

Model refleksivne prakse – učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom¹

Sanja BILAČ
Osnovna škola Spinut, Split

Dubravka MILJKOVIĆ
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

UDK: 377.8:37.09
DOI: 10.15291/ai.1470
PRETHODNO PRIOPĆENJE
Primljeno: 1. prosinca 2017.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
*stručno usavršavanje,
refleksivna praksa,
upravljanje razredom i
disciplinom.*

Promjena paradigme profesionalnoga razvoja učitelja, posebno reorganiziranje stručnoga usavršavanja, predstavlja važan preduvjet uvođenju pozitivnih promjena u školsku praksu. Refleksivna se praksa smatra učinkovitim načinom stručnoga usavršavanja. Upravljanje razredom i ostvarivanje discipline područje je odgojno-obrazovnoga rada u nastavi koje se tradicionalno smatra najvećim izazovom, a u stručnom je usavršavanju učitelja prilično zanemareno. Cilj je istraživanja bio utvrditi postoji li razlika u samoprocjeni ponašanja i zadovoljstvu poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom s obzirom na oblik njihova stručnoga usavršavanja: tradicionalni oblik nasuprot modelu refleksivne prakse. Istraživanje je obuhvaćalo neprobabilistički uzorak od ukupno 218 učitelja u RH podijeljen na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Dobivene su značajne razlike: primjena refleksivne prakse (eksperimentalna skupina) utječe na pozitivniju samoprocjenu ponašanja i veće zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom nego sama edukacija (kontrolna skupina). Rezultati impliciraju da se primjenom modela refleksivne prakse može učinkovito reorganizirati stručno usavršavanje i mijenjati paradigma profesionalnoga razvoja.

¹ Napomena: Rad „Model refleksivne prakse - učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom“ se temelji na podacima prikupljenim u istraživanju za potrebe izrade doktorske disertacije: Bilač, S. 2016. Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. (Doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

UVOD

Kako razvijati kvalitetu odgoja i obrazovanja? Kako uvesti pozitivne promjene u školsku praksu? Relevantne i recentne spoznaje, profesionalna iskustva i dosezi izvrsnih praktičara potvrđuju da su učitelji najvažnija karika razvoja kvalitete što implicira važnost ulaganja u njihov profesionalni razvoj. Stručna bi usavršavanja trebala biti inkubator profesionalnoga rasta, snažan poticaj za dublje razmišljanje, izazov za mijenjanje prakse, uvođenje promjena i inovacija. Izvjesno je da učitelji često preuzimaju pasivnu ulogu u profesionalnom razvoju, svode ga na broj obveznih edukacija, ne postižu uvođenje pozitivnih i značajnih promjena u praksi. Zato brojni autori problematiziraju nužnost promjene paradigme profesionalnoga razvoja učitelja te potiču nacionalne obrazovne politike na poduzimanje konkretnih mjera. Analiza istraživanja Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO, 2013), koja provodi stručno usavršavanje učitelja u Republici Hrvatskoj, potvrđuje nužnost promjene paradigme „od tradicionalnog pristupa inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju prema kontinuiranom profesionalnom razvoju“ (AZOO, 2013: 40) te korištenje „aktivnijih i interaktivnijih programa“ (AZOO, 2013: 69). Upozorava se na važnost reorganizacije stručnoga usavršavanja (Larriee i Cooper, 2006; OECD, 2009), izbor tema tj. sadržaja, ali i osposobljavanje za implementaciju u praksi. Bilač i Tavas (2011) pokazuju da učitelji žele sadržaje usklađene sa suvremenim obrazovnim temama i njihovu primjenjivost u praksi. Relevantna istraživanja (OECD, 2009) upozoravaju da bi se sadržaji stručnoga usavršavanja trebali fokusirati ne samo na mijenjanje baze znanja učitelja, nego i na promjenu njihovih uvjerenja. Praksa pokazuje da učitelji nakon stručnog usavršavanja nisu dovoljno osposobljeni za uvođenje promjena u praksu, odnosno da izostaje model implementacije. Osterman i Kottkamp (2004) ističu da je dominantan model stručnoga usavršavanja koji se zasniva na prijenosu znanja nedostatan za uvođenje kvalitetnih promjena. U tom se kontekstu istražuju učinkoviti modeli koji mogu omogućiti mijenjanje paradigme profesionalnoga razvoja, potaknuti promjenu ponašanja učitelja i u konačnici zadovoljstvo poslom. Prikazujući događaje i iskustva profesionalnoga razvoja učitelja koji su doveli do trajne promjene u stavovima i percepciji, Guskay (2002) prezentira model koji podrazumijeva prvo promjenu uvjerenja i vještina učitelja, a tek je nakon toga, prema njegovu mišljenju, moguće utjecati i na ishod učenika. Attard (2016) prezentira model profesionalnoga razvoja

pomoću refleksivne samostalnosti. Polazi od teze da učitelj treba preuzeti odgovornost za vlastito učenje te samostalno donositi odluke o tome kako i na kojim područjima uvoditi promjene i razvijati se. Harnett (2012) upozorava na neslaganje između onoga što učitelji vjeruju da rade u učionicama i onoga što stvarno rade. Stoga smatra da profesionalni razvoj za poboljšanje prakse mora uključivati osposobljavanje za refleksivnu praksu.

Sukladno navedenom u ovom se radu pretpostavlja jači utjecaj promjene u samoprocjeni ponašanja i zadovoljstvu poslom učitelja u području upravljanja razredom i disciplinom s obzirom na model stručnoga usavršavanja (model refleksivne prakse u odnosu na tradicionalan model, tj. edukaciju predavanjem). Stoga su u nastavku prikazani i argumentirani rezultati istraživanja koji ukazuju da se primjenom novoga modela refleksivne prakse može učinkovito reorganizirati stručno usavršavanje i mijenjati paradigma profesionalnog razvoja.

1. REFLEKSIVNA PRAKSA

Refleksivna se praksa odnosi na „kontinuirani proces zasnovan na razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojega učitelj planira, izvodi, evaluira, mijenja i dokumentira vlastitu praksu; novim idejama razvija kreativnost, a primjenom istih uvodi inovacije“ (Bilač, 2016: 3). Već se desetljećima refleksivna praksa smatra vodećom paradigmom profesionalnoga razvoja učitelja (Ferraro, 2000; Larrivee i Cooper, 2006; Vizek Vidović, 2011; Wood i Bennett, 2000) i učinkovitijim načinom stručnoga usavršavanja od tradicionalnih oblika edukacije. Zašto je važno učitelje stručno osposobljavati za provođenje refleksivne prakse? Kako refleksivna praksa utječe na uvođenje promjena u ponašanje i praksu učitelja? Larrivee i Cooper (2006) odgovorili su na ta pitanja opisujući razlike u ponašanju refleksivnih i nerefleksivnih učitelja. Upozoravaju da nerefleksivni učitelji u kriznim situacijama reagiraju ne uzimajući u obzir druge odnose i okolnosti. Njihovo ponašanje karakteriziraju nagle reakcije, a uzroke problema najčešće vide u ponašanju učenika. Istodobno smatraju da događanja u razredu ne mogu kontrolirati. S druge strane, refleksivni učitelji promišljaju o svome ponašanju. Smatraju da je jako važno više vremena posvetiti promišljanju o svome ponašanju, okolnostima, odnosima, uzrocima i posljedicama događaja. Refleksivni učitelji razmišljaju o svemu što se događa u razredu, kako to pozitivno usmjeriti, unaprijediti odgojno-obrazovni rad i

ostvariti postignuća učenika.

Može se zaključiti da refleksivni praktičar probleme vidi kao izazov za bolja rješenja; razvija proaktivne interakcije s učenicima; uvodi promjene u svoje ponašanje i poučavanje; preuzima odgovornost za profesionalni rast i razvoj (Attard, 2016; Ferraro, 2000; Harnett, 2012; Larrivee i Cooper, 2006; Vizek Vidović, 2011).

1.1. Upravljanje razredom i disciplinom

Učinkovito upravljanje razredom i disciplinom omogućuje razvoj pozitivnoga okruženja za učenje te predstavlja jednu od ključnih kompetencija učitelja. Smatra se najvećim izazovom u profesionalnoj karijeri, a u području stručnoga usavršavanja pozicionira obrazovnim prioritetom (Sammaknejad i Marzban, 2016; Vizek Vidović, 2005, 2011). Istodobno je u programima stručnoga usavršavanja učitelja prilično zanemareno. Rezultati OECD-ova istraživanja (2014), u kojem su sudjelovali učitelji predmetne nastave, pokazuju nisku učinkovitost programa stručnoga usavršavanja, a prosječno 23 % učitelja izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju sadržaja koji obrađuju temu upravljanja razredom. Najveća potreba za dodatnim usavršavanjem u području upravljanja razredom i disciplinom ističe se kod 20 % hrvatskih učitelja. Rezultati i drugih studija potvrđuju nezadovoljstvo učitelja stručnom osposobljenošću za upravljanje razredom (Doolan, Baranović i Puzić, 2011; Ferraro, 2000; Vizek Vidović i sur., 2005, 2011) i posljedice nezadovoljstva: od stresa, sagorijevanja na poslu pa sve do napuštanja struke (Rosenow, 2013). Larrivee i Cooper (2006) potvrđuju pozitivnu ulogu refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom. Isti autori ističu da se integriranjem refleksivne prakse razvija višedimenzionalna perspektiva upravljanja razredom, a mijenja se i uloga učitelja koji umjesto prenositelja znanja postaje posrednik ili moderator učenja.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj istraživanja

Glavni je cilj istraživanja utvrditi razlike u samoprocjeni ponašanja i zadovoljstvu poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom s obzirom na

oblik stručnoga usavršavanja: tradicionalni oblik edukacije (plenarno predavanje o temi) nasuprot modelu primjene refleksivne prakse (plenarno predavanje, radionica i jednomjesečno provođenje refleksivne prakse - uz korištenje Vodiča za refleksivnu praksu).

2.2. Hipoteze istraživanja

U istraživanju su ispitane glavna hipoteza i dvije pomoćne:

H1. Primjena refleksivne prakse utječe na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom u većoj mjeri od edukacije.

H.1.1. Primjena refleksivne prakse pozitivno utječe na samoprocjenu ponašanja učitelja u upravljanju razredom i disciplinom u većoj mjeri od edukacije.

H.1.2. Primjena refleksivne prakse pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom u većoj mjeri od edukacije.

2.3. Sudionici istraživanja

Istraživanje je obuhvaćalo neprobabilistički uzorak od 218 učitelja razredne i predmetne nastave u Republici Hrvatskoj podijeljenih u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu prema izboru sudionika, odnosno ovisno o tome koji su oblik stručnoga usavršavanja odabrali: plenarno predavanje o temi ili model primjene refleksivne prakse (predavanje, radionica i jednomjesečno provođenje refleksivne prakse - uz korištenje Vodiča za refleksiju).

2.4. Tijek istraživanja

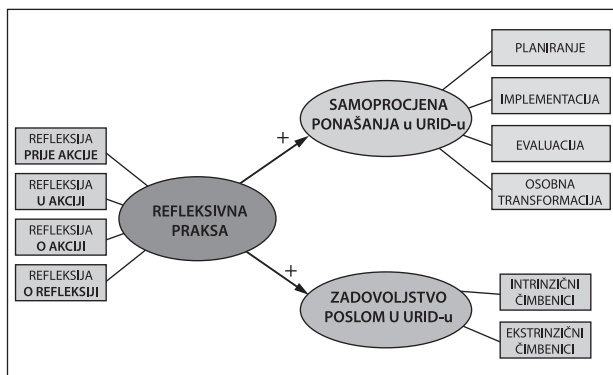
Kontrolna i eksperimentalna skupina sudjelovale su u plenarnom predavanju o upravljanju razredom i disciplinom te prvom ispitivanju anketnim upitnikom (upitnik A) s ciljem mjerenja početnoga referentnog stanja promatranih varijabli. Sudionici eksperimentalne skupine dodatno su sudjelovali i u radionici o provođenju refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom i korištenju Vodiča za refleksiju. Nakon mjesec dana, tijekom kojega su sudionici eksperimentalne skupine provodili refleksivnu praksu u svome razredu, sudionici kontrolne i eksperimentalne skupine sudjelovali su u drugom ispitivanju anketnim upitnikom (upitnik A za kontrolnu i upitnik B za

eksperimentalnu) kako bi se utvrdila promjena u razini promatranih varijabli između početnoga i završnoga mjerenja.

2.5. Instrumenti istraživanja

Analizirajući relevantnu teoriju i rezultate studija u području refleksivne prakse i upravljanja razredom i disciplinom (Herzberg i sur., 1959; Huitt, 2003; Kember i sur., 2000; Kounin, 1970; Larrivee, 2008; Lewis i Sugai, 1999; Marzano i sur., 2003; Nadim i sur., 2012; Nie i Lau, 2009; Odeh i sur., 2010; Rijavec i Miljković, 2010; Šimić Šašić, 2011), kreirana su dva upitnika: upitnik A (za ispitanike kontrolne skupine) i upitnik B (za ispitanike eksperimentalne skupine) kojima se provelo istraživanje. Osim općih pitanja o ispitaniku i pitanja koja se odnose na samoprocjenu općeg zadovoljstva vlastitim ponašanjem, stručnoj osposobljenosti i zadovoljstvu poslom u upravljanju razredom i disciplinom, upitnik A i upitnik B ispituju još i provođenje refleksivne prakse, samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom. Jedina je razlika između upitnika A i upitnika B u tome što je anketni upitnik B sadržavao još i pitanja povezana sa samorefleksijom o zadovoljstvu provođenjem refleksivne prakse (refleksija o refleksiji) te pitanjima o zadovoljstvu Vodičem za refleksiju (s obzirom na to da su sudionici eksperimentalne skupine koristili Vodič u provođenju refleksivne prakse). Tvrdnje su iz anketnih upitnika zatvorenoga 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). Za pitanja o provođenju refleksivne prakse, kreirana je nova skala modifikacijom postojećih mjernih skala (Kember i sur., 2000; Larrivee, 2008; Odeh i sur., 2010). Upitnikom A, koji je imao ukupno 26 tvrdnji, ispitivale su se tri etape refleksivne prakse (refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji). Upitnikom B ispitivale su se četiri etape refleksivne prakse, tj. dodatno refleksija o refleksiji. Analizirajući relevantne teorijske spoznaje i rezultate istraživanja iz područja upravljanja razredom i disciplinom (Kounin, 1970; Larrivee, 2008; Marzano i sur., 2003; McGonigal, 2005; Mezirow, 1998; Rijavec i Miljković, 2010) kreirana su pitanja o samoprocjeni ponašanja u upravljanju razredom i disciplinom. Novom mjernom skalom s 26 tvrdnji ispituju se četiri dimenzije samoprocjene ponašanja učitelja: planiranje, implementacija, evaluacija i osobna transformacija. Za pitanja o samoprocjeni zadovoljstva poslom učitelja s aspekta upravljanja razredom, a na temelju istraživanja i analize literature (Herzberg, 1959; Nadim i sur., 2012; Šimić Šašić, 2011), kreirana je nova

mjerna skala s 12 tvrdnji kojima se ispituju: intrinzični i ekstrinzični čimbenici zadovoljstva poslom. S obzirom na navedeno, operacionaliziran je model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u učitelja u upravljanju razredom i disciplinom (slika 1.).



SLIKA 1. Model utjecaja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom (Izvor: Bilač, 2016: 56)

Da bi se sudionicima eksperimentalne skupine, koji su provodili refleksivnu praksu, omogućio koncept koji može biti potpora provođenju refleksivne prakse, definirane su etape refleksivne prakse i aktivnosti učitelja (tablica 1.). Ovaj je koncept predstavljao i ishodište za kreiranje mjernih skala i Vodiča za refleksiju te stručno usavršavanje učitelja.

TABLICA 1. Etape refleksivne prakse i aktivnosti učitelja

ETAPE REFLEKSIVNE PRAKSE	AKTIVNOSTI UČITELJA
Refleksija prije akcije	(Samo)refleksija prakse/akcije Izbor prioritetnog područja/ akcije Razmatranje teorije i kvalitetne prakse Izrada plana/akcije
Refleksija u akciji	Izvedba akcije Opažanja o akciji Dokumentiranje
Refleksija o akciji	(Samo)refleksija akcije Plan za novu akciju Provedivost i primjenjivost akcije
Refleksija o refleksiji	Kreativnost, inovacija (Samo)refleksija osobnog razvoja

(IZVOR: prilagođeno prema Bilač, 2016: 23)

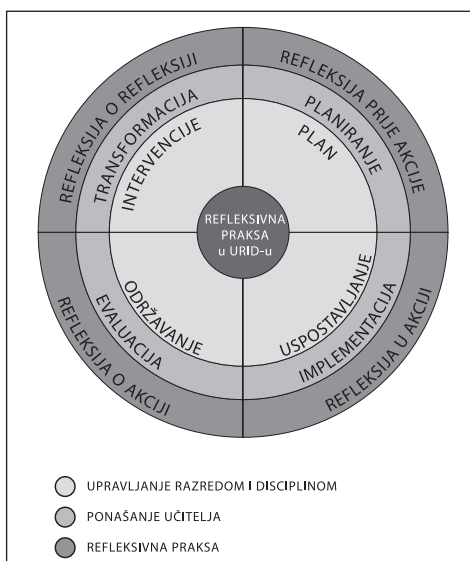
Dodatno su definirane komponente upravljanja razredom i disciplinom te aktivnosti učitelja kao koncept koji može biti potpora uvođenju promjena u ponašanje učitelja (tablica 2.).

TABLICA 2. Komponente upravljanja razredom i uvođenje promjena u ponašanje učitelja

KOMPONENTE UPRAVLJANJA RAZREDOM I DISCIPLINOM	PONAŠANJA I AKTIVNOSTI UČITELJA
PLANIRANJE	Očekivanja Pravila i procedure Razvijanje pozitivnih ponašanja Posljedice
USPOSTAVLJANJE	Briga o učenicima Suradnja s roditeljima Uspostavljanje pravila i procedura Vizualizacija
ODRŽAVANJE	Poticanje pozitivnih ponašanja Princip najmanje intervencije
INTERVENCIJE	Poučavanje samoregulaciji Potpora u okruženju Samoprocjena, praćenje i vrednovanje Rješavanje sukoba Individualizirani pristup

(IZVOR: prilagođeno prema Bilač, 2016: 46)

U konačnici je kreiran integrirani model primjene refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom (slika 2.), kao potpora provođenju refleksivne prakse koji je omogućavao svakom učitelju preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj i učenje izborom onoga područja u upravljanju razredom u kojem želi uvoditi promjene.



SLIKA 2. Integrirani model primjene refleksivne prakse u upravljanju razredom i disciplinom
(Izvor: Bilač, 2016: 47)

2.6. Metode obrade podataka

Za potrebe istraživanja korištene su različite metode obrade podataka: deskriptivna statistička analiza, analiza pouzdanosti mjernih skala (Cronbach alpha pokazatelji), Man Whitneyev test za dva nezavisna uzorka. Podatci početne skupine (N=218), tj. kontrolne (N=107) i eksperimentalne (N=111) skupine koristili su se za utvrđivanje razlika između ispitanika koji su provodili refleksivnu praksu i onih koji su „samo“ educirani za upravljanje razredom i disciplinom u deskriptivnoj analizi.

3. REZULTATI I RASPRAVA

Cilj je istraživanja bio utvrditi razlike u samoprocjeni ponašanja i zadovoljstvu poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom s obzirom na oblik stručnoga usavršavanja: tradicionalni oblik edukacije (plenarno predavanje o temi) nasuprot modelu primjene refleksivne prakse (plenarno predavanje, radionica i jednomjesečno provođenje refleksivne prakse - uz korištenje Vodiča za refleksivnu praksu). Pretpostavljalo se da bismo mogli utvrditi razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika koje su sudjelovale u različitim modelima stručnoga usavršavanja (kontrolna skupina tradicionalnom obliku stručnoga usavršavanja i eksperimentalna modelu primjene refleksivne prakse). U skladu s modelom prikazanim na slici (slika 1.), područja koja su predmet ovoga istraživanja istražena su kreiranjem sljedećih varijabli: refleksivna praksa (RP), samoprocjena ponašanja (SP) i samoprocjena zadovoljstva (SZ). Za svaku od prikazanih varijabli pripadajuće tvrdnje grupirane su prema području na koje se odnose: refleksija prije akcije (RPA); refleksija u akciji (RUA); refleksija o akciji (ROA); refleksija o refleksiji (RPR); samoprocjena ponašanja – planiranje (SPPL); samoprocjena ponašanja – implementacija (SPIM); samoprocjena ponašanja – evaluacija (SPEV); samoprocjena ponašanja – osobna transformacija (SPOT).

Konzistentnost mjernih skala za promatrane varijable ispitana je analizom Cronbach alpha pokazatelja (vrijednost pokazatelja za sve varijable je od 0,767 do 0,884) te je sukladno prikazanim rezultatima analiza nastavljena korištenjem srednjih vrijednosti svih pripadajućih tvrdnji pojedinoj varijabli. Da bi se utvrdilo utječe li primjena refleksivne prakse na samoprocjenu

ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom u većoj mjeri od edukacije, ispitano je postoje li statistički značajne razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika (kontrolne koja je za stručno usavršavanje imala samo edukaciju i eksperimentalne koja je uz edukaciju mjesec dana provodila refleksivnu praksu uz korištenje Vodiča). U tu svrhu provedena je analiza rangova razlika srednjih vrijednosti završnoga i početnoga mjerenja svih promatranih varijabli. Rezultati Mann Whitney testa prikazani su u tablici 3.

TABLICA 3. Mann Whitney test za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

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

(Izvor: Bilač, 2016: 124)

S obzirom na veću vrijednost razlika srednjih vrijednosti rangova završnoga i početnoga mjerenja u eksperimentalnoj skupini (1) u odnosu na kontrolnu

skupinu (0), može se zaključiti da su razlike znatno veće kod ispitanika koji su primjenjivali refleksivnu praksu nego kod ispitanika koji su sudjelovali isključivo na edukaciji. Dodatno se htjelo utvrditi je li uočena razlika srednjih vrijednosti završnoga i početnoga mjerenja između dva nezavisna uzorka (kontrolne i eksperimentalne skupine) za sve promatrane varijable.

TABLICA 4. Statistička značajnost razlika srednjih vrijednosti završnoga i početnoga mjerenja za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu (Mann Whitney test)

kontrolna=0 eksperi- mentalna=1	rZPON	rZSTOS	rZPOS	rSPPL	rSPIM	rSPEV	rSPOT	rSZI	rSZE
Mann- Whitney U	4498.00	5881.00	4990.50	5013.50	4595.50	4957.00	5536.00	5440.00	5022.00
Wilcoxon W	10276.00	11659.00	10768.50	10791.50	10373.50	10735.00	11314.00	11218.00	10800.00
Z	-3.377	-.129	-2.203	-1.990	-2.887	-2.113	-.868	-1.079	-1.973
p	.001	.897	.028	.047	.004	.035	.385	.281	.048

(IZVOR: Bilač, 2016: 125)

Rezultati (tablica 4.) potvrđuju da postoji statistička značajna razlika srednjih vrijednosti rangova u sljedećim varijablama između dva nezavisna uzorka:

- zadovoljstvo ponašanjem (ZPON) .001
- zadovoljstvo poslom (ZPOS) .028
- samoprocjena planiranja (SPPL) .047
- samoprocjena implementacije (SPIM) .004
- samoprocjena evaluacije (SPEV) .035
- samoprocjena zadovoljstva poslom – ekstrinzični čimbenici (SZE) .048.

Opća pitanja o samoprocjeni ponašanja i zadovoljstvu poslom u upravljanju razredom i disciplinom te ostale navedene varijable iskazale su veći utjecaj provođenja refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom kod ispitanika koji su primjenjivali refleksivnu praksu. S obzirom na spoznaje i studije koje refleksivnu praksu potvrđuju učinkovitijim načinom stručnoga usavršavanja (Ferraro, 2000; Larri-vee i Cooper, 2006; Vizek Vidović, 2011; Wood i Bennett, 2000), očekivana je statistički značajna razlika promatranih varijabli između dva nezavisna uzor-

ka, što se i pokazalo za šest od devet varijabli kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika (tablica 4). Varijable kod kojih nije utvrđena statistički značajna razlika su: ZSTOS (zadovoljstvo samoprocjenom stručne osposobljenosti), SPOT (samoprocjena osobne transformacije) i SZI (samoprocjena zadovoljstva poslom – intrinzični čimbenici). Pri tome je važno naglasiti da je ZSTOS (zadovoljstvo samoprocjenom stručne osposobljenosti) varijabla kojom se, bez dodatne rasčlambe, zadovoljstvo stručnom osposobljenošću općenito procjenjuje. Pretpostavlja se da su ispitanici koji su primjenjivali refleksivnu praksu bili fokusirani na samoprocjenu konkretnih područja stručne osposobljenosti (planiranje, implementacija, evaluacija) pa su višim samoprocjenjivali konkretna područja u odnosu na opću samoprocjenu. Kod varijabli SPOT (samoprocjena osobne transformacije) i SZI (samoprocjena zadovoljstva poslom – intrinzični čimbenici) utvrđena je veća razlika srednjih vrijednosti rangova što implicira veći učinak promjene refleksivne prakse. Ipak, na navedenom uzorku ta vrijednost nije statistički značajna. Pretpostavlja se da su sudionici, s obzirom na nedovoljno spoznaja i iskustva u provedbi refleksivne prakse, bili fokusiraniji na „tehničke“ promjene u pristupu svome radu kao što su primjerice planiranje ili evaluacija, a manje na transformaciju osobnoga iskustva.

Rezultati ovog istraživanja u skladu su s poznatim spoznajama i studijama koje refleksivnu praksu pokazuju učinkovitom tehnikom za razvijanje novoga uvida u osobno ponašanje, njegovu promjenu, razumijevanje prakse i rješavanje problema (Ferraro, 2000; Larrive, 2000; Osterman i sur., 2004) te učinkovitim pristupom u upravljanju razredom i disciplinom (Ahmed i Al-Khalili, 2013). Osim navedenoga, dodatno se naglašava pozitivan utjecaj refleksivne prakse na zadovoljstvo poslom (Diaz, 2012).

Zaključno se hipoteza *H1* da primjena refleksivne prakse utječe na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom u većoj mjeri od edukacije može prihvatiti.

Da bi se rezultati dodatno pojasnili, izvršena je deskriptivna analiza svih pitanja vezanih za etapu refleksije o refleksiji te procjeni potpore Vodiča za refleksiju i to na uzorku ispitanika eksperimentalne skupine (N=111).

TABLICA 5. Frekvencije odgovora na pitanja za refleksiju o refleksiji

		RPR1	RPR2	RPR3	RPR4
N	Valjani	111	111	111	111
	Nedostajući	0	0	0	0
M		3.84	3.85	3.80	3.72
Minimum		2	2	2	2
Maksimum		5	5	5	5

(IZVOR: Bilač, 2016: 145)

Rezultati pokazuju kako su učitelji eksperimentalne skupine nakon edukacije i provođenja refleksivne prakse ocijenili:

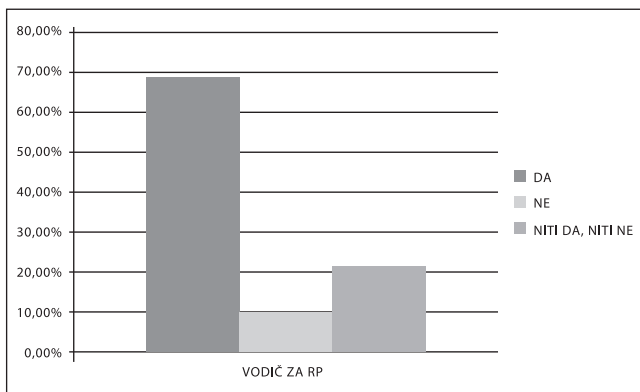
- promjenu vlastitih uvjerenja o radu (RPR1) (3.85)
- načina gledanja na vlastitu praksu (RPR2) (3.84)
- uobičajen način rada (RPR3) (3.80)
- otkrivanje grešaka u vlastitom radu (RPR4) (3.72).

Može se zaključiti da su ispitanici provođenje refleksivne prakse ocijenili pozitivnim u smislu poboljšanja vlastite prakse i profesionalnoga razvoja. Rezultati potvrđuju već poznate spoznaje i studije koje ističu prednosti refleksivne prakse s aspekta dubljega razumijevanja vlastite prakse i poučavanja (Ferraro, 2000), otkrivanja „novih dimenzije sebe“ (Larrivee, 2000: 298), reinterpretacije događaja i „izlaska iz dotadašnje ograničene perspektive“ (Larrivee, 2000: 299), razvijanju svijesti kako različiti „sustavi osobnog uvjerenja“ utječu na mijenjanje stavova i pogled na događaj(e) (Larrivee, 2000: 299), promjene vlastitih uvjerenja i stavova, profesionalni razvoj (Guskey, 2002).

Zanimljivo je da su srednje vrijednosti relativno ujednačene kao što su promjena vlastitih uvjerenja, gledanje na praksu, način rada i otkrivanje grešaka pa se može zaključiti da je provođenje refleksivne prakse utjecalo ne samo na različita područja, nego i na njihovu ujednačenu zastupljenost što dodatno ukazuje na prednosti provođenja refleksivne prakse na profesionalni razvoj učitelja i stvaranje mogućnosti za uvođenje poboljšanja u praksu.

Model refleksivne prakse pokazuje se učinkovitim oblikom stručnoga usavršavanja koji učiteljima, osim baze znanja, omogućuje i promjenu uobičajenih pristupa u radu, otkrivanje grešaka i promjenu uvjerenja. Uzimajući u obzir činjenicu da

hrvatski učitelji, tijekom inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja, nisu bili (dovoljno) upoznati s refleksivnom praksom te rezultatima studije koja upozorava da učenje kroz refleksiju predstavlja neugodno iskustvo za sudionike (Suwimon, Soison i Chayut, 2014), odluka o Vodiču za refleksiju kao svojevrsnoj potpori u provedbi refleksivne prakse pokazala se pozitivnom što potvrđuju i rezultati ovog



GRAFIKON 1. Frekvencije odgovora na pitanja o korištenju Vodiča za refleksivnu praksu (Izvor: Bilač, 2016: 149)

istraživanja. Kako je eksperimentalna skupina ispitanika u provođenju refleksivne prakse imala mogućnost korištenja Vodiča za refleksivnu praksu, prikazan je (grafikon 1.) postotak učitelja koji je u provođenju refleksivne prakse koristio Vodič. S obzirom na rezultate koji pokazuju kako je 69.4 % učitelja u provođenju refleksivne prakse koristilo Vodič za refleksiju, a 9.9 % učitelja nije, dok se 20.7 % učitelja niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom, može se zaključiti o važnosti i opravdanosti korištenja Vodiča tijekom istraživanja kao oblika potpore za primjenu refleksivne prakse. Ispitanici nisu bili obvezni koristiti Vodič za refleksivnu praksu pa se na temelju podatka koji pokazuje kako se dvije trećine ispitanika odlučilo koristiti ga, može zaključiti ne samo o potrebi za Vodičem kao dodatnoj potpori u provedbi refleksivne prakse, nego i o motiviranosti i spremnosti ispitanika za što uspješniju provedbu refleksivne prakse i uvođenje promjena u svoje poučavanje i praksu. Ta činjenica opravdano ukazuje na snažan i vrijedan ljudski potencijal u hrvatskim školama, njihovu spremnost za razvoj kvalitetne školske prakse i promjenu paradigme profesionalnog razvoja.

4. ZAKLJUČAK

Briga o kvaliteti i učinkovitosti programa stručnoga usavršavanja te ulaganje u profesionalni razvoj učitelja morao bi biti jedan od najvažnijih zadataka aktualnih nacionalnih obrazovnih politika i onih koji su odgovorni za obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja. Aktualno stanje koje karakterizira tradicionalan model stručnog usavršavanja (AZOO, 2013; Osterman i Kottkamp, 2004) te niska učinkovitost programa stručnoga usavršavanja (OECD, 2014) nedostatan je za uvođenje promjena u praksu. Ovim je istraživanjem potvrđena hipoteza da provođenje refleksivne prakse utječe na pozitivniju samoprocjenu ponašanja i veće zadovoljstvo poslom u upravljanju razredom i disciplinom, nego samo edukacija. S obzirom na nužnost promjene paradigme profesionalnoga razvoja učitelja, posebno reorganiziranje stručnog usavršavanja koje predstavlja važan preduvjet uvođenju pozitivnih promjena u školsku praksu, smatramo kako se primjenom prikazanoga modela može učinkovito reorganizirati stručno usavršavanje i mijenjati paradigma profesionalnog razvoja. Dodatno, rezultati istraživanja potvrdili su postojeće teorijske i empirijske spoznaje o važnosti stručne osposobljenosti učitelja za refleksivnu praksu (Harnett, 2012) i opravdanost razvoja modela profesionalnoga razvoja pomoću modela refleksivne prakse (Attard, 2016) te ulogu refleksivne prakse na upravljanje razredom i disciplinom (Larrivee i Cooper, 2006). Kako je navedeno utemeljeno na empirijskom istraživanju te relevantnim i recentnim spoznajama, predlažemo da se prikazani model refleksivne prakse implementira u stručno usavršavanje sa svrhom mijenjanja paradigme profesionalnoga razvoja, a sve u cilju razvijanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Vodič za refleksivnu praksu, koji se temeljem rezultata istraživanja pokazao kao korisna potpora u provođenju refleksivne prakse, ukazuje na nužnost osiguravanja dodatnih oblika potpore. Iako su rezultati istraživanja zanimljivi i korisni, istraživanje ipak ima određena ograničenja. Ključno je ograničenje nerazmatranje razine razvijenosti određene faze refleksivne prakse. 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). Dodatno, ograničenje je i u (relativno) malom uzorku ispitanika te kratkom periodu za provođenje refleksivne prakse. Također, korištene su kvantitativne metode istraživanja, a možemo pretpostaviti kako bi kvalitativno istraživanje dalo značajan doprinos

rezultatima rada. Ključne smjernice za buduća istraživanja odnose se na istraživanje utjecaja refleksivne prakse na druge nastavničke kompetencije, primjere na organizaciju i realizaciju nastave te osobito na etapu provjeravanja i ocjenjivanja, ali i na mogućnosti poučavanja učenika u primjeni refleksije u samoregulaciji ponašanja.

LITERATURA

- 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*, Tojned, 3(2), 58-64.
- ATTARD, K. (2017) Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, Taylor & Francis Online, 21(1), 40-56.
- AZOO, (2013) *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Analiza postojećeg sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika*, URL:http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf (13.10.2017.)
- BILAČ, S. (2016) *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom*, (Doktorska disertacija), Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BILAČ, S. I TAVAS, D. (2011) Zadovoljstvo učitelja stručnim usavršavanjem, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Pula, sv. 6 (11), str. 21-35.
- 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*, Eskisehir, sv. 5 (1), str. 167-182.
- ÇIMER, S. O. I PALIÇ, G. (2012) Teachers' Perceptions and Practices of Reflection, *International Journal of Educational Research and Technology*, Soci-

- ety of Education, India, sv. 3 (1), str. 52-60.
- DIAZ, E. K. (2012) *The effects of reflective practice on teacher perceptions of work related stressors for early childhood educators*, URL: https://sdsu-dspace.cal-state.edu/bitstream/handle/10211.10/3078/Diaz_Elizabeth.pdf?sequence=1 (2.9.2017.)
- DOOLAN, K., BARANOVIĆ, B. I PUZIĆ, S. (2011) Školska klima i sukobi u školi, *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, Zagreb, sv. 49 (3), str. 335-358.
- FERRARO, J. M. (2000) *Reflective Practice and Professional Development*, ERIC Digest.
- GUSKEY, T. R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Taylor & Francis, 8(3/4), str. 381-391.
- HARNETT, J. (2012) Reducing discrepancies between teachers' espoused theories and theories-in-use: An action research model of reflective professional development. *Educational Action Research*, Taylor & Francis, 20(3), str. 367-384.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. I SNYDERMAN, B. B. (1959) *The Motivation to Work* (2nd ed.), New York, John Wiley & Sons.
- HUITT, W. (2003) *A transactional model of the teaching/learning process*, URL: <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrm.html> (22.11. 2017.)
- 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*, Taylor & Francis, sv. 25 (4), str. 381-395.
- KOUNIN, J. S. (1970) *Discipline and group management in classrooms*, New York, Holt. Reinhardt and Winston.
- LARRIVEE, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective practice*, Taylor & Francis, 9(3), str. 341-360.
- LARRIVEE, B. I COOPER. J. M. (2006) *An educator's guide to teacher reflection*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- LEWIS, T. J. I SUGAI, G. (1999) Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management, *Focus on Exceptional Children*, Eric, sv. 31 (6), str. 1-24.
- MARZANO. R. J., MARZANO, J. S. I PICKERING, D. J. (2003). *Classroom management that works*, Alexandria, VA: ASCD.
- MCGONIGAL, K. (2005) Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies. *Quarterly Journal of Speech*, Taylor & Francis, sv. 70,

- str. 274–287.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection, *Adult Education Quarterly*, Sage Journals, sv. 48 (3), str. 185-198.
- 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*, JOC.com, sv. 4(4), str. 25-32.
- NIE, Y. I LAU, S. (2009) Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, *Contemporary Educational Psychology*, Maryland, USA, sv. 34 (3), str. 185-194.
- 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. URL: <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/zaidOdeh.pdf> (9.9.2017.)
- OECD (2009) (Ed.), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, URL: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (13.7. 2017.)
- OECD, (2014) TALIS (2013) *Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (1.10.2017.)
- OSTERMAN, K. F. I KOTTKAMP, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*, Corwin Press.
- RIJAVEC, M. I MILJKOVIĆ, D. (2010) Pozitivna disciplina u razredu: Priručnik za preživljavanje u razredu, Zagreb, IEP-D2.
- ROSENOW, D. (2013) Stress, burnout and self-esteem among educators, *Journal of Border Educational Research*, Texas A&M international University, College of Education, sv. 4(1), str. 87-90.
- SAMMAKNEJAD, A. I MARZBAN, A. (2016) An Analysis of Teachers' Self-reflection on Classroom Management, *Theory and Practice in Language Studies*, Academy Publication, sv. 6 (1), str. 84-89.
- SUWIMON, WONGWANICHA., SOISON SAKOLRAKa i CHAYUT PIROM-SOMBATB (2014) Needs for Thai Teachers to Become a Reflective Teacher: Mixed Methods Needs Assessment Research, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 116, str. 1645 – 1650.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2011) Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovolj-

- stvo poslom u odgojiteljica, *Magistra Iadertina*, Zadar, sv. 6 (1), str. 55.-70.
- 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, str.15-64.
- VIZEK VIDOVIĆ, V. (2011) Profesionalni razvoj učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja, str.39-96.
- WOOD, E. I BENNETT, N. (2000) Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning, *Teaching and teacher education*, Elsevier, sv. 16 (5), str. 635-647.

REFLECTIVE PRACTICE MODEL - AN EFFICIENT WAY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CLASSROOM MANAGEMENT

Sanja BILAČ

Primary school „Spinut“, Split

Dubravka MILJKOVIĆ

University of Zagreb,

Faculty of Teacher Education

SUMMARY

KEYWORDS:

professional development, reflective practice, classroom and discipline management.

The change of teachers' professional development paradigm, especially professional training, is an important precondition while implementing positive changes in school practice. Reflective practice is considered as an efficient way of professional development. Classroom management and discipline, as a segment of educational work, traditionally is perceived as the greatest challenge while simultaneously neglected in professional training. The aim of this research was to identify if there is a difference in teachers' self-evaluation of behavior and job satisfaction in classroom management and discipline regarding the form of their professional training. The research sample size was 218 Croatian teachers into experimental and control group. Results showed significant differences between groups. Reflective practice implementation (experimental group) results in more positive teachers' self-evaluation of behavior and job satisfaction in classroom management and discipline than education (control group). The results indicate that proposed reflective practice model can be good foundation for efficient reorganization of professional training and change of professional development paradigm.