

АМЕЛА Б. МУРАТОВИЋ¹

Универзитет у Новом Пазару

Департман за педагошке и психолошке науке

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

КИМЕТА Ђ. ХАМИДОВИЋ²

Универзитет у Новом Пазару

Департман за умјетност и филолошке науке

UDK: 005.966.1:37.011.3-051-057.875

BIBLID: 0353-7129, 31(2026)1, p.97-110

DOI 10.5937/norma31-65281

МЕНТОРСКА ПОДРШКА У ПРОФЕСИОНАЛНОЈ ПРАКСИ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА

Резиме: Менторска подршка у професионалној пракси будућих васпитача и наставника представља значајан фактор у процесу иницијалног образовања, у оквиру кога се теоријска знања повезују са практичним искуствима у реалном васпитно-образовном контексту. Посебна пажња посвећена је улози менторства у планирању, организацији и реализацији стручне праксе, као и његовом доприносу развоју професионалних компетенција студената. Улога ментора огледа се у дефинисању циљева и исхода учења, структурисању и усмеравању практичних активности, као и у континуираној подршци студентима током процеса праксе. Значајан сегмент менторског рада односи се на пружање повратних информација, подстицање рефлексивног приступа и развој професионалне самосталности. Закључује се да менторска подршка доприноси квалитетнијем повезивању теорије и праксе, развоју самосталности и одговорности, као и формирању професионалног идентитета будућих васпитача и наставника.

Кључне речи: менторство, професионална пракса, професионални идентитет, будући васпитачи и наставници, професионалне компетенције

Увод

Професионална пракса представља један од најзначајнијих сегмената студија, јер омогућава повезивање теоријских знања са непосредним педагошким искуством и развој компетенција. Образовање које укључује професионалну праксу и практичне облике учења доприноси развоју конкретних професионалних компетенција и вештина потребних за рад у васпитно-образовним устано-

1 amela.muratovic@uninp.edu.rs

2 kimeta.h@uninp.edu.rs

вама. На тај начин студенти стичу практична искуства која могу допринети њиховој већој конкурентности и лакшем укључивању на тржиште рада (Цвјетковић и др., 2025, стр. 76).

Образовни процес подстиче иновације, истраживање и развој, што се огледа у унапређивању педагошких пракси, развоју нових образовних метода и јачању професионалних компетенција будућих васпитача и наставника. На тај начин образовање не само да утиче на индивидуални професионални развој, већ има и шири друштвени значај кроз допринос економском и научном напретку. Савремена истраживања у области образовања указују да је квалитет професионалне праксе условљен њеном структурираношћу, јасно дефинисаним исходима учења и систематичном стручном подршком, што доприноси успешном професионалном развоју будућих васпитача и наставника (European Commission, 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023). У том процесу важну улогу има менторска подршка, која омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством и доприноси професионалном учењу студената, при чему се менторство посматра као процес усмеравања, подршке и давања повратних информација током реализације професионалне праксе (Tyler, 2022).

Квалитетно менторство омогућава студентима да боље разумеју повезаност теорије и праксе, развијају професионалне компетенције и стичу самопоуздање у раду са децом предшколског узраста и ученицима. Истраживања показују да менторска подршка значајно доприноси развоју рефлексивне праксе и подстицању професионалног идентитета почетника у настави (Flores & Swennen, 2020; Hudson & Hudson, 2016). Циљ овог рада је да се анализира улога менторске подршке у професионалној пракси будућих васпитача и наставника, са посебним нагласком на њен допринос развоју професионалних компетенција, рефлексивне праксе и успешне интеграције студената у васпитно-образовни процес. Кроз теоријску анализу концепта професионалне праксе и менторства рад ће размотрити кључне елементе који доприносе квалитету праксе и професионалном развоју студената. Посебна пажња биће усмерена на значај индивидуалног приступа менторству, повратне информације и рефлексije као инструмената професионалног учења.

Методолошки оквир рада

Овај рад има карактер прегледног рада и заснива се на анализи и прегледу релевантне научне и стручне литературе. Циљ методолошког приступа није прикупљање емпиријских података, већ систематско сагледавање, повезивање и интерпретација постојећих теоријских сазнања и истраживачких резултата у области менторске подршке и професионалног развоја будућих васпитача и наставника.

У раду је примењен метод теоријске анализе, који омогућава разматрање и тумачење релевантних теоријских приступа и концепата у вези са менторством и

професионалним развојем. Поред тога, коришћен је метод синтезе, којим су интегрисани кључни налази различитих аутора ради добијања целовитијег увида у предмет разматрања.

Посебна пажња посвећена је анализи различитих теоријских ставова, са циљем сагледавања сличности и разлика у разумевању улоге менторства у образовању будућих васпитача и наставника. На основу тога, рад настоји да пружи критички осврт на постојећу литературу и укаже на значај менторства као фактора професионалног развоја.

Овакав методолошки приступ омогућава систематизацију постојећих знања и доприноси бољем разумевању односа између менторства, рефлексije и развоја професионалних компетенција у савременом образовном контексту.

Концепт професионалне праксе

Професионални развој представља континуиран и динамичан процес усвајања знања, вештина и компетенција који омогућава појединцу унапређење професионалне праксе и одговарање на захтеве савременог образовног окружења (Desimone, 2009). У суштини, професионални развој се може објаснити као скуп различитих искустава и вештина које могу бити резултат спонтаног учења или свесно планираних активности које су од користи у унапређивању васпитно-образовног рада (Радовановић, 2019, стр. 81). Овај процес није ограничен само на формално образовање, већ обухвата и неформално учење, стручно усавршавање и практично искуство које доприноси развоју професионалних капацитета. У образовању будућих васпитача и наставника професионални развој подразумева стицање педагошких, психолошких и методичких компетенција које су неопходне за квалитетан рад са децом предшколског узраста и са ученицима (Opfer & Pedder, 2011). Васпитач и наставник као професионалци морају бити у стању да разумеју развојне потребе деце, да планирају и реализују активности и час који подстичу њихов когнитивни, социјални и емоционални развој, као и да стварају подстицајно васпитно и образовно окружење. Професионална пракса представља кључни механизам професионалног развоја, јер омогућава студентима да примењују теоријска знања у реалним ситуацијама и постепено развијају професионалне улоге. Кроз практично искуство студенти стичу увид у захтеве струке, професионалне стандарде и динамику рада како у вртићима тако и у школама.

Практична пракса омогућава учење кроз искуство, што доприноси развоју критичког мишљења и способности решавања проблема у професионалном контексту (Darling-Hammond et al., 2020). Студенти кроз праксу имају прилику да посматрају рад искусних васпитача и дугогодишњих наставника, уче из њихових искустава и постепено преузимају професионалне одговорности. Педагошке компетенције представљају интегрисан систем професионалних знања, вештина, ставова и вредности који омогућавају наставнику или васпитачу да квали-

тетно планира, реализује и вреднује васпитно-образовни процес. Оне укључују способност креирања подстицајног окружења за учење, примену савремених дидактичких стратегија, као и развијену комуникацију са децом и родитељима уз уважавање индивидуалних разлика и принципа инклузивног образовања. Савремена литература у области образовања указује да су педагошке компетенције наставника динамичне, вишедимензионалне и снажно условљене контекстом професионалне праксе, при чему се оне развијају кроз континуирано учење, рефлексiju и професионално искуство (Caena & Redecker, 2019). Педагошке компетенције се не посматрају као статичан скуп знања, већ као процес сталног професионалног развоја који подразумева интеграцију теоријских знања и практичног деловања у васпитно-образовном процесу (Darling-Hammond, 2017). Међутим, емпиријски налази указују да унутар структуре ових компетенција постоји одређена хијерархија значаја: према процени експерата, највећу релевантност имају активно учешће у образовној заједници и развијене социјално-емоционалне компетенције (Pinya-Medina et al., 2024).

Педагошке компетенције нису статичне, већ се развијају кроз професионално искуство и континуирано усавршавање. Васпитачи и наставници морају бити способни да прилагођавају своје педагошке приступе у складу са потребама деце, ученика, као и да користе савремене методе и стратегије које доприносе квалитету рада са њима. Рефлексивне компетенције представљају способност критичког промишљања сопственог рада и искустава. Рефлексивна омогућава анализу сопствених поступака, препознавање области за унапређење и развој стратегија за побољшање професионалног деловања. Кроз процес рефлексивне студенти и васпитачи постају свесни својих јаких и слабих страна, што доприноси континуираном професионалном учењу и развоју. Рефлексивна пракса омогућава интеграцију теоријских знања са практичним искуством, чиме се унапређује професионална компетентност и способност доношења информисаних педагошких одлука. Међутим, критичка рефлексивна не задржава се искључиво на индивидуалном нивоу, већ има и ширу друштвену димензију: њена централна сврха огледа се у тражењу нових решења и путева, као и увођењу промена које доприносе трансформацији образовне заједнице ради бољег учења, рада и живота свих њених чланова (Šarić & Šteh, 2017, p. 81).

Такав процес подразумева међусобну подршку и одређени степен повећања у могућност професионалног раста и напретка. Рефлексивна доприноси развоју професионалног идентитета, јер омогућава појединцу да разуме своју улогу у професији и континуирано унапређује своје деловање (Farrell, 2015). Професионални развој васпитача и наставника, који се заснива на сталном унапређивању компетенција ради квалитетнијег обављања посла и јачања професионалности, представља основу за формирање и развој професионалног идентитета. Тај процес обухвата перманентно усавршавање знања, вештина и способности, што доприноси побољшању квалитета рада, мотивације и система вредновања и самовредновања (Радовановић, 2019, стр. 83). Професионални идентитет васпи-

тача и наставника развија се управо у оквиру тог континуираног процеса, кроз искуства стечена током професионалне праксе, менторску подршку и рефлексивно учење. Студенти и практичари постепено усвајају професионалне норме и вредности које обликују њихово разумевање улоге васпитача и наставника у целовитом развоју деце. Професионални идентитет није статичан, већ се мења и развија током каријере, што наглашава значај континуираног усавршавања и учења (Beijaard et al., 2004). Васпитач и наставник морају бити отворени за нова знања и искуства, јер савремени систем образовања захтева стално прилагођавање и унапређивање професионалних компетенција.

Менторска подршка у професионалној пракси будућих васпитача и наставника

Менторство је витална компонента образовања наставника, значајно утичући на развој будућих наставника док прелазе у професионалне едукаторе (Mwesigwa & Nakato, 2025, p. 15). Оно омогућава практичну примену теоријских знања и развој педагошких вештина које су неопходне за успешан рад у образовном процесу.

Кроз сарадњу са ментором будући васпитачи и наставници имају прилику да унапреде своје компетенције у планирању и реализацији активности, као и у комуникацији и раду са децом различитих узраста. Менторски процес доприноси развоју рефлексивне праксе, која омогућава професионалцима да критички анализирају своје поступке и континуирано унапређују наставни процес (Blake-Beard & Shapiro, 2021). На тај начин менторство не само да подржава професионални развој појединца већ и унапређује квалитет образовног система у целини. Менторство није само процес преношења знања, већ и механизам развоја критичког мишљења, професионалних ставова и способности рефлексивне, који су неопходни за квалитетан образовни рад. Моделирањем ефикасних пракси, пружањем доследних повратних информација и подстицањем критичког размишљања ментори помажу студентима и будућим наставницима да изграде самопоуздање, професионалну сигурност и капацитет за развој рефлексивне праксе (Ambrosetti & Dekkers, 2010). Менторство представља облик професионалне подршке у којем искуснији стручњак пружа смернице и подстицај мање искусној особи, односно студенту, са циљем његовог професионалног осамостаљивања и успешне интеграције у професионалну заједницу. Овај процес омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуствима, чиме се развијају педагошке и професионалне компетенције, обликује професионални идентитет будућег стручњака и унапређују педагошке вештине, комуникационе способности, као и способности планирања и реализације васпитно-образовних активности, што доприноси бољој припремљености студената за професионални рад (Ragins & Kram, 2007). Менторство има вишеструке функције: подржава процес професионалног учења, развија рефлексивне способности које омогућавају критичко

промишљање сопствене праксе, те доприноси укључивању у професионалну заједницу и континуираном професионалном усавршавању (Милановић, 2022). Ментори пружају циљане повратне информације о планирању часова, управљању учионицом и наставним стратегијама, чиме доприносе развоју практичних педагошких вештина. Међутим, успех овог модела у великој мери зависи од квалитета ментора и усклађености између менторове наставне филозофије и потреба студената, јер само у таквим условима менторство може остварити свој пуни потенцијал у професионалном развоју будућих васпитача и наставника (Boyce et al., 2025; Guy et al., 2025).

Истраживања показују да менторство доприноси развоју професионалног идентитета и самопоуздања, као и динамици личних и професионалних компетенција, што је од посебног значаја за будући рад васпитача и наставника (Ensher et al., 2001). Успех менторског процеса може се мерити кроз стечено искуство, развој вештина и способност студената да напредују ка одабраним професионалним циљевима, користећи менторску подршку за усмеравање и унапређивање знања неопходних за индивидуални и професионални развој (Pfund et al., 2016). Тако менторство не представља само пренос знања, већ и механизам који омогућава континуирани развој и њихово усавршавање. Ментори имају улогу фасилитатора учења, пружајући смернице и повратне информације које доприносе професионалном развоју студената, развоју педагошких вештина и унапређењу њихових комуникационих и организационих способности.

Менторство игра кључну улогу у развоју професионалних компетенција студената, јер омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством у реалним образовним условима. Подстиче развој лидерских и одлучивачких способности, јер студенти кроз сарадњу са ментором уче о процесима решавања проблема и професионалног деловања (Baum & Korth, 2013). С обзиром на значај који менторство има у професионалном оспособљавању студената, важно је да и ментори континуирано развијају и унапређују сопствене компетенције. Као успешна пракса издваја се размена искустава, анализа изазова и преиспитивање сопствене праксе, јер такви облици професионалне рефлексije доприносе квалитетнијем менторском процесу и ефикаснијој подршци студентима (Duerksen et al., 2025).

Ипак, иако бројна истраживања наглашавају значај менторства, у пракси његов квалитет није увек уједначен, а ефекти у великој мери зависе од компетентности ментора, квалитета међусобног односа и нивоа ангажовања обе стране. Управо зато се менторство не може посматрати само као пренос знања, већ као сложен педагошки процес који подразумева континуирану подршку, рефлексiju и активно учешће свих актера. У том контексту, ментори имају улогу фасилитатора учења, пружајући смернице и повратне информације које доприносе развоју педагошких, комуникационих и организационих вештина студената и њиховом целовитом професионалном развоју.

Менторство у предшколским установама и школама представља облик педагошке подршке који доприноси развоју професионалних компетенција и образовању наставника, усмерен на припрему самопоузданих и професионално компетентних практичара који су способни да одговоре на захтеве савременог и динамичног образовног окружења (Simon, 2024). Такав приступ омогућава повезивање теоријских знања са практичним искуством, што је кључно за формирање професионалног идентитета и постепену интеграцију у образовну праксу.

У оквиру менторског процеса посебно је значајна педагошка подршка која обухвата усмеравање студената у планирању, реализацији и евалуацији активности, као и развој рефлексивних способности неопходних за унапређење сопствене праксе. Истовремено, менторство доприноси развоју социјалних и професионалних вештина, јер студенти кроз сарадњу у професионалном контексту унапређују комуникацију, тимски рад и способности решавања проблема (Loizou, 2011).

Истраживања указују да јасно дефинисани циљеви и структурирана менторска подршка значајно доприносе ефикасности учења и развоју професионалних компетенција, при чему ментори имају кључну улогу у усмеравању студената ка реалистичним и мерљивим циљевима (Ragins & Kram, 2007; Brown-DuPaul et al., 2013). Међутим, иако теоријски модели наглашавају важност планиране и структуриране праксе, у пракси се често уочава неуједначен квалитет менторске подршке, што може ограничити доследност у развоју компетенција студената.

Посебан значај има индивидуализовани приступ, који омогућава прилагођавање менторске подршке специфичним потребама студената, што се у истраживањима повезује са јачањем самопоуздања и професионалне одговорности (Ensher et al., 2001). Овакав приступ доприноси оптималном развоју потенцијала студената, али његова примена у великој мери зависи од компетенција ментора и услова у којима се менторство реализује.

Свеукупно посматрано, менторство се не може свести само на пренос знања, већ представља сложен педагошки процес који обухвата усмеравање, повратне информације и рефлексiju, чиме се подстиче професионални раст студената. Кроз овај процес студенти развијају способност критичког промишљања и самосталног решавања проблема, док подршка ментора доприноси развоју професионалне одговорности и спремности за будући рад у предшколском и школском образовању (Метић, 2025). У том контексту менторство превазилази индивидуални ниво подршке и постаје значајан фактор у унапређењу квалитета образовне праксе и професионалне културе у образовним установама.

Развој компетенција будућих васпитача и наставника кроз менторство

Менторство представља значајан механизам професионалног развоја, јер омогућава интеграцију теоријских знања и практичног искуства. Кроз ментор-

ски однос студенти стичу педагошке, комуникационе и рефлексивне компетенције неопходне за рад у предшколском и школском образовању. Процес учења у пракси заснива се на социјалној конструкцији знања, где учесници кроз размену искустава и сарадњу стварају значења и развијају професионалне вештине (Dahlberg et al., 2007). Међутим, иако теоријски приступи наглашавају значај активног учешћа и заједничког грађења знања, у пракси овај процес у великој мери зависи од квалитета менторског односа и институционалне подршке, која није увек доследно обезбеђена. Знање у овом контексту није статичан садржај, већ динамичан процес који се развија кроз учешће у професионалној заједници и практичним активностима, при чему је поверење између ментора и студената кључни услов успешног учења (Alabi, 2017).

Савремени приступи менторству наглашавају концепт заједничког учења и размене знања, при чему се менторство посматра као сараднички процес у којем сви учесници доприносе професионалном развоју (Urban et al., 2011). Овакав приступ омогућава студентима развој способности анализе и критичког промишљања педагошке праксе. Педагошке компетенције обухватају планирање, организацију, реализацију и евалуацију васпитно-образовних активности, које су кључне за рад у предшколским установама и школама. Ипак, истраживања указују да у пракси постоје разлике у квалитету примене ових приступа, што може утицати на неуједначен ниво развоја компетенција студената.

Рад са децом предшколског и школског узраста захтева комуникационе способности, емпатију и флексибилност у примени педагошких стратегија у складу са индивидуалним потребама деце. Менторска подршка доприноси развоју педагошких компетенција јер омогућава студентима учење кроз рефлексивно сагледавање сопствене праксе и повратне информације у процесу професионалног развоја (Feiman-Nemser et al., 2019). Међутим, квалитет и учесталост повратних информација значајно варирају у зависности од компетентности ментора и услова у којима се менторство реализује. Кроз сарадњу са искусним васпитачима и наставницима студенти стичу увид у професионалне стандарде и методе рада, али степен усвајања ових стандарда зависи од квалитета практичне подршке (Agbenyega, 2012).

Комуникационе вештине представљају основу успешног педагошког рада, јер омогућавају ефикасну интеракцију са децом, родитељима и колегама. Будући васпитачи и наставници кроз практичан рад развијају способност јасног изражавања, активног слушања и прилагођавања комуникације различитим саговорницима, чиме доприносе стварању подстицајног окружења за учење и развој деце. Планирање педагошког рада представља важан аспект професионалних компетенција, јер омогућава систематичан приступ организацији активности и остваривању образовних циљева (Pollard et al., 2019). Ипак, у пракси се често уочава да студенти имају различит ниво самосталности у планирању, што додатно наглашава значај квалитетног и континуираног менторског вођења.

Будући васпитачи и наставници уче да дефинишу циљеве активности и часа, бирају одговарајуће методе и процењују ефекте свог рада, што доприноси развоју професионалне одговорности и способности самосталног деловања. Реализација ових активности захтева флексибилност и прилагођавање педагошких стратегија индивидуалним потребама деце, при чему студенти стичу искуство у организовању различитих активности које подстичу учење и развој. Менторска подршка има кључну улогу у овом процесу, јер се менторство схвата као динамичан и рефлексиван однос који укључује учење кроз искуство, као и анализу сопствених поступака. Рефлексивно учење може се одвијати кроз дијалог између ментора и студента, као и кроз вођење дневника и белешки, што омогућава дубљу анализу професионалних ситуација (Ürün Göker, 2021). Истраживања показују да су менторство и рефлексивност међусобно повезани процеси који доприносе континуираном унапређењу компетенција будућих наставника и васпитача (Petrovska et al., 2018). Ипак, квалитет овакве подршке у пракси није увек уједначен, што може утицати на степен и дубину професионалног развоја студената.

Рефлексивне компетенције подразумевају способност критичког промишљања сопствене праксе и учења из искуства. Оне омогућавају будућим васпитачима и наставницима да анализирају сопствене поступке, идентификују области за унапређење и развијају стратегије за побољшање педагошког деловања, чиме се јача професионална свест и саморегулација. Савремени приступи наглашавају да се знање не усваја пасивно, већ се активно конструише кроз искуство и критичку анализу сопствене праксе (Chizhik et al., 2017). Полазећи од тога, рефлексивна представља кључни елемент професионалног развоја јер омогућава континуирано унапређивање педагошке праксе и развој способности самовредновања. Кроз критичко промишљање сопствених поступака будући васпитачи и наставници стичу способност анализе ефеката свог рада и развијају стратегије за његово унапређење. Менторска подршка у овом процесу омогућава добијање повратних информација и професионалног усмеравања, што доприноси развоју критичког мишљења и професионалне самосвести (Collin & Karsenti, 2011). Рефлексивна се стога не може посматрати само као индивидуална вештина, већ као интегрални део образовног и менторског процеса који доприноси унапређењу квалитета педагошке праксе.

Самовредновање представља способност процене сопственог рада и идентификације области за унапређење. Будући васпитачи и наставници кроз самовредновање развијају свест о сопственим компетенцијама и планирају стратегије за професионални развој. Критичко промишљање подразумева анализу и преиспитивање педагошких стратегија и поступака. Студенти који развијају ову компетенцију постају способни да препознају изазове у раду и траже ефикасна решења. Критички приступ доприноси унапређењу васпитно-образовног процеса, јер омогућава континуирано побољшање метода рада (Korthagen, 2017). Унапређење васпитне и образовне праксе представља један од основних циљева професионалног развоја будућих васпитача и наставника.

Кроз рефлексију и практично искуство студенти развијају способност процене ефеката сопствених активности и обликују стратегије за унапређење рада са децом. Овај процес континуираног професионалног учења доприноси квалитетнијем васпитно-образовном раду, при чему се наглашава значај сталног усавршавања компетенција (Farrell, 2020). Ипак, ефекти оваквог учења у великој мери зависе од квалитета подршке која се студентима пружа током практичне обуке.

Менторска подршка у овом процесу има кључну улогу јер омогућава професионално усмеравање, континуиране повратне информације и развој критичког увида у сопствену праксу. Сарадња са менторима и професионалном заједницом доприноси развоју компетенција и унапређењу педагошке праксе, што је од посебног значаја за припрему будућих васпитача и наставника за самосталан професионални рад (Eby & Allen, 2020). Међутим, квалитет и интензитет ове подршке нису увек уједначени, што може утицати на степен професионалног развоја студената.

Закључак

Менторство и професионална пракса представљају кључне компоненте образовања будућих васпитача и наставника, јер омогућавају интеграцију теоријских знања и практичног искуства, као и постепени развој професионалних компетенција. Кроз активно учешће у реалном васпитно-образовном контексту, студенти имају прилику да примењују педагошке стратегије, развијају комуникационе, организационе и рефлексивне компетенције и изграђују разумевање сложености професионалне улоге, при чему је процес менторства заснован на узајамној размени између ментора и студената и одвија се у оквиру систематски планиране педагошке праксе (Hodges, 2009; Polovina, 2010).

У том процесу менторска подршка има централну улогу јер кроз усмеравање, моделовање професионалне праксе и континуиране повратне информације подстиче развој критичког мишљења, саморефлексије и професионалне одговорности, при чему ментори делују као модели професионалног понашања, али и као саветници који указују на могуће пропусте и области за унапређење у раду студената (Stepić & Prlić, 2020). Истовремено, самовредновање омогућава студентима да идентификују сопствене снаге и области за унапређење, што доприноси континуираном професионалном развоју и јачању компетенција неопходних за квалитетан педагошки рад.

Иако савремени теоријски приступи наглашавају значај менторства као интерактивног и рефлексивног процеса, његова ефективност у пракси није увек уједначена. Разлике у компетентности ментора, квалитету менторског односа и институционалној подршци могу довести до варијација у степену професионалног развоја студената, што указује на потребу даљег унапређивања система менторства.

Посматрано у целини, менторство и професионална пракса превазилазе оквире стицања искуства и представљају сложен, динамичан процес изградње професионалног идентитета будућих васпитача и наставника, чиме директно доприносе унапређењу квалитета предшколског и школског образовања.

Литература

- Agbenyega, J. (2012). How we view our theoretical competency: Early childhood pre-service teachers' self-evaluation of a professional placement experience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 141-147. <https://doi.org/10.1177/183693911203700>
- Alabi, A. O. (2017). Mentoring new teachers and introducing them to administrative skills. *Journal of Public Administration and Governance*, 7(3), 65-74. <https://doi.org/10.5296/jpag.v7i3.11362>.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Baum, A. C., & Korth, B. B. (2013). Preparing classroom teachers to be cooperating teachers: a report of current efforts, beliefs, challenges and associated recommendations. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787478>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Blake-Beard, S., Shapiro, M., & Ingols, C. (2021). A model for strengthening mentors: Frames and practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6465. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126465>.
- Boyce, E., Huerta, M., Wyman, P., & Sandoval, M. (2025). Community Based Participatory Research and Peer Mentorship in Higher Education: Supporting a Sense of Belonging Among Independent Students. *Social Science*, 14(6), 340. <https://doi.org/10.3390/socsci14060340>.
- Brown-DuPaul, J., Davis, J. H., & Wursta, M. (2013). A high impact practice that works: connecting mentors from the professional community to teacher education students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(11), 807-815. <https://eurekamag.com/research/081/017/081017339.php>.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Chizhik, E. W., Chizhik, A. W., Close, C., & Gallego, M. (2018). Developing student teachers' teaching self-efficacy through Shared Mentoring in Learning

- Environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 35-53. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0014>.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective practice*, 12(4), 569-581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>.
- Cvjetković, M., Vignjević, B. i Amela Muratović. (2025). Kvalitet obrazovanja kao temelj ekonomskog rasta i razvoja. *Ekonomski izazovi*, 14(27), 75-88. <https://doi.org/10.5937/EkoIzazov2527075>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Duerksen, L. N., Janse van Rensburg, C., Costello, C., Golding, M.A., Lê, M.-L., Woods, M., Kelso, S., Bannister, L., & Protudjer, J. L. P. (2025). Practical and Effective Mentorship Strategies for Caregivers of Children with Chronic Conditions: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22, 339. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030339>.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2020). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Wiley-Blackwell.
- Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: a social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15, 419-438. <https://doi.org/10.1023/A:1007870600459>
- European Commission. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A policy guide*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/>.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2020). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Equinox Publishing.
- Feiman-Nemser, S., Schwill, S. A., Carver, C. L., & Yusko, B. (2019). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships*. Jossey-Bass.
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). Teacher education in times of change: Lessons from the COVID-19 pandemic. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55982-7>.

- Guy, J. W., Smart, S., Harber, M., & Oestreich, J. H. (2025). The Mentorship Blueprint: A Comprehensive Review for the Development of Programs in Pharmacy Education. *Pharmacy*, 13, 29. <https://doi.org/10.3390/pharmacy13010029>.
- Hodges, B. (2009). Factors influencing mentoring relationships. *Paediatric Nursing*, 21(6), 32-35. <https://doi.org/10.7748/paed2009.07.21.6.32.c7149>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n10.4>.
- Korthagen, F. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 2.0*. Teachers and Teaching.
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor-student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373-386. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587112>
- Metić, A. (2025). Mentorstvo u školama: most između teorije i prakse budućih učitelja. *Novopazarski zbornik*, 48, 289-300.
- Milanović, A. (2022). Reflective and mentoring practice – conditioned segments of teaching. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 6(1), 91-101. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE220519006M>.
- Mwesigwa, F., & Nakato, N. (2025). Mentorship in teacher education programs: A review of practices, outcomes, and challenges. *Acta Pedagogica Asiana*, 5(1), 15-29. <https://doi.org/10.53623/apga.v5i1.679>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2023 results (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., & Runcheva, J. (2018). Mentoring in teaching profession. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2). <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802047P>.
- Pfund, C., House, S., Asquith, P., Fleming, M., Buhr, K., Burnham, E. L., ... & Sorkness, C. A. (2016). Training mentors of clinical and translational research scholars: A randomized controlled trial. *Academic Medicine*, 91(5), 774-782. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001112>.
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Oliver Barceló, M. d. M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1422950. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1422950>.
- Pollard, A., Black-Hawkins, K., Cliff-Hodges, G., Dudley, P., Higgins, S., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Winterbottom, M., & Wolpert, M. A. (2019). Mentoring: Learning through mentoring in initial teacher education. In *Reflective teaching in schools* (supplementary chapter). Bloomsbury Publishing.

- Polovina, N. (2010). Supervizija i mentorstvo u obrazovanju: mogućnost povezivanja teorije i prakse. U N. Polovina i J. Pavlović (Prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 195-220). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Radovanović, N. B. (2019). Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vaspitača predškolskih ustanova. *Sinteze – Časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 8(15), 79-92. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-21173>.
- Simon, E. (2024). Cultivating Professional Identity: The Vital Role of Practical Teaching Experience for Future Educators. *Education Sciences*, 14, 439. <https://doi.org/10.3390/educsci14050439>.
- Stepić, G. i Prlić, I. (2020). *Stručna praksa budućih vaspitača iz perspektive studenata i vaspitača-mentora*. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Šarić, M., & Šteh, B. (2016). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 37-54. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>.
- Tyrer, C. (2022). Untangling the complexity of mentoring feedback practices in post-compulsory initial teacher education in the UK. *Journal of Further and Higher Education*, 47(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2088271>
- Ürün Göker, M. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 423-447. <https://doi.org/10.17263/jlls.903460>.
-

MENTORSHIP SUPPORT IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF FUTURE EDUCATORS AND TEACHERS

Summary: Mentorship support in the professional practice of future preschool teachers and school teachers represents a significant factor in the process of initial education, within which theoretical knowledge is connected with practical experiences in a real educational context. Special attention is devoted to the role of mentorship in the planning, organization, and implementation of professional practice, as well as to its contribution to the development of students' professional competencies. The role of the mentor is reflected in defining learning goals and outcomes, structuring and guiding practical activities, as well as providing continuous support to students throughout the practice process. An important segment of mentoring work relates to providing feedback, encouraging a reflective approach, and fostering the development of professional autonomy. It is concluded that mentorship support contributes to a higher-quality connection between theory and practice, the development of independence and responsibility, as well as the formation of the professional identity of future preschool teachers and school teachers.

Keywords: mentoring, professional practice, professional identity, future preschool and primary school teachers, professional competencies