

Izvorni znanstveni članak /
Original scientific paper
Prihvaćeno 1.9. 2016.

dr. sc. Sanja Biláč

Osnovna škola Spinut, Split
sanja.bilac@gmail.com

prof. dr. sc. Dubravka Miljković

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
dubravka.miljkovic@ufzg.hr

UTJECAJ REFLEKSIVNE PRAKSE NA SAMOPROCJENU PONAŠANJA I ZADOVOLJSTVO POSLOM UČITELJA U UPRAVLJANJU RAZREDOM I DISCIPLINOM

Sažetak: Refleksivna praksa te upravljanje razredom i disciplina smatraju se važnim područjima za uvođenje pozitivnih promjena u učiteljskoj praksi te u njihovu profesionalnom razvoju. Stoga je cilj istraživanja bio odrediti intenzitet i smjer utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. Istraživanje je obuhvaćalo neprobabilistički uzorak učitelja u Republici Hrvatskoj u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Instrument je istraživanja bio anketni upitnik. Kontrolna skupina sudjelovala je u edukaciji, a eksperimentalna i u provođenju refleksivne prakse te korištenju Vodiča za refleksiju. Rezultati su analizirani i obrađeni modeliranjem strukturnih jednadžbi (SEM) te je potvrđen pozitivan utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. Dodatno je, usporedbom rangova razlika srednjih vrijednosti početnog i završnog mjerenja, utvrđeno kako primjena refleksivne prakse rezultira pozitivnijom samoprocjenom ponašanja i većim zadovoljstvom poslom u upravljanju razredom i disciplinom u odnosu na samu edukaciju.

Ključne riječi: refleksivna praksa, samoprocjena ponašanja učitelja, upravljanje razredom i disciplina, zadovoljstvo poslom

1. Uvod

Osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja te profesionalnog razvoja učitelja u razvijenim se zemljama smatra nacionalnim prioritetom. U tom se kontekstu među važnim područjima ističu refleksivna praksa i upravljanje razredom te disciplina. Refleksivna se praksa u radu smatra kontinuiranim procesom zasnovanim na refleksivnom razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojeg učitelj planira, izvodi, evaluira i uvodi poboljšanja u vlastitu praksu, a različitim idejama razvija kreativnost i inovacije. Upravljanje razredom odnosi se na „ponašanje učitelja i faktore organizacije kojima se stvara pozitivno okruženje za učenje“, a disciplina na ponašanje učitelja „koje nastaje kao reakcija na ometanje reda, sigurnosti i procesa učenja“ (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014: 305).

Uvidom u teorijske spoznaje te recentna i relevantna istraživanja razvidna je snažna popularizacija koncepta refleksivne prakse (RP). Farell (2008) ističe kako je uzrok tome dijelom u fokusiranju znanstvenika na obnovljeni interes za konstruktivističke teorije učenja u kojima je središnji čimbenik učenja razmišljanje. U literaturi se naglašava pozitivan utjecaj refleksivne prakse na ponašanje učitelja, poboljšanje i dublje razumijevanje prakse te profesionalni razvoj (Bognar, 2003; Dewey, 1997; Farrell, 2008, 2013; Kolb, 1984; Larrive, 2000; Osterman i Kottkamp, 2004; Schön, 1983; Vizek Vidović, 2011). S obzirom na potrebu promjene paradigme profesionalnoga razvoja učitelja (Farell, 2008; Larrive, 2000, 2008; Osterman i Kottkamp, 2004; Vizek Vidović, 2011), upozorava se na važnost ispitivanja učiteljskih uvjerenja, pri čemu se posebno ističe važnost poticanja samoprocjene i samorazvoja učitelja. Dodatno se naglašava važnost razvijanja „stručnosti iz prakse koja se reflektira“ (Moon, 2001: 3), „razvijanje samosvijesti o vlastitu radu“ (Osterman i Kottkamp, 2004: 2), a svjesno promišljanje i odgovaranje na izazove smatraju se ključnim dimenzijama stručnosti (Tsui, 2009). Loughran (2002) naglašava kako refleksivna praksa omogućava identificiranje različitih načina propitivanja pretpostavki i ohrabruje za promatranje vlastite prakse iz različitih perspektiva. Teorijsko ishodište koncepta refleksivne prakse u teorijskim je postavkama Johna Deweyja (1997) i obrazovnih teoretičara iskustvenoga učenja. Koncept refleksivne prakse uveo je američki filozof Donald A. Schön kojim je upotpunio „socijalno-konstruktivističku paradigmu u profesionalnom razvoju učitelja“ (Vizek Vidović, 2011: 65). U ovom se radu polazi od Cowanova modela refleksivnog učenja (1998) i Kolbova cikličkoga modela iskustvenog učenja (1984) koji razmatraju i hrvatske autorice (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) te opisuju aktivnosti učitelja tijekom različitih etapa refleksije. Refleksija prije akcije odnosi se na razmišljanje tijekom planiranja poučavanja, odnosno akcije. Refleksija u akciji odnosi se na razmišljanje

tijekom izvedbe, a refleksija o akciji na razmišljanje i akcije neposredno nakon nastavnoga sata, akcije ili događaja. Refleksija o refleksiji se, u radu, odnosi na samoprocjenu provođenja refleksivne prakse.

Upravljanje razredom i disciplina (URID) već se desetljećima potvrđuju obrazovnim prioritetom učitelja i važnim **čimbenikom razvoja** profesije (Kratochwill, 2009; Vizek Vidović, 2005, 2011). Istodobno, istraživanja potvrđuju povezanost većeg postotka učenika s problemima u ponašanju s opadanjem zadovoljstva poslom učitelja (OECD, 2014). Upozorava se i na nezadovoljstvo učitelja stručnom osposobljenošću za upravljanje razredom i disciplinom (Ferraro, 2000; Vizek Vidović i sur., 2005, 2011) što implicira i nezadovoljstvo školskom praksom. Posljedice nezadovoljstva mogu biti dramatične: visoke razine stresa, sagorijevanje na poslu, napuštanje struke (Brouwers i Tomic, 2000; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009). Istodobno, ističe se potreba za provođenjem refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom (Ahmed i Al-Khalili, 2013; Hrevnack, 2011; Larrivee, 2008; Noormohammadi, 2014). Ponašanje učitelja u radu temelji se na teorijskim osnovama relevantnih i recentnih autora (Kounin, 1970; Marzano i Marzano, 2003; Mezirow, 1998; Nie i Lau, 2009; Rijavec i Miljković, 2010), a razmatra se kroz četiri etape: planiranje, implementacija, evaluacija i osobna transformacija.

Zadovoljstvo poslom u radu razmatra se na temelju Herzbergove teorije o postojanju dvije vrste čimbenika koji utječu na navedeno: intrinzičnih i ekstrinzičnih (Nadim, Chaudhry, Kalyar i Riaz, 2012). Posljednji rezultati TALIS istraživanja (OECD, 2014), kao jednu od deset preporuka važnih za razvijanje visoke kvalitete učenja učenika, poučavanja i praksu učitelja ističu važnost razvijanja pozitivne školske prakse povezane s vlastitom učinkovitosti i zadovoljstvo poslom. Rezultati istraživanja potvrđuju kako učitelji koji provode refleksivnu praksu razvijaju visok stupanj zadovoljstva poslom (Korthagen i Wubbels, 1995).

S obzirom na to da je upravljanje razredom i disciplina jedan od najčešćih uzročnika stresa kod učitelja (Aldrup i Klusmann, 2015), ističe se potreba za razvijanjem refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom (Hrevnack, 2011), stoga se u ovom radu pretpostavlja kako refleksivna praksa može biti „okidač“ koji će potaknuti promjene. Dodatno, transformacija percepcije smatra se najznačajnijom vrstom transformacijskog učenja (McGonigal, 2005; Mezirow, 1998) pa pretpostavljamo kako se povezivanjem refleksivne prakse te upravljanja razredom i disciplinom otvaraju mogućnosti identificiranja i transformacije uvjerenja i razmišljanja, što u konačnici može implicirati promjene u ponašanju, samoprocjenu zadovoljstva poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom te omogućiti uvođenje promjena u praksu i profesionalni razvoj.

2. Metoda

Cilj istraživanja

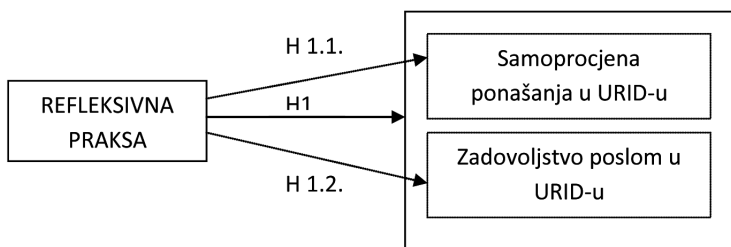
Glavni je cilj istraživanja utvrđivanje intenziteta i smjerautjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. U istraživanju su ispitane glavna hipoteza i dvije pomoćne:

H1. Refleksivna praksa pozitivno utječe na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

H.1.1. Refleksivna praksa pozitivno utječe na samoprocjenu ponašanja učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

H.1.2. Refleksivna praksa pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

Slika 1. Vizualni prikaz postavljenih hipoteza istraživanja u skladu s teorijskim modelom (Izvor: Prilagođeno prema Bilač, 2016., str. 56.)



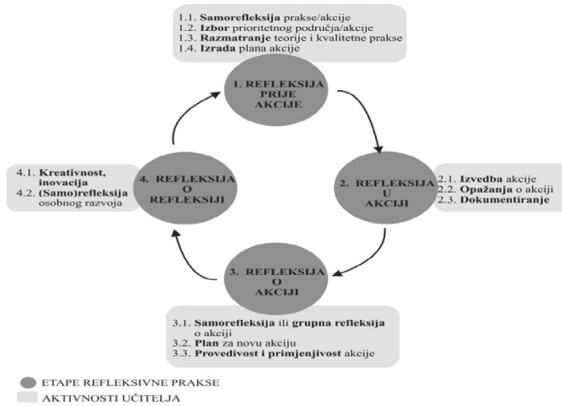
2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 219 učitelja samoinicijativno prijavljenih za jednu od dvije edukacije (1. Upravljanje razredom i disciplina; 2. Kako uvoditi promjene u upravljanju razredom i disciplinom) objavljene na službenoj internetskoj stranici Agencije za odgoj i obrazovanje. Sudionici su bili podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu prema izboru edukacije. Početna skupina, u kojoj su bili svi prijavljeni sudionici (naknadno podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu), sudjelovala je u edukaciji o upravljanju razredom i disciplinom te u prvom anketiranju s ciljem mjerenja početnog referentnog stanja promatranih varijabli. Sudionici eksperimentalne skupine dodatno su sudjelovali i u edukaciji o refleksivnoj praksi te su mjesec dana provodili refleksivnu praksu u svome razredu uz potporu Vodiča za refleksiju. Nakon mjesec dana sudionici kontrolne i eksperimentalne skupine sudjelovali su u drugom anketiranju pomoću upitnika kako bi se utvrdila promjena u razini promatranih varijabli između početnog i završnog mjerenja.

3. Instrumenti istraživanja

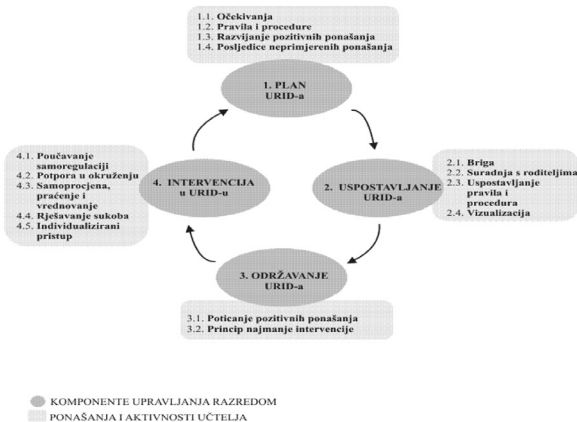
Istraživanje je provedeno pomoću dva anketna upitnika: anketnoga upitnika A i anketnog upitnika B, koji su razvijeni na temelju uvida u rezultate relevantnih istraživanja, pregleda literature u području upravljanja razredom i disciplinom te refleksivne prakse i definicija koje su predstavljale temelj za operacionalizaciju varijabli. Anketnim upitnikom A ispitivalo se provođenje refleksivne prakse, samoprocjena ponašanja u upravljanju razredom i disciplinom te zadovoljstvo poslom s aspekta upravljanja razredom i disciplinom. Anketni je upitnik, dodatno, sadržavao opća pitanja o ispitaniku i pitanja vezana uz opće zadovoljstvo ponašanjem u upravljanju razredom i disciplinom, stručnom osposobljenošću za upravljanje razredom i disciplinom te poslom s aspekta upravljanja razredom. Anketni je upitnik B, uza sva navedena pitanja, sadržavao i pitanja vezana uz refleksiju o refleksiji (odnosno, samorefleksiju zadovoljstva provođenjem refleksivne prakse) te pitanja o zadovoljstvu Vodičem za refleksiju (priručnikom za provođenje refleksivne prakse) koji su koristili sudionici eksperimentalne skupine. Tvrdnje su iz anketnih upitnika zatvorenog tipa s pet stupnjeva Likertove skale od: 1 (uopće se ne slažem/nikada/u potpunosti sam nezadovoljan/na) do 5 (u potpunosti se slažem/uvijek/u potpunosti sam zadovoljan/na). Upitnik provođenja refleksivne prakse(modificiran prema Kember i sur., 2000; Larrivee, 2008; Odeh i sur., 2010) sastoji se od Upitnika A s 26 tvrdnji kojima se ispituju tri etape procesa refleksivne prakse (refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji) i Upitnika Bs 30 tvrdnji kojima se ispituju 4 etape procesa refleksivne prakse (refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji, refleksija o refleksiji). Skala za samoprocjenu ponašanja učitelja u upravljanju razredom i disciplinom nova je mjerna skala kreirana na temelju teorijskih osnova iz područja upravljanja razredom, relevantnih recentnih autora: Kounin, 1970; Larrivee, 2008; Marzano i sur., 2003; McGonigal, 2005; Mezirow, 1998; Rijavec i Miljković, 2010. Upitnici A i B sadrže i 26 tvrdnji kojima se ispituju četiri dimenzije ponašanja učitelja (planiranje, implementacija, evaluacija i osobnatransformacija). Skala za samoprocjenu zadovoljstva poslom učitelja s aspekta upravljanja razredom nova je mjerna skala kreirana na temelju teorijskih osnova iz područja upravljanja razredom i disciplinom, relevantnih i recentnih autora: Herzberg, 1959; Nadim i sur., 2012; Šimić Šašić, 2011. Upitnici A i B sadrže 12 tvrdnji kojima se ispituju dva čimbenika zadovoljstva poslom učitelja u upravljanju razredom (intrinzični i ekstrinzični čimbenici zadovoljstva). Etape refleksivne prakse te aktivnosti učitelja, u skladu s namjerom istraživanja provođenja refleksivne prakse, konceptualizirani su kako bi se sudionicima eksperimentalne skupine koji su provodili refleksivnu praksu omogućio koncept koji će pomoći u provedbi i razvijanju refleksivne prakse (Slika 2.). Ovaj je koncept i ishodište za kreiranje mjernih skala i Vodiča za refleksiju.

Slika 2. Etape refleksivne prakse i aktivnosti učitelja
(Izvor: Bilač, 2016., str. 23.)



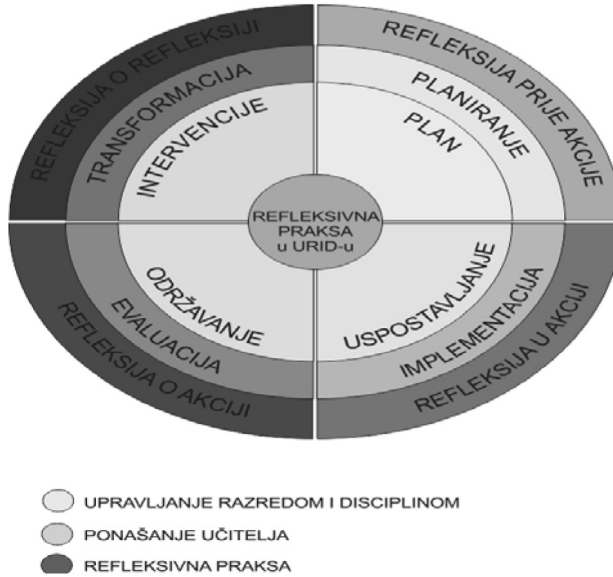
Kod konceptualizacije upravljanja razredom i uvođenja promjena u ponašanje učitelja identificirane su četiri komponente upravljanja razredom i disciplinom te aktivnosti učitelja koje mogu pridonijeti uvođenju promjena u ponašanje učitelja (Slika 3.). Promatrani je koncept ishodište za edukaciju, kreiranje mjernih skala i provođenje refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom.

Slika 3. Komponente upravljanja razredom i uvođenje promjena u ponašanje učitelja
(Izvor: Bilač, 2016., str. 46.)



Zaključno, na temelju obrazloženih koncepata refleksivne prakse i upravljanja razredom i disciplinom, kreiran je integrirani model (Slika 4.) koji ilustrativno prikazuje mogućnosti primjene svih etapa refleksivne prakse u svakom koraku upravljanja razredom, a koji može pridonijeti provođenju refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom.

Slika 4. Integrirani model primjene refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom (Izvor: Bilač, 2016., str. 47.)



U skladu s prethodno navedenim, Slika 5. prikazuje operacionalizaciju modela utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

Slika 5. Model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom (Izvor: Bilač, 2016., str. 56.)



4. Metode obrade podataka

Za potvrdu hipoteza korišteno je modeliranje strukturnih jednadžbi (SEM) u empirijskom verificiranju teorijskoga modela utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom. Empirijsko istraživanje postavljenih hipoteza provedeno je na uzorku eksperimentalne skupine (N=111) jer su oni provodili refleksivnu praksu, što je njihove rezultate činilo autentičnim za daljnju analizu putem modeliranja strukturnih jednadžbi (SEM) pretpostavljenih utjecaja, dok su se podatci početne (N=218) te kontrolne (N=107) i eksperimentalne (N=111) skupine koristili za utvrđivanje razlika između ispitanika koji su provodili refleksivnu praksu i onih koji su „samo“ educirani za refleksivnu praksu u deskriptivnoj analizi.

5. Rezultati i rasprava

Za ispitivanje utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom, prije samoga modeliranja, provedene su potrebne predradnje. Analizom Cronbach alpha pokazatelja pouzdanosti mjernih skala iz daljnje obrade izbačena su pitanja koja su umanjila unutarnju dosljednost mjernih skala (Cronbach alpha manji od 0,70) te je ispitana unidimenzionalnost mjernih skala (analizom matrice korelacije tvrdnji). Manifestne varijable kreirane su parceliranjem ukupnom agregacijom (srednjih vrijednosti tvrdnji koje se odnose na svaku varijablu), što je opravdano kada je predmet istraživanja relativno široko definiran (Hall, Snell i Foust, 1999), kada se ispituju odnosi između latentnih varijabli (refleksivna praksa i samoprocjena ponašanja te zadovoljstva poslom u upravljanju razredom i disciplinom bez analize dimenzionalnosti i odnosa samih tvrdnji (Little, Cunningham i Shahar, 2002) i kad je riječ o relativno malom uzorku te je potrebno smanjiti broj promatranih varijabli u modelu (Coffman i MacCallum, 2005). SEM je na malim uzorcima korišten i kod drugih istraživanja refleksivne prakse (Ahmed i Al-Khalili, 2013; Bruster i Peterson, 2013; Ray i Coulter, 2008; Sideridis, Simos, Papanicolaou i Fletcher, 2014). U istraživanju je za tri latentne varijable (RP, SP i SZ) kreirano deset manifestnih varijabli, sve u skladu s modelom prikazanim na Slici 5. Kako su rezultati analize vrijednosti indeksa zaobljenosti i asimetričnosti te bivarijatne i multivarijatne multikolinearnosti kreiranih manifestnih varijabli prihvatljivi, pristupilo se modeliranju strukturnih jednadžbi. U modeliranju se koristio formativni pristup, a procjena prikladnosti modela napravljena je na temelju analize Hi kvadrat testa, p-vrijednosti, multivarijatne zaobljenosti te najčešće korištenih pokazatelja prikladnosti modela: RMSEA, GFI, CFI, IFI i TLI (Hooper, Coughlan i Mullen, 2008).

Tablica 1. Pregled latentnih i manifestnih varijabli

Opis	NAZIV VARIJABLE (skraćenica)
Refleksivna praksa	RP
Samoprocjena ponašanja	SP
Samoprocjena zadovoljstva	SZ
Refleksija prije akcije	RPA
Refleksija u akciji	RUA
Refleksija o akciji	ROA
Refleksija orefleksiji	RPR
Samoprocjena ponašanja - planiranje	SPPL
Samoprocjena ponašanja - implementacija	SPIM
Samoprocjena ponašanja - evaluacija	SPEV
Samoprocjena ponašanja - osobna transformacija	SPOT
Samoprocjena zadovoljstva poslom - intrinzični čimbenici	SZI
Samoprocjena zadovoljstva poslom - ekstrinzični čimbenici	SZE

Izvor: Prilagođeno prema Bilač, 2016., str. 94.

Inicijalni, kreirani strukturni model sadrži tri latentne varijable (refleksivna praksa (RP); samoprocjena ponašanja (SP) i samoprocjena zadovoljstva (SZ)) s aspekta upravljanja razredom i disciplinom (URID) i deset manifestnih varijabli (refleksija prije akcije (RPA), refleksija u akciji (RUA), refleksija o akciji (ROA), refleksija o refleksiji (ROR), samoprocjena ponašanja - planiranje (SPPL), samoprocjena ponašanja - implementacija (SPIM), samoprocjena ponašanja - evaluacija (SPEV), samoprocjena ponašanja - osobna transformacija (SPOT), samoprocjena zadovoljstva poslom - intrinzični faktori (SZI), samoprocjena zadovoljstva poslom - ekstrinzični faktori (SZE)). Latentna je varijabla RP egzogena, a latentne su varijable SP i SZ endogene varijable. Parametri koji pokazuju intenzitet povezanosti manifestnih s pripadajućim latentnim varijablama u modelu su standardizirani, a faktorska opterećenja

izračunata su metodom maksimalne vjerodostojnosti.

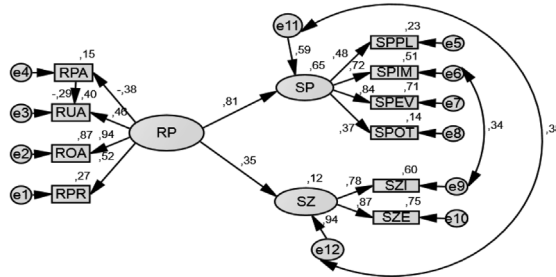
Pokazatelji prikladnosti početnog modela (Hi kvadrat, p-vrijednost, RMSEA i GFI) nisu bili prihvatljivi te se dodatnom analizom (provjerom Mahalanobisove udaljenosti od centroida) utvrdilo postojanje outliera koji su izbačeni iz daljnje analize. Dodatno su analizirane i preporuke za modifikaciju modela, i to samo one koje je moguće teorijski i praktično opravdati (Byrne, 2010), a riječ je o preporukama za korelacijsku vezu pogrešaka reziduala za varijablu SP i SZ te pogrešaka mjerenja SPIM i SZI. I u prijašnjim istraživanjima dokazana je statistički značajna povezanost samoprocjene ponašanja (SP) i samoprocjene zadovoljstva poslom (SZ) (Klassen i Chiu, 2010; Moè, Pazzaglia i Ronconi, 2010) te utjecaj uvjerenja učitelja na zadovoljstvo poslom (Caprara, Barbaranelli, Steca i Malone, 2006). Dodatna povezanost očituje se i u razmatranju varijabli u kontekstu URID-a.

Povezanost pogrešaka mjerenja samoprocjene ponašanja - implementacije (SPIM) i zadovoljstva poslom - intrinzičnih čimbenika (SZI) u upravljanju razredom i disciplinom temeljena je na pretpostavci kako implementacija, koja se ne percipira problematičnom, može utjecati na visoku razinu samoefikasnosti, a učiteljska samoefikasnost pridonosi zadovoljstvu poslom (Coladarci, 1992; Reyes i Shin, 1995; prema Gkolia i sur., 2014). Implementacija se odnosi na akcije nastale kao rezultat planiranja, što implicira određenu razinu sigurnosti u izvedbi, pri čemu je krajnji rezultat povećana razina samoefikasnosti. Učiteljska samoprocjena učinkovitosti predstavlja polazište u definiranju zadovoljstva poslom s aspekta samostalnosti i profesionalnog samorazvoja (Bogler, 2001; prema Gkolia i sur., 2014).

Osim elaboriranih korelacijskih veza, kreirana je i nova regresijska veza između dvije manifestne varijable kojima se opisuje latentna varijabla refleksivna praksa. „Intervenciju“ u model temeljimo u kontekstu Cowanova modela refleksije (1998), pri čemu je refleksija prije akcije jedna od petlji učenja koja prethodi refleksiji u akciji. S obzirom na „prirodni“ kontekst posla učitelja u kojem praksa planiranja predstavlja polazište za poučavanja te integraciju teorije i prakse, predložena je veza također opravdana.

Modificirani model sa standardiziranim utjecajima prikazan je na Slici 6.

Slika 6. Strukturni model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstva poslom u upravljanju razredom i disciplinom (Izvor: Bilač, 2016., str. 111.)



Pokazatelji prikladnosti Hi kvadrat testa modificiranog modela u granicama su prihvatljivosti (broj parametara: 55; Hi kvadrat: 44,552; df: 30; P vrijednost 0,042; Hi kvadrat/df: 1,485). Ostali pokazatelji prikladnosti modela također su prihvatljivi (RMSEA: 0,068; GFI: 0,920; CFI: 0,957; IFI: 0,958; TLI: 0,935). Procjena parametara modela obavljena je analizom nestandardiziranih i standardiziranih vrijednosti procijenjenih parametara, kako je prikazano u tablicama 2. i 3.

Tablica 2. Procjena nestandardiziranih vrijednosti procijenjenih parametara, standardne pogreške, test-veličine i p-vrijednosti za strukturni model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom.

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
RPA	<---	RP	-,556	,167	-3,326	***	par_3
SP	<---	RP	1,045	,285	3,664	***	par_8
SZ	<---	RP	,402	,155	2,593	,010	par_9
SP	<---	e11	,244	,060	4,100	***	par_10
SZ	<---	e12	,347	,050	6,883	***	par_11
RPR	<---	RP	1,000				
ROA	<---	RP	1,543	,301	5,123	***	par_1
RUA	<---	RP	,568	,146	3,895	***	par_2
SPPL	<---	SP	1,000				
SPIM	<---	SP	,839	,185	4,521	***	par_4
SPEV	<---	SP	1,230	,258	4,761	***	par_5
SPOT	<---	SP	,361	,118	3,047	,002	par_6
SZI	<---	SZ	1,000				
SZE	<---	SZ	1,622	,364	4,456	***	par_7
RUA	<---	RPA	-,249	,073	-3,401	***	par_14

Izvor: Bilač, 2016., str. 115.

Sve nestandardizirane vrijednosti procijenjenih parametara značajne su na empirijskoj razini signifikantnosti 0,05, uz iznimku utjecaja RPO na SZ (P: 0,10).

Tablica 3. Vrijednosti standardiziranih ukupnih parametara za strukturni model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom.

	RP	SZ	SP
SZ	,347	,000	,000
SP	,807	,000	,000
RPA	-,384	,000	,000
SZE	,301	,868	,000
SZI	,270	,776	,000
SPOT	,299	,000	,371
SPEV	,680	,000	,842
SPIM	,577	,000	,715
SPPL	,389	,000	,482
RUA	,570	,000	,000
ROA	,935	,000	,000
RPR	,516	,000	,000

Izvor: Bilač, 2016., str. 116

Refleksivna praksa pozitivno utječe na samoprocjenu ponašanja u upravljanju razredom i disciplinom jer je standardizirana vrijednost procijenjenog parametra 0,347 (Tablica 3.), a veza je statistički značajna (Tablica 2.). Iz rezultata je vidljiv pozitivan utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu zadovoljstva poslom (SZ) u upravljanju razredom. Standardizirana je vrijednost procijenjenog parametra 0,807 (Tablica 3.), a veza je statistički značajna na empirijskoj razini signifikantnosti 0,10 (Tablica 2.). U skladu s rezultatima mogu se prihvatiti postavljene hipoteze o pozitivnom utjecaju refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

S obzirom na aspekt provođenja refleksivne prakse važni su stavovi ispitanika eksperimentalne skupine vezanih uz refleksiju o refleksiji i Vodiču za refleksiju. Provođenje refleksivne prakse smatra se pozitivnim u smislu poboljšanja vlastite prakse i profesionalnoga razvoja. Ispitanici eksperimentalne skupine nakon edukacije i provođenja refleksivne prakse najvećom srednjom vrijednosti ocijenili su promjene vlastitih uvjerenja o radu (3,85), način gledanja na vlastitu praksu (3,84), uobičajeni način rada (3,80) i otkrivanje pogrešaka u vlastitom radu koje su prethodno smatrali ispravnima (3,72). Vodič smatraju važnim oblikom potpore u provođenju refleksivne prakse (raspon srednjih vrijednosti ocjena od 3,65 do 4,29), pri čemu se najveća srednja vrijednost ocjene (4,29) odnosi na tvrdnju o preporuci Vodiča drugim učiteljima u provedbi refleksivne prakse. Potvrđena je važnost Vodiča za uvođenje poboljšanja u vlastitu praksu jer 79,3 % učitelja navodi kako im je Vodič pomogao uvođenju poboljšanja u vlastitu praksu (Tablica 4.).

Tablica 4. Frekvencije odgovora o Vodiču za refleksiju

<i>Vodič za refleksiju mi je pomogao u uvođenju poboljšanja u vlastitu praksu.</i>			
		Frekvencija	Postotak
Valjani	1	3	2,7
	2	5	4,5
	3	15	13,5
	4	58	52,3
	5	30	27,0
	Ukupno	111	100,0

Izvor: Prilaženo prema Bilač, 2016., str. 151.

Uz potvrđen pozitivan utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom na uzorku ispitanika eksperimentalne skupine te osnovnih obilježja svih ispitanika prikazanih u općim rezultatima istraživanja, potrebno je utvrditi i razliku između ispitanika kontrolne skupine koja je za stručno usavršavanje imala samo edukaciju i eksperimentalne koja je provodila i refleksivnu praksu. Stoga je dodatno provedena analiza rangova razlika srednjih vrijednosti završnog i početnog mjerenja (za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu) svih kreiranih manifestnih varijabli. Rezultati Mann Whitney testa prikazani su u Tablici 5.:

Tablica 5. Mann Whitney test za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

kontrolna=0 eksperimentalna=1		N	Sredina ranga	Zbroj rangova
rZPON	0	107	96.04	10276.00
dimension1	1	111	122.48	13595.00
	Ukupno	218		
rZSTOS	0	107	108.96	11659.00
dimension1	1	111	110.02	12212.00
	Ukupno	218		
rZPOS	0	107	100.64	10768.50
dimension1	1	111	118.04	13102.50
	Ukupno	218		
rSPPL	0	107	100.86	10791.50
dimension1	1	111	117.83	13079.50
	Ukupno	218		
rSPIM	0	107	96.95	10373.50
dimension1	1	111	121.60	13497.50
	Ukupno	218		
rSPEV1	0	107	100.33	10735.00
dimension1	1	111	118.34	13136.00
	Ukupno	218		
rSPOT	0	107	105.74	11314.00
dimension1	1	111	113.13	12557.00
	Ukupno	218		
rSZI	0	107	104.84	11218.00
dimension1	1	111	113.99	12653.00
	Ukupno	218		
rSZE	0	107	100.93	10800.00
dimension1	1	111	117.76	13071.00
	Ukupno	218		

Izvor: Bilač, 2016., str. 124.

Srednje vrijednosti rangova svih razlika srednjih vrijednosti veće su u eksperimentalnoj skupini (1) u odnosu na kontrolnu skupinu (0), što implicira veću razliku završnog i početnog mjerenja promatranih varijabli kod primjene refleksivne prakse (eksperimentalna skupina) nego kod edukacije (kontrolna skupina).

6. Zaključak

Smatramo kako predloženi model upozorava na važnost i vrijednost implementiranja refleksivne prakse u rad učitelja te je korak prema pozitivnim promjenama u profesionalnom razvoju koje svaki učitelj može započeti mijenjanjem vlastite prakse. Prema rezultatima istraživanja, može se zaključiti kako postoji pozitivan utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom.

Sažimajući prijedloge promjena aktualne prakse s aspekta predmeta istraživanja, može se zaključiti kako se predloženi (novi) model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom može koristiti kao model mijenjanja prakse kojim će učitelji razredne i predmetne nastave razvijati spoznaje o upravljanju razredom i disciplinom; potom će razvijati refleksivno učenje i razmišljanje o uvjerenjima, ponašanju i praksi te implementirati poboljšanja, kreativne i inovativne akcije. Dodatno, predloženi model potvrđuje važnost i vrijednost implementiranja refleksivne prakse u praksu učitelja i smatramo ga važnim korakom prema pozitivnim promjenama u odgoju i obrazovanju. Zaključno, predlažemo promjene i u inicijalnom (visokoškolskom) obrazovanju uvođenjem kolegija Refleksivna praksa za učitelje razredne i predmetne nastave. Vodič za refleksiju može se koristiti kao važan oblik potpore provođenju refleksivne prakse.

Kako su navedeni prijedlozi utemeljeni na empirijskom istraživanju te relevantnim i recentnim spoznajama, predlažemo njihovo uzimanje u obzir, a sve u cilju razvijanja kvalitete odgoja i obrazovanja te profesionalnog razvoja učitelja.

7. Ograničenja i smjernice za buduća istraživanja

U provođenju istraživanja u radu su postojala ograničenja svojstvena ovakvim vrstama istraživanja, a proizlaze iz tematike razmatranja učinka refleksivne prakse te samoprocjene ponašanja i zadovoljstva poslom u upravljanju razredom i disciplinom. U tom smislu izdvajamo ključna ograničenja. Promatrana problematika sastoji se od dva vrlo kompleksna područja: refleksivne prakse te upravljanja razredom i disciplinom. Kako je riječ o sveobuhvatnoj materiji, istraživanje je usmjereno na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom te se u radu nisu istraživali ostali aspekti upravljanja. Prikupljeni podatci o ponašanju i zadovoljstvu poslom u upravljanju razredom temelje se na samoprocjeni ispitanika te se ne mogu smatrati u potpunosti objektivnim pokazateljima. U teoriji i relevantnim empirijskim istraživanjima o refleksivnoj praksi upozorava se na važnost razvijanja različitih razina refleksije (Choy i Oo, 2012; Çimer i Paliç, 2012; Çimer i sur., 2013; Larrive,

2000, 2008). U ovom se radu nisu, u dijelu koji se odnosi na primjenu refleksivne prakse, posebno razmatrale razine razvijenosti refleksivne prakse (zbog tehničkih i financijskih ograničenja). Iako je u istraživanju sudjelovalo 219 sudionika, broj od 111 ispitanika eksperimentalne skupine na granici je prihvatljivosti za složenije statističke analize kao što je modeliranje strukturnih jednadžbi. U istraživanju su korištene kvantitativne metode istraživanja, a s obzirom na razmatranu problematiku, možemo pretpostaviti kako bi kvalitativno istraživanje dalo značajan doprinos rezultatima rada.

Izdvajamo i ključne smjernice za buduća istraživanja. Osim mjerenja utjecaja refleksivne prakse na jedan aspekt upravljanja razredom i disciplinom (ponašanje i zadovoljstvo poslom), buduća bi istraživanja trebala utvrditi njezin utjecaj na ostala područja upravljanja, a također, osim mjerenja utjecaja refleksivne prakse na aspekte upravljanja razredom, potrebno je istražiti utjecaj i na druga područja, primjerice: inkluziju, interakcije, strategije poučavanja, praćenje i procjenjivanje. Treba naglasiti i kako osim korištenja samorefleksije i Vodiča, buduća bi istraživanja, tijekom implementacije, trebala koristiti i druge oblike potpore refleksivnoj praksi, primjerice mentorsku potporu i/ili zajednicu učenja te bi trebala biti usmjerena na identificiranje univerzalnih pokazatelja potreba učitelja u području upravljanja razredom s aspekta zadovoljstva stručne osposobljenosti i poželjnih oblika potpore koji pridonose profesionalnom razvoju učitelja u upravljanju. Dodatno, buduća bi istraživanja trebala biti usmjerena na kvalitativno ispitivanje korisnosti Vodiča kao oblika potpore provođenju refleksivne prakse te je, konačno, potrebno usmjeriti se ne samo na samoprocjenu učitelja, nego i na samoprocjenu učenika, odnosno usporediti odgovore o zadovoljstvu ponašanjem upravo usporedbom te dvije skupine ispitanika.

Literatura

1. Ahmed, E. W. i Al-Khalili, K. Y. (2013). The Impact of Using Reflective Teaching Approach on Developing Teaching Skills of Primary Science Student Teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2): 58.-64.
2. Aldrup, K. i Klusmann, U. (2015). *Teachers' Well-Being and Basic Need Satisfaction: Do the Need for Relatedness and the Need for Competence Explain the Importance of Good Teacher-Student Interactions for Teachers' Well-Being?* Proceedings of 8th biennial international conference (SELF 2015), 20th-24th August, Kiel, Germany.
3. Bognar, B. (2003). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*. (Magistarski rad. Sveučilište u Zagrebu. 2003.). Preuzeto 12. 12. 2013. s http://pedagogija.net/knjiga/b_bognar_magistarski_rad.pdf
4. Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom*. (Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.). Zagreb: Učiteljski fakultet.
5. Brouwers, A. i Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16: 239.-253.
6. Bruster, B. G. i Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2): 170.-182.
7. Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
8. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., i Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6): 473.-490.
9. Çimer, A., Çimer, S. O. i Vekli, G. S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4): 2306.-7063.
10. Çimer, S. O., i Palić, G. (2012). Teachers' Perceptions and Practices of Reflection. *International Journal of Educational Research and Technology*, 3(1): 52.-60.
11. Choy, S. C. i Oo, P. S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the classroom. *International*

Journal of Instruction, 5(1): 167.-182.

12. Coffman, D. L. i MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2): 235.-259.
13. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
14. Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation. Preuzeto 9. 9. 2012. s https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=zcvgXWlpaiMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=How+we+think.&ots=_hsOofhqT&sig=9ZHEqPshy8R92K7JzQMqa33sek&redir_esc=y#v=onepage&q=How%20we%20think
15. Farrell, T. S. C. (2008). Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners. *CAELA Network Brief*, 1: 1.-4.
16. Ferraro, J. M. (2000). *Reflective Practice and Professional Development*. ERIC Digest.
17. Gkolia, A., Belias, D. i Koustelios, A. (2014). Teachers job satisfaction and self efficacy:A review. *European Scientific Journal*, 10(22).
18. Hall, R. J., Snell, A. F. i Foust, M. S. (1999). Item parceling strategies in SEM: Investigating the subtle effects of unmodeled secondary constructs. *Organizational Research Methods*, 2(3): 233.-256.
19. Herzberg, F., Mausner, B. i Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
20. Hooper, D., Coughlan, J. i Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2.
21. Hrevnack, J. R. (2011). Guided Development of Reflective Thinking in the Observations of Classroom Teachers by Pre-Service Candidates. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2): 81.
22. Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K. i Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4): 381.-395.
23. Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3): 741.
24. Klieme, E. i Vieluf, S. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. *Creating Effektive Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*: 87.-135.
25. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, Experience as the source of learning*

- and development*. NJ: Prentice Hall.
26. Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22): 235.-249.
 27. Korthagen, F. A. i Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1): 51.-72.
 28. Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt. Reinhardt and Winston.
 29. Kratochwill, T. (2009). Classroom management: Teachers modules. American Psychological Association. Retrieved from <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx>. (citing Brophy, J. (2006). *History of research on classroom management*. In CM Evertson & CS Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. 17.-43. Preuzeto 3. 4. 2011. s <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx>
 30. Kudek Mirošević, J. (2013). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*. 20(2): 47.-58.
 31. Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*. 1(3): 293.-307.
 32. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*. 9(3): 341.-360.
 33. Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. i Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural equation modeling*, 9(2): 151.-173.
 34. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1): 33.-43.
 35. Marzano, R. J. i Marzano, J. S. (2003). *The key to classroom management*. Preuzeto 12. 6. 2012. s http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_296_2.pdf
 36. Marzano, R. J., Marzano, J. S. i Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria. VA: ASCD.
 37. McGonigal, K. (2005.). Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies. *Speaking of teaching*, 14(2).
 38. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3): 185.-198.

39. Moè, A., Pazzaglia, F. i Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5): 1145.-1153.
40. Moon, J. (2001). *PDP working paper 4 reflection in higher education learning*. Higher Education Academy www.heacademy.ac.uk/resources.asp.
41. Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2 (12)): 361.-383.
42. Nadim, M., Chaudhry, M. S., Kalyar, M. N. i Riaz, T. (2012). Effects of Motivational Factors on Teachers' Job Satisfaction: A Study on Public Sector Degree Colleges of Punjab, Pakistan. *The Journal of Commerce*. 4(4): 25.-32.
43. Nie, Y. i Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3): 185.-194.
44. Noormohammadi, S. (2014). Teacher Reflection and its Relation to Teacher Efficacy and Autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 98: 1380.-1389.
45. Odeh, Z., Kurt, M. i Atamtürk, N. (2010). *Reflective Practice and its Role in Stimulating Personal and Professional Growth*. Proceedings of the First National Conference on: Improving TEFL Methods & Practices at Palestinian Universities, October 20th, 2010. Preuzeto 15. 9. 2014. s <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/zaidOdeh.pdf> od 15.09. 2014
46. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Preuzeto 12. 8. 2014. s <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
47. Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin Press.
48. Ray, B. B. i Coulter, G. A. (2008). Reflective practices among language arts teachers: The use of weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1): 6.-26.
49. Rijavec, M. i Miljković, D. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu: Priručnik za preživljavanje u razredu*. Zagreb: IEP-D2.
50. Sideridis, G., Simos, P., Papanicolaou, A., & Fletcher, J. (2014). *Using Structural Equation Modeling to Assess Functional Connectivity in the Brain Power and Sample Size Considerations*. Educational and Psychological Measurement.
51. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury: Arena.

52. Šimić Šašić, S. (2011). Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstvo poslom u odgojiteljica. *Magistra ladertina*, 6(1.): 55.-70.
53. Tsui, A. B. M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4): 421.-439.
54. Vizek Vidović, V. (2005). *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) (2005.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja: 15.-64.
55. Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007.). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2): 283.-310.
56. Vizek Vidović, V. (2011). *Profesionalni razvoj učitelja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Učitelji i njihovi mentori*: 39.–96.
57. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

THE INFLUENCE OF THE REFLECTIVE PRACTICE ON THE BEHAVIOUR SELF-ASSESSMENT AND JOB SATISFACTION OF TEACHERS IN CLASSROOM MANAGEMENT AND DISCIPLINE

Summary: *Reflective practice and classroom management and discipline are considered the important areas for introduction of positive changes in teacher practice and their professional development. Therefore, the aim of the research was to determine the intensity and direction of the reflective practice impact on teachers behavior self-assessment and job satisfaction in classroom management and discipline. The study was conducted on non-probabilistically sample of teachers in the Republic of Croatia using experimental and control groups. The research instrument was questionnaire. The control group participated in education, while the experimental group in addition participated in education and implementation of reflective practice with the help of a Guide for reflection. The results of structural equation modeling (SEM) confirmed the positive impact of reflective practice to self-assessment and job satisfaction of teachers in classroom management and discipline. Additionally, comparison of differences in rank mean values for initial and final measurement, showed that the implementation of reflective practice results in more positive self-assessment of behavior and greater job satisfaction in classroom management and discipline than education itself.*

Keywords: *classroom management and discipline, job satisfaction, teacher behaviour self-assessment, reflective practice.*