

Лаура Ш. КАЛМАР *

ORCID 0000-0002-8257-4109

Учитељски факултет на мађарском наставном
језику у Суботици

Универзитет у Новом Саду

УДК 37.091.12-057.86

- прегледни научни рад –

DOI 10.5937/gufv2502355K

УЛОГА НАСТАВНИКА КАО РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА

Сажетак: Термин рефлексивна пракса обухвата широк спектар значења, од усамљене интроспекције до критичког дијалога са другима. За неке наставнике она представља промишљен приступ настави, док за друге подразумева систематски структурисане процесе анализе и вредновања професионалних искустава. Рефлексивна пракса обухвата методе и технике које омогућавају наставницима и ученицима да преиспитају своја искуства и поступке, подстичући континуирано учење и професионални развој. Рефлексија заузима суштинско место у образовању наставника, јер је природно повезана са наставничком професијом. Наставници се разликују у својој способности за рефлексију – неки су склони критичком самопреиспитивању, док други остају везани за већ успостављене обрасце мишљења и понашања. У раду се примењује метода анализе садржаја ради одговора на истраживачко питање: Која је улога наставника као рефлексивног практичара и које су предности наставничке рефлексије? Циљ рада је да укаже на значај наставника као рефлексивних практичара и на предности рефлексивне праксе. У контексту васпитно-образовног рада у Србији, примена рефлексивне праксе представља важан корак ка унапређењу школског система.

Кључне речи: Настава, наставник, рефлексија, рефлексивна пракса.

Увод

Идеја употребе термина рефлексија у контексту наставе потиче од првобитног значења овог појма – слике која се види када се гледа у рефлектујућу површину, попут огледала (Akbari i sar., 2008). То значи да рефлексиван наставник треба да „погледа у огледало” и размишља о свом начину подучавања. Рефлексије су сажета, уска истраживања везана за мисли, сећања и самопроцену сопственог учинка (Кауаринар, 2016). Једноставно речено, рефлексија значи зауставити се и размишљати о

* laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

сопственим поступцима и мислима (Akbari i sar., 2008). То је процес мишљења који укључује наставника у систематично, ригорозно и дисциплиновано разматрање своје професионалне праксе (Vijaya Kumari, 2014). Рефлексија је намерни и свесни процес који захтева ангажовање когнитивних, емоционалних и физичких способности у критичком промишљању о прошлим, садашњим и будућим (планираним) поступцима, у циљу учења, бољег разумевања и могућег унапређивања будућих поступака (Harvey i sar., 2016). То је метакогнитивни процес који подразумева свест о ономе што појединац ради и мисли (ментална концепција), а састоји се од намерног, биографског и критичког истраживања личних уверења, мисли и поступака (Mena Marcos i sar., 2009). Сврха рефлексивне праксе је боље разумевање ситуације, као и формулисање ефикасних и применљивих поступака за унапређење сопственог рада (Impedovo & Khatoon Malik, 2016). Брукфилд (Brookfield, 2005) истиче да се у средишту процеса рефлексије налази настојање да се ствари сагледају из различитих перспектива.

Рефлексивна пракса обухвата (Budevac i sar, 2013):

1. континуирану самоанализу и самопроцену;
2. отвореност према различитим начинима рада у односу на већ успостављене;
3. препознавање примера квалитетне праксе;
4. спремност за дељење искустава са колегама;
5. спремност наставника да промени унапред осмишљен план у складу са реакцијама ученика;
6. спремност наставника за анализирање оних уверења која су основа његових поступака и која је претходно усвојио у сопственој пракси, без њиховог преиспитивања.

Према Барду (Bard, 2014), наставници се у пракси суочавају са бројним изазовима, па се рефлексивна пракса не може спроводити без уважавања контекста у коме се одвија. Стога је разумљиво што многим наставницима тешко пада коришћење рефлексивне праксе, јер она захтева време, може бити обесхрабрујућа за наставнике почетнике и захтева висок ниво аутономије и самопоуздања.

Историјски преглед дефинисања рефлексије

У већини чланака и књига које се баве рефлексивном наставом, корени термина рефлексија везују се за Џона Дјуија (John Dewey) и његову утицајну књигу *Како мислимо: поновно разматрање односа рефлексивног мишљења и образовног процеса*, као и за Шона (Schön, 1983, 1987, 1991). Дјуи дефинише рефлексију као акцију засновану на „активном, истрајном и пажљивом разматрању било ког уверења или претпостављеног облика знања у светлу основа које га подржавају” (стр. 9). Рефлексивна акција супротставља се импулсивној и рутинизованој акцији. Импулсивна акција заснива се на покушају и грешци, ослањајући се на биолошке/

инстинктивне принципе, док се рутинска акција „углавном темељи на ауторитету и традицији, спроводи се пасивно и углавном без размишљања” (Griffiths, 2000: 540). Према овој дефиницији, рефлексиван наставник је онај који критички испитује своју праксу, долази до идеја како да унапреди свој рад ради побољшања учења ученика и те идеје спроводи у дело – што Шон (Schön, 1983) назива циклусом уважавања, акције и поновног уважавања.

Шон (Shon, 1983) прави разлику између рефлексije-у-акцији и рефлексije-након-акције. „Када се професионалци нађу у ситуацији коју доживљавају као јединствену или која садржи елемент изненађења. Уместо да директно примене теорију или претходно искуство, професионалци се ослањају на свој репертоар примера да би преобликовали ситуацију и пронашли нова решења” (Griffiths, 2000: 542).

Рефлексija-након-акције, са друге стране, јесте рефлексija којом се наставници баве након догађаја. То је најчешћи облик рефлексije који се подстиче и примењује на универзитетима и у високообразовним установама, и за разлику од рефлексije-у-акцији, која је индивидуална активност, рефлексija-након-акције обично се спроводи колективно и у групама. Почетна тачка за рефлексiju је обично проблем, или оно што Манби и Расел (Munby & Russell, 1990) називају „загонеткама праксе”. „Постоји неки збуњујући, узнемирујући или интересантан феномен са којим појединац покушава да се избори. Док покушава да га разјасни, он такође рефлектује о разумевањима која су била имплицирана у његовом деловању, разумевањима која износи на површину, критикује, реструктурира и утелотворује у даљој акцији” (Schön, 1983: 50).

Фендлер (Fendler, 2003), поред Дјуија и Шона, рефлексiju везује и за картезијанску традицију, која знање о себи (самоспознају) види као валидан начин генерисања знања. Из ове перспективе, свака рефлексija је позитивна активност јер води ка саморазумевању (исту идеју налазимо и код Сократа и Фројда). У домену наставе и образовања, „када се од наставника тражи да рефлектују о својој пракси, картезијанска претпоставка јесте да ће самосвест омогућити знање и разумевање о сопственом бићу” (Fendler, 2003: 17).

Већина техника које се користе у обуци рефлексивних наставника посредно се ослања на ову картезијанску представу о рефлексiji; када се наставници подстичу да пишу рефлексивне дневнике или аутобиографске белешке, идеја је да се подстакну да „вреднују сопствени живот и искуства као извор знања о ономе што могу очекивати у сопственим учioniцама и животима деце коју ће подучавати” (Braun & Crumpler, 2004: 61; види и: Carter, 1993; Connolly & Clandinin, 1990). Коришћење аутобиографије, такође, оправдава лично знање наставника и омогућава им да се ослободе „нормализујућих ограничења која намећу тврђења о објективном знању” (Davis & Adams, 2000: 18).

Према Фендлеру, још један правац који је допринео развоју рефлексивног покрета јесте феминизам. Основна претпоставка овде јесте да се стручно знање обично генерише и контролише кроз мушке механизме, а таква, маскулизована природа знања ставља жене у подређени положај (Fendler, 2003).

Рефлексија о механизмима стварања знања и подривање тих механизма како би се дало више гласа женама, или више феминистичким приступима, може се сматрати једним од покретача настанка рефлексивног покрета у образовању. Чињеница да је у настави језика, као и у образовању уопште, већина академика мушког пола, а већина практичара женског пола (Penpuscook, 1989), добар је доказ који подржава ваљаност ове тврдње. Са друге стране, Кортхаген (Korthagen, 2001) гледа на рефлексију као на организоване, рационалне, на језику засноване процесе доношења одлука који такође укључују и нерационалне, гешталт операције. У једној другој класификацији, Џеј и Џонсон (Jay & Johnson, 2002) сматрају да рефлексивна пракса обухвата три кључна корака: описивање, поређење и критику.

Описна фаза је посвећена формулисању проблема, током које наставник одређује који аспект наставе или сопствене праксе треба да буде у фокусу његове/ њене пажње. Друга фаза, тј. поређење, представља период током ког наставник почиње „размишљати о предмету рефлексије из више различитих оквира” (Jay & Johnson, 2002: 78).

Управо у овој фази практичар настоји да разуме становишта других људи, или развија нови референтни оквир (*Schön*, 1983), који ће му/ јој омогућити да разуме становишта која могу бити супротна онима која он/ она има. Ова способност да се особа дистанцира од граница сопственог искуства омогућиће нам да „откријемо значења која бисмо иначе превидели” (Jay & Johnson, 2002: 78). Коначан резултат биће свеобухватније разумевање наставног контекста и његове сложености. Последња фаза рефлексије је такозвана критичка фаза. У тој фази, рефлексивни практичар процењује различите изборе и алтернативе и интегрише новостечене информације са оним што већ зна. То је, заправо, фаза доношења одлука која произлази из пажљиве анализе ситуације и промишљања. Ова последња фаза чини основу за формулисање алтернативних начина подучавања или приступа решавању проблема са стране наставника.

Модели рефлексивне праксе

У рефлексивној пракси, практичари се ангажују у континуираном циклусу самоопажања и самоевалуације како би разумели сопствене поступке и реакције које они изазивају код њих самих и код ученика (Brookfield, 1995). Књига Шона (*Schön*, 1987) *Образовање рефлексивног практичара* сматра се преломном тачком у процесу у којем је идеја о рефлексивном наставнику добила на значају. Шон смешта образовање

наставника у школу, у тзв. рефлексивни практикум, који представља свеобухватан контекст у којем се наставници обучавају. Практикум је виртуелни свет, релативно слободан од притисака, препрека и ризика стварног света на који се односи, налази се између света праксе и езотеричног, академског света (Schön, 1987). Циљ рефлексije је есте да промени начин на који наставник разуме и тумачи сопствену праксу, али и саму праксу. За рефлексивног практичара најважнија је рефлексija у акцији, која се дефинише као спремност на изненађења, омогућавајући поступање на нов начин. У том случају, акција представља ситуацију у којој се решава новонастали проблем. Рефлексija у акцији је интелектуална и вербална активност, али пре свега способност за импровизацију, у којој учесници у образовном процесу слушају једни друге како би постигли сагласност (Schön, 1987; Winter, 1998). Шонов концепт рефлексивног практичара заснива се на Дјуијевом (*Dewey*) тумачењу рефлексije – као систематском решавању проблема, које је он проширио на „рефлексiju у акцији”. Разумевање рефлексije као вештине (способности) мишљења у акцији касније је развијано на разне начине. Данас се о рефлексiji не говори само у контексту наставног процеса. Поред стратегија подучавања и учења, она обухвата и етичка питања (циљеви) и друштвена питања (институције) у образовању (Schön, 1987).

Колбов модел искуственог учења (1984), са четири фазе, подржава вас у рефлексивном промишљању и извлачењу закључака из практичног искуства које сте стекли током наставе. Такође, подстиче планирање да учините нешто другачије и тестирање тих промена. Он комбинује свакодневно искуство са истраживањима заснованим на доказима у области образовања. Прва фаза је *Конкретно искуство* (Concrete Experience). То ће бити догађај или ситуација која се десила током ваше наставе, искуство које вас је навело да застанете и размислите. Ово искуство може бити нешто неочекивано што се десило током наставе или нешто ново што сте одлучили да испробате. Друга фаза је *Рефлексивно посматрање* (Reflective Observation) и она представља представља наставникову прву рефлексiju након догађаја (Colb, 1984).

Корисна питања која наставници овде могу поставити себи јесу (Colb, 1984):

1. Шта сам покушавао/ла да постигнем?
2. Шта сам урадио/ла?
3. Зашто сам то урадио/ла?

Током треће фазе, фазе *Анстрактне концептуализације* (Abstract Conceptualisation), наставници истражују своје почетне рефлексije детаљније како би разумели шта се догодило. Ово ће чинити повезујући радње које су предузели са знањем које већ имају, како би извели закључке и донели одлуку о томе да ли је промена потребна. Ову фазу ће допунити подаци из истраживачке литературе и/или подршка колега.

Четврта фаза је фаза *активног експериментисања* (импликације) (Colb, 1984).

У даљем развоју Колбовог модела, Гибсов циклус рефлексije је обимнији, пружајући подстицајна питања током целог процеса. Иако ћете и даље рефлектовати о догађају или ситуацији која се десила, извучити закључке из ње и правити план акције за оно што ћете у будућности радити другачије, овај приступ такође подстиче личну рефлексiju о томе како сте се осећали у вези са догађајем и шта је било добро или лоше у вези са тим искуством (Gibbs, 1998).

У фази описивања (Description) детаљно ћете описати догађај. Нека питања која можете поставити себи овде су (Gibbs, 1998):

1. Где сам се налазио/ла у том тренутку?
2. Шта сам радио/ла?
3. Ко је још био присутан и шта су они радили?
4. Шта се десило?
5. Која је била моја улога у томе?
6. Који је био резултат?

Брукфилд (Brookfield, 1995) истиче значај четири перспективе у процесу рефлексije: личне перспективе, перспективе теорије и филозофије, перспективе учесника процеса и критичке перспективе. Лично искуство омогућава дубље разумевање догађаја на емотивном нивоу, док перспектива учесника пружа увид у то како нас други посматрају. Перспектива теорије служи за проверу и интеграцију теоријских постулата у наставну праксу, док критичка перспектива доприноси откривању нових увида и проширивању разумевања искуства (Marić Jurišin i Malčić, 2021; Finlay, 2008).

У контексту развоја рефлексивне праксе, Визек-Видовић (Vizek-Vidović, 2011) предлагао је модел који обухвата четири кључне фазе. Прва фаза, описивање, подразумева детаљно представљање искуства о коме се размишља. Друга фаза, критичко промишљање и анализа, омогућава разматрање последица искуства кроз призму критичке анализе. Трећа фаза, евалуација, подразумева вредновање искуства на основу интеграције теоријских знања и практичног деловања, док четврта фаза, синтеза, води ка стварању новог знања и идеја које се могу применити у будућим активностима.

На основу горе наведеног, можемо закључити да Колбов модел има педагошко-дидактичку функцију, усмерену на побољшање праксе путем експериментисања. Гибсов модел има афективно-рефлексивну функцију, подстичући саморазумевање и лични раст. Брукфилдов приступ има критичко-еманципаторну функцију, јер оснажује наставника да преиспитује институционалне и друштвене контексте наставе. Визек-Видовићин модел има интегративно-развојну функцију, јер спаја емпиријско искуство и теоријско мишљење у нови увид применљив у пракси.

Сви анализирани модели рефлексije заснивају се на заједничкој претпоставци да је лично искуство полазиште процеса учења и професионалног развоја наставника. У свима је присутна идеја циклочног мишљења које омогућава преиспитивање праксе и доводи до њеног унапређења. Заједнички им је и нагласак на саморефлексiji као кључној професионалној компетенцији која наставнику омогућава да континуирано прати, вреднује и прилагођава сопствено деловање.

Ипак, између ових модела постоје значајне разлике у приступу и фокусу. Колбов модел акценат ставља на когнитивни аспект учења, односно на повезивање теоријских знања са практичним искуством. Гибсов модел проширује овај приступ уводећи емоционалну димензију и детаљно структуриран процес рефлексije који се одвија кроз низ конкретних питања. Брукфилд наглашава критичку и интерперсоналну компоненту, указујући на значај посматрања сопствене праксе из више перспектива и укључивања других учесника у процес рефлексije. Визек-Видовић, пак, интегрише елементе претходних модела и усмерава рефлексивни процес ка синтези и стварању новог професионалног знања, чиме рефлексija постаје средство за трајно унапређење педагошке компетенције.

Улога наставника као рефлексивног практичара

„Када размишљамо о томе шта значи бити наставник вероватно ће нам прва асоцијација бити да је то особа задужена за организацију процеса наставе и учења” (Ristić & Zlatković, 2023: 21). Међутим, наставник је задужен за много више од тога и неопходно је константно унапређивање његових професионалних вештина. Неке од вештина које се могу унапредити уз помоћ рефлексивне праксе јесу анализа и идентификација слабости у свом наставном раду, креирање ефикасних стратегија за његово унапређење, као и обликовање активности са циљем измене праксе (Bilaš, 2015). Да би се пракса унапредила, управљање наставом захтева рефлексивног вођу, као и рефлексивне вештине и средства (акциони истраживачки рад), без обзира на то да ли се то одвија у сали за физичко, лабораторији за науку или типичној учионици (Ryan, 2007). Рефлексивна пракса доприноси професионалном развоју наставника тако што их охрабрује да траже начине управљања разредом и вођења ученика (Soisangworn & Wongwanich, 2014).

Модел наставника који активно размишља о свом професионалном искуству сматра се основним циљем професионалног образовања и кључним приступом професионалном развоју. Критички-рефлексиван наставник настоји да замени хијерархијски, ауторитарни, стандардизовани и конформни образовни процес еманципаторским и демократским моделом, где наставникова образовна активност није манипулација, већ комуникативни чин (Habermas, 1988; Polić, 1997; Terry, 1997: 269–279).

За Брукфилда (Brookfield, 1995), важна карактеристика критичке рефлексије јесте преиспитивање сигурности, предрасуда и унапред прихваћених ставова, јер оно што верујемо, мислимо и чинимо – то смо ми сами.

Наравно, није свака рефлексија критичка. Према Брукфилду (Brookfield, 1995: 9–21), постоје два важна услова за остварење критичке рефлексије:

1. Полази се од разумевања значаја и односа моћи у школи;
2. Истражује се хегемонија, тј. наметање интереса одређених друштвених група као општих интереса.

Према неким ауторима (McMahon, 1999; Maksimović, 2010; 2011), концепти рефлексивне праксе и акционог истраживања у многим су аспектима слични. Акционо истраживање обједињује три процеса:

1. рефлексивно учење наставника,
2. истраживање наставне праксе у учионици,
3. унапређивање квалитета наставног процеса.

Приступ наставнику као рефлексивном практичару карактеришу:

1. јединствена повезаност мишљења и деловања,
2. епистемолошка спирала учења и мењања праксе,
3. уважавање рационалног и интуитивног учења (Radulović, 2007: 597–609).

Развој практичара подразумева сложен, мултидимензионалан и динамичан процес у оквиру којег се значења стварају и откривају. Тај систем се развија током читаве професионалне каријере, као резултат интеракције између појединца и његовог/ њеног окружења (Coldron & Smith, 1999: 711–726).

Као рефлексивни практичар, наставник мора бити оријентисан ка целоживотном образовању, јер се његово образовање никада не може сматрати завршеним. Објашњавајући развој концепта наставника као рефлексивног практичара, Зеихнер (Zeichner, 1993: 5–35) наводи: „Покрет који се развио у области наставе и образовања наставника под окриљем рефлексије може се посматрати као реакција на схватање наставника као техничара, који само примењује оно што су други, ван учионице, одлучили да он треба да ради, или као израз који одбацује образовање ‘одозго надоле’, у коме су наставници само пасивни учесници.”

Рефлексија, надаље, подразумева признавање да знање о квалитетној настави није искључиво власништво универзитета и истраживача, већ да и наставници имају своје теорије које могу допринети општем фонду знања о наставном процесу. Иако постоји опасност да овај став доведе до одбацивања знања стеченог на универзитету, што би била грешка једнака одбацивању знања самих наставника, постоји јасна свест о томе да се у реформи образовања и унапређењу школа не можемо ослонити само на академско знање (Pandey, 2012).

Предности и значај рефлексije и рефлексивне праксе

Контекстуализује сопствене вредности и уверења особе

Рефлексija може подржати наставнике да испитају сопствене идентитете као практичара, што ће их подржати да контекстуализују своје вредности и уверења о подучавању. Рефлексивна пракса може послужити као начин да се открије шта је заиста важно наставнику и да му помогне да схвати да његови приоритети можда нису исти као код других наставника. Гибс (Gibbs, 1998, citirano u: Pendrey, 2023) сматра да ће већина наставника започети своју каријеру имитирајући уочене праксе других наставника које су имали током свог живота. Импликација је да ако наставници не примењују рефлексивну праксу, они остају стагнирани у истим праксама, очекивањима и судовима (Larrivee, 2000). Наставници могу да почну да откривају и стварају смисао из сопствених вредности континуирано кроз размишљање о томе шта раде и зашто то раде (Larrivee, 2000; Šarić & Šteh, 2017).

Штавише, када наставник има чврсту филозофију подучавања, он расте у својој самосвести и самоефикасности, што значи да је већа вероватноћа да ће следити аутентичне могућности професионалног учења које се повезују с оним око чега могу бити страствени или се баве њиховим изазовима (Azim, 2017). Рефлексija се сматра кључним покретачем професионалног идентитета наставника, што потврђује истраживање које сугерише да рефлексивна пракса позитивно утиче на професионалне идентитете наставника (Azim, 2017).

Трансформативно размишљање

Рефлексивна пракса оснажује наставнике да континуирано продубљују своје професионално знање и разумевање ради побољшања свог учења. Недавна литература о рефлексiji наставника користила је термин „трансформација” да би се описале користи у вези са усавршавањем наставника кроз рефлексивну праксу. На пример, Рик и Паиге-Смитх (Rik i Paige-Smith, 2012) и МекЛеод (McLeod, 2019) говорили су о рефлексивној пракси као о промоцији „трансформативног размишљања”, Нолан и Гуо (Nolan i Guo, 2022) користе фразу: „трансформативно учење”, а Ханнавеј (Hannaway, 2022) тврди да се ово односи на „трансформисаног наставника”. Трансформативно мишљење односи се на когнитивне путеве који се конструишу увођењем нових решења, перспектива и критичком свешћу о претпоставкама тамо где свести можда раније није било (Rik i Paige-Smith, 2012; Šarić & Šteh, 2017). Наставници тада могу да сецирају различите аспекте своје праксе или различите теме које утичу на њихову праксу у новом светлу. У том контексту, наставници су склонији да анализирају проблеме и изазове у

својој пракси јер су отворени за промене и побољшања. Лариве (Larrivee, 2000) истиче да се наставници понекад могу ослонити на аутоматске одговоре на различите ситуације због претходних искустава, претпоставки или уверења. Међутим, ако наставник има вештину да креира нове перспективе, његови одговори на проблеме или изазове могу се трансформисати. Слично, МекЛеод (McLeod, 2019) објашњава да отвореност подржава способност да се јасно виде критични инциденти и изазови. Наставници могу отворено да ризикују анализом или експериментима, минимизирајући потребу да се осећају удобно, избегавају проблеме или изазове, јер знају да су сви могући исходи прилике за даље размишљање (Larrivee, 2000; McLeod, 2019; Šarić i Šteh, 2017). Наставник онда може искористити своје трансформативно размишљање да створи простор за трансформативно деловање.

Унапређење учења и праксе

Исход рефлексивне праксе јесте одрживи развој стручног учења и унапређење праксе. Ако наставници добро разумеју сопствене вредности и уверења, имају вештине да трансформишу свој начин размишљања и свесни су проблема или изазова, то води ка побољшању праксе. Рефлексија изазива одговоре и акцију у пракси наставника, оснажујући их да направе опипљиве промене у сопственој пракси јер су били изазвани или просветљени (McLeod, 2019). Канцеларија за образовање (ERO, 2017) слаже се са тим да рефлексија побољшава учење јер препоручује да новодипломирани наставници морају да користе рефлексију како би научили о примени праксе да побољшају своје самопоуздање и спремност да предају. Ово даље илуструје Колман (Coleman, 2022), који указује да се спремност за подучавање ослања на доследна размишљања наставника, сугеришући да подржава раст динамичних и професионалних наставника.

Закључна разматрања

У овом раду дали смо историјски преглед дефинисања рефлексије, изложили неке моделе рефлексивне праксе, указали на улогу наставника као рефлексивног практичара, указали на предности и значај рефлексије и рефлексивне праксе да одговоримо на истраживачко питање: *Која је улога наставника као рефлексивног практичара и које су предности наставничке рефлексије?*

„У условима друштвених промена, када се говори о кризи школе и њене још увек традиционалне организације васпитно образовног рада, може се поставити питање професионалне компетенције наставника у области планирања и програмирања васпитно-образовног рада. Веома често се, као један од фактора одржавања застарелих и неефикасних облика наставне праксе, наводи планирање педагошких поступака васпитног рада у конкретним наставним ситуацијама” (Milosavljević Đukić

& Cenić, 2018: 86). У условима оваквих друштвених промена, рефлексивна пракса омогућава наставницима да постану свесни емоција својих ученика, препознају њихове индивидуалне потребе и развију стратегије за регулисање размишљања. Поновно разматрање сопствене праксе доприноси: унапређењу рада, ефикасној размени професионалних искустава са колегама, остваривању професионалних стандарда, развоју у активног творца наставе, праћењу свог професионалног развоја, већој оријентацији ка својим и активностима ученика, објективнијем посматрању ситуација унутар и ван учионице, стварању одговарајуће атмосфере у учионици, избегавању рутине и замора, прикупљању нових идеја за будући рад. Лариве (Larivee, 2000) истиче да није лако остварити рефлексiju током или у исто време са активностима у учионици, јер то захтева координацију више задатака. Саморефлексija обично захтева заузимање метапозиције и разматрање претходних активности. Саморефлексija повећава свест наставника и ствара способност уочавања неправилности или дисбаланса. Ефикасна настава захтева континуирано преиспитивање сопствених уверења и поновно разматрање поступака везаних за њих (Singh Gill, 2014).

Вард и МекКотер (Ward & McCotter, 2004) описују рефлексивног практичара као некога ко се фокусира на наставне задатке као што су управљање и планирање. Ово се сматрало примером категорије јер није захтевало од наставника да се укључи у одређено понашање у учионици. Насупрот томе, идеја о вођењу дневника и писању о сопственим наставним искуствима представља пример „понашања” јер се ради о конкретном облику рефлексije о сопственој педагошкој пракси. Још један пример понашања јесте консултација са колегом у вези са неким аспектом стварне наставне праксе, што је сматрано примером рефлексивног понашања због његовог практичног, оријентисаног карактера.

Колбов модел искуственог учења (1984) представља основу за касније теорије рефлексивне праксе. Заснива се на циклусу учења који повезује искуство, рефлексiju, концептуализацију и експериментисање, при чему се наглашава процес континуираног учења кроз практично деловање. Колб види искуство као полазиште за когнитивну реконструкцију, чиме се остварује повратна веза између теорије и праксе.

Гибсов циклус рефлексije (1998) развија Колбову идеју у правцу детаљнијег и емоционално богатијег приступа. Гибс уводи седам фаза које воде од описа догађаја ка акционом плану, истичући притом важност емоционалног увида и самоевалуације. На тај начин, Гибс доприноси унапређењу афективне компоненте рефлексije.

Брукфилд (Brookfield, 1995) помера фокус са појединачног искуства на вишеструке перспективе, које укључују личну, теоријску, перспективу учесника и критичку перспективу. Он наглашава да истинска рефлексija подразумева самокритику, преиспитивање вредносних оквира и интегра-

цију туђих погледа, што рефлексивни процес чини комплекснијим и друштвено ангажованим.

Модел Визек-Видовић (Vizek-Vidović, 2011) представља интегративни приступ који повезује критичку, аналитичку и синтетичку компоненту рефлексije. Њен модел се надовезује на европску традицију педагошке рефлексije и наглашава трансформацију искуства у ново знање кроз фазе: описивање, критичку анализу, евалуацију и синтезу.

Сви модели представљају значајан оквир за континуирано стручно усавршавање наставника. Колб и Гибс посебно су корисни у процесу самопроцене и планирања наставе, док Брукфилд и Визек-Видовић подстичу дубљу, критичку рефлексiju која доводи до трансформације педагошких уверења и професионалног идентитета.

Иако се Колбов, Гибсов, Брукфилдов и Визек-Видовићин модел разликују по структури и акцентима, сви они воде истом циљу – развоју рефлексивног практичара. Колб и Гибс обезбеђују основу за систематично промишљање и практичне измене, док Брукфилд и Визек-Видовић продубљују процес укључивањем критичке анализе, теоријских перспектива и синтезе новог знања. У том смислу, они се могу посматрати као *комплементарни модели* који заједно граде холистички приступ професионалном развоју наставника.

Литература

- Akbari, R., Kiany, G. R., Imani Naeeni, M. I. N., & Karimi Allvar, N. (2008). "Teachers' teaching styles, sense of efficacy and reflectivity as correlates of students' achievement outcomes". *International Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 11(1), 1–28.
- Azim, M. (2017). "Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs". *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7–14.
- Bard, R. (2014). "Focus on learning: Reflective learners and feedback". *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(3), 1–18.
- Bilač, S. (2015). "Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave". *Napredak*, 156(4), 447–460.
- Braun, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). "The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2005). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass Publishers.
- Budevaca, N., Josić, S., Radišić, J., & Baucal, A. (2013). *Nastavnik kao refleksivni praktičar*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

- Carter, K. (1993). "The place of story in the study of teaching and teacher education". *Educational Researcher*, 22(1), 5–12.
- Coleman, C. (2022). "Ready or not? Problematising the concept of graduate teacher readiness in Aotearoa New Zealand". *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 19(2), 119–136.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). "Active location in teachers' construction of their professional identities". *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1990). "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Davis, J., & Adams, N. (2000). "Exploring early adolescent identity through teacher autobiography". *Middle School Journal*, 42(2), 18–25.
- Education Review Office. (2017). *Newly graduated teachers: Preparation and confidence to teach*.
- Fendler, L. (2003). "Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations". *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on "Reflective practice." *Practice-Based Professional Learning Paper 52*. The Open University.
- Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning*. London: Further Educational Unit
- Griffiths, V. (2000). "The reflective dimension in teacher education". *International Journal of Educational Research*, 33, 539–555.
- Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.
- Hannaway, D. (2022). "Transformed teachers transform education: Insights shared by early childhood lecturers". *Cogent Education*, 9, 1–11.
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). "Towards a theory of the ecology of reflection: Reflective practice for experiential learning in higher education". *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2), 1–20.
- Impedovo, M. A., & Khatoon Malik, S. (2016). "Becoming a reflective in-service teacher: Role of research attitude". *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 100–112.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). "Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.
- Kayapinar, U. (2016). "A study on reflection in in-service teacher development: Introducing reflective practitioner development model". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1671–1691.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Larrivee, B. (2000). "Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher". *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Maksimović, J. (2010). "Akciona istraživanja u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse". *Kritičke teorije u pedagogiji* (pp. 149–166). Savez pedagoških društava Vojvodine.

- Maksimović, J. (2011). "Akciona istraživanja i refleksivnost nastavnika". *Godišnjak SAO za 2010. godinu*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 803–816.
- Marić Jurišin, S. i Malčić, B. (2021). "Refleksija nastavnika kao uslov unapređenja savremene školske culture". Zbornik radova *Jedanaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret Kultura”* (str. 105–120). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- McLeod, N. (2019). "The reflexive educator". In P. Giardiello & N. McLeod (Eds.), *Empowering early childhood educators: International pedagogies as provocation* (pp. 36–62). Routledge.
- McMahon, T. (1999). "Is reflective practice synonymous with action research?", *Educational Action Research*, 7(1), 163–169.
- Mena Marcos, J. J., Sanchez Miguel, E., & Tillema, H. (2009). "Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching)". *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Milosavljević Đukić, T., & Cenić, S. (2018). "Planiranje vaspitnog rada u funkciji obezbeđivanja uslova za uspešno ostvarivanje vaspitne funkcije škole". *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, IX (2), 85–99. Pedagoški fakultet u Vranju, Univerzitet u Nišu.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). "Metaphor in the study of teachers' professional knowledge". *Theory into Practice*, 29(2), 116–121.
- Nolan, A., & Guo, K. (2022). "Transforming practice through a professional learning program: Barriers and enablers". *Early Years*, 42(2), 232–246.
- Pandey, S. R. (2012). *Professional development of English teachers through reflective practice* (Neobjavljena doktorska disertacija). Kathmandu University, Dhulikhel, Kavre, Nepal.
- Pendrey, A. (2023). *Reflection and reflective spaces in the early years: A guide for students and practitioners*. Routledge.
- Pennycook, A. (1989). "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching". *TESOL Quarterly*, 23(4), 589–612.
- Polić, M. (1997). *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: Kruzak.
- Radulović, L. (2007). "Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa". *Pedagogija*, 62(4), 597–609.
- Rix, J., & Paige-Smith, A. (2012). "Exploring barriers to reflection and learning: Developing a perspective lens". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 30–41.
- Ristić, M., & Zlatković, B. (2023). "Komunikaciono-savetodavne veštine i sposobnosti nastavnika u radu sa učenicima". *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, XIV (1), 21–34. Pedagoški fakultet u Vranju, Univerzitet u Nišu.
- Ryan, T. G. (2007). "The reflexive classroom manager: A required pre-service mode". *Networks*, 9(1), 1–6.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.
- Singh Gill, G. (2014). "The nature of reflective practice and emotional intelligence in tutorial settings". *Journal of Education and Learning*, 3(1), 86–100.
- Soisangwarn, A., & Wongwanich, S. (2014). "Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills". *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 116, 2504–2511.
- Šarić, M., & Šeth, B. (2017). "Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities". *Critical Reflection in the Professional Development of Teachers*, 7(3), 67–85.
- Terry, P. R. (1997). "Habermas and education: Knowledge, communication, discourse". *Curriculum Studies*, 5(3), 269–279.
- Vijaua Kumari, S. N. (2014). "Constructivist approach to teacher education: An integrative model for reflective teaching". *Journal on Educational Psychology*, 7(4), 31–40.
- Vizek Vidović, V. (2011). "Profesionalni razvoj učitelja". U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). "Reflection as a visible outcome for preservice teachers". *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257.
- Winter, R. (1998). "Managers, spectators and citizens: Where does theory come from in action research?". *Educational Action Research*, 6(3), 361–376.
- Zeichner, K. (1993). "Connecting genuine teacher development and struggle for social justice". *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5–35.

Laura Kalmar

THE ROLE OF THE TEACHER AS A REFLECTIVE PRACTITIONER

Summary: *The concept of reflective practice encompasses a wide range of meanings, from solitary introspection to critical dialogue with others. For some teachers, it represents a thoughtful approach to teaching, while for others it implies systematically structured processes of analyzing and evaluating professional experiences. Reflective practice includes methods and techniques that enable both teachers and students to reconsider their experiences and actions. Teachers vary in their capacity for reflection — some are inclined toward critical self-examination, whereas others remain attached to established patterns of thinking and behavior. This paper employs content analysis to address the research question: What is the role of the teacher as a reflective practitioner, and what are the benefits of teacher reflection? The aim is to emphasize the role of the teacher as a reflective practitioner in Serbia.*

Keywords: *Teaching, teacher, reflection, reflective practice.*

Примљено: 31. 7. 2025. године.

Одобрено за штампу: 19. 10. 2025. године.