

Доц. др ПРЕДРАГ Ж. ЖИВКОВИЋ<sup>1</sup>

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ  
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

## ФРАГМЕНТИ О РЕФЛЕКСИВНОМ ПРАКТИКУМУ НАСТАВНИКА<sup>2</sup>

**САЖЕТАК:** Рефлексивност је у раду дефинисана као нарочита форма и облик решавања проблема, али и као континуирано размишљање о узроцима проблема у ситуацијама *in situ*, на лицу места, што подразумева активну промену и систематично и консеквентно повезивање идеја са решењима проблема и ситуацијама које су им претходиле. Рефлексивна акција, за разлику од рутинске и нерелексивне, представљена је као проицљиво и промишљено деловање, освешћено знањима и веровањима наставника. Рефлексивни практикум аутор противпоставља доминантном, нормативном курикулуму, у коме теоријска знања представљају основу за решавање практичних, инструменталних проблема.

Праксу, међутим, често карактерише неодређеност. У том случају не постоји једно решење, већ решења зависе од избора вредносног става, од тога ком аспекту ситуације поклањамо већу пажњу.

Заступници овог становишта тврде да је томе тако, јер је наставник усред активности, те не може учинити „корак уназад”, па прво рационалисати о различитим алтернативним правцима непосредног деловања у тренутку одвијања ситуације, а након тога промишљати различите последице ових алтернатива.

Као илустрацију рефлексивних увида аутор је понудио изводе из наративне студије о рефлексивном практикуму наставника почетника.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** наставник, рефлексивност, рефлексивни практикум, наративна студија.

---

<sup>1</sup> pedjazvk@gmail.com

<sup>2</sup> Рад је примљен 2. марта 2013, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 1. јула 2013.

---

## ПОЈМОВНО-ТЕОРИЈСКА АНАЛИЗА

У многим историјским и компаративним прегледима и радовима, у којима се аналитички расправља о доминантним педагошким теоријама у XX веку, Џон Дјуи (Dewey, 1933) се наводи као оснивач и творац *концепција рефлексивности* (рефлексивног мишљења и знања) у пракси. Рефлексивност се у оваквом концепту схвата као нарочита форма и облик решавања проблема, али и као континуирано размишљање о узроцима проблема у ситуацијама *in situ*, што подразумева активну промену и систематично и консеквентно повезивање идеја са решењима проблема и ситуацијама које су им претходиле (Hatton & Smith, 1995). Рефлексивно размишљање (*reflective thinking*) је на најопштијем нивоу намењено решавању практичних проблема, при чему се допушта и препоручује „сумња и збуњеност”, пре него што се могућа решења проблема предложе.

Дјуи је писао и о *рефлексивној акцији* која се односи на примену решења проблема о којем се размишља кроз и у току саме акције. У каснијим радовима аутора који су се бавили овим проблемом, може се приметити недвосмислена веза између тзв. „професионалног деловања” и рефлексивности о деловању које, у овој цикличној вези, доводе до видљивих промена (Gore & Zeichner, 1984). Већ и на први поглед ово имплицира повезаност са искуственим учењем одраслих и положајем посматрања и рефлексивности у разним моделима искуственог учења, о чему ће касније бити више речи. Било би корисно упоредити овакав цикличан поступак са рутинизованом акцијом као изразом импулса, традиције и ауторитета. Рефлексивна акција, за разлику од рутинске, представља истрајно и пажљиво промишљено деловање (промишљање праксе) које је „освешћено” знањима и веровањима, и које је израз отворености, одговорности и посвећености.

Спремни смо за рефлексивност, тврди Шон, када се „знање- у- акцији” – врста знања коју професионалци примећују када делују спонтано – појављује ненамерно и изненадно (Schon, 1987). Ово води, скоро неочекивано и изненадно, двома врстама рефлексивности – *рефлексивности о акцији* (1) – која се појављује у току акције прекидајући је и ометајући је, и *рефлексивности у акцији* (2) – која се, такође, појављује у току акције, али је не омета и не прекида, и то тако што се размишља о њој као и о томе како преобликовати акцију која се одвија у моментима промишљања.

Идеју о рефлексивном практичару (педагогу, андрагогу, социологу итд.), односно практичару који промишља сопствену праксу и из рефлексije о пракси извучи њена теоријска исходишта, Шон развија скоро као оригиналну идеју и по томе постаје чувен. Он полази од претпоставке да пракса, практичне делатности (као што је поучавање, инструкција, терапеутски рад лекара или психотерапеута) конституишу самосвојну и сасвим посебну епистемологију. Супротно доминантној техничкој рационалности, на којој почива савремено професионално образовање, Шон сматра да се професионално знање и компетентност већ садрже у деловању успешних практичара (педагога, андрагога, учитеља итд.), посебно у рефлексiji-у-акцији („промишљању онога што радимо док радимо”) (Schon, 1986), која се појављује у проблемским ситуацијама. Отуда образовање за практичне професије, према овом аутору, нужно следи модел учења путем делања, нарочиту врсту „шегртовања” по узору на обуку музичара, сликара или драмских уметника.

У својој другој књизи (*The Reflective Practitioner*), Шон разрађује рефлексивни практикум и супротставља га доминантном, нормативном курикулуму, у коме теоријска знања представљају основу за решавање практичних, инструменталних проблема. Практику, међутим, често карактерише неодређеност – у том случају не постоји једно решење, већ решење зависи од избора вредносног става, зависи од тога ком аспекту ситуације поклањамо већу пажњу.

Шон разликује „знање у акцији” – оно имплицитно знање које се садржи у интелигентним акцијама и које је тешко вербално експлицирати, и „теорије о акцији” – покушај описа тог имплицитног знања, на основу посматрања и промишљања (рефлексije). Док је знање у акцији динамично, теорије о акцији (описи операција и стратегија које користимо, правила, вредности и претпоставки којих се држимо) су статичке и увек су конструкције. Оне се поново у практичној акцији проверавају. Те провере и нису ништа друго до евалуација научних теорија и акција на основу саме акције, односно самоевалуација практичара.

До свесног промишљања и критичке анализе акција обично долази онда „када нешто запне”, када се наше деловање одвија онако како нисмо навикли или понуди неочекивани резултат, или је пак из неког разлога у одређеном моменту сагледавамо у другачијем светлу.

„Рефлексија о акцији се може догодити накнадно, после практичног делања или тако што нас изненађење, јер ствари 'не иду како треба', доведе до тога да је прекинемо, да 'станемо и размислимо'" (Пешић, 1998, стр. 148).

Могућа је, међутим, „рефлексија у акцији”, и то у ситуацијама у којима нас тешкоће на које смо наишли организују тако да постанемо свесни свога знања у акцији и да га тренутно преиспитамо и реконструирамо – без прекидања акције. Таква преиспитивања воде ка „експерименту на лицу места”, испробавању алтернативних стратегија и поступака.

„Експериментисање на лицу места може дати жељени ефекат или пак ново изненађење, које води даљој рефлексији и испробавању алтернатива” (Schon, 1986, p. 26).

Цео тај процес не одвија се на потпуно дискурзивном и елаборираном плану. По правилу, потребна је накнадна рефлексија, рефлексија о рефлексији, да би се он могао детаљно описати и да би довео до трајније промене у нашим теоријама о акцији сагласним са знањем у акцији. Рефлексија о рефлексији се далеко лакше, ако не и искључиво, остварује у групном контексту. Мењање праксе и знања о акцији дешава се скоро искључиво у ситуацијама групног истраживања, односно групног (дискурзивног) преиспитивања.

Да би протумачио процесе самоевалуације практичара и објаснио разлику између *сидниане самоевалуације* (која је део васпитно-образовне праксе) и *рефлексије о рефлексији* (способност да другима опишемо оно што радимо и зашто радимо), Елиот се позива на Гидинсову теорију структурације (Giddens, 1984) и његове појмове *пракћичне* и *дискурзивне свесности* (Elliott, 1993, p. 183–4).

*Пракћична свесност* је ближа Шоновом конструкту *рефлексије у акцији* и укључује „праћење тока сопствене активности, физичког и социјалног контекста у коме се одвија и реакција других” (Elliott, 1993, p. 184). То, међутим, још увек не подразумева критичко самопреиспитивање, односно преиспитивање теоријских основа наших акција и активности. До *дискурзивне свесности*, а тиме и до прилике за критичко преиспитивање и мењање и самих акција и њихових теоријских основа, долази тек онда када их образлажемо другима или када их супротставимо другим (алтернативним) акцијама и тумачењима.

Шонова концепција практичних делатности објашњава зашто они који имају знања о васпитању или пак о психологији детета,

нису нужно и успешни васпитачи. Она (знања) упућују на радикално другачији приступ образовању васпитача, приступ у коме би базично, теоријско образовање васпитача следило и/или би било паралелно са практичним и интегрисано у изграђивање практичних знања, уместо да му претходи.

Чини нам се прикладним и сасвим одговарајуће учинити на овом месту још једну дистинкцију коју није могуће, на експлицитном нивоу, наћи код Шона. Наиме, његова дефиниција *теорија о акцији*, као освешћеног знања у акцији, занемарује један други извор тих теорија – она научена (усвојена) готова, вербална знања о практичној делатности, која су резултат традиционалног образовања.

Мањкавост припреме за непосредан педагошки рад састоји се управо у неповезаности знања о (педагошким процесима и појавама), која се махом стичу током студија, и знања *да* (се поучава), која практичари изграђују тек у пракси или током практичне обуке. У најбољем случају, процес обуке иде у једном смеру, од „базичних” теоријских знања ка њиховој примени у пракси. Обрнуто, коришћење теоријских знања за освешћивање и промишљање практичног знања у акцији, које би водило изграђивању елаборираних теорија о акцији, најчешће изостаје у иницијалном образовању и индукцији и пре него се, ако се уопште, јављају у форми стручног усавршавања и то у оквиру неких иновативних и истраживачких програма (Cochran – Smith, 1994).

Пре него што се професионалне теорије и идеје о пракси могу променити, оне се морају идентификовати и препознати. У сваком случају, у спретном и умешном знању-у-акцији већи део „веште акције обелодањује се, и више него што смо у стању да кажемо, у тзв. *инџуиџивном знању* (tacit knowledge)” (Schon, 1983, p. 51). Остерман (Osterman, 1990) примећује да је веома важан део рефлексивне праксе развијање способности артикулације интуитивног знања у циљу усавршавања професионалних вештина и проширења капацитета професионалних знања.

Према Лестеру (Lester, 1998), наставници који рефлексивно промишљају праксу, оспособљенији су за улогу професионалца посвећеног континуираном учењу. Они су у бољој позицији за иницирање промена у професионалној пракси кроз персонализовану свест о животу учионице и њеној микро-култури.

Етвуд и Сил-Колацо (Atwood & Seal-Collazo, 2002) примећују да је „рефлексивна пракса” обележје добре наставе и доброг наставника, и требало би да постане незаобилазни део припремања бу-

дућих наставника. Аутори примећују да се у литератури схватања крећу у распону

„[...] од здраворазумског схватања појма рефлексивности, који има корене у просветитељском веровању да људи могу да чине отклоне и јасно разумеју оно шта раде и шта су, тако што ослобађају себе од ометајућих фактора за разумно деловање”, до „схватања рефлексивне праксе као досегнутог нивоа трансформативно-интелектуалних капацитета личности” (Atwood & Seal-Kolazo, 2002, p. 168).

Ово прво, здраворазумско схватање и значење, ирелевантно је за свакодневицу учионице. Аутори зато предлажу посебан програм за превазилажење оваквих деволутивних тенденција (RDT – Reflective Dialogues on Teaching):

- тражи се од наставника да разуме и схвати себе у позицији коју води (pretext),
- тражи се од наставника да схвати реалност која обликује учење (context),
- како наставник разуме неке моменте учења и поучавања у светлу претходног (првог и другог захтева) (text),
- шта наставник учи из овога (претходног), што га води преоквиравању и поновном промишљању свих корака ове процедуре (нови углови и претпоставке) (returning) (Ibid., p. 169).

Вредности, претпоставке и стратегије које поткрепљују теорије и идеје о пракси морају се, на неки начин, испитати, проверити и учинити јасним. Уколико тога нема, професионалац-практичар се може наћи у позицији да подржава једну а практично користи другу теорију, односно то значи да његове акције нису конзистентне са намерама и идејама. У рефлексивној пракси, професионалац може своје акције изложити критичком преиспитивању, при чему се откривају вредности и претпоставке које конституишу његову праксу. Када професионалци постану свесни својих теорија, тада су свесни и контрадикторности између онога шта раде и онога шта прижељкују да раде и чине (стварног и очекиваног) (Osterman, 1990; Schon, 1988).

Рефлексивно истраживање и промишљање праксе захтева знање о пракси и освешћивање професионалне и личне философије. Рефлексије без разумевања правила или техника које конституишу „добру праксу” могу водити понављању грешака, док рефлексивност без „философске свесности” може водити прео-

купаацији техникама и поступцима (Lasley, 1989). Шон (Schon, 1988) примећује да професионалци уче да рефлексивно учествују у акцији тако што прво уче да препознају и примене стандардне технике и методе рада, након тога повезују општа и генерална правила рада са проблематичним случајевима који су карактеристични за професију којом се баве, да би на крају (и тек након свих ових активности) развили и тестирали нове облике рада и сазнања када уобичајни облици и методе не покажу успех.

Разматрајући елементарне поступке и вештине које би професионалац у свом послу требало да поседује, Метељски (Метельский, 1980) тврди да је окосница и средишња тачка таквог комплекса способности – способност *еміаїије* (*еміаїиисања*). У оквиру таквог и тог поступка „одвија се процес рефлексивне – најзначајнији поступак, механизам и функција успешног васпитног и сваког другог деловања” (Ибид., стр. 574). Истраживања посвећена проучавању тзв. *социјалне рефлексивне*, и нарочито везом са успехом педагошког деловања у корелацији са рефлексивним понашањем, спроводио је у Русији Г. М. Метељски (Г.И. Метельский, 1989). По његовом мишљењу „рефлексивна пракса (деловање на основама рефлексивног понашања) јесте прогноза деловања стручњака на основу тога шта корисници његових услуга мисле о њему” (Метельский, 1989, стр. 575). И даље, а у вези са специфичном делатношћу васпитања, аутор констатује:

„Представа педагога и андрагога о томе како га ученици виде, што нарочито доприноси успеху, јесте резултат, пре свега, рефлексивне процене. *Предавач седе види очима ученика*” (Ибид., стр. 576).

Куљуткина (Ю.Н. Куљуткина, 1989) експлицитно тврди:

„Што развијенија рефлексивна способност (професионалца, учитеља, радника, ...), то више и веће мајсторство поучавања и већи успех у обуци” (Ибид., стр. 575).

Метељски (Г.И. Метельский, 1989) види три фактора рефлексивних способности који воде (доводе) раздвојеним нивоима педагошког мајсторства, у најширем смислу речи (мајсторство у поучавању и учењу):

- на најнижем нивоу онај који обучава има фрагментарне представе о ученику (кандидату) и, нарочито, о свом деловању, ... у вези с чим коригује своје акције,
- на средњем нивоу он прилагођава своје понашање,

- на високом нивоу рефлексивне саморегулације, као устављен и научен механизам, он реагује скоро без учешћа свести. „Мера педагошког мајсторства је одређена степеном и нивоом рефлексивної управљања” (Ибид., стр. 575).

---

## IN MEDIAS RES: О РЕФЛЕКСИВНОМ ПРАКТИКУМУ НАСТАВНИКА ПОЧЕТНИКА

Постоје мишљења о томе да, само у ироничном смислу и не као педеутолошки труизам, активну и динамичну ситуацију наставе можемо третирати као неподложну рефлексивном промишљању наставника. Заступници овог становишта тврде да је то тако, јер је наставник усред активности, те не може учинити „корак уназад”, па прво рационалисати о различитим алтернативним правцима непосредног деловања у тренутку, а након тога промишљати различите консеквенце ових алтернатива. Уколико, макар и веома пажљиво размишљао о томе како деловати у сваком појединачном моменту и ситуацији наставе, он на крају себи мора признати да се мора опредељивати о томе да нешто чини или не чини. Према томе, наставник који делује је у неку руку увек *доимайичар* – може размишљати о богатом распону могућих поступака и радњи, али док делује он може чинити само једну ствар у једном тренутку. Заговорници оваквог концепта критичке рефлексивности користе преширока објашњења свог критичизма, често заснованог на суду о појединачном чину деловања, који не може бити аргумент генерализације.

Без обзира на поменуту аргументацију, сазнање да је наставник у активној ситуацији наставе исувише заузет да би размишљао рефлексивно, не значи да је настава осуђена на постојање као слепа импулсивност и рутинско одвијање. Наставници осећају да у настави могу деловати проницљиво и посвећено. Када су у настави, добри наставници делују „свесно” и често са непосредним увидом или самоувидом. Као наставници, често смо и сами у прилици да себе затекнемо (претекнемо) у ситуацији да се „уједемо за језик”. У другим нам приликама, ситуација и контекст сами кажу у ком правцу и како деловати.

Рефлексивно размишљање и деловање наставника представљају средишњи и недовољно обрађен педеутолошки појам који би требало феноменолошки, филозофски, концепцијски и емпи-



ријски истражити. У овом кратком огледу о рефлексивном практикуму наставника ограничићемо се само на феноменолошка размишљања о дистинктивним ставовима и значају наставне праксе као рефлексивном деловању.

Можемо се питати о томе где и како рефлексивност утиче на педагошку стварност? Како је искуствено могуће рефлексивност остварити? Како је ово различито од концептуализација које су чињене у литератури? Коју врсту рефлексија и свесног и смисленог деловања је могуће остварити у настави? Које су то форме сазнања и вештина које информишу или конституишу праксу?

Познато нам је *ad pauseam* да се наставници почетници (негде се појављује и ознака *наставници у индукцији*) по правилу сусрећу са великим бројем проблема у интерактивној стварности наставе. Приказаћемо, на почетку, идеалну ситуацију: темељито припремљен наставник почетник, експерт у области наука које предаје, успешно савладавши теорије о развојним психолошким карактеристикама ученика са којима ради итд., постаје зналац опремљен са знањима о успешним моделима наставе и наставног менаџмента, успешно комбинује своје практичне и теоријске вештине стечене у вежбању тимске сарадње и, кроз упознавање са вежбама у посматрању наставе, стиче и почиње да развија критичко разумевање филозофских, политичких и професионалних импликација и питања професионалне праксе. Коначно, без обзира на неискуство, овај наставник је спреман да свесно и савесно „води” ученике кроз иновативна, добро структурисана, усавршена предавања и лекције.

Није неуобичајено да се, упркос одличној припремљености, наставник почетник ипак не сналази у конфликтној и конфузној *стварности учионице*; он се сада, „очи у очи” са ученицима, суочава са ризиком развејавања илузија и самозаваравањем, што доводи до тога да се сви планови и антиципације не уклапају у нову реалност. И некако, неким случајем, сва та тешко стечена знања из области предмета и научних области које предаје, наставне вештине, васпитне и образовне теорије и познавање карактеристика курикулума, не остварују се и неоживотворују кроз реалност наставне ситуације.

Оно што наставник почетник у таквој ситуацији сада не открива јесте да су поменута знања и вештине бескорисни, већ је, штавише, још више убеђен у своју супериорност у односу на најискусније колеге. Али, нешто ипак није у реду! Усвојена знања и стечене вештине се не показују корисним и одговарајућим. Како

то онда ученици не одговарају на припремљене импулсе наставника? Због чега га ученици не респектују? Због чега се осећа као аутсајдер? Како се носити са ситуацијама које се мењају брже него што има прилику да схвати о чему се ради? Наставник се, тако, у недоумици пита:

„Како то да са тако добрим оценама из методике наставе математике, са познавањем садржаја и градива, добрим оценама и знањима из развојне и педагошке психологије [...] нисам у стању да се адекватно носим са неочекиваним питањем једног (било ког) ученика? Како то да је у намери да спрече ометање дисциплине, мојим старијим колегама довољно само да погледају ученике, а мени то не успева? Како да сакријем своју збуњеност када неко од ученика упуту примедбу на моје понашање или изглед? Како то да, упркос напорном раду да објективно оценим, многи ученици нису задовољни и долазе неприпремљени на час? Како то да, упркос вољи да у своју наставу уградим сва моја знања о мотивисању ученика, дође родитељ који изјављује да је његовом детету досадно на мојим часовима? И коначно, зар није чудно да сам, упркос свим знањима, припреми и вежбању наставне праксе и вештине, мало тога у стању да непосредно применим?“ (наставник М. М. (25), необјављени материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника“).

Наставници почетници осећају да постоји раскорак између оног што су научили о настави и онога што открију у непосредној пракси. Инструктори, ментори и супервизори постају тако свесни чињенице да модел „*примена знања у пракси*“ у припреми младих наставника често није плононосан.

Концепт наставника рефлексивног практичара, једним је делом одговор на чињеницу осећања и свести да је *еписџемологија технологије кроз праксу* мањкава, неосетљива на реализацију модела по којем теоријска знања играју активну и динамизујућу улогу у превртљивој и ентропичној стварности учионице (Jackson, 1986).

Константна тема, и опште место у уверењима и вредносним ставовима наставника је оно о примедби да је живот наставе „грозничав“. Заиста,

„[...] тешко је изборити се за место у реду за копирање теста, непријатно је искористити кратки тренутак паузе између дежурства и времена за обед, нарочито је непријатно уколико се нема времена за тоалет уколико је већ означен почетак наставног часа, то захтева инвентивност у проналажењу одговора на многобројне притиске и захтеве администрације, родитеља, ученика, колега, тешко

је испунити све постављене захтеве и одговорити на очекивања, а опет сачувати се за обавезе и у властитом дому” (наставница П. Б. (27), необјављени материјал са фокус групе „Алати за рефлексију наставника”).

Иако је захвално портретисати грозничаву праксу наставника, за нас је једнако интересантно и занимљиво фокусирати се на посебне феноменолошке структуре праксе и отвореност, неодложност и непосредност која карактерише скоро сваки тренутак текућих активности у настави.

Када закорачимо у неку учионицу можемо, чак и летимичним увидом, приметити заплетену природу наставне праксе. У непосредном одвијању активности наставника (објашњавање, испитивање, иницирање активности, надгледање групног рада ученика, дискусија, покушаји да се одговори на импулсе даровитих и мање даровитих ученика итд.), често примећујемо недостатак простора и времена за рефлексију, одлучивање и деловање тј. проналажења рационалних одговора на питања о томе шта и зашто наставник нешто чини или би требало да чини у овим задатим околностима.

Када наставника питамо зашто и како нешто чини, како се носи са непосредном ситуацијом од тренутка до тренутка, обично се одговара генерализацијама и анегдотски. Ово је у ствари и заиста тешко описати. И уколико се инсистира на одговору, наставник обично одговара кроз причу, жалбама и жалопојкама, само-сажаљивим пошалицама на свој рачун и описно. Пракса се описује као приземан и не много привлачан и заносан процес.

Али, оно што нас овде интересује јесте то што се чини да су искази наставника о сопственој пракси несагласни са методолошким, филозофским и теоријским схватањима процесуалности *рефлексије наставника у (или о) акцији и одлучивање наставника за акцију*. Овде се можемо питати о томе да ли је концепт наставе као рефлексивне праксе одлучивања достижан и реално остварив. Многи наставници тврде да су реалност наставе и концепт наставе као скрутинизованог, минуциозно промишљеног и разборитог процеса рефлексивне акције несагласни. Истина је да наставници на ова питања ретко када конкретно одговарају нудећи прецизне разлоге. Већина њих признаје да су у обавези да доносе небројено много одлука у току радног дана. Али, када питамо исте наставнике о томе колико рефлексивно промишљање учествује у свакој од ових многобројних „одлука”, наставници једнако тврде и признају да у актуелној пракси учионице ретко

када одлучују на основу оваквог промишљања. Једноставно, кажу и чине оно што је прикладно и одговара тренутној ситуацији!

Искуства наставника који су се одлучили на рационалну рефлексију праксе, говоре нам да се, и поред свесне одлуке на такво промишљање сопственог деловања, убрзо након тога појављују проблеми. Они, наиме, постају јако фрустрирани околностима. У таквој извештаченој и неприродној ситуацији, наставник постаје, у ствари, у намери да рефлексивно осветли свој рад са ученицима, рад на групној дискусији, презентацији итд. – *смејња и њрејрека лојци настјавне јединице*. Некада је резултат свега тога узнапредовала самосвест и оправдани утисак наставника да је константно вреднован од својих ученика, што може бити позитивно, али и схизофрено и у најмању руку тешко искуство. Наставници доживљавају, у том случају, поделу свести о себи – „*свесџ о себи*” како се она процењује и објектује од других и „*свесџ о себи*” која се труди да се ваљано носи са датом ситуацијом.

Као резултат истицања потребе рефлектовања праксе у програму за обуку младих наставника (у индукцији), наставници почетници су под притиском захтева да главна карактеристика доброг наставника постане – *сјосодносџ рефлексивносџ ѡромишљања сџсџсџвене настјавне ѡпраксе*. Али, то не значи да им се пружа прилика да у неговању таквог става и у вежбању ове способности могу пронаћи одговоре на питања о томе како се овај процес може научити. Неки од њих обично добију поруку да не би требало да буду рефлексивни у препаративној и верификативној фази наставе, већ то пре свега треба да буду у свим тренуцима у току непосредног извођења и то константно свесни ситуације, да би требало да траже одговоре на питања зашто и шта раде у тренуцима док то раде и у континуираној потрази за алтернативним методама и облицима рада, константно у стању да се алтернативно поставе према уобичајеном току и режиму рада, константно у тихом разматрању о вредности ученичких одговора и њиховој алтернативној интерпретацији социјалног контекста.

Упркос најбољим намерама, ствари се, ипак, тако не одвијају, не иде то на тај начин. Оно што чини *рефлексџу у акцији* тешком јесте чињеница да је „живот учионице” непредвидив, услован, веома динамичан и променљив. Сваки тренутак и ситуација су специфични. Тренуци и секвенце наставе су непрекидан низ инцидентата и догађаја који захтевају деловање и акцију. Мора се, како наводе наставници, дословно деловати у „хипу”, „брзо по-

пут муње” (муњевито).<sup>3</sup> Заиста, бит и суштина деловања у настави, на нивоу најелементарније временске ограничености као да не допушта рефлексивни отклон и одмак од непосредно задате ситуације у намери да се размотре различите алтернативе и консеквенце конкретне и увек променљиве наставне стварности.

Наша сугестија, овде, није да добри наставници раде непромишљено. Оно што запажамо јесте да није испитана и истражена природа ових мисли и размишљања. Докле год непосредно деловање (акција) не учествује у дистанцирању од ситуације (као што се то дешава у *post hoc* рефлексiji искуства) можемо, до одређеног степена и нивоа, установити рефлексивни дијалог са собом. Могло би се рећи да себе посматрамо док радимо, кроз свест о себи. Неки наставници ову мисаоност описују радије као неку врсту *расцоложења*.

Феноменолошко објашњење тактичног деловања наставника помаже у разликовању неколико стилова интуитивне праксе: од скоро несвесног понашања, до степена потпуно развијеног и однегованог унутрашњег дијалога и интериоризоване свести о себи.

„Један део мене жели да заврши лекцију а други део зна да би требало да застанем и бавим се проблемом који се управо појавио” (наставник К. С. (28), необјављен материјал са фокус групе „Алати за рефлексiju наставника”).

Многе ствари које наставник чини или не чини имају нормативну ознаку. Нису то само циљ и задаци васпитања, већ и методе, облици, средства итд. Сви они имају педагошку вредност. У свакој наставној ситуацији наставник може поставити недројено много питања о томе како деловати:

„Шта више а шта мање одговара ученицима? Шта рећи у овој или оној ситуацији? Како почети час? Како га завршити? Како и коју атмосферу стварају наизглед различите активности ученика и наставника? Како различито поступати према ученицима у различитим ситуацијама? Како се обратити одељењу? Како ученици седе, у којем распореду и како то утиче на наставу? Којим се тоном огласити? Колико прилагодити тешке садржаје? Којим ученицима и како? Која врста дисциплине одговара некој специјалној ситуацији? Која су очекивања одговарајућа?” (наставник М. М. (25), материјал са фокус групе „Алати за рефлексiju наставника”).

<sup>3</sup> На неким језицима (*augenblick* на немачком, *ogenblik* на холандском) израз „момент” се преводи и као „у трептају ока”.

Свако од ових питања можемо поставити наставницима, али ако их они сами себи поставе, суочавају се са рефлексивним сусретом са самим собом. У реалним ситуацијама наставе наставници морају, тако, константно и брзо деловати у намери да демонстрирају смисаоно понашање.

- 
- ЛИТЕРАТУРА Дебердеев, М.П. (1996). *Основние походи к понемание механизма рефлексии в творческој делатности*, МАИ, Москва.
- Elliot, J. (1993). Educational research as a form of democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*. 40 (2), pp.169–185.
- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation, *Educational Research and Perspectives*, No.20/1, University of Western Australia.
- Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.И. (2000). *Педагогическии словариш*, М.Академиа
- Козиев, В.Н. (1980). *Психологическии анализи професионалног самосазнаниа учителиа*, Док. дисерт., стр. 14.
- Osterman, K.F. (1990). Reflective Practice: A New Agenda for Education. *Education and Urban Society*, No.22/2, p.132–152.
- Пешић, М. (1998). *Педагогија у акцији – методолошки приручник*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Живковић, П. (2005). Епистемологија рефлексивне праксе наставника. У: *Зборник радова Филозофског факултета у Косовској Митровици* (књ. 35; стр. 293–306). Косовска Митровица: Филозофски Факултет.
- Живковић, П. (2009). *Самовредновање и педагошки њакѝ наставника*. Косовска Митровица: Филозофски факултет / Каирос.
- Живковић, П. (2012). *Професионални идентитет наставника*. Косовска Митровица: Филозофски факултет / Каирос.

PREDRAG Ž. ŽIVKOVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD OFFICE  
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY,  
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

---

SUMMARY

FRAGMENTS ON TEACHERS' REFLECTIVE PRACTICUM

In many historical and comparative overviews of the works, in which there is an analytical discussion of the dominant pedagogical theories in the twentieth century, John Dewey (Dewey, 1933) is referred to as the founder and creator of the concept of reflection (reflective thought and knowledge) in practice. Reflection as a concept is understood as the forms and the form of problem solving, as well as continuously thinking about the causes of problems in situations in situ, including active and systematically and consistently changing connecting ideas with solutions to the problems and situations that preceded them (Hatton & Smith, 1995). Reflective thinking is the most general level to tackle practical problems, allowing the "recommended" doubts and confusion before proposing possible solutions to the problem.

Dewey wrote about a reflective action which refers to the use of solutions to the problem and to thinking through the course of the action. In later works of the authors who have dealt with this problem, an unambiguous link can be observed between the so-called "professional" action and the reflection on action which, in this cyclical relationship, leads to visible changes (Zeichner & Gore, 1984). Already at first glance, this implies a connection with experiential learning and adult position of observation and reflection in various models of experiential learning, which will be discussed later. It would be useful to compare this method with a cyclic action of routine as an expression of impulse, tradition and authority. Reflective action, as opposed to the routine, is a consistently and carefully thought-out action (practice reflection), which is an "awakened" knowledge and belief, and that is an expression of openness, accountability and commitment.

We are ready for reflection, says Schon, when the "knowledge-in-action" - a kind of knowledge that professionals notice when it is acted spontaneously - occurs suddenly and unintentionally (Schon, 1987). This presents, almost unexpectedly and suddenly, two types of reflection (1) reflection on action which occurs during the action interrupting and interfering with it, and (2) reflections in action which appears in the action as well as in the disruption and interruption, so

that we think about her and about how to reshape the action that takes place in the moments of reflection.

The idea of reflective practitioners (educators, adult educators, sociologists, etc.), or a practitioner who thinks about his/her own practice and the practice of reflection draws on its theoretical origins that Schon develops almost like an original idea that became well-known. He assumes that the practice of practical activities (such as teaching, instruction, therapeutic work of doctors or therapists) constitutes an original and very specific epistemology. Contrary to the dominant technical rationality that underpins modern professional education, Schon believes that professional knowledge and competence includes the effect of successful practitioners (educators, adult educators, teachers, etc.), especially in reflection-in-action ("reflection of what we do while doing") (Schon, 1986), which appears in problem situations. Hence, the practical education of the profession, according to the author, necessarily follows the model of learning by doing a particular kind of apprenticeship modelled on the training of musicians, artists and drama artists.

In his second book (*The Reflective Practitioner*), Schon develops reflective practicum and confronts it with a dominant, normative curriculum, which constitutes the basis of theoretical knowledge to solve practical, instrumental problems. Practice, however, that is often characterized by uncertainty in this case does not become one solution, but the solution depends on the choice of the value of paragraph, depending on what aspect of the situation we pay more attention to.

Schon distinguishes knowledge in action, what implicit knowledge is contained in intelligent actions that are difficult to explicate verbally, and theory of action, an attempt to describe the tacit knowledge based on observation and reflection (reflection). While knowledge is a dynamic action, the theories of action (descriptions of the operation and the strategies they use, rules, values and assumptions which we hold) are always a static structure. They are practical checks that are back in action. These checks are nothing but an evaluation of our theory and action based on the action, and self-evaluation practitioners.

It is believed that only in an ironic sense and not as a pedeutological truism active and dynamic teaching situation can be treated as a non-susceptible reflective thinking of teachers. Advocates of this view argue that this is so because the teacher is in the midst of an activity, and cannot make a "step back" nor the first rationalization of the various alternative courses of action in the immediate moment, but he then reflects on the consequences of the different alternatives. And



even though he thinks very carefully about how to act in each moment and the situation that continues, he eventually has to admit to himself that he must determine on something that he does or does not do. Thus, a teacher who works is in a way still a dogmatist who can think of a rich range of possible actions and activities, while it may seem that he can do only one thing at a time. Proponents of this concept of critical reflexivity used to broad explanations of his criticism that are often based on a single act of the court action, which may not always be the argument of generalization.

Notwithstanding the aforementioned arguments, finding that the teacher is an active teaching situation that is too busy to think reflectively, it does not mean that the teaching sentenced to life is a blind impulsivity and a conduct routine. Teachers feel that they can continue to operate keenly and dedicatedly. When you are in the classroom, good teachers act "knowingly" and often with a direct review or self-insight. As teachers, we are often like them in a position to find ourselves (beat out) in a situation that bites "language". On the other occasions, the situation and context tell us in which direction and how to act.

Reflective thinking and actions of the teacher's centred and insufficiently treated pedeutological term should demand phenomenological, philosophical, conceptual and empirical research. In this short essay on reflective practicum teachers restrict to just thinking about distinctive phenomenological attitude and the importance of teaching practice as a reflective action.

We may ask where and how does reflection affect pedagogical reality? Is it in a way that reflectivity can be achieved through experience? How does this differ from conceptualizations that were made in literature? What kind of reflection and conscious and meaningful action can be achieved in the classroom? What are the forms of knowledge and skills that inform and constitute the practice?

We know ad nauseam that beginning teachers (sometimes occurs and marks the induction of teachers) typically face a number of problems in the interactive reality of teaching. We will present, at the beginning, the ideal situation: thoroughly prepared new teachers, an expert in the field of science that teaches, successfully defeating the theory of developmental psychological characteristics of students working with them etc., an expert who becomes a connoisseur equipped with knowledge about successful models of teaching and school management, someone who successfully combines the practical and theoretical skills acquired in the training of team cooperation

and through learning the exercises in observation of teaching, acquires and begins to develop a critical understanding of the philosophical, political and professional implications and issues of professional practice. Finally, regardless of the lack of experience, the teacher is willing to consciously and conscientiously „lead” students through innovative, well-structured, streamlined lectures and lessons.

It is not unusual that, despite the excellent preparation, new teachers still do well in the conflict and confusion of the reality in the classroom: he is now „face to face” with students, faced with the risk of no illusions and self-delusion, and with all plans and no anticipation fit to the new reality. And somehow, by some chance, not all the hard-earned knowledge in the subject areas of science and teaching, teaching skills, teaching, and educational theory and knowledge of the characteristics of the curriculum are fulfilled nor they live the reality of the teaching situation.

KEY WORDS: teacher, reflective thinking, reflective practicum, narrative study.