

CaSA Project

Education Forum

Co-funded by the Tempus  
program of the European Union

## **IZAZOVI MENTORSTVA**

**Slobodanka Antić**  
**Ana Pešikan**

**Beograd, 2016**

Izdavač: Obrzovni forum i Poljoprivredni fakultet u Beogradu

Štampa: Rebox, Beograd

Lektor: Ljiljana Pešikan Ljuštanović

CIP - Katalogizacija u publikaciji  
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

371.213.3  
37.064.2

АНТИЋ, Слободанка, 1964-

Izazovi mentorstva / Slobodanka Antić, Ana Pešikan. - Beograd :  
Obrazovni forum, 2016 (Novi Beograd : Rebox). - 20 str. : tabele ; 21 cm. -  
(Serija CaSa bukleti ; 3)

"Izdavanje serije 'CaSa bukleti' omogućio je projekat 'Building capacity of  
Serbian Agricultural Education to link with Society (CaSA)'... "--> prelim.  
str. - Na vrhu nasl.: CaSA Project, Education Forum, Co - Funded by the  
Tempus Programme of the European Union. - Tiraž 300. - Napomene i  
bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija: str. 18-20.

ISBN 978-86-911211-4-3

1. Пешикан, Ана, 1959- [аутор]

а) Менторство б) Ментори с) Наставници - Ученици

COBISS.SR-ID 227197452

Izdavanje serije „Casa bukleti“ omogućio je projekat „Building capacity of Serbian  
Agricultural Education to link with Society, CaSA (*Izgradnja kapaciteta srpskog obrazovanja u  
oblasti poljoprivrede radi povezivanja sa društvom*), No.544072–TEMPUS-1–2013–1–RS-  
TEMPUS-SMHES (2013 – 4604 / 001 – 001), čiji je nosilac Poljoprivredni fakultet u Beogradu.

## SADRŽAJ

	<i>strana</i>
Uvod	
<b>1. Šta je mentorstvo?</b>	
<b>2. Kako biti dobar mentor</b>	
<b>2..1. Da li je dobar nastavnik uvek i dobar mentor?</b>	
<b>3. Zanemareni faktori kvalitetnog mentorstva</b>	
<b>4. Umesto zaključka</b>	
<b>5. Literatura</b>	

## Uvod

Pred vama je još jedan buklet iz serije „CaSA bukleti“, koja je nastala tokom rada na projektu *Izgradnja kapaciteta srpskog obrazovanja u oblasti poljoprivrede radi povezivanja sa društvom (CaSA)*, čiji je nosilac bio Poljoprivredni fakultet u Beogradu. Mentorstvo je široko rasprostranjen termin, popularan u akademskom kontekstu, ali i među političarima, u sportu, među umetnicima i kod svih delatnosti koje uključuju neki vid ovladavanja stručnim aktivnostima i profesionalnim obrascima ponašanja. Sam termin mentor ima dugu istoriju. Vodi poreklo iz grčke mitologije. U Homerovoj *Odiseji* Mentor je ime prijatelja kojem Odisej, odlazeći u Trojanski rat, poverava staranje o svojoj porodici i imovini i koji postaje vaspitač i savetnik Odisejevog sina Telemaha. Mada se pojam vremenom menjao, usložnjavao i obogaćivao, kroz istoriju školstva, mentorstvo je uvek označavalo visoko individualizovanu nastavu, to jest, jedan od najboljih oblika pedagoške interakcije između onoga ko podučava i njegovog učenika.<sup>1</sup>

Radeći godinama na pitanjima kvaliteta nastave/učenja, na svim obrazovnim nivoima, susrele smo se s mnogim problemima u mentorskom poslu, koji su nastajali, uglavnom, zbog nedovoljno dobrog razumevanja prirode mentorskog odnosa, posebno zbog nerazumevanja važnosti kvaliteta komunikacije, i načina njegove efikasne realizacije, pa samim tim i neadekvatne pripreme mentora za preuzetu ulogu. Nekako se podrazumeva da posao mentora može, po prirodi svog posla, obavljati svaki nastavnik, pa je zbog toga važno, već na početku, dati dve napomene:

Prvo, potrebno je obrazovanje za ulogu mentora (makar teorijsko, koje će zatim nastavnik primenjivati u praksi), pošto je to složen profesionalni odnos, koji značajno utiče na kvalitet i efikasnost postignuća studenta.

Drugo, iako u ovom radu govorimo o nastavniku<sup>2</sup> i studentu, sve što je ovde rečeno odnosi se u punoj meri na odnos mentora i mentorisanog, ne samo u visokom obrazovanju već i u školi (osnovnoj ili srednjoj, kada učenici rade na projektu ili maturskom radu) i van nje, u kontekstu priprema osobe za rad u bilo kom polju.

Pored modelovanja strategija i tehnika intelektualnog rada i razvoja akademskih obrazaca ponašanja, neki od nastavnika biće u situaciji da budu mentori mlađim kolegama nastavnicima u fazi njihovog pripravničkog staža (faza indukcije), ili dok su u statusu asistenta. Svaki od ovih oblika mentorstva ima svoje specifičnosti, ali i niz zajedničkih karakteristika o kojima će biti reči u ovom bukletu.

Nadamo se da će ovaj buklet pomoći nastavnicima da budu uspešniji mentori i uživaju u ovoj koliko zahtevnoj toliko i samonagrađujućoj ulozi.

Autorke

---

<sup>1</sup> U ovom radu muški rod koristimo za označavanje oba roda i muškog i ženskog.

<sup>2</sup> Termin nastavnik koristimo kao generički termin za osobu koja profesionalno obučava nekog drugoga određenom sadržaju u određenom obrazovnom kontekstu s određenim ciljevima.

## 1. Šta je mentorstvo?

*Biti mentor je nabolji način da se vrati dug za ono što smo naučili od svog mentora. Krug mentorstva sastoji se iz učenja od nekoga i potom prosleđivanja naučenih mudrosti dalje, nekom drugom.*  
(Abiddin & Hassan, 2012)

Poput inteligencije i mentorstvo je jedan od pojmova koje svi razumeju, a teško ga je definisati. Ono varira od jedne situacije do druge (Education, 2014) i predstavlja veoma složen proces, dugotrajni razvojni odnos koji uključuje partnere različitog statusa. Tipičan je odnos starijeg i iskusnog partnera, koji služi kao model, pruža podršku, usmerava i daje povratne informacije mlađem članu, a, znatno ređe, mentorski odnos može obuhvatati i partnere koji su vršnjaci (Bozionelos, 2004). Mentor je kompetentan lični učitelj koji vodi mentorisanog kroz proces sticanja određenih znanja i iskustava koja će mu omogućiti profesionalno napredovanje i lični razvoj. Mentor pruža znanja, savete, izazove i podršku mentorisanom da bi ovaj postao punopravni član određene profesije (Clark et al., 2000; Johnson, Koch, Fallow, & Huwe, 2000; Johnson, 2002). Mentorstvo je izazovan zadatak, budući da je reč o distinktivnom, jedinstvenom personalnom odnosu koji zahteva ulaganje značajnog vremena i energije, odnosu koji traje i po nekoliko godina.

U savremenom obrazovnom kontekstu pored ovog osnovnog odnosa „jedan na jedan“, mentorstvo dodatno obuhvata i odnos jednog odraslog stručnjaka i grupe mlađih učenika/studenata; ili odnos grupe stručnjaka kompetentnih u nekoj disciplini prema grupi početnika (Evans, 2000). Pored toga, uvođenjem obrazovnih tehnologija neposredni socijalni kontakti su prošireni, pa se govori i o „e-mentorstvu“. Mentorstvo može biti neformalno, ili formalizovano kroz institucionalni odnos, gde inicijativa za njegovo uspostavljanje potiče od organizacije ili akademske institucije koja propisuje ciljeve i strukturu tog odnosa i prati uspešnost njegove realizacije (Hart, 2009).

Mentorstvo se može definisati na različite načine, jer se ispoljava u različitim situacijama, delatnostima, ali, bez obzira na moguće razlike, mentorstvo uvek podrazumeva nekoliko ključnih karakteristika (Abiddin & Hassan, 2012; Bozionelos, 2004; Education, 2014):

- to je **lični odnos** (interakcija i komunikacija) dva partnera koji nisu ravnopravni (jedan je iskusniji, zreliji, poseduje stručno ili ekspertsko znanje ili umenje). Lični odnos znači da je svaki proces mentorstva jedinstven, jer je u velikoj meri određen ličnostima učesnika, mentora i mentorisanog;
- odnos je **dinamičan**, recipročan i zasićen emocijama;
- mentorstvo je **dugotrajna interakcija** (nije jednokratni susret već može trajati i godinama);

- **cilj** mu je učenje i razvoj mentorisanog, usvajanje, znanja, veština, načina mišljenja, stavova, jednom rečju sticanje kompetencija mentorisanog, pomoću kojih će se u najvećoj meri realizovati njegovi potencijali i omogućiti mu da **samostalno** obavlja neku praksu;
- mentorstvo se smatra najefikasnijim načinom podučavanja, jer omogućuje i razvoj **lojalnosti** novih zaposlenih prema kolegama i organizaciji za koju rade, ili studenata/učenika prema određenoj akademskoj insituciji, školi, teorijskom pravcu.

Pošto se znanja i iskustva ne mogu jednostavno predati, preneti s jedne osobe na drugu, mentorstvo je složen interaktivan odnos zajedničkog rada na konstruisanju određenog profesionalnog zadatka (projekta). Ovo znači sledeće: iako je mentor (nastavnik) zreliji i iskusniji partner koji usmerava, prati i vodi manje iskusnog partnera (student), u ovom odnosu uči i mentor. Zbog toga možemo reći da je mentorstvo pravi partnerski odnos ko-konstrukcije određenog produkta. Svrha rada s mentorom nije toliko postizanje inovacija u datoj disciplini, otkrivanje ili kreiranje novoga, već prevashodno to da mentorisani ovlada procedurama i načinima istraživačkog rada, da ovlada metodama kojima se stvaranju naučne ili umetničke novine.

Brojni su ciljevi mentorstva, ali se mogu svrstati u dva glavna domena (Kram, 1985): **karijerni** i **psihosocijalni**<sup>3</sup>. *Karijerne funkcije* usmerene su na izgradnju stručnjaka, njegov profesionalni razvoj i napredovanje u karijeri i u ovom domenu dominiraju sledeće intervencije mentora: podučavanje, promocija, zaštita, obezbeđivanje izazovnih zadataka, podrška razvoju profesionalne etike, sponzorstvo. *Psihosocijalne funkcije* mentorstva usmerene su na psihosocijalni razvoj ličnosti, a uključuju: učenje po modelu, savetovanje, saradnju, razvoj samosvesti i samo-regulacije, prihvatanje, potvrđivanje, psihološku podršku, prijateljstvo (uzajamno) i sl. Vešti mentori neprimetno spajaju ove dve funkcije, realizujući neke od njih, ili sve, u odnosu sa mentorisanim. To objašnjava zašto se mnogi s uvažavanjem sećaju svojih mentora, koji su ih oblikovali kao profesionalce u određenoj disciplini, ali su zaslužni i za formiranje njihovog pogleda na svet, sistema vrednosti, usvajanje nekih važnih obrazaca samo-regulacije, odnosa prema sebi, drugim ljudima, odnosa prema problemima i životnim preprekama.

## 2. Kako biti dobar mentor?

Efikasni mentori rade u korist mentorisanih, vodeći računa o dobrobiti organizacije ili profesije za koju ih spremaju (Hart, 2009). Ima puno načina da se opiše dobar mentor, a većina opisa obuhvata glagole kao što su podržavati, voditi, pomagati. Elementi toga su *slušati, pitati, dati mogućnost za ispoljavanje*, savetovati, a to se sve, očigledno je, razlikuje od klasične nastave u kojoj dominira „predavati, dati instrukcije (naloge), ograničavati slobodu ispoljavanja“ (Abiddin & Hassan, 2012). Evo liste aktivnosti koje primenjuje efikasan mentor (sažete iz više izvora):

- razvija odnos sa mentorisanim i upravlja njime;

---

<sup>3</sup> Drugi termini za podelu na kategorije sa istim značenjem su *instrumentalno* i *razvojno* (Du Bois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002).

- analizira okruženje tragajući za potencijalnim preprekama ili pogodnim prilikama;
- obezbeđuje resurse i različite mogućnosti za razvoj mentorisanog;
- omogućava da mentorisani postavi visoke, ali ostvarive ciljeve i sačini realistične planove (daje podršku u razvoju samo-reguliranih aktivnosti učenja, ili praktičnih delatnosti u struci);

- prati napredak mentorisanog, u pravo vreme mu daje povratnu informaciju;
- podučava, vodi i savetuje;
- mentorisanom predstavlja model za ugledanje;
- pomaže u rešavanju problema;
- daje podršku i obezbeđuje održavanje motivacije mentorisanoga;
- služi kao inspiracija.

Da bi mogao da realizuje ove aktivnosti, efikasan mentor poseduje određene vrednosti i principe (Abiddin & Hassan, 2012; Hart, 2009; McKimm & Jollie, 2003; McKimm, Jollie, and Hatter, 2007; Russell, & Adams, 1997):

- Ima jasnu svest o viziji, misiji, svrsi i ciljevima svog mentorstva i posvećen je ulozi mentora, jer je uveren da mentori mogu da naprave značajan i pozitivan uticaj na život druge osobe;

- Prihvata druge ljude i uživa da radi s njima, veruje da ljudi mogu da se menjaju, da žele da napreduju i da ih treba ohrabrivati da razvijaju svoje potencijale i sposobnosti; sposoban je da uoči njihove dobre strane; ima osećaj za jednakost i pravednost i poseduje strpljenje;

- Ima sposobnost za empatiju. Empatija znači razumevanje pozicije drugoga. Dobar mentor ne odbacuje mentorisanog bez obzira na razlog (nije se dobro spremio, previše je samouveren, naivan je, pokazuje otpor promenama, i sl.). Mentor pokušava da razume poziciju mentorisanog, i takva ponašanja doživljava kao izazov koji treba prevazići;

- Ima osetljivost za individualne razlike (nemaju svi studenti isto iskustvo kada počinju učenje, imaju različite potrebe i načine na koje uče, različiti podsticaji ih motivišu za učenje, itd.);

- Ima odgovarajuće znanje o procesu učenja i razume njegovu prirodu i karakteristike;

- Refleksivan je, tj. razmišlja o o prethodnim iskustvima, pažljiv je posmatrač i ume da evaluira mentorisanog, ali i sebe i proces svog mentorstva, otvorenog je uma, prihvata nove ideje nova znanja o tome kako učenje učiniti efikasnijim i primenjuje ih u praksi;

- Podržava saradnju kao odnos, a ne kao kompeticiju;

- Pokazuje sposobnost za analitičko mišljenje, ali i sposobnost kreativnog mišljenja, koje uključuje stalno pronalaženje novog pristupa za podsticanje daljeg razvoja mentorisanog. Predstavlja model osobe koja stalno uči;

- Ima integritet i poseduje visoke profesionalne standarde;

- Ima potrebne kvalitete ličnosti: pokazuje entuzijazam i spremnost da podeli znanje koje je stekao; u komunikaciji zrači nadom i optimizmom, verom u napredovanje

mentorisanog; poseduje socijalne kompetencije, ume da pregovara i konstruktivno rešava konflikte, daje i prima pozitivne i negativne povratne informacije; fleksibilan je, može da prihvati različite odluke mentorisanog.

S druge strane, mentorisani mora biti sposoban i voljan da uči, da se razvija, da učestvuje u procesu, ambiciozan, željan uspeha, spreman da prihvati i moć i rizik, odgovoran, lojalan, posvećen, savestan, fleksibilan, prilagodljiv, samosvestan i organizovan, otvoren – spreman da prihvati izazov, ali i da čuje i prihvati savet.

## 2.1. Da li je dobar nastavnik uvek i dobar mentor?

Ovo pitanje se nužno postavlja, ali odgovor na njega nije jednoznačan i potrebno je dodatno precizirati kontekst u kome se realizuje mentorstvo, ko ga realizuje, šta su ciljevi mentorstva, šta očekujemo da student/učenik nauči. Česta je situacija da učenici idu na praksu u preduzeća, ogledna dobra, fabrike, ne bi li od tamošnjih mentora naučili osnovne obrasce profesionalnog rada. Tada se može videti da stručnjak za neki posao nije nužno i dobar nastavnik koji ume da svoje znanje i umenje prenese drugima. Očigledno je da prenošenje znanja i iskustava traži drugačije kompetencije od kompetencija potrebnih za uspešno izvođenje nekog posla. Zbog toga je nužno da se obrazovnom politikom predvidi specifična obuka nastavnika za ulogu mentora.

Da bi se osigurao kvalitet mentora, njihova obuka morala bi biti organizovana kao proces stalnog usavršavanja, a ne kao jednokratno pohađanje nekog seminarara. Kada je reč o mentorstvu u obrazovnim institucijama, veoma je važno razumeti da je mentorstvo *integralni deo pristupa nastavi/učenju* (Hargreaves & Fullan, 2000), dakle, shvatanje prirode mentorstva zavisi od razumevanja procesa učenja/nastave i uloge nastavnika. Važno je kako se shvata profesija „nastavnika novog milenijuma“ u „post-modernom dobu“ (Hargreaves & Fullan, 2000). Nastavnici danas žive u vremenu nesigurnosti (koje uključuje i nesigurnost nastavnčkog posla), a granice između obrazovnih institucija i spoljne sredine nisu više sasvim jasne i striktno. Pošto su granice institucija mnogo manje izražene, učenje se dešava svuda, što znači da nastavnik nije jedini ili osnovni izvor saznanja i mora biti spreman da tu svoju ulogu deli sa najrazličitijim agensima u okruženju i zajednici, od roditelja do obrazovnih tehnologija.

Podučavanje je postalo izuzetno kompleksno i višestruko je proširen repertoar nastavničkih aktivnosti koje se očekuju u odeljenju. To je posledica razvoja nauke o podučavanju/učenju i dominantne paradigme (konstruktivistički pogled na učenje, popularizacija kooperativnog učenja, usloznavanje strategija ocenjivanja procesa i ishoda učenja), razvoja obrazovne tehnologije i zahteva za prilagođavanjem nastave potrebama učenika koji dolaze iz veoma različitih socio-kulturnih sredina, i/ili imaju određene poteškoće ili smetnje u razvoju.

Od nastavnika se danas traži da stvaraju profesionalne zajednice, jer se pokazalo da su mnogo efikasniji kada uče u takvoj zajednici i kada dobijaju podršku od nje. Očekuje se da moraju biti otvoreni za stalno učenje, i to ne samo u smislu celoživotnog učenja i profesionalnog razvoja, nego i u smislu spremnosti da budu spremni da uče od onih koje podučavaju



(studenta/učenika). Zahvaljujući uključenosti tehnologije u svakodnevni život i diversifikaciji ljudskih delatnosti, nastavnici se, na svim nivoima, suočavaju sa situacijom da neko od njihovih učenika/studenta bolje vlada pojedinim sferama ljudske prakse od njih (na primer, vladanje novim informaciono-komunikacionim tehnologijama), to jest, da početnik u disciplini koju nastavnik predaje može biti veoma iskusan u nekoj drugoj oblasti (Hargreaves & Fullan, 2000). Spremnost nastavnika da se odrekne pozicije isključivog izvora informacija predstavlja jedan od važnih kvaliteta i današnjeg nastavnika i mentora. Nastavnici koji realizuju nastavu orijentisanu na studenta/učenika i učenje, verovatno su, istovremeno, bolji mentori, jer imaju razvijenu osetljivost za poziciju onoga ko uči, bolje primećuju i tumače signale koji stižu od studenta/učenika i već imaju bogat repertoar intervencija kojima vode mentorisanog u njegovoj zoni narednog razvoja.

Kada je nastavnik u situaciji da bude mentor odrasloj osobi (mlađim kolegama nastavnicima koji počinju karijeru, doktorantima, specijalizantima, i sl.) kompetencije koje praktikuje u radu sa studentima/učenicima moraju se dopuniti nekim novim kompetencijama i neophodna mu je dodatna obuka za ovu vrstu mentorskog rada (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2012).

### 3. Zanemareni faktori kvalitetnog mentorstva

Puno je napisano o mentorstvu<sup>4</sup> i u istraživačkim i u popularnim radovima, pa ćemo ovde istaći one aspekte koji su posebno važni za efikasno mentorstvo, a često se previđaju. Više puta smo naglasile da je u poslu mentora od ključne važnosti *razumevanje prirode procesa učenja* i sposobnost da se odaberu odgovarajuće metode kojima će se ostvariti postavljeni obrazovni ciljevi. Drugi faktor jeste *kvalitet komunikacije mentora i mentorisanog*, faktor čijeg moćnog uticaja na proces mentorstva nastavnici najčešće nisu svesni. U okviru ovih faktora postoji više važnih pitanja koja su relevantna za obe teme: i za proces učenja/nastave i za komunikaciju. Takvo je, na primer, aktivno slušanje ili davanje povratne informacije (fidbek). Evo nekih važnih saveta kako da mentori u radu sa mentorisanim koriste konstruktivnu komunikaciju koja podstiče razvoj i učenje.

#### 3.1. Kako čovek uči i kako mu pomoći da njegovo učenje bude efikasno

- ✓ Mentor bi trebalo da stalno ima u vidu da je učenje najefikasnije u zoni narednog razvoja. Dakle, njegove intervencije ne bi trebale da budu ni u zoni aktuelnog (ono što mentorisani već može) niti budućeg (ono što mentorisani ne može da dostigne ni uz kakvu pomoć) razvoja, već **vođenje mentorisanog u zoni narednog razvoja** (ono što mentorisani ne može sam, ali može uz pravovremenu i adekvatnu stepenastu pomoć u pravo vreme). To znači da je jedna od važnih kompetencija mentora takozvana saznavno-dijagnostička kompetencija nastavnika zahvaljujući kojoj može odrediti zonu narednog razvoja studenta/učenika (v. *CaSA buklet 1: Govorite li aktivno učenje? Rečnik nastave orijentisane na učenje*).

---

<sup>4</sup> Lista web adresa sajtova i referenci korisnih materijala na srpskom i engleskom jeziku nalazi se u delu Literatura.

- ✓ Dobar mentor je **model intelektualnog rada** kako bi trebalo da se misli i radi u datoj disciplini, kako se pristupa zadacima i kako se oni rešavaju. U mentorskom procesu mentor transparentno pokazuje model mišljenja, jezik mišljenja u datoj disciplini, orijentaciju na stalno učenje i predstavlja model posvećenosti određenom zadatku i radoznalosti.
- ✓ Mentor je „**građevinska skela**“ za razvoj samostalnosti studenta/učenika u nekoj kompetenciji. Metafora „građevinska skela“ dobra je, jer ukazuje da mentor daje podršku i potporu taman koliko treba, gde treba i kada treba, dok mentorisani (građevina) ne bude u stanju da se osamostali (da funkcioniše bez potpora). Podrška je prilagođena potrebama svakog pojedinačnog studenta/učenika (na primer, nekome treba ukazati na moguće izvore podataka, nekome pomoći u organizaciji učenja, da izvuče bitno u toku izrade seminarskog rada, itd.). Pomoć nastavnika je privremena, i kad student/učenik savlada neki nivo kompetencije i osamostali se, pomoć se povlači. Za sve zadatke koje student/učenik obavlja u procesu mentorstva efikasan je princip „od čvrste strukture ka većoj slobodi“. Na primer, kod izrade seminarskog rada u početku se postavljaju čvrsti okviri, definišu se potrebni koraci za izradu zadatka, daje se pisana instrukcija za svaki korak s najavljenim potencijalnim teškoćama i kako da se one reše i s detaljnim opisom finalne forme rada. Sa svakim sledećim zadatkom smanjiće se ili ukidati neki vid pomoći, i tako postepeno osamostljevati studenta/učenika. Slobodne teme i radovi bez detaljnih uputstava i stalnog vođenja nastavnika od koraka do koraka vremenski dolaze tek na kraju procesa učenja (v. *CaSA buklet 1: Govorite li aktivno učenje? Rečnik nastave orijentisane na učenje*).
- ✓ Mentor mora da misli o odnosu obaveznog dela (strukture rada) i slobode unutar toga, to jest, čak i u sasvim struktuiranom zadatku **treba da ostavi prostora za slobodu** izbora, za ispoljavanje originalnosti, kreativnosti, ili inicijative mentorisanog. Čak i kada zna šta je dobro rešenje, kako bi trebalo uraditi dati rad mentor treba da ima na umu **da do toga treba dovesti mentorisanog, a ne dati mu odmah gotovo rešenje!** Dva su razloga za ovakav pristup: 1) tako će mentorisani mnogo više naučiti o procesu rada (kako se razmišlja, kako se donose odluke, kako se nosi sa problemima i dilemama); i 2) iako imamo stručnog znanja i iskustva, *uvek* postoji mogućnost da ispred sebe imamo izuzetnog budućeg stručnjaka. Ako ne ostavimo prostora za inicijativu, originalnost i invenciju i damo mu sve „na gotovo“, mentorisani neće dobiti potrebnu podršku za razvoj svoje obdarenosti, neće se usuditi i/ili neće imati prostora da pokaže svoje kapacitete. Čak i ako njegova ideja nije sasvim kultivisana, elaborirana, može se krenuti od zrnca nekog „čini mi se...“ „možda bi moglo..“, „šta mislite...“ – mentor može da se „uhvati“ za taj deo i podstiče kreativno mišljenje, tera osobu da proba da formuliše, da razvija ideju, a zatim da je zajedno testiraju i vide kuda to vodi. Čak i ako mentorisani ne uspe da razvije novu ideju, to nije izgubljeno vreme već je korisno za razvoj samosvesti mentorisanog i za podsticanje mišljenja, posebno kreativnog mišljenja.

- ✓ Jedna od ključnih stvari koja sledi iz savremenog shvatanja prirode procesa učenja i nastave jeste da **učenik (onaj ko uči) i nastavnik dele odgovornost za uspešnost učenja** (v. *CaSA buklet 1: Govorite li aktivno učenje? Rečnik nastave orijentisane na učenje*). U slučaju mentorstva skloni smo da previdimo da odgovornost za završavanje master, ili doktorskog rada u razumnom roku leži **i na studentu i na mentoru**. Za nezavršavanje rada na vreme studenti će se često žaliti na mentora, ali najčešće to nije dobro prepoznat i artikulisan stvarni problem („nikad ga nema...“, „nije mi rekao...“, i sl.). Mentori, pak, odgovornost za kašnjenje u izradi ovih radova po pravilu pripisuju kandidatu i nedostatku njegovog truda. Oko svake faze u procesu rada trebalo bi da se mentor dogovara sa kandidatom/ima. Praćenje procesa je važno i iz praktičnih razloga: ukoliko pustimo studente/učenike da rade sami, postoji opasnost da će na kraju doći s radom koji sadrži „konstrukcionu grešku“, odnosno, grešku koju je nemoguće ispraviti u toj fazi, koja zahteva da se ponovo radi, umesto da je intervencija bila učinjena u pravo vreme tako da se spreči ili odmah ispravi načinjena greška. Podeljena odgovornost mentora i mentorisanog ogleda se, na primer, i u pripremama konsultacija. Od studenta/učenika traži se da ima unapred pripremljenu listu pitanja za razgovor, a mentor treba da koncipira susret i da najavi mentorisanom kako će teći proces konsultacija.
  
- ✓ **Važnost povratne informacije (fidbeka)**. Fidbek, koji se najčešće definiše kao poznavanje vlastitog učinka (uspešnosti) u učenju i radu, jedna je od prvih varijabli čiji su uticaj na proces učenja proučavali eksperimentalni psiholozi i već 100 godina je jedan od ključnih pojmova u teoriji i praksi nastave. Nalazi brojnih empirijskih istraživanja pokazali su da **fidbek generalno povećava uspešnost u učenju i motivaciju**. Kada dobijaju fidbek, oni koji uče stižu više znanja, stečeno znanje bolje primenjuju i razvijaju bolje strategije u učenju, na primer, strategiju sistematičnosti (Vollmeyer and Rheinberg, 2005). Nastavnicima se preporučuje da koriste fidbek u nastavi (šta je, koliko i kako student/učenik naučio, uradio i kako dalje treba da radi), jer dobijanje fidbeka deluje motivaciono, dobijaju se informacije o učinku, o tome koliko smo dobro uradili zadatak i kako dalje da napredujemo (v. *CaSA buklet 2 - Zadaci u nastavi: kako da vaši učenici i studenti bolje napreduju*). Međutim, efekti fidbeka su veoma složeni, oni zavise od kvaliteta povratne informacije koju studenti/učenici dobijaju, od ciljeva i motiva studenata/učenika, kao i od konteksta za učenje, a fidbek ima uticaj na različite varijable (na primer, na kognitivne – pažnja, strategije, itd.), motivacione, afektivne, a ima i trajni efekat na primaoca, njegov pojam o sebi (samopoštovanje, samokontrola, itd.). U delovanju fidbeka na učinak mentorstva posreduju mnoge varijable, a u literaturi ređe se mogu naći istraživanja tih medijatorskih varijabli (Vollmeyer and Rheinberg, 2005).
  
- ✓ **Mentor bi trebalo da podstiče razvoj reflektivnosti** studenata/učenika (promišljanje o vlastitom delovanju, načinu na koji nešto radimo, mislimo, njegovim efektima, posledicama, itd.). To se može činiti na različite načine, između ostalog i upotrebom pojedinih komunikacijskih tehnika. Na primer, kada god mentorisani postavi pitanje dobro je da ga

mentor prvo pita šta on misli, šta je po njegovom mišljenju najbolja solucija, koje bi rešenje više voleo i zašto, koju su argumenti, i sl.; zatim da naglas razmatraju različite opcije, različite pristupe, rešenja, prednosti i mane svakog od njih; pa da se onda izvodi zaključak koje je rešenje najbolje u datim okolnostima. Tako mentorisani ima priliku da prati misaoni tok, da uči kako se razmatraju različite opcije, kako se listaju i vagaju argumenti, i kako se na kraju donosi odluka. Ovo je dragocen deo mentorskog rada, značajno utiče na razvoj i učenje mentorisanog i treba ga koristiti kad god je moguće umesto davanja gotovog rešenja koje je mentor formulisao.

### **3.2. Efikasna komunikacija je ključ uspešnog mentorskog odnosa**

U poslednjih 20 godina ogroman je porast interesovanja za istraživanje mentorstva i za istraživanje odnosa između mentora i mentorisanog (Allen et al., 2008). Lekari sa razvijenim komunikacionim sposobnostima mnogo bolje i tačnije dijagnostikuju probleme svojih pacijenata, zadovoljniji su poslom, doživljavaju manji stres na radu, pacijenti su im mnogo zadovoljniji negom koju dobijaju i bolji su i uspešniji ishodi lečenja (Maguire & Pitceathly, 2002). Sasvim se može uspostaviti analogija ovih nalaza s mentorstvom, jer mentori s razvijenim komunikacionim sposobnostima bolje će i efikasnije voditi proces mentorstva, bolje poznavati način rada i probleme mentorisanog, i mentor i mentorisani će biti zadovoljniji, a ukupan rezultat njihovog zajedničkog rada biće bolji i kvalitetniji.

Mentori moraju da imaju u vidu da se svaka komunikacija odvija na nekoliko nivoa: na nivou informacija (sadržaja), na nivou osećanja (slaganja, neslaganja, poštovanja, teskobe, prijatnosti), na nivou vrednosti (koje odražavaju stavove i uverenja onoga ko govori) i na nivou značenja (nivo ukupne poruke, poenta koju sagovornik želi da poruči) (Popadić i sar., 1998). Kada su svi ovi nivoi u međusobnom saglasju, onda postoji šansa da poruka bude jednoznačno preneti. Ako nivoi ne šalju istu poruku, dolazi do šuma u komunikaciji. Da bi nivoi bili usaglašeni, a komunikacija konstruktivna i efikasna, mentor mora dobro vladati komunikacijskim kompetencijama. Nastavnici najčešće prenaglašavaju značaj profesionalnog znanja mentora (koji je nesumnjivo *conditio sine qua non* mentorstva) i potpuno previđaju značaj kvaliteta komunikacije za efikasnost mentorstva i zadovoljstvo oba partnera tim zajedničkim poslom. Zato ćemo ovde kratko istaći neke od aspekata uspešne komunikacije ne bismo li skrenuli pažnju na njihov uticaj na kvalitet mentorstva i podstakli nastavnike–mentore da se dalje bave ovim pitanjima, jer komunikacijska kompetencija se može učiti i usavršavati, i to mora biti nužan deo obuke budućih mentora.

**Aktivno slušanje.** Često se može čuti izreka: „Razlog zbog kojeg imamo dva uha a samo jedna usta jeste da bismo dvostruko više slušali nego pričali.” Poruka „više slušajte i manje govorite“ veoma je važna za konstruktivnu komunikaciju u mentorskom odnosu. Ona ne važi jednako za sve faze mentorskog odnosa, ali je važno imati je stalno na umu, jer nastavnici imaju sklonost (profesionalnu deformaciju) da previše govore.

Aktivno slušanje jeste sintagma koja upravo pokušava da naglasi važnost slušanja drugih. Fizički čuti nekoga ne znači da smo ga zaista *čuli*, da razumemo šta nam govori i šta želi da nam saopšti. Aktivno slušanje nije jedna od tehnika već pristup konstruktivnoj komunikaciji, u čijoj osnovi je briga i rad na otklanjanju potencijalnih „šumova“ i korišćenje komunikacijskih obrazaca koji podržavaju međusobno poštovanje, razumevanje i saradnju. Aktivno slušanje omogućava slušaocu da proveri da li je tačno razumeo šta njegov sagovornik hoće da kaže i šta je mislio; reflektovanjem onoga što je shvaćeno osobi se daje prilika da potvrdi ili da pojašni ako je potrebno; slušalac pokazuje da prihvata osećanja sagovornika, pokazuje poštovanje za njegova osećanja i empatiju i reflektuje osećanja, kaže kako ih on vidi da bi proverio da li je to tačno. Aktivno slušanje nije samo tačno ponavljanje reči već proces kojim slušalac daje značenje celoj poruci – verbalnoj i neverbalnoj, sadržaju i osećajima, prema tome kako ju je on razumeo.

Kod pasivnog slušanja skoro da nema motivacije da čujemo što nam se govori, pa zato slušamo površno, ili iz pristojnosti, a, u stvari, ne čujemo sagovornika već smo **zaokupljeni drugim mislima**. Kada osoba govori normalnim tempom proizvodi se oko 125 do 150 reči u minuti, dok kod slušanja protok je oko 500 reči u minuti. Zbog ove razlike ostaje dosta prostora da onaj ko sluša odluta u mislima (deo mozga prati izgovoreno, a osoba istovremeno razmišlja o drugim stvarima) i da se tako naruši komunikacija. Neslušanje sagovornika može imati različite uzroke (Popadić i sar., 1998): priroda odnosa sa sagovornikom (da li nam je važan ili nije, kako opažamo njegov status, moć); okupiranost sopstvenim sadržajem koji želimo da saopštimo; jake emocije koje izaziva tema razgovora; neslaganje s temom ili argumentima koje sagovornik ističe; fizička nelagoda (glad, pospanost, umor); žurba, nedostatak vremena, i sl.

Neslušanje se ispoljava na različite načine, na primer:

- *Lažno(pseudo) slušanje*: Slušalac pokazuje da sluša sugovornika, nekada čak i klima glavom, ali misli su mu negde drugo. Neverbalni signali otkrivaju da sagovornik ne sluša, npr., gleda na sat, gleda kroz prozor, ili mimo sagovornika, u stranu, u druge osobe, u telefon, u papire;
- *Doslovno slušanje*: Slušaju se samo verbalne poruke bez primanja neverbalnih signala i tako se gubi značajan deo informacija. Govornik kaže da je „*ideja dobra*“, a pritom mimikom (neverbalno) pokazuje suprotno. Slušalac to ne primećuje i za njega je smisao poruke suprotan od onoga što je govornik mislio;
- *Selektivno slušanje*: Slušalac sluša samo deo informacija, obično samo ono što njega zanima, bilo da poentira („E, tačno sam znao da ćeš tako nešto reći“), omalovažava („Nije to ništa“), preuveličava („To je gore nego što misliš“), ili etiketira („To je zato što si nesposoban“) ili reaguje na deo koji njega zanima kako bi preuzeo reč;
- *Otimanje reči*: Slušalac želi sam što više da govori, vrebata trenutak da preuzme reč i jedva čeka da sam govori o svom iskustvu ili da saopšti svoje mišljenje;
- *Zapitkivanje*: Slušalac postavlja potpitanja koja nisu važna za suštinu priče i u stvari ometa komunikaciju;
- *Slušanje iz zasede*: Slušalac sluša sugovornika da bi ga napao kad god mu se učini da se njegove reči, ono što on misli može dovesti u pitanje;

- *Obrambeno slušanje*: Slušalac shvata izjave govornika kao napad i reaguje defanzivno čime remeti normalni protok informacija.

Kvalitet odnosa i komunikacije zavisi od sposobnosti slušanja drugoga. Aktivno slušanje kroz neverbalne i verbalne pokazatelje saopštava sagovorniku sledeće poruke: imam vremena za tebe; slušam tebe, a ne sebe; proveravam da li sam te dobro razumeo, jer mi je važno da te tačno razumem; uvažavam tvoje stanovište; ne koristim tvoju priču kao „okidač“ da bih pričao o svom iskustvu. Primenom veština aktivnog slušanja mogu se uspostaviti bolji odnosi između mentora i mentorisanog (mentorisanani će nam biti naklonjeniji ako pokažemo da ga razumemo); može se izgraditi odnos poverenja (mentorisanani će slobodno smeti da saopšti svoje ideje, stavove, imaće utisak da ga mentor poštuje); mogu se prikupiti podaci (kao slušalac možete saznati puno informacija ne samo o mentorisanom i onome kako on vidi temu nego i onih koje su za vas kao mentora relevantne); i može se pozitivno uticati na osećaje mentorisanog (imaće osećaj da ga razumete, uvažavate i lakše će prihvatiti i eventualno neslaganje ili kritički komentar).

Sledeći oblici ponašanja ukazuju na spremnost osobe da sasluša sagovornika:

- Opisivanje neverbalne poruke koju šalje osoba („Izgledate kao da vam nije dobro”);
- Pozivanje osobe da govori ili da nastavi da govori (npr. „Da li želite da porazgovaramo o tome?” „Molim Vas, nastavite“, „Recite mi nešto više o tome“ „Šta se onda dogodilo?“ i sl.);
- Dozvoljavanje tišine – davanje osobi vremena da se odluči, da promisli, elaborira odgovor;
- Neverbalni znaci koji pokazuju da aktivno slušamo sagovornika:
  - o kontakt očima i neverbalno pokazivanje interesa i brige;
  - o osmeh pokazuje spremnost da se učestvuje u komunikaciji;
  - o upotreba paralingvističke komunikacije (ton i visina glasa, brzina govora, naglašavanje reči);
  - o izraz lica koji otkriva saosećanje;
  - o položaj tela koji ukazuje da smo usmerili pažnju na sagovornika;
  - o klimanje glavom;
  - o izbegavanje faktora koji ometaju pažnju (kuckanje olovkom, dobovanje prstima, gledanje na sat, listanje papira, rad na računaru, telefoniranje, itd.)

Glavne principe aktivnog slušanja duhovito i dobro predstavljaju tradicionalni kineski znaci za slušanje:

Uho – čulo koje koristimo za slušanje

Kralj – posvetite pažnju sagovorniku kao da je kralj

Deset i oko – posmatrajte kao da imate desetoro očiju (ili kako kaže naša izreka „Otvorite četvoro očiju”)

Jedan – slušajte s pažnjom posvećenom samo toj individui

Srce – slušajte i srcem (pored ušiju i očiju), registrujte emocije sagovornika, da biste na njih adekvatno odgovorili.

**Parafraziranje, rezimiranje, sažimanje izjave sagovornika, ili reflektovanje** jeste vraćanje sagovorniku onoga što je izgovorio, ali rečeno našim rečima, onako kako smo ga mi razumeli. Aktivno slušanje zahteva napor i koncentraciju. Poruke koje čujemo ponekad su neprecizne i nejasne, a da govornik toga nije svestan, jer on zna o čemu govori. Prilikom

aktivnog slušanja slušaocu je stalo da dobro razume sagovornika, da u potpunosti shvati značenje njegove poruke. *Tehnika parafraziranja* jedna je od komunikacionih tehnika u aktivnom slušanju koja se koristi kada želimo da proverimo jesmo li dobro razumeli ono što nam je sagovornik rekao. Kod upotrebe parafraziranja, svojim rečima sažeto ponavljamo sadržaj sagovornikove izjave, to jest, naše reči odražavaju naše razumevanje misli i ideja, ali i emocija sagovornika. U zavisnosti od tačnosti, sagovornik će potvrditi ili ispraviti parafrazirano, čime će se omogućiti jasna i neometana komunikacija.

Parafraziranjem, ili rezimiranjem, sažimanjem reči sagovornika pojašnjava se tema izlaganja, pokazujemo da cenimo svog sagovornika, smanjuje se moguća napetost ukoliko ima previše emocija u toj priči, a daje se i prilika govorniku da dodatno proširi i elaborira svoje izlaganje. Uloga tehnike parafraziranja u slušanju nesumnjiva je, jer ne možemo sumirati razgovor ako nismo slušali sagovornika. Pored toga, kada mentor koristi ovu tehniku on podstiče decentraciju studenta/učenika, jer mentorisani kada čuje svoj iskaz od druge osobe, saopšten drugim rečima, može imati kritički odnos prema saopštenom sadržaju, može ga objektivnije sagledati, analizirati i vrednovati.

**Postavljanje pitanja** i potpitanja jeste jedna od osnovnih tehnika aktivnog slušanja. Već sama namera da se postavi pitanje navodi slušaoca na pažljivo slušanje govornika. Postoje dva načina postavljanja pitanja: *postavljanje zatvorenih pitanja* na koja ćemo dobiti jednostavne odgovore (da/ne, ne/slažem se, može/ne može, možda, itd.) i *postavljanje otvorenih pitanja*, u kojima razgovor prenosimo na sagovornika da bismo dobili potpuniju informaciju. Zatvorena pitanja su pitanja koja su usmerena na potvrđivanje ili negiranje iskaza, a otvorena na opisivanje i osnovni cilj im je dobijanje boljeg uvida u područje razgovora.

Mentor treba da postavlja otvorena, a izbegava zatvorena pitanja u razgovoru s mentorisanim. Na primer, studentu možete postaviti pitanja poput ovih: *Jeste li uneli podatke u program za obradu? Da li su svi podaci uneti? Hoćete li stići da ih obradite do sledećih konsultacija?* Formulacija ovih pitanja nužno tera u odgovore tipa: da/ne, jesu/ne sasvim, nadam se, verujem ili verovatno. Ista vrsta pitanja u otvorenoj formi mogla bi glasiti: *Koje ste podatke do sada uneli u program za obradu? Šta vam je još ostalo, šta još niste uneli? Kada ćete završiti?* Na otvorena pitanja teško se može odgovoriti jednosložno s da/ne, jesu/nisu, verujem ili verovatno, ona su mnogo efikasnija od zatvorenih, jer se dobija mnogo više informacija, otvaraju se nove teme za razgovor i ona pokazuju mentorisanom vašu zainteresovanost za razgovor. Kod postavljanja otvorenih pitanja, prvo morate odrediti cilj koji želite da postignete postavljanjem pitanja, zatim započnite pitanja upitnim rečima šta, koji, kako, zašto, kako i zatim pustite sagovornika da govori. Ukoliko pokažete interesovanje, da vam je stalo do ishoda komunikacije i zadobijete sagovornikovo poverenje, pre ćete dobiti kompletnu informaciju. Tip pitanja koja koristite u razgovoru s mentorisanim može podsticati ili inhibirati učenje. Pored otvorenih i zatvorenih, postoje i druge kategorije pitanja: široka – uska, jasna – zbunjujuća, jednostavna – složena, koja traže promišljanje – koja traže reprodukciju, koja traže ozbiljno ispitivanje –

koja su površna, konvergentna (traže jedan tačan odgovor) – divergentna (traže originalan, drugačiji odgovor).

U razgovoru s mentorisanim potrebno je da ne nudite samo svoje viđenje zadatka ili problema već *da razgovarate o odnosu mentorisanog prema temi razgovora*, kako je on vidi, šta misli da treba činiti i slično. Kroz takav razgovor, pored potpunije informacije o temi, dobićete i bolju sliku o sagovorniku. Ukoliko postavite pitanje i sagovornik na njega odgovori, njegov odgovor možete potvrditi smeškom i dalje ćutati, pa će se mentorisani osetiti pozvanim da nastavi da govori o temi s još detalja, da bi ispunio prazninu nastalu ćutanjem. Pustite mentorisanog da govori, ne dominirajte razgovorom, slušajte otvorenog uma (*open-minded*), odgovorite kada mentorisani završi, pružite povratnu informaciju (povratna informacija ne sme biti prerusena kritika), budite empatični, pokušajte da stvari vidite iz perspektive mentorisanog, iz „njegove kože“, umesto da odmah rešavate problem i popravljate stvari, rezimirajte/sažmite ono što ste čuli („*Ako sam vas dobro razumeo, rekli ste da...*“), uvek pitajte ako mislite da niste dobro razumeli i ne sakrivajte se iza sms-ova i mejlova, jer dobra komunikacija u mentorskom odnosu zahteva mnogo više od onoga što se može izraziti sms-om ili mejlom.

**Prepakivanje** (*reframe*) jeste komunikacijska tehnika kojom se određena ideja, stav ili vrednosni sud stavljaju u novi kontekst/okvir, tako od negativnog suda postaje pozitivni ili neutralni. Na primer, umesto da koristimo termin „sporost“ kada studentu/učeniku treba više vremena za određeni zadatak, možemo govoriti o „temeljnosti“, tako da se negativna konotacija o nedovoljnim sposobnostima koju nosi reč „sporost“ pretvori u pozitivnu konotaciju „temeljnog pristupa“ određenom zadatku. Da bismo negovali odnos sa studentom/učenicom, podržali ga, pomogli mu u razvoju poštovanja i samopoštovanja, stavljanje u novi okvir je izuzetno važno u komunikaciji mentora i mentorisanog.

**Neverbalna komunikacija je jednako važna kao i verbalna, zato budite svesni vlastitog govora tela i govora tela sagovornika.** *Govor tela* čine neverbalni signali pokreta i položaja tela, gestova, izraza lica i pogleda, koje ljudi neprestano izražavaju. Mentorstvo je profesionalni odnos i nužno je da mentor vodi računa o verbalnim i neverbalnim porukama koje šalje mentorisanom. Mentor mora biti svestan govora vlastitog tela, ali mora posmatrati i govor tela mentorisanog. Kada verbalna i neverbalna ekspresija jedne osobe šalju različite poruke, ljudi se osećaju zbunjeno i više veruju neverbalnoj poruci<sup>5</sup>. Ako mentorisanom kažete: „Samo polako, uzmite vremena koliko vam je potrebno...“, a pri tom neverbalno pokazujete nestrpljenje, okrećete se telom od sagovornika, u stavu ste kao da se spremate da odete, stopala okrenutih od sagovornika i slično, mentorisani će jasno primiti poruku da biste želeli što pre da završite razgovor sa njim. Govor tela kada postavljate pitanje takođe je važan u podsticanju odgovora mentorisanog. Govor tela koji pokazuje indiferentan, agresivan, zatvoren ili anksiozan stav biće mnogo manje efikasan, dok onaj koji pokazuje otvoren, topao i osetljiv stav, okrenutost

---

<sup>5</sup> Zato se kaže da je važnije šta radite nego šta govorite kada ste u ulozi roditelja, nastavnika, ili u bilo kojoj drugoj socijalnoj ulozi.



mentorisanom i zainteresovanost za vaš razgovor podstaći će mentorisanog i on će davati mnogo više promišljenih odgovora (Griffiths, 2003).

Veoma je važno napomenuti da se razumevanje neverbalne ekspresije, govora tela može učiti i usavršavati. A s učenjem značenja govora tela može se svesno ovladavati i kontrolom vlastite neverbalne ekspresije. Mnoge političare u razvijenim zemljama obučavaju kako da drže telo, ruke, koje pokrete da prave dok govore, kako da se rukuju s drugim političarima, koji položaj da zauzimaju kada se slikaju ili nastupaju na televiziji i slično, jer govor tela šalje poruke publici mimo poruka koje političar želi da saopšti verbalno. Veoma je dobro kada nastavnici imaju priliku da pogledaju snimak svog časa ili razgovora sa studentom/učenikom, jer tada mogu da osveste neke svoje pokrete, stav tela, izraz lica, gestikulaciju, spontane reakcije, kako im zvuči govor (strogo, hladno, blago, nestrpljivo) i sl. i da svesno rade na njihovom popravljanju.

**Mentor mora imati razvijene socio-emocionalne kompetencije** (samosvest, samoregulacija, socijalna svest, socijalne veštine, konstruktivna komunikacija i odgovorno donošenje odluka). Ima puno istraživanja koja govore o uticaju socio-emocionalnih kompetencija nastavnika na uspešnost njihovih učenika (v. Tošić Radev, 2016; Tošić Radev i Pešikan, 2014). Nastava je po svojoj prirodi socijalna i interaktivna i zato socio-emocionalne kompetencije predstavljaju nužan aspekt profesionalne uloge nastavnika. One su važne dvostruko. S jedne strane, omogućavaju dobru i kvalitetnu komunikaciju u mentorskom odnosu, a time i bolje rezultate rada, a s druge, mentor je model mentorisanom za način intelektualnog rada, ali i u ovom pogledu. Poštovanje drugoga, tolerancija na različitosti, kontrola vlastitih impulsa, misli i ponašanja, sposobnost efikasnog rešavanja konflikata, empatija i druge socio-emocionalne kompetencije danas predstavljaju nužan deo „paketa“ ključnih kompetencija koje se traže, kako na poslu i pri zapošljavanju tako i za snalaženje u sve složenijim okolnostima svakodnevnog života (Binkley et al., 2012; Denham, 2015; DeSeCo, 2005; Elias, Hunter, and Kress, 2001; Finegold & Notabartolo, 2010; Pellegrino & Hilton, 2013; Rychen and Hersch-Salganik, 2003; Salas-Pilco, 2013; Taylor, and Dymnicki, 2007; Zins et al., 2004).

Nastava, a mentorstvo posebno, jeste praksa u kojoj nastavnik i student/učenik razvijaju međusobni odnos, pa se time pokreću različite emocije kod oba partnera. Zbog karakteristika post-modernih porodica iz kojih studenti/učenici dolaze (male, često jednoroditeljske, nekada siromašne), ova emocionalna komponenta postaje još značajnija.

#### **4. Umesto zaključka**

Mentorstvo je, s razlogom, popularna istraživačka tema tokom poslednje dve decenije. Njegovi pozitivni efekti i dobiti za mentorisanog i za mentora opravdavaju stav da bi trebalo pretvoriti mentorstvo, od usputne, kolateralne nastavničke obaveze, u posebno negovanu profesionalnu aktivnost nastavnika. To podrazumeva posebnu obuku za ulogu mentora i mnogo veće posvećivanje pažnje mentorstvu kao pedagoškom istraživačkom pitanju i pedagoškoj praksi. Razvoj nastavničkih kompetencija, uključujući i kompetencije za mentorstvo mora se

odvijati u uslovima u kojima svi shvataju da je podučavanje veoma složeno i da ni eksperti nemaju jednoznačne odgovore na sva pitanja nastave/učenja, da nema jednog rešenja za brojne različite situacije u nastavi i da je neophodno stalno preispitivanje, analiza, primena i vrednovanje različitih nastavničkih i mentorskih intervencija u različitim kontekstima nastave/učenja.

Ovaj buklet je naš skromni doprinos ovom procesu.

## 5. Literatura

- Abiddin, Z. N., & Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentor development. *Journal of Studies in Education*, 2 (1), 72–89.
- Education, F. T. (2014). Student teachers' perspectives of qualities of good mentor teachers. *Anthropologist*, 17(1), 243–249.
- Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E., & Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 343–357.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer Netherlands, 17–66.
- Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 24–46.
- Clark, R. A., Harden, S. L., & Johnson, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. *Teaching of psychology*, 27(4), 262–268.
- Denham, S. (2015). Assessment of social and emotional learning in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford, 285–300.
- DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (30 Jun 2005). OECD Retrieved from: <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197.
- Education, F. T. (2014). Student teachers' perspectives of qualities of good mentor teachers. *Anthropologist*, 17(1), 243–249.
- Elias, J.M., Hunter, L., Kress, J.S. (2001). Emotional intelligence and education. U J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, (ur.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 133–149.
- Evans, T.W. (2000). The New Mentors. *Teachers College Record*, Vol. 102. No. 1, 244–263.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2010). 21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. Retrieved from: [http://www.hewlett.org/uploads/21st\\_Century\\_Competencies\\_Impact.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/21st_Century_Competencies_Impact.pdf) (Novembar, 2015).
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London and New York: Routledge.

- Griffiths, S. (2003). Teaching and learning in small groups. In *A handbook for teaching & learning in higher education: Enhancing academic practice*, 91–104.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, Vol. 39. No.1, 50–56.
- Hart, E.W (2009). *Seven Keys to Successful Mentoring*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional psychology: Research and practice*, 33(1), 88. Retrieved from: <http://prod-web.oit.uwplatt.edu/files/mathematics/Intentional%20Mentor.pdf> on March 2016.
- Johnson, W. B., Koch, C., Fallow, G. O., & Huwe, J. M. (2000). Prevalence of mentoring in clinical versus experimental doctoral programs: Survey findings, implications, and recommendations. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*. 37(4),325.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608–625. Retrieved from Web: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45382380/phases\\_of\\_the\\_mentor.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469282274&Signature=d7i0iVInJMpGGGo6%2FR3O5qE%2FaEBw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPhases\\_of\\_the\\_Mentor\\_Relationship.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45382380/phases_of_the_mentor.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469282274&Signature=d7i0iVInJMpGGGo6%2FR3O5qE%2FaEBw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPhases_of_the_Mentor_Relationship.pdf) (March, 2016).
- Maguire, P., & Pitceathly, C. (2002). Key communication skills and how to acquire them. *British Medical Journal*. 325(7366), 697.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.). *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.
- McKimm, J., & Jollie, C. (2003). Educational supervision, personal support and mentoring. Available at: [http://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Educational\\_supervision\\_and\\_personal\\_support.pdf](http://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Educational_supervision_and_personal_support.pdf)
- McKimm, J., Jollie, C., & Hatter, M. (2007). Mentoring: Theory and practice. *London NHSE*. Available at: [http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/explore-further/e-learning/feedback/files/Mentoring\\_Theory\\_and\\_Practice.pdf](http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/explore-further/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf)
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Russell, J. E., & Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*. 51(1), 1–14.
- Rychen D.S. and Hersch-Salganik, L. (2003) (Eds.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Salas-Pilco, S. Z.(2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & E-Learning*, 5(1),10–24.
- Taylor, R.D., Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning’s influence on school success: A commentary on “Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?” *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 225–231.
- Tošić -Radev, M. (2016). Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta. Doktorska teza. Beograd: Odeljenje za psihologiju, Filozofski fakultet.

Dostupno na:

[http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1439/TosicRadev\\_Milica\\_doktorska\\_disertacija.pdf?sequence=1](http://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1439/TosicRadev_Milica_doktorska_disertacija.pdf?sequence=1)

- Tošić Radev, M. and Pešikan, A. (2014). The sensitive and caring teacher: myth or part of the professional role?. *10th Days of applied psychology. Internacional conference: Individual and the Enviroment*. 26–27. September 2014.
- Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction* 15, 589–602.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2012). *MENTOR i pripravnik: vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Retrieved from: [www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf](http://www.casel.org/downloads/T3053c01.pdf) (Novembar, 2015).