Зборник радова Педагошког факултета, Ужице
Година 29 • Број 3 • 2026
https://doi.org/10.5937/ZRPFU2603009V
стр. 9–44

ISSN 2560-550X
ISSN 2683-5649(online)
UDK 37.091.12:005.963
Оригинални научни рад
примљен: 27. 3. 2026.
прихваћен: 24. 7. 2026.

Разумијевање и примјена рефлексивне праксе од стране наставника у основним и средњим школама

Немања Д. Вукановић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Татјана В. Михајловић[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Маргарета Г. Скопљак[*]
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

А П С Т Р А К Т

Рефлексивна пракса представља систематски процес размишљања о професионалној пракси који води промјенама и унапређењу рада наставника. Ово квалитативно истраживање имало је за циљ да испита како наставници разумију и примјењују рефлексивну праксу у свакодневном професионалном раду. Путем фокус-група прикупљени су подаци од 26 наставника (10 наставника разредне наставе, 10 наставника предметне наставе основне школе и 6 професора средње школе). Квалитативна анализа идентификовала је три кључне категорије концептуализације рефлексивне праксе: рефлексија као сарадња (колаборација), рефлексија као промишљање и рефлексија као повратна информација. Резултати показују да наставници доминантно практикују неформалну, свакодневну рефлексију (континуирано ментално преиспитивање), док структурисана и документована рефлексија остаје маргинализована усљед временских ограничења. Колаборативна рефлексија кроз разговоре у Активу наставника показала се као најчешћи облик. Међусобне посјете часовима, иако теоријски вриједне, остају ријетка пракса. Административно оптерећење идентификовано је као примарна системска баријера. Истраживање потврђује да рефлексивна пракса доприноси професионалном развоју, али да системски услови често ограничавају њен пуни потенцијал.

Кључне ријечи: *рефлексивна пракса, професионални развој наставника, колаборативна рефлексија, искуства наставника.*

[*] nemanja.vukanovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0008-3219-976X
[*] tatjana.mihajlovic@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0002-6554-6824
[*] margareta.skopljak@ff.unibl.org, https://orcid.org/0009-0000-1071-8452

Увод

Рефлексија је систематски и дисциплинован процес размишљања о професионалној пракси (Vijaya Kumari, 2014). Овај процес подразумијева метакогнитивну свијест о личним поступцима и увјерењима (Impedovo & Khatoon Malik, 2016; Mena Marcos et al., 2009). Као једна од кључних професионалних навика, рефлексија нужно води промјенама и унапређењу праксе (Marić Jurišin i Malčić, 2022; Wellman & Lipton, 2024), а уједно представља и једну од одредница наставничке аутономије (Vukanović, Mihajlović i sar., 2025). У контексту образовања, рефлексија подстиче наставнике да своју праксу активно анализирају и разумију, а не само пасивно доживе (Beara i sar., 2019). Основни смисао рефлексије јесте да наставнику омогући да разумије наставну ситуацију, критички ревидира прошле, садашње и будуће поступке (Althaqafi, 2022; Harvey et al., 2016; Zoelfakar & Charles, 2024), те осмисли конкретне, ефикасне активности за унапређење сопственог рада (Impedovo & Khatoon Malik, 2016). Тако схваћена, рефлексија доприноси генерисању нових идеја и позитивној промјени у настави, интегришући теорију и праксу у циклични процес који води ка континуираној рефлексивној пракси (Beara i sar., 2019; Brookfield, 2017; Çimer et al., 2013; Harvey et al., 2016; Schön, 1987).

Рефлексивна пракса темељи се на три кључна елемента: самоанализи и евалуацији, отворености према промјенама и критичком пропитивању (Kalmar i Marić Jurišin, 2022; Radišić i sar., 2014). С обзиром на то да ови елементи захтијевају лични ангажман наставника, склоност ка рефлексивности сматра се предусловом за успјешну примјену рефлексивне праксе (Vukanović, Skopljak et al., 2025). Теоријска сазнања указују на то да концептуализација рефлексивне праксе укључује вишеструке аспекте, попут сарадње са колегама и ученицима, промишљања о импликацијама властитог рада, праћења промјена и примјене повратних информација из различитих извора. Примарни сегменти везани за реализовање рефлексивне праксе односе се на различите методе и технике: одговарање на кључна питања о сопственој пракси, вођење дневника рада, давање и примање савјета од ментора или колега, извођење акционих истраживања, снимање и анализу часова, проучавање научне и стручне литературе и њено повезивање са властитом праксом, дискусије са ученицима ради добијања директних повратних информација, па све до дијељења искустава са колегама (Bassot, 2015; Harvey et al., 2025; Maksimović & Osmanović, 2018; Radulović, 2011; Walkerden, 2024).

Када је ријеч о предностима рефлексивне праксе, истраживања указују на то да њено досљедно реализовање доприноси бољем разумијевању и већој самосвијести наставника о сопственој пракси, што је основа за професионални развој, доприноси размјени искустава и интензивира међусобну сарадњу (Loughran, 2002). Насупрот томе, потенцијални проблеми долазе до изражаја у неколико важних сегмената: прво, рефлексивна пракса је потпуно одсутна, а наставници неефикасни уколико не промишљају о својој пракси и не знају зашто раде то што раде (Odabaşı Çimer & Çimer, 2012). Друго, сама примјена може бити реализована на површан, непрофесионалан и неадекватан начин, те умањује њен значај (Loughran,

2002). Коначно, постоји ризик да се суштински смисао рефлексије заборави, а њена вриједност за трансформацију праксе не препозна, што може изазвати професионалну забринутост и отпор међу наставницима (Loughran, 2002).

Поред саме концептуализације рефлексивне праксе важно је указати на облике рефлексије и неке од начина њене категоризације. Према утицају различитих временских фаза рефлексије на стварну наставну праксу, теоријска сазнања издвајају рефлексију у акцији (енгл. *reflection-in-action*) – брзо, интуитивно промишљање и прилагођавање током самог часа; рефлексију о акцији (енгл. *reflection-on-action*) – систематско анализирање и преиспитивање одрађеног часа или искуства након што се десило и рефлексију за акцију (енгл. *reflection-for-action*) – промишљање усмјерено на будућност, с циљем бољег планирања и унапређења наредних активности (Schön, 1987; Thorsen & DeVore, 2013). Сходно нивоу дубине рефлексије, теоријска сазнања разликују техничку рефлексију (фокус је на ефикасности метода у постизању унапријед задатих циљева); практичну рефлексију (разматрање вриједности и претпоставки образовних циљева и праксе, узимајући у обзир контекст) и критичку рефлексију (најдубљи ниво, који укључује анализу моралних, етичких и социјалних импликација праксе, питања правде, моћи и шире друштвене посљедице наставног рада) (Larrivee, 2012; Thompson, 2023). На основу формалности и структуре категорија рефлексије, аутори издвајају неформалну и свакодневну рефлексију (брзу, унутрашњу анализу током или непосредно послије наставне ситуације; Farrell, 2022) и структурисану и документовану рефлексију (анализа студије случаја из властите праксе, реализовање акционог истраживања и попуњавање структурисаних упитника или листа за самооцјењивање, блогови, е-портфолија и сл.). У прилог ефикасности ове категорије, њених метода и техника, истраживања показују да се е-портфолија и блогови могу користити за ефикасну имплементацију рефлексије у настави, посебно када је ријеч о исходима учења (Cotterill et al., 2007, 2008).

Категорија рефлексије на основу социјалног контекста обухвата: индивидуалну рефлексију (наставник самостално преиспитује свој рад, нпр. путем дневника или анализе плана); рефлексију у дијадама или колаборативну рефлексију (размјена мишљења и заједничка анализа са колегом); рефлексију у групи или професионалној заједници за учење (структурисане дискусије у тиму наставника, менторство, супервизијске групе, гдје се разматрају праксе, проблеми и рјешења) и рефлексију са ученицима (добијање и анализа повратних информација о настави од ученика, путем анкете, разговора или дискусије) (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021; Stelma & Kostoulas, 2024). У оквиру ове категорије и њене примјењивости многа истраживања потврђују, на пример, како настава енглеског језика може укључити нормативну, контингентну, креативну и сврсисходну активност путем рефлексије (Stelma & Kostoulas, 2024); да наставници и ученици треба да буду истраживачи у својим учионицама (Hanks, 2019). Наведене категорије рефлексије, заједно са њеним методама и техникама, омогућују наставницима систематично преиспитивање и унапређење властитог рада, чинећи рефлексију кључном за професионални развој наставника и квалитет наставе.

Из свега наведеног може се закључити да постојећа литература даје углавном теоријски и међународни оквир за разумијевање рефлексивне праксе. Оно што недостаје јесте субјективна концептуализација – начин на који наставници у пракси, властитим ријечима, разумију и именују рефлексију. Такође, изостаје увид у то који облици рефлексије доминирају у пракси, за разлику од оних који су теоријски пожељни. Поред тога, нема довољно података о конкретним, локалним системским препрекама које дјелују у датом васпитно-образовном систему (нпр. административно оптерећење, недостатак уџбеника, недостатак институционалне подршке и сл.). Није довољно истражено ни то да ли се разумијевање и пракса рефлексије разликују с обзиром на профил наставника, као ни каква је стварна улога колаборативних облика рефлексије у свакодневној пракси. Управо ова ограничења постојеће литературе упућују на потребу за квалитативним истраживањем које кроз непосредан увид у искуства наставника омогућује дубље разумијевање њиховог схватања и практиковања рефлексивне праксе.

Метод

Циљ истраживања и истраживачка питања

Циљ овог квалитативног истраживања био је испитивање разумијевања и начина остваривања рефлексивне праксе наставника у основним и средњим школама.

Истраживање је усмјерено на сљедећа кључна истраживачка питања:

1) Како наставници разумију и концептуализују рефлексивну праксу?
2) Које рефлексивне релације, средства и технике су присутне код наставника?

Узорак истраживања

Узорак је чинило 26 наставника бањалучке регије, изабраних пригодним (намјерним) узорковањем и добровољним пристанком на учешће. Обухваћено је: десет наставника разредне наставе, десет наставника предметне наставе из основних школа (Математика, Физика, Биологија и Хемија, те Српски и Енглески језик) и шест наставника стручних предмета у средњој школи. Радни стаж учесника кретао се од 3 до 31 године, а према полној структури узорак је састављен од 21 наставнице и 5 наставника.

Процедура истраживања

Истраживање се темељи на квалитативном приступу, при чему је као основни метод прикупљања података кориштен рад фокус-група, који омогућује дубинско разумијевање искустава и перспектива наставника. Фокус-групе организоване су према хомогеним категоријама наставника (разредна настава, предметна настава, средњошколски наставници), како би се омогућила слободнија и аутентичнија размјена искустава. Истраживање је спроведено у двије основне и једној средњој стручној школи. Десет наставника разредне наставе учествовало је у двије сесије, са по пет учесника у свакој. Десет наставника предметне наставе, запо-

слених у основним школама, распоређено је у двије фокус-групе према сродности дисциплина: природно-математичку (Математика, Физика, Биологија и Хемија) и друштвено-језичку (Српски језик и Енглески језик). Преосталих шест наставника, који предају стручне предмете у средњој школи, чинило је посебну фокус-групу. Све сесије фокус-група забиљежене су уз пристанак учесника, а прикупљени записи у потпуности су транскрибовани, чиме је обезбијеђен цјелокупан материјал за дубинску анализу садржаја. Учесници су претходно информисани о циљевима истраживања и добровољној природи учешћа, а осигурана је и анонимност и повјерљивост свих података.

Начин обраде података

Подаци су обрађени квалитативном анализом садржаја индуктивног типа (Elo & Kyngäs, 2008), у сљедећим фазама:

1) упознавање са подацима – вишеструко читање транскрипата ради стицања цјеловитог увида у садржај;

2) отворено кодирање – издвајање јединица значења и њихово означавање кодовима;

3) груписање сродних кодова у поткатегорије на основу сличности значења;

4) апстракција поткатегорија у категорије које представљају виши ниво концептуализације података;

5) интерпретација и приказ резултата уз илустративне цитате који поткрепљују формиране категорије.

Треба напоменути да дубина апстракције није нужно била једнака у свим случајевима – зависно од броја и садржинске разноврсности издвојених кодова унутар појединачне концептуалне цјелине, кодови су или груписани у поткатегорије, па потом у категорије вишег реда, или су, када разлика у значењу међу њима није била довољно изражена, директно обједињени у једну категорију. Јединица анализе била је смислена изјава учесника која се односи на одређени аспект рефлексивне праксе. Формирана су кодна стабла приказана у Табели 1 и Табели 2, која обухватају категорије (поткатегорије), кодове и илустративне цитате. Квалитет истраживања осигуран је хетерогеношћу узорка, провјером налаза са учесницима, досљедном примјеном кодног система, документацијом процеса, ревизијом кодирања и рефлексивношћу истраживача.

Резултати са дискусијом

Ради постизања максималне прегледности и концептуалног увида у резултате, одговори на истраживачка питања структурирани су унутар двије табеле, чији је садржај произашао из хијерархије кодног стабла. Структуру кодног стабла чине категорије (поткатегорије), кодови и јединице значења – илустративни цитати.

Разумијевање и концептуализација рефлексивне праксе

На основу одговора на прво истраживачко питање о томе како наставници разумијевају и концептуализују рефлексивну праксу, идентификоване су три категорије: рефлексија као сарадња (колаборација), рефлексија као промишљање и рефлексија као повратна информација.

Табела 1

Кодно стабло (дефинисање и разумијевање рефлексивне праксе)

КАТЕГОРИЈЕ	КОДОВИ	ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА – ИЛУСТРАТИВНИ ЦИТАТИ
Рефлексија као сарадња (колаборација)	– Потреба за другима – Објективност кроз колеге – Дијељење искустава	„Не могу се саморефлектовати јер сам субјективна. Колега треба да сједи на мом часу...” (Наставник хемије) „Рефлексија је сарадња.” (Наставник хемије) „Идем на часове приправницима као ментор, али и то је значајно. Ја много научим од њих иако су они млађи и приправници.” (Наставник енглеског језика 1)
Рефлексија као промишљање	– Анализа рада – Сагледавање ефеката – Праћење промјена – Критичко промишљање – Самопроцјена – Тражење алтернатива – Континуирано усавршавање – Промјена приступа – Лични развој – Самокритичност	„Сагледавамо на који начин радимо, који су ефекти, колико иновирамо...” (Учитељ 1) „Промишљање о сопственим квалитетима рада с циљем унапређења.” (Учитељ 1) “Сви се питамо да ли смо поступали како треба, да ли сам дао свој максимум... да ли сам могао другачије.” (Учитељ 1) „Увијек различито постижемо у различитим разредима, па се преиспитујемо да ли смо добро урадили.” (Наставник енглеског језика 1) „Сваке године се трудим да другачије реагујем на једног ученика. Преиспитујем се да ли добро радим.” (Наставник енглеског језика 1) „Функција рефлексивне праксе је да радимо на себи. Увијек различито постижемо у различитим разредима, некад не будемо задовољни у свим одјељењима, па се преиспитујемо.” (Наставник енглеског језика 1) „Ми радимо на себи, поправљамо себе и мијењамо поступке, с циљем да правилно поступимо.” (Наставник енглеског језика 1) „Требамо имати дозу самокритичности да бисмо себе мијењали.” (Наставник српског језика 3)
Рефлексија као повратна информација	– Од различитих актера – Цјелокупна заједница – Дугорочни ефекти	„Рефлексија је осим мишљења колега, родитеља, ђака, цијела заједница о нама.” (Учитељ 2) „Такмичења, тестирања јесу показатељ мог рада.” (Учитељ 2)

Квалитативна анализа садржаја транскрипата фокус-група омогућила је идентификацију кључних начина на које наставници концептуализују рефлексивну праксу. Добијени резултати анализе указују на три дистинктивне, али међусобно повезане категорије које се уклапају у шири теоријски оквир рефлексивне праксе представљен у релевантној литератури. Анализа је показала да наставници рефлексивну праксу не схватају као једнодимензионалан процес, већ као мултифасетни феномен који обухвата различите аспекте њиховог професионалног дјеловања. Ово је у складу са теоријским схватањима која дефинишу рефлексију као систематски и дисциплинован процес размишљања о професионалној пракси (Vijaya Kumari, 2014), али и као метакогнитивну свијест о личним поступцима и увјерењима (Impedovo & Khatoon Malik, 2016; Mena Marcos et al., 2009).

Рефлексија као сарадња (колаборација) издвојила се као једна од три категорије разумијевања рефлексивне праксе, чиме се потврђује теоријски став да колаборативна и групна рефлексија представљају посебне категорије у односу на индивидуалну рефлексију (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021). Занимљиво је да наставници колаборацију не доживљавају само као допуну индивидуалној рефлексији, већ и као њен нужан предуслов и корективни механизам, на шта упућује исказ „Не могу се саморефлектовати јер сам субјективна. Колега треба да сједи на мом часу...” (Наставник хемије). Овакво схватање донекле помјера тежиште са теоријски описане индивидуалне рефлексије, коју наставник самостално остварује путем дневника или анализе плана (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021), ка ставу да је спољашња перспектива нужан услов објективности, чиме се разумијевање рефлексивне праксе од стране испитаних наставника показује ужим и специфичнијим у односу на теоријски шире постављен конструкт самоанализе и евалуације (Kalmar i Marić Jurišin, 2022; Radišić i sar., 2014). Истовремено, исказ наставника енглеског језика који истиче да учи од приправника иако је он у улози ментора илуструје двосмјерност колаборативне рефлексије која се у литератури препознаје кроз менторство и давање и примање савјета од колега (Bassot, 2015; Harvey et al., 2025; Maksimović & Osmanović, 2018; Radulović, 2011; Walkerden, 2024).

Рефлексија као промишљање, оперативно дефинисана кроз кодове анализе рада, сагледавања ефеката и праћења промјена, одражава теоријско одређење рефлексије као подстицаја наставницима да своју праксу активно анализирају и разумију, а не само пасивно доживе (Beara i sar., 2019). Исказ „Сагледавамо на који начин радимо, који су ефекти, колико иновирамо...” (Учитељ 1) илуструје управо ту, описно-аналитичку раван промишљања о сопственом раду. Поред тога, налази показују и изразитију, критичку раван промишљања, кроз кодове критичког промишљања, самопроцјене и тражења алтернатива. Овакав вид промишљања у складу је с теоријским ставом да основни смисао рефлексије јесте да наставнику омогући критичку ревизију прошлих, садашњих и будућих поступака (Althaqafi, 2022; Harvey et al., 2016; Zoelfakar & Charles, 2024), те осмишљавање конкретних, ефикаснијих активности за унапређење сопственог рада (Impedovo & Khatoon Malik, 2016). Исказ „Сви се питамо да ли смо поступали како треба... да ли сам могао другачије” (Учитељ 1), као и исказ наставника енглеског језика „Сваке године се трудим да другачије реагујем на једног ученика. Преиспитујем се да ли добро радим” (Наставник енглеског језика 1), потврђују да наставници кроз рефлексију заиста трагају за алтернативним поступцима, а не само да констатују постојеће

стање. Овим се потврђује и теоријски став да се рефлексивна пракса темељи на самоанализи и евалуацији, отворености према промјенама и критичком пропитивању, као три међусобно повезана елемента (Kalmar i Marić Jurišin, 2022; Radišić i sar., 2014). Кодови континуираног усавршавања, промјене приступа, личног развоја и самокритичности упућују на то да наставници промишљање доживљавају и као трајан, циклични процес усмјерен ка сопственом развоју, а не као једнократну активност. Ово одговара теоријском становишту да рефлексија, схваћена на овакав начин, доприноси генерисању нових идеја и позитивној промјени у настави, интегришући теорију и праксу у циклични процес који води ка континуираној рефлексивној пракси (Beara i sar., 2019; Brookfield, 2017; Çimer et al., 2013; Harvey et al., 2016; Schön, 1987). Исказ „Требамо имати дозу самокритичности да бисмо себе мијењали" (Наставник српског језика 3) посебно илуструје то да наставници лични ангажман и склоност ка самокритичности доживљавају као предуслов за успјешну примјену рефлексивне праксе (Vukanović, Skopljak et al., 2025). У цјелини, овако широк распон кодова – од описне анализе рада до дубљег критичког пропитивања и рада на личном развоју – указује на то да наставници рефлексивну праксу доживљавају као процес који се креће од спознаје ефеката сопственог рада ка дубљем преиспитивању и трансформацији праксе, што је у складу с тим да досљедно реализовање рефлексије доприноси бољем разумијевању и већој самосвијести наставника о сопственој пракси, као основи професионалног развоја (Loughran, 2002).

Рефлексија као повратна информација, кроз кодове информација од различитих актера и цјелокупне заједнице, проширује теоријски оквир добијања повратних информација само од ученика (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021; Stelma & Kostoulas, 2024). Исказ учитеља „Рефлексија је осим мишљења колега, родитеља, ђака, цијела заједница о нама" (Учитељ 2) показује да наставници повратну информацију не ограничавају на непосредне актере наставног процеса, него је поимају много шире, укључујући и родитеље и локалну заједницу као цјелину. Сагледавајући дугорочне ефекте, наставници повратну информацију посматрају и кроз временску димензију, односно као показатељ који се прати током дужег периода ради процјене властитог рада. То потврђује исказ „Такмичења, тестирања јесу показатељ мог рада" (Учитељ 2). Овакво разумијевање донекле кореспондира са теоријски описаном рефлексијом за акцију, усмјереном ка будућем планирању и унапређењу наредних активности на основу претходних искустава (Schön, 1987; Thorsen & DeVore, 2013), с том разликом што се код испитаних наставника ослонац за такво планирање налази претежно у спољашњим, мјерљивим показатељима (такмичења, тестирања), а не искључиво у унутрашњем промишљању о сопственој пракси. Наставници рефлексивну праксу дјелимично ослањају на спољашњу процјену, за разлику од теоријски наглашене унутрашње, метакогнитивне природе рефлексивног процеса (Impedovo & Khatoon Malik, 2016; Mena Marcos et al., 2009).

Релације, средства и технике рефлексије

Анализа одговора на друго истраживачко питање о средствима и техникама рефлексивне праксе резултирала је идентификацијом три основне категорије: индивидуална рефлексија, колаборативна рефлексија и рефлексија кроз повратне

информације. Индивидуална рефлексија обухвата три поткатегорије: ментално преиспитивање, писану рефлексију и анализу постигнућа. Колаборативна рефлексија укључује шест поткатегорија: разговоре у стручном Активу, међусобне посјете на наставним часовима, огледне часове, консултације са педагошко-психолошком службом, менторски рад и међународну размјену. Рефлексија кроз повратне информације обједињује четири поткатегорије: ученичку рефлексију, рефлексију од стране колега, родитеља и директора/надзорника.

Резултати квалитативне анализе приказани су у облику кодног стабла (Табела 2), који обухватају одговоре који се односе на рефлексивне релације, те средства и технике рефлексије које наставници користе у свом раду.

Табела 2
Кодно стабло (рефлексивне релације, средства и технике рефлексије)

КАТЕГОРИЈЕ	ПОТКАТЕГОРИЈЕ	КОДОВИ	ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА – ИЛУСТРАТИВНИ ЦИТАТИ
Индивидуална рефлексија	Ментално преиспитивање	– Након часа – Током планирања – Код оцјењивања – Приликом избора метода	„Када први пут уђем у разред, послије размишљам да ли бих нешто мијењала, како ћу сљедећи пут." (Наставник српског језика 4) „Размишљам шта сам урадио добро, шта нисам довољно добро урадио..." (Учитељ 3)
	Писана рефлексија	– Биљешке на припремама – Коментари након часа – Напомене у плановима	„По завршетку часа, на припреми напишем осврт о одржаном часу. Када дођем кући, у мјесечни ставим напомене." (Наставник енглеског језика 2) „Добро би било да биљежимо о свом раду кад би било времена." (Наставник енглеског језика 1)
	Анализа постигнућа	– Резултати тестова – Статистичка анализа – Поређење одјељења	„Радимо квантитативну и квалитативну анализу с циљем да видимо колико смо себе дали и колико су ученици усвојили или нису усвојили садржаје." (Учитељ 3) „Радим рефлексију на постигнућа на тесту." (Учитељ 3)
Колаборативна рефлексија	Разговори у стручном Активу	– Заједничко планирање и програмирање – Размјена искустава – Рјешавање проблема	„Сваки дан смо заједно у Активу, стално причамо, промишљамо..." (Учитељ 3) „Добра ствар у Активу је позитиван дух; кад је неко у минус-фази, подржавамо се." (Учитељ 3)

КАТЕГОРИЈЕ	ПОТКАТЕГОРИЈЕ	КОДОВИ	ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА – ИЛУСТРАТИВНИ ЦИТАТИ
	Међусобне посјете часовима	– Колега као посматрач – Критички пријатељ – Менторство	„Позивала сам старије колеге дефектологе да присуствују часовима. У редовним школама јесам на почетку каријере позивала колегу. Он је сједио на часу и посматрао како радим.” (Наставник математике 4) „Било би добро да ме неко посматра.” (Учитељ 4)
	Огледни часови	– Формална презентација – Разговор након часа – Стручна анализа	„Огледни час је начин да процијенимо свој рад. Посматрају ме колеге из струке, из управе, па видим да ли је то само мени било интересантно или и другима. Увијек разговарамо послије часа.” (Наставник хемије)
	Консултације са педагошко-психолошком службом	– Посјете педагога/психолога – Тражење савјета – Заједничка анализа	„Тамо гдје мислим да нисам довољно педагошко-психолошки спремна, ја одем у службу и распитам се како поступити у датој ситуацији. То мене надогради у значајној мјери.” (Наставник математике 4) „Са ПП службом сарађујемо, размјењујемо искуства.” (Наставник енглеског језика 2)
	Менторски рад	– Рад са приправницима – Обострано учење – Праћење развоја – Подршка млађим колегама	„Идем на часове приправницима као ментор, али и то је значајно. Ја много научим од њих иако су они млађи и приправници.” (Наставник енглеског језика 1) „Била сам спремна да питам старије као почетник.” (Учитељ 4)
	Међународна размјена	– Посјете страним школама – Онлајн сарадња – Размјена искустава – Учење од других система	„Волјели бисмо чешће да се видимо са наставницима других школа и држава. То нас оплемени.” (Наставник енглеског језика 2) „Скајпом смо се повезали са женом из Канаде која је причала о алигаторима. Након тога смо имали разговор.” (Наставник енглеског језика 2) „Стручњак за биологију из Енглеске је био на мом часу, тако да сам и ту добио значајне коментаре.” (Наставник биологије 5)

КАТЕГОРИЈЕ	ПОТКАТЕГОРИЈЕ	КОДОВИ	ЈЕДИНИЦА ЗНАЧЕЊА – ИЛУСТРАТИВНИ ЦИТАТИ
Рефлексија кроз повратне информације	Од ученика	– Анкете – Усмене повратне информације – Самопроцјена ученика – Цртежи дјеце	„Увијек радим анкету на крају школске године. Да ли сам била јасна, да ли треба више употребљавати презентације, какве су методе...” (Наставник српског језика 3) „Анкете ми помажу да промијеним стил рада. Ученици су ми замјерали што брзо причам и то сам покушала у раду промијенити.” (Наставник српског језика 3) „Треба да оспособимо ученике да они процјењују сами себе. Треба ученици себе да укључе у анализу.” (Наставник енглеског језика 2) „На часу ВРОЗ-а питам ученике да образложе када вреднује свој рад и рад другара. Дајем ученицима улогу наставника како би процјењивао себе и друге.” (Учитељ 3)
	Од родитеља	– Разговори – Коментари (уживо, телефон) – Дугорочне повратне информације	„Рефлексија је када ме сретну родитељи на улици... након неколико година...” (Учитељ 3)
	Од колега	– Формални/нефор-мални разговори – Посјете часовима – Размјена материјала	„Разговор са колегом је значајан. Три године нисмо имали уџбеник, морали смо се сами сналазити. Тада је рад и помоћ колега у великој мјери олакшао посао. Највише се рефлексија види у разговору са колегама.” (Наставник матема-тике 4) „Разговарамо са колегиницом шта је функционисало, шта није.” (Наставник енглеског језика 2)
	Од директора/ надзора	– Посјете часовима – Евалуације – Екстерни прегледи	„Посјета директора јесте битна, али посјета ПП службе је мјеродавнија. Те су нам процјене веома битне. Ту наставник види гдје је.” (Наставник математике 4)

У Табели 2 приказане су различите рефлексивне релације, средства и технике до којих се дошло на узорку испитаних наставника. Добијени резултати се могу идентификовати са теоријским концептуализацијама рефлексивне праксе, које укључују индивидуалну и колаборативну рефлексију, различите изворе повратних информација који доприносе професионалном развоју наставника.

Индивидуална рефлексија као доминантна пракса – ментално преиспитивање након часа показало се као континуирана рефлексивна пракса, што потврђује налазе Фарела (Farrell, 2022) о неформалној и свакодневној рефлексији као најчешћем облику рефлексивне праксе. Оваква унутрашња анализа одговара Шоновој (Schön, 1987) рефлексији о акцији – систематској анализи и преиспитивању реализованог часа или искуства након што се десило. Примјер који најбоље описује присуство оваквог облика рефлексије је исказ наставника: „Када први пут ућем у разред, послије размишљам да ли бих нешто мијењала, како ћу сљедећи пут" (Наставник српског језика 4), што директно илуструје процес у којем наставник, како наводе Мена Маркос и сарадници (Mena Marcos et al., 2009), као и Импедово и Катун Малик (Impedovo & Khatoon Malik, 2016), развија метакогнитивну свијест о личним поступцима.

Међутим, писана рефлексија се у нашем истраживању показала као повремена пракса, што указује на јаз између теоријских налаза о структурисаној и документованој рефлексији (Bassot, 2015; Harvey et al., 2025) и онога што узорак испитаних наставника ради. Наиме, наставници препознају вриједност писаних биљешки – „Добро би било да биљежимо о свом раду кад би било времена" (Наставник енглеског језика 1), али истовремено истичу и временске препреке као ограничавајући фактор за овај рефлексивни приступ. Добијени налаз уско кореспондира са упозорењима Лауграна (Loughran, 2002) који истиче да потенцијални проблеми рефлексивне праксе долазе до изражаја када она постаје формализована или потпуно одсутна због системских ограничења.

Анализи постигнућа ученика наставници редовно приступају, што им помаже да систематски ревидирају свој рад кроз конкретне исходе учења, што је у складу са доступним теоријским оквирима (Beara i sar., 2019; Vijaya Kumari, 2014). Исказ „Радимо квантитативну и квалитативну анализу с циљем да видимо колико смо себе дали и колико су ученици усвојили или нису усвојили садржаје" (Учитељ 3), демонстрира како наставници интегришу теорију и праксу кроз циклични процес индивидуалног искуства, што Брукфилд (Brookfield, 2017), Чимер и сарадници (Çimer et al., 2013), те Харви и сарадници (Harvey et al., 2016) препознају као основу континуиране рефлексивне праксе.

Колаборативна рефлексија је у великој мјери присутна као релациона димензија рефлексивне праксе. Разговори у стручним Активима наставника показали су се као најчешћи вид колаборативне рефлексије, што потврђује теоријске налазе о рефлексији у професионалним заједницама учења (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021). У таквим професионалним заједницама учења одвијају се тематске дискусије у тиму наставника сродних наставних предмета ради размјене идеја и позитивне праксе, проблема и рјешења. Исказ „Сваки дан смо заједно у Активу,

стално причамо, промишљамо" (Учитељ 3) илуструје како стручни Актив функционише као формални оквир за колективну рефлексију. Одређене групе наставника су истакле да им је олакшана сарадња уколико су у истој смјени, те је у том случају колаборативна рефлексија чешћа пракса. Да овај вид рефлексије подстиче емоционалну подршку и угодну атмосферу која је предуслов колаборативној рефлексији илуструје сљедећи цитат: „Добра ствар у Активу је позитиван дух; кад је неко у минус-фази, подржавамо се" (Учитељ 3). Овај налаз је у складу са мишљењем да рефлексивна пракса доприноси размјени искустава и интензивира међусобну сарадњу (Loughran, 2002), како на локалном тако и на међународном нивоу: „Волјели бисмо чешће да се видимо са наставницима других школа и држава. То нас оплемени." (Наставник енглеског језика 2).

Међусобне посјете часовима, иако у теорији препознате као вриједан облик рефлексивне праксе (Edge, 2008), показале су се као веома ријетка појава међу испитаним наставницима. Ову констатацију потврђује исказ: „Било би добро да ме неко посматра" (Учитељ 4), који у својој основи садржи жељу наставника за оваквом врстом рефлексивне релације (наставник – наставник), али претпоставља се да она није присутна због системских, културолошких баријера или климе која је присутна у школи. Наставници који су користили овај рефлексивни приступ истичу сљедеће: „Позивала сам старије колеге дефектологе да присуствују часовима. У редовним школама јесам на почетку каријере позивала колегу. Он је сједио на часу и посматрао како радим." (Наставник математике 4), што иде у прилог мишљењу ауторки Максимовић и Османовић (2018) да је важан критички пријатељ и менторство у рефлексивном процесу.

Консултације са педагошко-психолошком службом наставници не виде као континуирани процес, већ по потреби, при чему високо вреднују овај вид подршке. Исказ „Тамо гдје мислим да нисам довољно педагошко-психолошки спремна, ја одем у службу и распитам се како поступити у датој ситуацији. То мене надогради у значајној мјери" (Наставник математике 4) илуструје како наставници препознају значај педагошко-психолошке службе као извор стручне рефлексије која надилази оно што колеге наставници могу понудити. Овај налаз проширује теоријске поставке о колаборативној рефлексији (Stelma & Kostoulas, 2024), указујући на важност мултидисциплинарног приступа у рефлексивној пракси.

Менторски рад показао се као облик колаборативне рефлексије којим се постиже обострана корист у релацији наставник ментор – наставник приправник. Исказ „Идем на часове приправницима као ментор, али и то је значајно. Ја много научим од њих иако су они млађи и приправници" (Наставник енглеског језика 1) потврђује теоријске поставке Хенкса (Hanks, 2019) да наставници и ученици треба да буду истраживачи у својим учионицама, проширујући овај концепт на однос између искусних наставника и наставника приправника.

Вишеструки увиди у рефлексивну праксу кроз повратне информације показују да овај рефлексивни приступ или изостаје или се примјењује неповезано и повремено, при чему наставници који га досљедно примјењују истичу његову трансформативну снагу. Исказ „Увијек радим анкету на крају школске године. Да

ли сам била јасна, да ли треба више употребљавати презентације, какве су методе...” (Наставник српског језика 3) илуструје како повратне информације од ученика, у складу са теоријским поставкама (Edge, 2008; Pinner & Sampson, 2021), воде конкретним промјенама у наставној пракси. Теоријски концепт рефлексије са ученицима (Stelma & Kostoulas, 2024) реализује се кроз анкете, усмене повратне информације и самопроцјену ученика, што кореспондира са налазима Котерила и сарадника (Cotterill et al., 2007, 2008) о ефикасности структурисаних алата за имплементацију рефлексије. Међутим, испитаници недовољно искоришћавају овај рефлексивни приступ, јер сматрају да треба оспособљавати ученике да они сами себе процјењују – „Треба да оспособимо ученике да они процјењују сами себе. Треба ученици себе да укључе у анализу” (Наставник енглеског језика 2).

Повратне информације од стране родитеља јављају се спорадично и несистематично, при чему нису уочени јасни механизми како наставници примјењују овај рефлексивни приступ. „Рефлексија је када ме сретну родитељи на улици... након неколико година” (Учитељ 3). Ова неконтинуирана пракса сугерише да родитељи, иако теоријски препознати као потенцијални извор рефлексије (Siswanto & Kuswandono, 2020), у пракси нису интегрисани у рефлексивни процес наставника. Разлог може бити тај што наставници нису изградили однос повјерења који би омогућио додатни рефлексивни приступ за боље разумијевање академског успјеха конкретног ученика.

За разлику од повратних информација од стране родитеља, колегијалне повратне информације се дешавају често, али неформално. „Највише се рефлексија види у разговору са колегама” (Наставник математике 4) је цитат који осликава теоријски налаз да дијељење искустава са колегама представља један од примарних сегмената рефлексивне праксе (Maksimović & Osmanović, 2018; Radulović, 2011). Овај рефлексивни приступ има неформални карактер јер је обично присутан кроз уопштени разговор о томе шта функционише, а шта не у конкретним ситуацијама. То потврђује сљедећи исказ: „Разговарамо са колегиницом шта је функционисало, шта није” (Наставник енглеског језика 2), што може имати подједнак ефекат као и формализоване рефлексивне процедуре.

Повратне информације од стране директора ријетко се јављају и обично су схваћене као површинске/рутинске, у којима изостају педагошко-психолошки увиди. Исказ „Посјета директора јесте битна, али посјета ПП службе је мјеродавнија. Те су нам процјене веома битне. Ту наставник види гдје је.” (Наставник математике 4) најбоље потврђује тај навод.

У истраживачким налазима може се препознати и временска димензија рефлексије коју је образложио Шон (Schön, 1987). Ментално преиспитивање након часа и анализа постигнућа ученика јасно одговарају рефлексији о акцији, док исказ наставника попут „размишљам [...] како ћу сљедећи пут” (Наставник српског језика 4) указује на рефлексију за акцију – размишљање које је усмјерено на будућност, с циљем бољег планирања (Thorsen & DeVore, 2013). Рефлексија у акцији, као тренутно, интуитивно промишљање и прилагођавање током самог часа (Schön, 1987) није документована у овом истраживању. Осим временске димензи-

је, може се сагледати и ниво дубине рефлексивног приступа (Larrivee, 2012; Thompson, 2023). Налази сугеришу да наставници углавном практикују техничку рефлексију кроз квантитативну и квалитативну анализу ученичких постигнућа, фокусирајући се на ефикасност метода и постизање циљева, али и практичну рефлексију када наставници узимају у обзир васпитно-образовни контекст и потребе ученика. Међутим, критичка рефлексија која укључује моралне, етичке и социјалне импликације праксе (Larrivee, 2012) ријетко је видљива у исказима учесника истраживања. Изузетак представља разматрање наставника о системским проблемима и ограничењима, које имплицитно указује на свијест о ширим друштвеним факторима који утичу на наставну праксу (нпр. постојећа административна оптерећења). Ту се примјећује један парадокс, гдје са једне стране имамо недвосмислену важност рефлексивне праксе за професионални развој, а са друге административну преоптерећеност као системску баријеру.

Закључак

Налази истраживања спроведеног на узорку од 26 наставника разредне и предметне наставе, те наставника из средње стручне школе потврђују теоријске оквире да рефлексија представља значајну професионалну навику која води унапређењу наставничке професије. Анализа података потврђује да наставници рефлексивну праксу доживљавају као вишедимензионалан процес који обухвата социјалну, когнитивну, критичку и развојну димензију. Идентификоване три кључне категорије – рефлексија као сарадња (колаборација), рефлексија као промишљање и рефлексија као повратна информација – показују да наставници посједују развијено разумијевање комплексности рефлексивне праксе које кореспондира са савременим теоријским оквирима. Резултати јасно дају приоритет индивидуалној рефлексији, посебно менталном преиспитивању након часа, што је код већине наставника препознато као рутинска и свакодневна пракса. Међутим, документована рефлексија, попут вођења рефлексивних дневника, недовољно је заступљена усљед временских ограничења и постојећих административних оптерећења. Колаборативна рефлексија се показала као кључни фактор професионалног развоја, при чему сарадња кроз стручне Активе наставника представља најчешћи рефлексивни приступ. Међутим, други формални облици колаборативне рефлексије, попут узајамне посјете часовима, нису заступљени. Рефлексија кроз повратне информације показује значајну варијабилност. Оне се добијају најчешће од стране колега, док овај рефлексивни потенцијал од стране ученика и родитеља није довољно искоришћен. Истраживање је потврдило присуство рефлексије о акцији и рефлексије за акцију, док рефлексија у акцији није документована. Према нивоу дубине, наставници већим дијелом практикују техничку и практичну рефлексију, док је критички аспект недовољно заступљен.

Ово истраживање нуди неколико педагошких импликација које иду у смјеру тога да се развију системске промјене које ће обезбиједити временске и организационе услове за рефлексију. Административно оптерећење је идентификовано као примарна баријера рефлексивној пракси, што указује на потребу преиспитивања административних процедура и њихове рационализације. Такође, намеће

се потреба за изградњом школске климе која подржава рефлексивну праксу кроз културу повјерења у којој ће наставници слободно дијелити изазове свога рада без сујете и осуде. Потребно је у већој мјери ангажовати ученике и родитеље као изворе рефлексивних увида. Једна од импликација може ићи у смјеру иницијалног образовања будућих наставника, које треба током студија оспособљавати за рефлексивну праксу.

Важно је размотрити и ограничења овог истраживања. Налази истраживања се не могу генерализовати због величине узорка (*N* = 26), што не значи да није адекватан за квалитативно истраживање и стицање дубинског разумијевања рефлексивне праксе. Такође, у истраживању су учествовали наставници према личном опредјељењу, што имплицира да имају позитивнији однос ка професионалном развоју, што може довести до прецјењивања нивоа разумијевања и примјене рефлексивне праксе и подложности учесника ефектима групне динамике. Будућа истраживања треба да укључе веће и разноврсније узорке, те акциона истраживања која ће имати за циљ развијање рефлексивних навика код наставника основних и средњих школа.

Литература

Althaqafi, A. S. A. (2022). Teacher as a reflective practitioner: Nurturing teacher's character. In *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East* (pp. 503–533). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_29

Bassot, B. (2015). *The reflective practice guide: An interdisciplinary approach to critical reflection*. Routledge.

Beara, M., Popović, D., & Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje-između nastavne filozofije i refleksivne prakse [Teachers as Learning Experts: Between Teaching Philosophy and Reflective Practice]. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, *44*(2), 79–94. https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.79-94

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help teachers to become effective teachers. *International Journal of Educational Research*, *1*(4), 133–149.

Cotterill, S., Horner, P., Gill, S., McDonald, T., Drummond, P., Teasdale, D., & Hammond, G. (2007). Beyond the Blog: getting the right level of structure in an ePortfolio to support learning. *European Institute for E-Learning (EIfEL)*, 255.

Cotterill, S. J., Horner, P., McDonald, A. M., Drummond, P., Teasdale, D. W., Moss, J. D., & Hammond, G. R. (2008). A blog for learning: Blogs and social networking with explicit support for skills and learning outcomes within an integrated ePortfolio. In S. Hardy (Ed.), *ePortfolios, identity and personalised learning in healthcare education* (pp. 91–96). HE Academy MEDEV Subject Centre.

Edge, J. (2008). Interested Theory and Theorising as Goal: A Reader Responds to "Symposium: Theory in TESOL". *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, *42*(4), 653–654.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Farrell, T. S. (2022). *Reflective practice in language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009028783

Hanks, J. (2019). From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, *52*(2), 143–187. https://doi.org/10.1017/S0261444819000016

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 and Learning*, *13*(2), 1–22. https://doi.org/10.53761/1.13.2.2

Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*, 1–9. https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517

Impedovo, M. A., & Khatoon Malik, S. (2016). Becoming a reflective in-service teacher: Role of research attitude. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(1), 100–112. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6

Kalmar, L., & Marić Jurišin, S. (2022). Nastavnička (samo)refleksija kao prilika za profesionalni razvoj nastavnika [Teachers' (self)reflection as an opportunity for teacher proffesional development]. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, *31*, 37–49. https://doi.org/10.19090/zop.2022.31.37-49

Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Bloomsbury Publishing PLC.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, *53*(1), 33–43. https://doi.org/10.1177/0022487102053001004

Maksimović, J., & Osmanović, J. (2018). Reflective practice as a changing factor of teaching quality. *Research in Pedagogy*, *8*(2), 172–189. https://doi.org/10.17810/2015.82

Marić Jurišin, S., i Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu* [*Self-Assessment of the Teaching Profession in the Contemporary Educational Context*]. Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Mena Marcos, J. J., Sánchez 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. https://doi.org/10.1080/14623940902786206

Odabaşı Çimer, S., & Çimer, A. (2012). Issues around incorporating reflection in teacher education in Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, *9*(1), 17–30. https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/418

Pinner, R. S., & Sampson, R. J. (2021). Humanizing TESOL research through the lens of complexity thinking. *Tesol Quarterly*, *55*(2), 633–642. https://doi.org/10.1002/tesq.604

Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S., & Baucal, A. (2014). *Nastavnik kao refleksivni praktičar [The Teacher as a Reflective Practitioner]*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnoloskog razvoja Republike Srbije.

Radulović, L. R. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu [Teacher Education for Reflective Practice]*. Filozofski fakultet u Beogradu.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.

Siswanto, I. L., & Kuswandono, P. (2020). Understanding Teacher Identity Construction: Professional Experiences of Becoming Indonesian Montessori Teachers. *IJELTAL* (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics), *5*(1). https://doi.org/10.21093/IJELTAL.V5I1.539

Stelma, J., & Kostoulas, A. (2024). Revisiting complex dynamic systems theory: Empowering language teachers and teaching. *TESOL Journal*, *15*(3). https://doi.org/10.1002/tesj.790

Thompson, N. (2023). Ideas in Action: Critically Reflective Practice. In *The Ideas-Informed Society: Why We Need It and How to Make It Happen* (pp. 307–319). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-83753-010-620231024

Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective practice*, *14*(1), 88–103. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948

Vijaya Kumari, S. N. (2014). Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching. *Journal on Educational Psychology*, *7*(4), 31–40.

Vukanović, N., Mihajlović, T., i Skopljak, M. (2025). Faktorska struktura skale autonomije nastavnika osnovnih škola [Factor structure of the teacher autonomy scale for primary school teachers]. *Pedagoška stvarnost*, *71*(1), 33–47. https://doi.org/10.19090/ps.2025.1.33-47

Vukanović, N., Skopljak, M., & Mihajlović, T. (2025). Factor structure of the teacher reflection scale for primary and secondary school teachers. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, *55*(3), 415–434. https://doi.org/10.5937/zrffp55-57984

Walkerden, G. (2024). Learning to catalyse socio-ecological change: Reflective practice experiments. In D. Schoeller, S. Thorgeirsdottir, & G. Walkerden (Eds.), *Practicing embodied thinking in research and learning* (pp. 206–224). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003397939

Wellman, B., & Lipton, L. (2024). *Data-Driven Dialogue: A Facilitator's Guide to Collaborative Inquiry, (A facilitator's guide to collaborative inquiry and school improvement)*. Solution Tree Press.

Zoelfakar, S., & Charles, T. (2024). English Teachers' Reflective Practice in the UAE. In *TESOL Teacher Research: Perspectives from Arabia, 35*, (pp. 87–97). Springer.