

КЉУЧНЕ ОДРЕДНИЦЕ КВАЛИТЕТА МЕНТОРСТВА У НАСТАВНИЧКОЈ ПРОФЕСИЈИ*

Нада Половина**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду прегледног карактера разматрамо феномен квалитета менторства у контексту професионалног развоја наставника приправника. Иако се менторство сматра погодним оквиром за професионални развој високог квалитета, феномену/теми „квалитет менторства“ у академској литератури није посвећена довољна пажња. То потврђује наша иницијална анализа стања области заснована на прикупљању релевантне литературе објављене у последњих двадесет година. Анализа издвојених радова организована је око два истраживачка питања: (1) Зашто је тема о квалитету менторства мало заступљена у релевантној литератури? (2) Које су кључне одреднице квалитета менторства? Анализом водећих прегледних и метааналитичких радова о проблематици менторства као могуће разлоге малог броја радова о квалитету менторства издвојили смо: сложеност концепта менторства, усредсређеност радова о менторству на инструментално а занемаривање експланаторног, пренаглашено истицање позитивних доприноса менторства; неусаглашеност око питања исхода менторства. У другом делу рада, применом поступка структуралне анализе изабраних текстова, поставили смо и разрадили тезу о три кључне одреднице квалитета менторства: (1) квалитет неформалности менторског процеса, (2) специфична природа процеса учења, (3) усклађеност особености парадигматског оквира менторства са реалним капацитетима конкретне школске средине. На крају рада изведене су импликације за праксу у смислу припремног рада са менторима и иницијалног уобличавања менторских програма.

Кључне речи: квалитет менторства, неформалност менторског процеса, преношење знања, наставници, школска средина.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, бр. 179034 (2011–2014) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, бр. 47008 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

** E-mail: npolovina@ipi.ac.rs

Увод

Менторство као пракса усмеравања и поучавања недовољно искусних (младих) појединаца описано је као део животне свакодневице још у старогрчкој поеми о Одисеју – у одсуству Одисеја „очинска фигура“ његовом сину Телемакусу постаје Ментор који својим искуством, турским знањем, саветима, личним примером и животном мудрошћу дуго година штити, подржава, усмерава и подучава младића (Gabel-Dunk & Craft, 2004; Parker, 2009). И у ближој историји у биографијама познатих личности (уметника, научника) често се помињу значајне особе које менторским деловањем заузимају посебно место у животним остварењима тих личности. Када је реч о историјским коренима менторства као праксе у свакодневици рада у школи, одавно су позната спонтана настојања наставника почетника да успостављају неформалне контакте са искуснијим колегама у новој средини да би се осећали прихваћеним и нашли саговорнике, ослонце и усмеравања у настојањима да добро обаве свој посао – да изграде вештине држања наставе и интеракције са ученицима (McCann & Johannessen, 2009). Прва организована настојања да се помогне наставницима почетницима да се „снађу“ у новом послу, амерички аутори везују за шездесете године прошлог века и тежњу образовних власти у Аустралији да обезбеде подршку наставницима који су отпочињали радну каријеру на веома удаљеним локацијама (Vainer, 1998).

Назначена историја је, пре свега, историја такозваног „природног/спонтаног“, односно неформалног менторства на чијим темељима је уобличен традиционални приступ менторству. Током времена менторство постаје све признатији и присутнији модалитет професионалног развоја наставника (посебно приправника). Истовремено, креатори образовних политика и стручнонаучне заједнице улажу напоре да се добробити неформалног менторства одрже и унапреде кроз развијање формалних менторских програма и организовано повезивање наставника почетника са њиховим менторима (Ragins, Cotton & Miller, 2000). Тиме се подржавајуће-подучавајућа функција неформалног менторства допуњује административном функцијом менторства (школске организације интервенишу у повезивању ментора и протежеа и избору менторских програма). Паралелно са овим аспектом промена мења се и парадигматски оквир концептуализовања менторства – поред традиционалних концептуализација у којима је ментор онај ко зна више и боље (ауторитет експерта) и у складу са тим преузима одговорност за квалитет/ефективност рада свог протежеа, развијају се (пост)модерне концептуализације у којима се наглашава значај учења кроз комуникацију (дијалог, рефлексивност) и сарадњу ментора и протежеа, а одговорност ментора се повезује са стварањем ситуација које омогућавају сагледавање радне

средине на нови начин што је претпоставка добрих исхода менторства (Hargreaves & Fullan, 2009; Polovina, 2012).

Модерни и постмодерни приступ гради се на процењеним мањкавостима традиционалног приступа менторству у односу на нове концептуализације циљева образовања (контекст друштва знања) и следствене промене значења концепта „професионалост наставника“ (Hargreaves & Fullan, 2009). Ипак, у свакодневной пракси професионалног развоја наставника ова два приступа и даље постоје и често су испреплетена. Тачније, елементи спонтаног, природног менторства опстојавају што несумњиво говори о томе да неке вредности овог приступа нису „надомештене“ формализовањем програма и планираног повезивања ментора и протежеа. Разматрање питања разлика у традиционалном и модерном приступу менторству нису у фокусу овог рада, али је за тему рада битно указати на то да и питање квалитета менторства има другачија одређења када се разматра у контексту ова два приступа менторству. Наиме, док се у традиционалном погледу на менторство питање квалитета менторства своди на умеће и одговорност ментора да „произведе“ добар наставни рад протежеа (нагласак је на ресурсима ментора; теза о линеарном преношењу знања), у модерном приступу се питање квалитета отвара у контексту програмски обухватнијег и сложенијег концептуализовања менторства које уз то карактерише мање линеарности у процесу учења и више диференцијације у погледу улога ментора и протежеа.

Када је реч о сектору образовања у Србији, у различитим реформским иницијативама током последње две деценије концепт менторства добија на значају, што је праћено и објављивањем мањег броја чланака и публикација у којима се разматрају основне одреднице менторства (Polovina, 2009, 2010) и настоје конкретизовати упутства за праксу (Ментор и приправник: водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике, 2009/2012). У програмима стручног усавршавања помалају се и програми за обуку наставника ментора (нпр. обука наставника ментора за српски језик; Каталог 2008/2009), а развијање система менторства и приправништва, као фазе професионалног развоја, означава се као посебно поље активности Завода за унапређивање образовања и васпитања. Истицање значаја менторства у нашој средини дешава се у периоду када питање квалитета образовања фигурира као питање од изузетног значаја за образовну праксу у целини и за професионални развој наставника. Међутим, у нама доступној литератури у нашој академској стручној заједници нисмо нашли ниједан рад који се бави темом квалитета менторства. Ситуација није много повољнија ни када се оквир разматрања теме прошири на ширу светску сцену. У том смислу, у обиљу литературе о менторству тема о квалитету менторства готово је симболично присутна, иако се менторство сматра погодним оквиром за професионални развој високог квалитета (Bozeman & Feeney, 2007).

Значај овог рада управо је у отварању теме, а циљ нам је да понудимо почетне поставке (предложимо основне критеријуме) за процену квалитета менторства – поставке које могу усмерити даља теоријско-истраживачка разматрања теме и допринети унапређивању праксе менторског рада. У раду се питањима квалитета менторства бавимо фокусирајући се на увођење у посао наставника приправника. Управо је ово фаза професионалног развоја у којој је посебно значајно обезбеђивање не било каквог менторства већ менторства високог квалитета да би се поставили темељи потоњем квалитету професионалног учења и развоја (Archibald, Coggshall, Croft & Goe, 2011).

Почетно становиште у овом раду јесте да се концепт *менторство* односи на оно што се збива током менторског аранжмана у смислу ситуационо-процесних едукативних доприноса менторског аранжмана актуелном и будућем раду протежеа али и раду ментора. Суштина нашег становишта је да концепт менторства сагледавамо као једну врсту „мрежно-системског“ концепта јер га карактерише процесно преплитање личних, релацијских, професионалних и институционалних особености и циљева од значаја за протежеа али и за ментора и шире непосредно радно окружење. Назначено становиште представља референтни оквир који сам по себи не нуди одреднице конструкта *квалитет менторства*, али дефинише појмовноемпиријски контекст елаборације тих одредница. Кључно питање којим ћемо се бавити јесте питање шта је то што „производи“ квалитетно менторство у фази увођења наставника приправника у посао.

КВАЛИТЕТ МЕНТОРСТВА КАО ТЕОРИЈСКОИСТРАЖИВАЧКА ТЕМА У РЕЛЕВАНТНОЈ ЛИТЕРАТУРИ

У разматрању теме *квалитет менторства* пошли смо од сумирања постојећих теоријскоистраживачких налаза о менторству у контексту професионалног развоја наставника. У трагању за релевантном литературом новијег датума (објављеном током последњих двадесет година) спровели смо компјутеризовано библиографско претраживање ERIC (Educational Resource Information Centrar) базе података. Следећи метод који смо користили је метод ручног трагања за чланцима о менторству/квалитету менторства користећи изворе као што су Google Scholar и часописе који објављују радове о менторству, као што су *International Journal of Mentoring*, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *Journal of Career Development*, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *Journal of Management*, *Journal of Applied Psychology*. У свим сегментима трагања за релевантним радовима критеријум нам је био да су радови рецензирани и доступни у целости.

Преглед ERIC базе радова реализовали смо у два корака. У првом смо као кључну реч користили синтагму *менторство у професионалном развоју наставника* (ориг. *mentoring in professional development of teachers*) што је резултовало издвајањем 4400 радова. Прегледом наслова и резимеа првих педесет радова из ове групе може се уочити да се аутори баве различитим аспектима и модалитетима менторства на различитим нивоима образовних пракси што је праћено различитим препорукама које се тичу уобличавања и имплементације менторских програма. У другом кораку смо исту базу претраживали користећи као кључну реч „квалитет менторства“ (ориг. *quality of mentoring*). Резултат овог претраживања је 66 врло разноликих радова који се односе на различита дисциплинарна поља. Стога смо настојали да фокусирамо претраживање на домен образовања увођењем дескриптора „професионални развој“ (ориг. *professional development*) – тим путем је издвојено једанаест радова чијим смо прегледом (наслови и резимеи) издвојили само три рада која се, суштински, баве темом *квалитет менторства*. Број релевантних радова се повећао када смо, користећи израз *квалитет менторства*, трагали за релевантним радовима у бази Google scholar и назначеним научним часописима. У целини гледано, резултат свих ових претраживања представља издвајање 12 радова који се, бар у једном свом сегменту, директно „обрађају“ питању квалитета менторства – ови радови су представљали основ за наша разматрања и закључивања саопштена у даљем тексту.

Зашто је тема о квалитету менторства мало заступљена у релевантној литератури?

Упадљива разлика између великог броја радова о менторству и веома малог броја радова који се баве питањем квалитета менторства усмерила нас је да, пре анализе издвојених радова о квалитету менторства, потражимо објашњења за назначени несклад. Одредили смо се да могућа објашњења тражимо у ширем контексту концептуализација о менторству које су понуђене у неколико често цитираних прегледних и метааналитичких радова о менторству (Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima, 2004; Bozeman & Feeny, 2007; Dickson, Kirkpatrick-Husk, Kendall, Longabaugh, Patel & Scielzo, 2014; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008; Lee, Felps, & Baruch, 2014). У овим радовима понуђено је више запажања и поставки које су, према нашој оцени, од значаја за сагледавање разлога недовољног разматрања теме о квалитету менторства.

Прво и најопштије запажање тиче се сложености концепта менторства у сектору образовања и различитих перспектива из којих је ту сложеност могуће сагледавати. Веома упечатљиво о томе говоре резултати напредне библиометријске анализе, коју су реализовали Ли и сарадници (Lee, Felps & Baruch, 2014), обухватајући 16146 рецензираних

истраживачких чланака који се односе на тему каријере, а објављени су у области друштвених наука у периоду од 1990. до 2012. године. Посебним поступцима анализе Ли и сарадници (Lee, Felps & Baruch, 2014: 342) мапирали су кључне изразе/појмове и потом креирали таксономију истраживачких студија које се баве темом *каријера*. Таксономију чини шест кластера (организацијски, индивидуални, образовни, докторске каријере, каријере високог профила и социјална политика), а концепт *менторство* припада кластеру *Организација*, и налази се у самом центру мапе тема присутних у радовима везаним за питања каријере. Централна позиција уједно значи и вишеструку умреженост (у смислу међусобних утицаја) концепта менторства са концептима унутар кластера коме припада („организација“, „задовољство каријером“, „посвећеност организацији“, „радни исходи“) и са концептима додирних кластера: *Индивидуална каријера* („самопоуздање“, „самоефикасност“, „заинтересованост за каријеру“, „црте личности“, „начин комуникације“); *Образовне теме* („образовања наставника“, „стицање знања“, „предметно знање“). У складу са овим налазима, разматрање феномена квалитета менторства мора узети у обзир ову богату мрежу концепата која обједињује и вишеструке нивое функционисања (индивидуу, организацију, систем образовања) и различите временске перспективе (прошлост – образовање наставника; садашњост – актуелно организацијско функционисање; будућност – развој каријере и каријерни циљеви).

У осталим мање опсежним прегледним анализама појављују се запажања да су радови везани за тематику менторства усредсређени на инструментално (менторство као оруђе за постизање институционалних и индивидуалних циљева) а да је занемарено експланаторно – проблеми дефинисања концепта менторства као и дефинисања ко или шта чини квалитет ментора су отворени (неусаглашеност научностручне заједнице) а теорија о менторству скромно уобличена (Bozeman & Feeneu, 2007). Боземан и Финијева се питају зашто једна социјално корисна тема има тако упадљиво ограничен напредак када је реч о развоју теорије и указују да је још увек основни и највише цитирани рад о теорији менторства рад заснован на докторској дисертацији Кети Крам одбрањеној 1980. године (Kety Kram, 1980/1983, према: Bozeman & Feeneu, 2007: 6). Исти аутори сматрају да су актуелно понуђени концепти сугестивни и да идентификују само атрибуте менторства не спецификујући суштинска значења концепта. Критичком промишљању Боземана и Финијева додали бисмо и то да се слична ситуација (велики број истраживачких радова – скроман теоријски развој области) може уочити и код других социјално корисних тема/концепата (на пример, иницијативност ученика) који се налазе у некој врсти застоја на путу од праксе ка теоријским уопштавањима. Тема/концепт *квалитет менторства* припада сфери теоријског/експланаторног, а скроман број радова о овој теми само илуструје предочена запажања Боземана и Финијева.

На још један важан општи тренд указују аутори три прегледна рада (Allen *et al.*, 2004; Bozeman & Feeney, 2007; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004). Реч је о пренаглашеном истицању позитивних доприноса менторства процесу учења пре свега протежеа, али и ментора, уз истовремено недовољно обраћање пажња на слабости и могуће проблеме. У највећој мери ова запажања се односе управо на разматрања менторста у сектору образовања и професионалног развоја наставника (Allen *et al.*, 2004; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004). То илуструју запажања Хансфорда и сарадника (Hansford, Ehrich & Tennent, 2004) који су, анализирајући преко 300 релевантних истраживачких радова, утврдили да се у 35,8% радова извештава само о позитивним исходима који су резултат менторства док се у 2,5% (свега четири рада) извештава само о проблематичним исходима, као и да се у највећем броју радова говори о позитивним исходима који се односе на протежеа (82,4%) (Hansford, Ehrich & Tennent, 2004). Аутори ових студија (Allen *et al.*, 2004; Bozeman & Feeney, 2007; Hansford, Ehrich & Tennent, 2004) указују да се у анализираним радовима појављују идеализовани нормативи који се односе на пожељне особине ментора, пожељне одреднице односа ментор – протеже, пожељне исходе искуства менторства – то су уједно и теме које фигурирају у приручницима за праксу. Испуњење ових норматива, исказано кроз потоњи квалитетан рад наставника протежеа, сматра се индикатором квалитета менторства и често подводи под конструкт „ефективност менторства“ (Allen, Eby & Lentz, 2006). Међутим, овај индиректан (и имплициран) начин одређења квалитета менторства проблематизује питање да ли је могуће да менторство које карактерише квалитет и оно које не карактерише квалитет дају једнако повољне (потоњи квалитетан рад протежеа), односно једнако неповољне (потоњи некавалитетан рад протежеа) исходе. Делимо мишљење оних аутора који сматрају да је то могуће (Eby & Lentz, 2006; Bozeman & Feeney, 2007) и да испуњавање формалних програмских карактеристика и структуралних одредница менторског аранжмана (укључујући и подршком обележен квалитет односа) не гарантује да се менторство и догодило, тј. да се догодило оно што је кључни елемент процеса менторства а то је процес „произвођења“ знања у домену знања које је предмет менторства.

Неколико метааналитичких студија бавило се питањем колико је истине у налазима о позитивним ефектима менторства, односно питањем исхода/ефеката менторства (Allen *et al.*, 2004; Dickson *et al.*, 2014; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008). Анализе ових аутора разликују се у погледу тога на која истраживачка питања се усредсређују везано за ефективност менторства, које методе анализе користе. Међутим, али и очекивано дизајн анализе је сличан и укључује анализу односа између две (Allen *et al.*, 2004; Kammeyer-Mueller & Judge, 2008), односно три основне функције менторства (психосоцијална подршка, каријерни развој, модел улоге) и различитих остварених (Allen *et al.*, 2004) и очекиваних исхода менторства (Dickson *et al.*, 2014) као што су унапређење, напушт-

ање/промена посла, висина плате, задовољство послом, задовољство менторством, задовољство каријером. При томе Ален и сарадници (Alep *et al.*, 2004) пореде испитанике који су имали и оне који нису имали искуство менторства, Диксонова и сарадници (Dickson *et al.*, 2014) пореде искуства протежеа који су учествовали у неформалном и формалном аранжману менторства, док Камејер-Милер и Јуџ (Kammeyer-Mueller & Judge, 2008) као антецеденсе потоњих исхода менторства уводе варијабле личности као што су самопоштовање, неуротицизам, локус контроле и црта самооефикасности. Резултати назначених метаанализа су у основи исти – добити од менторства су скромне, битан ефекат менторство има на задовољство послом и каријером, а од три менторске функције најбољу предиктивну вредност има функција моделовања кроз улогу. За тему нашег рада важно је указати да у раду Диксонове и сарадника постоји поднаслов *Процена квалитета менторства* (Dickson *et al.*, 2014: 264–265) којим је обухваћено разматрање функција менторства и добити које из тих функција произлазе за протежеа, за ментора и за радну организацију. Тако, Диксонова и сарадници (Dickson *et al.*, 2014), као и многи други аутори, концепт *квалитет менторства* поистовећује са концептом *ефективност менторства* (ориг. *mentorship effectiveness*). Насупрот томе, Камејер-Милер и Јуџ (Kammeyer-Mueller & Judge, 2008) су указали на то да истраживања која се односе на квалитет менторства имају сасвим другачији методолошки оквир од истраживања која се баве ефективношћу менторства. Они указују да истраживања о квалитету менторства, најчешће, полазе од истраживачких питања о томе да ли су различити ментори различито ефективни у „произвођењу“ добрих исхода, односно који тип ментора је најнефективнији.

КА ОДРЕДНИЦАМА КВАЛИТЕТНОГ МЕНТОРСТВА

Већ смо указали на недостатке и неусаглашености у сегменту теоријског уобичавања концепта менторства, што се читава и у одсуству јединствене дефиниције менторства, али и у вези са питањем квалитета менторства. Предочили смо наше почетне поставке о менторству, које су, генерално гледано, конгруентне са дефиницијом менторства коју су понудили Боземан и Финијева (Bozeman & Feeney, 2007: 17) која гласи: „Менторство је процес информалног преношења знања, социјални капитал и протежеова перцепција психосоцијалне подршке која је релевантна за његов рад, каријеру или професионални развој; менторство подразумева неформалну комуникацију, обично лицем у лице и током континуираног временског периода, између особе за коју се сматра да има већа релевантна знања, мудрост или искуство (ментор) и особе за коју се сматра да има мање знања, мудрост, или искуства (протеже)“.

У настојању да сагледамо шта одређује конструкт *квалитет менторства*, односно које су кључне претпоставке квалитета менторства, компилирали смо податке презентоване у 12 истраживачких радова које смо издвојили на почетку рада описаним поступком претраживања различитих извора академске литературе. Издвојени радови су реч *квалитет менторства/ментора* имали у наслову и/или као посебно поглавље у тексту (нису узети у обзир радови који се односе на друге радне секторе и радови у којима синтагма *квалитет менторства/ментора* у тексту фигурира као успутна констатација општег типа). Применили смо поступак структуралне анализе издвојених чланака – на основу прелиминарног читања пет чланака који су садржали одредницу о квалитету менторства у образовном контексту издвојили смо три кодне категорије које смо потом користили за анализу разматрања и истраживачких налаза у свих дванаест изабраних радова. Издвојене кодне категорије чине целовит оквир за концептуализовање квалитета менторства. Реч је о квалитету неформалности менторског процеса, специфичној природи процеса учења и усклађености особености парадигматског оквира менторства са реалним капацитетима конкретне школске средине. Потребно је нагласити да је природа ових категорија/одредница другачија (интереакционо-процесна) од природе одредница које се најчешће помиње у литератури (структуралне одреднице). У том смислу, Бонурова (Bonura, 2006) истиче да се концепт *квалитет менторства* често редукује на питање шта је квалитетан ментор (уз набрајање пожељних особина), или шта је квалитетан програм менторства (McMillan & Parker, 2005; Menges, 2015), или се своди на разматрање позитивних исхода менторства базираних на реализацији менторских функција (психосоцијалне, каријерне, моделовање улоге) (Dickson *et al.*, 2014).

Квалитет неформалности менторског процеса

Квалитет неформалности менторског процеса почива на квалитету неформалности односа ментор – протеже, али се тиме не исцрпљу. Ову поставку разрадићемо кроз сагледавање како аутори, чији су радови сврстани у ову концептуалну категорију (Allen & Eby, 2003, 2008; Allen, Eby & Lentz, 2006; Arnold, 2006; Bonura, 2006; Godshalk & Sosik, 2006; Ragins, Cotton & Miller, 2000; Xu & Payne, 2014), образлажу и емпиријски разматрају конструкт *квалитет менторства*.

Најзаступљенији (и често цитирани) аутори у овој групи радова су Тами Ален и Лириан Еби. У првом раду (Allen & Eby, 2003) они одређују квалитет менторства кроз два аспекта – *квалитет односа* и *квалитет учења* у менторству за чије процене су креирали две кратке скале. У оквиру насловљене категорије (квалитет неформалности менторског процеса) битна одређења Алена и Ебијеве (Allen & Eby, 2003) су одређења о квалитету односа ментор – протеже која укључују: ефективност односа,

задовољство односом, учинак коришћења ментора од стране протежеа, уживање у квалитету односа, процена обостране добробити. Томе су додали и значај уклапања по сличности (парадигма о привлачењу сличних личности). Главни налаз овог истраживања указује на то да висок квалитет односа ментора и протежеа може да се развије и у формално и у неформално успостављеном менторском аранжману. Док су у овом раду квалитет релације ментор – протеже (као аспект квалитета менторства) Ален и Ебијева (Allen & Eby, 2003) позиционирали као претпоставку трајања менторског односа и основу/подлогу за учење кроз однос, у другом истраживачком раду (Allen, Eby & Lentz, 2006) квалитет менторства позиционирају као један од исхода (уз психосоцијално и каријерно менторство и моделовање улогом) које процењују с обзиром на примењене/непримењене формалне менторске програме. Овакав истраживачки дизајн имплицира да аутори квалитет менторства не изједначавају са трима функцијама менторства, а у елаборацији резултата истраживања (квалитет онога што је „унето“ у менторство – програм, карактеристике ментора и протежеа, уклапање њихових личности – повезан је са свим варијаблама исхода) праве разлику између квалитета менторства и квалитета односа ментора и протежеа указујући на то да однос може бити квалитетан а да се кроз њега не оствари и квалитет менторства. У трећем истраживачком раду Ален и Ебијева (Allen & Eby, 2008) баве се питањем квалитета менторства усресређујући се на посвећеност/заинтересованост ментора за протежеа и његове потребе као један аспект квалитета односа ментора и протежеа. Поредили процене ментора и протежеа о менторској посвећености менторском раду и односу у оквиру формалних менторских програма, налазе да, у већини случајева, ментори извештавају да су мање посвећени менторству него што то њихови протежеи опажају и извештавају.

Голдшалкова и Сосик (Godshalk & Sosik, 2000) о квалитету менторства говоре у појмовима примљене психосоцијалне подршке (као што су: саосећање са бригама и осећањима протежеа; испољавање прихватања и потврђивање коректности протежеовог понашања), каријерног развоја (као што су: давање задатака који припремају протежеа за бољу радну позицију, заштита у неповољним организацијским ситуацијама) и опажене ефективности менторства (продуктивност у професионалном раду). У свом истраживању доводе у везу овако дефинисан квалитет менторства са степеном сагласности менторових самопроцена и протежеових процена о менторовом трансформативно лидерском понашању. Резултати указују да тамо где је процена протежеа о менторовом понашању повољнија од процене ментора о сопственом лидерском понашању, протеже доживљава менторство као квалитетније у смислу примљене психосоцијалне подршке, оствареног каријерног развоја и опажене ефективности менторства. Рагинсова и сарадници (Ragins, Cotton & Miller, 2000) квалитет менторства редукују на квалитет мен-

торског односа. Квалитет менторског односа сагледавају (ајтеми кратке скале) преко протежеовог задовољства или разочарења менторством, протежеове процене ефективности менторства и колико менторство излази у сусрет његовим потребама. Истраживачки испитују и потврђују да задовољство менторским односом има већи утицај на ставове према послу неко само присуство ментора, тип менторства или дизајн менторског програма. На сличан начин о квалитету менторства говоре Ху и Пејнова (Hu & Payne, 2014) који квалитет менторства сагледавају кроз задовољство менторством, указујући да за квалитет менторства значај има и дужина трајања менторског аранжмана и количина времена које су ментор и протеже провели у разговорима. Ови аутори сматрају да квалитетно менторство има посредујућу улогу (преко задовољства менторством) у односу на задовољство послом и остајање у служби.

Бонура (Bonura, 2006) такође квалитет менторства редукује на квалитет менторског односа, али у својим спецификацијама карактеристика менторског односа поред емоционално-социјалних (емпатичност, брига и разумевање) уводи и моралне конотације (поштење, искреност). Тек када релацијски простор ментор – протеже има обележја „сигурне базе“, он постаје оквир у коме је могуће отворено дискутовати о проблемима и изазовима свакодневног рада и промовисати критичко и рефлексивно преиспитивање праксе, што чини језгро квалитетног професионалног развоја. Арнолд (Arnold, 2006) је указао на разлике у квалитету менторства који остварују различити појединци/ментори у оквиру једне школе, и истакао да добар наставник не мора да буде и добар ментор. Он је понудио оквир за процену квалитета менторства у целости фокусиран на ментора и на ресурсе који су му неопходни да би био квалитетан ментор. Ти ресурси су: личне и интерперсоналне вештине, стручни/професионални квалитет и знање, овладавање стандардним менторским праксама, да уме да обезбеди одговарајућу подршку и одговарајући изазов, да уме да успостави поверењем обележен однос који траје.

У предоченим мишљењима различитих аутора уочљиво је да је квалитет неформалности односа ментор – протеже централно одређује квалитета менторства али да постоје и „додаци“ (различити аутори их различито спецификују) који се преплићу кроз време и процесе повезивања индивидуалних и релацијских потенцијала и перспектива, постављених циљева и очекиваних исхода. То су разлози који су нас определили да ову категорију назовемо *неформалност менторског процеса* јер овом синтагмом обухватамо и време потребно да се развије неформалност менторског односа и све остале активности у менторском односу чије одвијање је поспешено таквим односом (на пример: поступни „раст“ психосоцијалне и каријерне подршке и отворености у дијалогу као пут ка развијању саморефлексивности). Индикатори овог квалитета су обострано задовољство односом и доживљај обостране добити (и ментора и протежеа) у сегменту професионалног развоја који је у

средишту менторског аранжмана (кључни садржај менторства везан са конкретну наставну област и рад са ученицима).

Специфична природа процеса учења

Процес учења је централни аспект процеса менторства, па ипак о овој теми има веома мало истраживања. Једно од њих је већ поменуто истраживање Алена и Ебије (Allen & Eby, 2003) у коме се квалитет односа и квалитет учења третирају као два кључна аспекта ефективности менторства. Када говоре о учењу у ситуацији менторства, аутори истичу да је реч о квалитету *учења кроз релацију (relationship learning)* што подразумева размену информација, реципрочност и то да ментор и протеже уче истовремено. У овом сегменту истраживања аутори се фокусирају на мишљење ментора, а главни налаз овог дела истраживања Алена и Ебије (Allen & Eby, 2003) је да постоји доследна повезаност између менторовог опажања да су он и његов протеже слични као особе и извештавања ментора о релацијском учењу. Доналдсон и сарадници (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000) указују на значај Бандурине теорије социјалног учења у контексту менторства и сугеришу да протеже учи од ментора кроз два примарна механизма: инструменталну подршку и психосоцијалну подршку. Упућују и на то да су ове Бандурине идеје биле инспиративне за елаборацију кључних функција менторства. Доналдсон и сарадници (Donaldson *et al.*, 2000) су истраживали и потврдили да је квалитет менторског односа (укључујући и социјално учење кроз менторство) повезан са протежеовом потоњом приврженошћу институцији у којој ради.

Специфичност процеса учења у менторству, према нашем мишљењу, резултат је интеракција програмског и временског оквира менторства (формални аспект аранжмана – шта протеже треба да научи током трајања менторства) и препоручене неформалности односа ментор – протеже (Polovina, 2015). У том смислу чини се неизбежним да процес учења и „произвођења“ знања има обележја која комплементарно „увезују“ елементе формалног (упућивање у правилнике, литературу и сл.) и неформалног учења у свакодневици рада у школи (опсервационо учење и учење по моделу, промишљање и преиспитивање „у ходу“ и оно које се одвија у планираним и непланираним разговорима и повратним информацијама). У овако постављеном оквиру учења, износ онога што је протеже научио потстакнут ангажовањем ментора (стварање изазовне средине учења – ситуације, садржаји, учење са ментором и уз ментора – отвара нове перспективе у односу на школску свакодневицу) и онога колико је сам научио независно од ангажовања ментора могу значајно варирати. Сматрамо да је један од показатеља квалитета менторства, када је реч о процесу учења, управо промена у износу учења из искуства ментора (присутније на почетку) наспрам учења из сопственог искус-

тва током трајања менторства (присутније на крају). Боземан и Фини (Bozeman & Feeney, 2007) постављају питање: Који део знања које се преноси у менторском аранжману заиста јесте „менторство“ а који није? Уместо одговора они указују да је тешко проценити када директна обука/тренинг прераста у менторски однос, као и да нису ретке ситуације у којима се као менторство квалификује и „преношење“ (са)знања која протежеу нису потребна и/или која не жели али је њима изложен (на пример „знања“ о принципима и нормама рада у конкретној школској средини која су ствар гласина или личних унутаргрупних договора). То што постоје менторски програми и аранжмани не значи да ће се менторство и десити у смислу очекиваног процеса учења, сматрају и Ален и сарадници (Allen, Eby & Lentz, 2006).

Парадигматски оквир менторства и реалност конкретне школске средине

Менторски систем (ментор, протеже, програм, време) не функционише у вакуму, већ у конкретној школској/радној средини која има своје специфичности (култура школе – веровања, вредности, очекивана понашања) чије утицаје ни ментор ни протеже не могу ни избећи нити занемарити. Линеје тих утицаја су разнолике, а Гансер (Ganser, 1995) указује на значај који за протежеа има обезбеђивање континуираних повратних информација (feedback), док је за ментора значајна континуирана „спољна“ подршка за обављање ове додатне улоге. Континуиране повратне информације протеже добија не само од ментора већ и од других мање или више искусних практичара чији приступ раду и поимања добре праксе могу бити различити од менторовог приступа. Задесно, утицај тих практичара, кроз имплицитне или експлицитне процене и повратне информације, може потврђивати али и подривати научно у менторском односу што фрагментира научно (стандарде рада), збуњује и осујећује протежеа/почетника. Део ове мултиверзе не може се избећи, али је значајан за квалитет менторства које се реализује у конкретној школи како би поруке које протеже добија у унутарменторском и изванменторском простору учења биле што кохерентније. Утолико пре што, бар када је реч о позицији протежеа, примање повратних информација у ширем радном окружењу може представљати и почетак организацијске подршке и знатно утицати на задовољство послом и приврженост институцији, како указују Бараникова и сараднице (Baranik, Roling & Eby, 2010). Посматрано са овог аспекта, значајну улогу у обезбеђивању квалитета менторства имају и директори школа који могу плански да укључе наставнике сениоре у процес успостављања основног и јасног парадигматског оквира менторства у конкретној школи, као једног од облика организацијске подршке и наставницима менторима и њиховим протежеима. О значају ширег радног контекста на концепцијски друга-

чији начин говоре Хигинсова и Крамова (Higins & Kram, 2001). Иако је реч о теми која излази из оквира теме нашег рада, вредно је напоменути да ове две ауторке реконцептуализују менторство сходно савременим радним условима у смислу одређења менторства као мултиплог релацијског феномена. Ауторке предлажу увођење концепта *развојне мреже* (преузето из теорије социјалних мрежа) у контекст менторства и осавремењавања менторства.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Рад представља први корак у настојању да се свеобухватно осветли проблематика квалитета менторства и да се на тој основи идентификују чиниоци који доприносе квалитету менторства. Значајност оваквог корака илуструје чињеница да изрази који указују на важност квалитета менторства фигурирају и у језику креатора образовних политика („квалитет професионалног развоја наставника“), и у језику који прати свакодневницу живота у школи („право менторство“, „добро менторство“, „успешно менторство“) али у академском дискурсу тема о квалитету менторства није довољно заступљена. У прилог значају разматрања теме иде и то што формални менторски програми постају све популарнији (и у нашим школама), упркос томе што у широј литератури нема довољно истраживања која би допринела бољем утемељењу програма и организацијских поставки од значаја за квалитетно менторство, посебно менторство везано за увођење наставника приправника у рад. Није свеједно да ли се менторство као пракса одвија на мање или више рутински начин, или се одвија тако да гради оптимизам, отвореност за суочавање са проблемима рада и спремност за њихово решавање. Ово је посебно важно за наставнике приправнике, јер квалитетан или неквалитетан почетак професионалног развоја обликује критеријуме и за даљи развој унутар професије.

У раду се темом/феноменом *квалитет менторства* бавимо настојећи да одговоримо на два питања. Зашто је тема о квалитету менторства мало заступљена у релевантној литератури? Које су кључне одреднице квалитета менторства? Наша иницијална анализа литературе о менторству показала је да је ова теме веома занемарена (постоји велика празнина) и да разлоге томе треба тражити у сложености самог концепта и праксе менторства, али и у несумњивом одсуству настојања да се, сходно савременим условима рада у образовању, уобличи нове теорије о менторству, на шта је указала и Кети Крам која је утемељивач прве (и још увек актуелне) теорије о менторству (Higgins & Kram, 2001).

Као одговор на друго питање креирали смо категоријални оквир који може послужити за даља теоријска и емпиријска продубљивања питања о квалитету менторства. Настојали смо да из мноштва обухватних текстова издвојимо језгровне одреднице које представљају ус-

лов без кога нема квалитетног менторства. У складу са нашим виђењем менторства као мрежносистемског концепта у коме се преплићу бројни ситуационопроцесни чиниоци (едукативни, лични, дијадичко-релацијски, професионални и институцијски), предложили смо три кључне одреднице квалитета менторства. Те одреднице су међусобно повезане и обухватају: квалитет неформалности менторског процеса; специфичну природу процеса учења; усклађеност особености парадигматског оквира менторства са реалним капацитетима конкретне школске средине. Међу назначеним одредницама, у актуелном пресеку стања области, најјачи контекстуални утицај има категорија „квалитет неформалност менторског процеса“ коју, пре свега, „засићује“ конструкт „квалитет неформалности односа ментор – протеже“. Иако фактори као што је сличност у погледу личних особина могу да убрзају креирање односа ментор – протеже који има квалитет неформалности, за његово развијање је потребно време у коме успостављање овог квалитета може и не мора да се догоди. Фактор времена се појављује као битан фактор и у смислу афирмације различитих функција менторства (психосоцијалне, каријерне, моделовање улогом), а пре свега у смислу очекиваног процеса учења и стицања знања – кључних садржаја менторства који су у средишту концепта *менторство*. Управо је аспект учења кроз менторство, односно преношења кључних садржаја менторства у анализираној литератури о менторству најскромније елаборисан – то је област од приоритетног значаја за будућа истраживања. Неизвесности и потенцијалне проблеме и мањкавости унутарменторских процеса може да умањи или повећа деловање чинилаца шире школске средине (повратне информације, евалуације), што наглашава значај развијања свести о значају деловања свих актера и о значају промишљања и успостављања општих принципа и смерница за практични рад на нивоу сваке конкретне школе.

Предлози и закључци које смо понудили у овом раду имају одређена ограничења. Прво је у томе што је анализа заснована на малом броју радова који се темом квалитета менторства баве као делом теоријске позадине којом образлажу своје истраживачке дизајне (неретко се, у добијеним резултатима, који имају статус значајних налаза, многи елементи ове теоријске позадине не јављају). Сходно овом ограничењу предлози и закључци који произлазе из наше анализе имају статус оквирних, пробних предлога. Друго ограничење је општијег карактера. Упркос настојањима да се применом познатих метода у селекцији научних чланака издвоје што релеватнији радови, као и у другим прегледним радовима, фактор субјективног погледа аутора на цело тематско поље не може се до краја избећи.

Ипак, верујемо да резултати наше анализе могу бити значајни за праксу организовања и реализовања менторског рада у школама у смислу стварања претпоставки да се обезбеди не било какво менторство већ квалитетно менторство. Резултати наше анализе указују да је битно да

и сами ментори имају сазнања о значају квалитета неформалности менторског процеса и односа и да преиспитају своју спремност за преузимање улоге ментора узимајући у обзир ову претпоставку. Такође, за организаторе менторског аранжмана битно је, као што истичу и Рагинсова и сараднице (Ragins, Cotton & Miller, 2000), да се створе претпоставке (организација процеса повезивања ментора и протежеа) да формални програми буду тако дизајнирани да на најбољи начин стимулишу неформални менторски процес. Значајно за праксу је и то да, уколико се жели допринети квалитету учења кроз менторство, битан аспект припреме будућих ментора представља рад на диференцирању онога шта менторство јесте насупрот оних сегмената преношења знања („рецепти“, непроверена становишта) који се не могу сврстати у менторство. Сем тога, у дизајнирању програма менторства квалитету учења може допринети добра равнотежа између структурираности (обавезни део одређен протоколом) и отворености за мање или више непланирана искуства (прилике да протеже „урони“ у догађања и активности) да би се оставио простор за стварање равнотеже између учења уз ментора и самосталног учења. Такође, калитет процеса учења, које се остварује кроз менторство, може се унапредити уколико се на нивоу школе, кроз доприносе свих искусних практичара, успостави одређени ниво сагласности у погледу основних начела (и варијетета) добре праксе и принципа које треба афирмисати кроз менторство.

Коришћена литература

- Allen, T. & Eby, L. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, Vol. 29, 469–486.
- Allen, T., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 1, 127–136.
- Allen, T., Eby, L. & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 91, No. 3, 567–578.
- Allen, T. & Eby, L. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationship. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 72, No. 3, 309–316.
- Archibald, S., Coggs, J., Croft, A. & Goe, G. (2011). High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, Retrieved September 20, 2015 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf>
- Arnold, E. (2006). Assessing the quality of mentoring: Sinking or learning to swim? *ELT Journal*, Vol. 60, No. 2, 117–124. DOI: 10.1093/elt/cci098/24
- Bainer, D. (1998). Support behaviors among teachers in authentic settings. In T. Ganser, D. L. Bainer, M. Bendixen-Noe, B. L. Barbara, A. D. Stinson, C. Giebelhaus & C. K. Runyon (Eds.), *Critical issues in mentoring and mentoring program for beginning teachers* (str. 5–9), The Ohio State University, Mansfield. Retrieved September 20, 2015 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425146.pdf>
- Baranik, L., Roling, E. & Eby, L. (2010). Why does mentoring work: The role of perceived organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 76, No. 3, 366–373.

- Bonura, S. (2006). As mentoring flourishes, so does the intern. *Journal of School Counseling*, ERIC No. EJ901144. Retrieved September 20, 2015 from World <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n8.pdf>
- Bozeman, B. & Freaney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, Vol. 39, No. 6, 719–739.
- Dickson, J., Kirkpatrick-Husk, K., Kendall, D., Longabaugh, J., Patel, A. & Scielzo, S. (2014). Untangling protégé self-reports of mentoring functions: Further meta-analytic understanding. *Journal of Career Development*, Vol. 41, No. 4, 263–281. DOI: 10.1177/0894845313498302
- Donaldson, S., Ensher, E. & Grant-Vallone, E. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, Vol. 26, No. 4, 233–249.
- Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The road to Ithaca: A mentee's and mentor's journey. *Teacher Development*, Vol. 8, No. 2–3, 277–295. DOI:10.1080/13664530400200221
- Ganser, T. (1995). *Road map for designing quality mentoring programs for beginning teachers*; Paper presented at the Annual conference of the Wisconsin Association for middle level education (Stevens Point, WI, April 29, 1995). ERIC Document Reproduction service ED384932.
- Godshalk, V. & Sosik, J. (2000). Does mentor-protégé agreement on mentor leadership behavior influence the quality of a mentoring relationship? *Group Organization Management*, Vol. 25, No. 3, 291–317, DOI: 10.1177/1059601100253005/25
- Grupa autora (2009). *Mentor i pripravnik: Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije.
- Hansford, B., Ehrich, L. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, No. 4, 518–540. Retrieved November 1, 2015 from World Wide Web <http://eprints.qut.edu.au>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2009). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, Vol. 39, No. 1, 50–56.
- Higgins, M. & Kram, K. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2, 264–288.
- Kammeyer-Mueller, J. & Judge, T. (2008). A quantitative review of mentoring research: Test of a model. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 72, No. 3, 269–283.
- Lee, C., Felps, W. & Baruch, Y. (2014). Toward a taxonomy of career studies through bibliometric visualization. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 85, 339–351.
- McCann, T. & Johannessen, L. (2009). Mentoring mentors. *English Journal*, Vol. 98, No. 6, 92–94.
- McMillan, W. & Parker, M. E. (2005). Quality is bound up with our values: Evaluating the quality of mentoring programmes. *Quality in Higher Education*, Vol. 11, No. 2, 151–160. DOI: 10.1080/13538320500175142
- Menges, C. (2015). Toward improving the effectiveness of formal mentoring programs matching by personality matters. *Group Organization Management*. DOI:10.59601115579567
- Parker, M., Ndoye, A. & Scott, I. (2009). Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol. 17, No. 4, 329–341.
- Parker, S. (2009). The supervisor as mentor-coach in theological field education. *Christian Educational Journal*, Vol. 6, No. 1, 51–63.
- Polovina, N. (2009). Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika: tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 58, No. 4, 579–592.
- Polovina, N. (2010). Supervizija i mentorstvo u obrazovanju. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 195–221). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Polovina, N. (2015). Quality of mentoring: Key determinants. In S. Ševkušić, J. Radišić i D. Malinić (Eds.), *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education* (pp. 181–184), *Book of Proceedings – XVIII International scientific conference “Educational research and school practice”*, 27th November 2015. Belgrade: Institute for Educational Research.
- Ragins, B. R., Cotton, J. & Miller, J. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, Vol. 43, No. 6, 1177–1194, DOI: 10.2307/1556344
- Xu, X. & Payne, S. (2014). Quantity, quality, and satisfaction with mentoring: What matters most? *Journal of Career Development*, Vol. 41, No. 6, 507–525.

Примљено 20.11.2015; прихваћено за штампу 14.3.2016.

Nada Polovina

THE KEY DETERMINANTS OF THE QUALITY OF MENTORING
IN TEACHING PROFESSION

Abstract

The review paper discusses the phenomenon of the quality of mentoring in the context of professional development of teacher interns. Although mentoring is considered as a suitable framework for high quality professional development, not enough attention has been paid to the phenomenon/topic of “the quality of mentoring”. This has been confirmed by our initial analysis of the situation in this field based on collecting relevant literature published in the past twenty years. The analysis of the selected papers was organised around two research questions: (1) Why is the topic of the quality of mentoring underrepresented in relevant literature? and (2) What are the determinants of the quality of mentoring? Through the analysis of leading review and meta-analytic papers in the problem field of mentoring we singled out the following as possible reasons for a scarcity of studies on the quality of mentoring: the complexity of the concept of mentoring, the focus of the papers dealing with mentoring on the instrumental while neglecting the explanatory, the overemphasis of positive contributions of mentoring, the lack of agreement on the issue of the outcomes of mentoring. In the second part of the paper, by applying the structural analysis procedure to the selected texts, we formulated and elaborated the thesis about the three key determinants of the quality of mentoring: (1) the quality of informality of the mentoring process, (2) specific nature of the learning process, (3) harmonising the peculiarities of the paradigmatic framework of mentoring with the real capacities of the specific school environment. The concluding part of the paper points out to implications for practice regarding the preparatory work with mentors and initial development of mentoring programmes.

Key words: the quality of mentoring, informality of the mentoring process, knowledge transfer, teachers, school environment.

Нада Половина
КЛЮЧЕВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ КАЧЕСТВА МЕНТОРСТВА
В ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Резюме

В предлагаемой работе, имеющей обзорный характер, рассматривается феномен качества менторства в контексте профессионального развития начинающих учителей. Хотя менторство считается вполне подходящей рамкой для профессионального развития высокого качества, феномену/теме „качество менторства“ в академической литературе не уделяется достаточно внимания. Это вывод, вытекающий из нашего анализа состояния в данной области, основывающегося на релевантной литературе, опубликованной в последние двадцать лет. Анализ отобранных работ нами был организован вокруг двух исследовательских вопросов: (1) Почему тема о качестве менторства слабо обсуждается в релевантной литературе? (2) Каковы ключевые составляющие качества менторства? Анализ ведущих обзорных и метааналитических работ о проблематике менторства позволил выделить следующие возможные причины небольшого числа работ о качестве менторства: сложность концепта менторства, ориентированность работ о менторстве на инструментальное, причем экспланаторное выдвигается на второй план, чрезмерное подчеркивание положительных эффектов менторства; несогласованность в связи с вопросами результатов менторства. Во второй части работы, применением поступка структурального анализа избранных текстов, мы выдвинули и разработали тезис о трех ключевых составляющих качества менторства: (1) качество неформальности менторского процесса, (2) специфическая природа процесса обучения, (3) согласованность особенностей парадигматических рамок менторства с реальными капацитетами конкретной школьной среды. В конце работы выведены импликация для практики в смысле подготовительной работы с руководителями и инициального оформления менторских программ.

Ключевые слова: качество менторства, неформальность менторского процесса, передача знаний, учителя, школьная среда.