanju licence i eventualno kvalitetnom profesionalnom radu, već i da sam uči i istražuje praksu. Ovaj njegov angažman bi trebalo da pomaže i pripravniku i mentoru u:

- sagledavanju svojih kompetencija, sopstvene prakse i načina funkcionisanja institucije u konkretnom kontekstu,
- građenju kritičkog odnosa prema svom delovanju, osposobljavanju da se uči iz prakse, te kontinuiranom razvijanju potrebnih kompetencija i menjanju sopstvene prakse (Kansanen, 2000),
- razvijanju navike praćenja i uzimanja u obzir novih saznanja i promenljivih okolnosti i negovanju otvorenosti za promene, ali i
- razvijanju spremnosti da se iniciraju promene u okruženju koje će stvarati kontekst koji je povoljan za rad (menjanje kulture škole i lokalne zajednice).

Period pripravnštva je značajan kao osnov za ovakav pristup građenju sopstvene profesionalnosti, a mentorstvo je jedan od koraka u građenju profesionalnosti.

Ovakav način razrade uloge mentora zahteva rekonceptualizaciju same koncepcije pripravnštva i njeno pomeranje iz pripravnštva u pripravnštvo/mentorstvo. Takvu koncepciju pripravnštva/mentorstva odlikuje:

1. odnos prema tome ko uči (*ne samo* pripravnik, već i pripravnik i mentor);
2. odnos prema ciljevima ovog procesa (*ne* priprema za profesiju, već osposobljavanje za profesionalni razvoj, *ne* dostizanje odlike sa zamišljene konačne liste kompetencija nastavnika i sticanje rutina, već osposobljavanje za njihovo kontinuirano razvijanje i preispitivanje; *ne* sticanje pojedinačnih znanja i veština, već celovit psiho-socijalni razvoj; *ne* sticanje sigurnosti u znanja i veštine koje neko poseduje, već razvijanje samopouzdanja da se prispituje i menja; *ne* davanje/

- dobijanje odgovora kako bi trebalo reagovati na pojedine probleme, već osposobljavanje da se procenjuju potrebe i otkrivaju problemi, razvijanje zaliha ideja o mogućim načinima rada i spremnosti za njihovo isprobavanje, kao i za preispitivanje sopstvene odgovornosti i anticipaciju posledica delovanja i razvijanje odgovornosti za sopstveno delovanje);
3. odnos prema samom procesu učenja (*ne* toliko obuka i primena znanja, koliko razvoj i samorazvoj; *ne* kontrola i nadzor mentora i ispunjavanje njegovih zahteva, već timski rad; *ne* rad prema unapred zadatom programu pripravništva razvijenom nezavisno od njih, već zajedničko planiranje mentora i pripravnika koje uzima u obzir njihove potrebe i okolnosti);
  4. odnos prema dugoročnoj svrsi ovog perioda (*ne* samo da pripravnik položi ispit, već da se i pripravnik i mentor profesionalno razvijaju, ali i da se zahvaljujući njihovom angažmanu menjaju okolnosti u kojima rade, dakle da se kontinuirano razvija i škola).

## **Okolnosti u kojima je moguće realizovati koncepciju pripravništva/mentorstva**

Osim od akademskih saznanja i teorijskih opredeljenja, razvijanje i realizacija jedne obrazovne koncepcije zavise od vrednosti kojima se teži u jednom prosvetnom sistemu i u društvu u kome se on organizuje. Kada se radi o koncepciji pripravništva/mentorstva, koja podrazumeva i zahteva celovit profesionalni razvoj, razumevanje nastavničke profesije kao autonomne i razumevanje profesionalnog razvoja nastavnika kao istraživačkog i socio-kulturnog procesa, još je očiglednije da će odgovori na akademska, prosvetna, ali i politička i ekonomska pitanja predstavljati okolnosti koje mogu da budu izvor teškoća, kao i podsticaja za njenu realizaciju.

Kada se radi o akademskim pitanjima, za realizaciju ove koncepcije su naročito značajna pitanja odnosa teorije i prakse, i načina na koji se razume podela uloga između takozvane akademske i istraživačke zajednice, sa jedne strane, i nastavnika-praktičara, sa druge. Ovo proizilazi iz odlika određene epistemologije. Kako je o ovom problemu napred bilo reči, ovde će biti samo naglašeno da se ideje o refleksivnoj praksi, pa i zasnivanju pripravništva/mentorstva koje joj teži, razvijaju unutar kritičke epistemološke paradigme i viđenja nastavnika kao istraživača svoje prakse, a ne samo tehničara koji primenjuje

znanja do kojih su istraživači došli kao do opštevažaćih (Elliott, 2001; Car and Kemmis, 2002; Pešić, 1998).

Na ostvarivanje ovde opisane koncepcije pripravnštva/mentorstva uticaće i odlike škole, kao institucije u kojoj se ovaj proces odvija, kao i drugih institucija koje su značajne za obrazovanje nastavnika i njihovih međusobnih odnosa. Za uspeh pripravnštva/mentorstva biće značajno ako se ono razume kao deo školskog programa profesionalnog razvoja (koji je značajan za celu školu, a ne samo za pojedinačnog pripravnika, ili pripravnika i mentora), te ukoliko se u školi ne samo daje načelna podrška pripravnici, već se razvija odgovarajuća organizacija rada (opterećenost obavezama, obezbeđivanje prostora za timski rad i sredstava potrebnih u radu) i neguje kultura profesionalnog razvoja, u kome se učenje doživljava kao vrednost i redovan deo angažmana svih nastavnika, u koliko u njoj vladaju saradnički odnosi i odnosi međusobnog poverenja, otvorenost za preispitivanje i menjanje, odnosno ako se škola razvija kao zajednica koja uči i istražuje. Takva sredina može i kod svojih novih članova da neguje osećaj sigurnosti da uče i preispituju svoj rad.

Podršku pripravnštvu/mentorstvu predstavljalo bi i usaglašeno delovanje svih onih koji su značajni za ovaj proces: da je on prepoznat i dobro sistemski regulisan i podržan od strane prosvetnih organa, da postoji dobra informisanost svih nastavnika o mogućnostima profesionalnog razvoja i o samom pripravnštvu/mentorstvu, da se na istim osnovama profesionalnog razvoja zasniva inicijalno obrazovanje nastavnika, te da institucije za obrazovanje nastavnika budu kontinuirani resurs podrške nastavnicima u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja... Za rad i koordinisano delovanje institucija u ovom polju, pa i za mogućnost postizanja rezultata pripravnštva/mentorstva potreban je, naravno, odgovoran odnos prema prosveti kao delatnosti na nivou društva, kao i vrednovanje obrazovanja, odgovornosti prema radu, otvorenosti za preispitivanje u svim sferama ljudskog delovanja. To bi bile odlike kulture koja podržava i neguje profesionalni, lični, institucionalni i svaki drugi razvoj.

Ipak, iako bi ovakve okolnosti bile najpogodnije za pripravnštvo/mentorstvo, one u principu nisu takve, ili nisu u svemu takve. To, međutim ne znači potpunu nemogućnost profesionalnog razvoja. Upravo refleksivna praksa je jedan od puteva ne samo individualnog, već i institucionalnog i kulturnog razvoja. Zato naponi svih aktera (i nastavnika i onih koji su značajni za njihov razvoj) da se razvijaju kao refleksivni praktičari, mogu da doprinesu upravo stvaranju boljih okolnosti i za budući profesionalni razvoj na različitim nivoima.

## Reference

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education, Umea University, Sweden.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., Wallace, D. (1980). Toward a Theory of Self-Directed Learning: A Study of Experts Without Formal Training. *The Journal of Humanistic Psychology*, 41-56.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., Jyrhama, R. (2000). *Teachers' pedagogical Thinking*. New York: Peter Lang, Inc.
- Kolb, A. and Kolb D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston, Ma.: McBer.
- Kolb, D. A. (1985). *The Learning Style Inventory*. Boston, Ma.: McBer.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Norman, P. J., Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, 21, 679-697.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Pavlović-Breneselović, D., Pavlovski, T. (2000). *Interaktivna obuka*, Beograd: IPA.
- Pešić, M. (1998). *Istraživanja praktičara*. U: M. Pešić (ured), Pedagogija u akciji. Beograd: IPA.
- Radulović, L. (2008). *Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti*. U Š. Alibabić i A. Pejatović (ured), Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija. Beograd: IPA.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opaćaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51(4), 413-434.
- Rajović, V. (2008). *Problemi kompetentnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje: ka evropskom kontekstu razvijanja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje*. U: Š. Alibabić i A. Pejatović (ured) Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija, Beograd: IPA.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Schön, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*, San Francisco.
- Sufumi, S. (1997). To be a Reflective Teacher. *Canadian Modern Language Review*, 53(3), 581-587.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Lidija Radulović, Vera Rajović<sup>8</sup>  
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

## THE CONCEPT OF TEACHER INTERNSHIP IN THE LIGHT OF REFLEXIVE PRACTICES

**Abstract:** *Starting with importance of the period of introduction into the profession and the need for development of the concept of internship so that this period would truly be a useful phase in a teacher's professional development, this paper considers the meaning of the concept of the teacher's reflexive practice and approaches teachers as reflexive practitioners for that concept. This reflexive approach to the teacher is a true turn both in practice, teacher education and practice research. Within it we find implications for all elements of this concept: functions of the probationary period, internship goals presented as the image of teacher to be, roles of trainees and mentors, types of activities of trainees and mentors and principles that their learning is based on. Based on the analysis of the contribution of reflexive practice ideas for certain elements of the internship concept, the authors conclude that to seriously approach the teacher as a reflexive practitioner influences not only certain elements of the concept, but the way of understanding essence of the entire process. It shifts the role of the entire introduction into the profession and the meaning of internship, conceptualizing it as a phase in the development of both trainee and mentor in the context of the school as the learning community.*

**Key words:** *concept of internship/mentorship, teacher reflexive practice, professional development.*

<sup>8</sup> Lidija Radulović, PhD, Associate professor – Center for Teacher Education, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department for Pedagogy and Andragogy. Associate in numerous projects, author of the program for education and professional development of teachers.

Vera Rajović, PhD, Associate Professor – Department for Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Center for Teacher Education. Author and coordinator of numerous programs for teacher education, Coordinator of the TEMPUS project for the Faculty of Philosophy, titled *Curriculum Reform in Teacher Education*.