

UDK 371.322.9

Pregledni rad**Luka Pongračić, doktorand**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
lukapongracic2@gmail.com

Ana Maria Marinac

Odjel društveno-humanističkih znanosti
Sveučilište u Slavonskom Brodu
marinac.anamaria98@gmail.com

Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa

Sažetak

U ovome je radu predstavljena metoda poučavanja metodom refleksije. U radu je korištena relevantna domaća i strana literatura kako bi se napravio pregled i nabrojale mogućnosti ove metode. Metoda učenja refleksijom temelji se na iskustvenome učenju kojeg u nastavi nije lako ostvarivati jer zahtjeva temeljitiju pripremu nastave te promijenjeni pristup nastavnika. Cilj je ovoga rada približiti, prvenstveno nastavnicima, ali i svim ljudima koji uče, metodu refleksije kako bi se ova metoda mogla koristiti u svakodnevnom radu i učenju. Prikazane su faze poučavanja refleksijom te različite metode i tehnike za refleksivno učenje pomoću kojih je ova metoda izvediva u praksi. Također, analiziran je utjecaj ove metode na razvoj kompetencija nastavnika i učenika, posebice kroz kurikulumski pristup. Važno je naglasiti ulogu motivacije kao jednog od najvažnijih aspekata nastavnog procesa. U radu je obrađena i analizirana motivacija iz perspektive nastavnika te su prikazani različiti načini na koje nastavnici metodom refleksije mogu (i trebaju) utjecati na povećanje vlastite motivacije kako bi mogli bolje motivirati učenike.

Ključne riječi: kompetencije; motivacija; promjena pristupa; refleksivno učenje.

Uvod

Glavni je cilj ovoga rada predstaviti metodu refleksije te prikazati njezinu praktičnu upotrebu u unaprijeđenju odgojno-obrazovnog procesa. Važno je prije svega objasniti što ta nastavna metoda jest i koja je njena svrha. U ovome slučaju, nastavnu metodu promatramo kao didaktički osmišljen sustav postupanja u nastavi pomoću kojega dolazimo do ostvarenog cilja odgoja i obrazovanja (Jelavić 2003). Cindrić, Miljković i Strugar (2010) smišljenu kombinaciju nastavnih metoda i postupaka definiraju kao nastavnu strategiju, kojoj je svrha potaknuti učeničku aktivnost i upravljanje vlastitim procesom učenja radi uspješnijeg savladavanja gradiva. Nadalje, nastavne strategije dijele se na nastavne postupke, koji su temeljito razrađeni načini aktiviranja učenika ili učitelja (Bognar i Matijević 2005). Glavni je zadatak metoda unaprijediti odgojno-obrazovni rad primjenom suvremenih metoda rada. Bez obzira što uspjeh učenika ovisi prvenstveno o njihovim individualnim sposobnostima (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić 2012), učitelji mogu znatno utjecati na njega svojim kvalitetnim radom, posebice pazeći na svoj pristup (Vizek-Vidović i Vlahović Štetić 2007). U suvremenom se obrazovanju sve češće kod nastavnika javlja *burn out* sindrom zbog sve većih zahtjeva okoline (McKinnon 2009; Jardine 2012) te nastavnici trebaju metode poput refleksije. Napredak u razvojnoj psihologiji u drugoj polovici 19. stoljeća doveo je i do više promišljanja o kognitivnom funkcioniranju djece, ali i nastavnika (Damasio 2010; Sousa 2010; Davidson i dr. 2012; Schroer i Thomas 2020). Baltès (1987; Baltès, Lindenberger i Staudinger 2007) opisuju aspekte razvoja kao tri adaptivna procesa: selekcija, optimizacija i kompenzacija. To je u školskoj dobi važno jer se u procesu selekcije odabiru ciljevi, što učenju daje smisao i jasniji put.

Tradicionalna nastava temelji se na sadržajnom dijelu, odnosno na prijenosu informacija, udžbenicima i frontalnom načinu poučavanja, a takvim načinom nije moguće razviti vještine i sposobnosti te se iz toga može zaključiti da na neki način zakida učenika (Bognar i Matijević 2002). Sukladno navedenom, nastala je potreba promjene obrazovanja te se kao rješenje, između ostalog, nametnulo aktivno učenje. Suvremena nastava ostvaruje se metodama i strategijama koje će učenicima omogućiti usvajanje konceptualnog i praktičnog znanja koje će učenik primijeniti na svim mogućim razinama svog djelovanja, sustavnim i aktivnim učenjem (Števančić-Pavelić i Vlasac 2006). Kako bi se ostvarilo iskustveno učenje, uloga nastavnika treba biti promijenjena, posebice u pristupu. Promatrajući definicije iskustvenoga učenja, naglasak se stavlja na učenika

(Nikčević-Milković 2004; Lalović 2009). Pristup treba ostvariti postepeno, refleksijom, a tek nakon toga mogu se koristiti specifične nastavne metode. Nastavnik treba prestati upravljati učenjem „izvana“ te treba postati pružatelj podrške (Vizek-Vidović i Vlahović Štetić 2007). Između ostalog, učenje rješavanjem problema i iskustveno učenje uzima se kao jedno važno obilježje suvremene škole, a za njegovo ostvarenje najvažnija je učenička aktivnost, pri čemu je učenik stavljen pred izazov koji sam treba riješiti.

Faze refleksije

Metoda refleksije sastoji se od različitih faza prema kojima se ostvaruje u svim dijelovima nastavnog procesa. Kolb (1984) navodi pet faza po kojima se odvija iskustveno (refleksivno) učenje. Prva je faza *iskustveni doživljaj* u kojoj učenik uočava teškoće i prepreke koje ima. U ovoj je fazi važno percipirati situacija te se usmjeriti na stimuliranje i analiziranje. Druga je faza *interpretacija* u kojoj učenici razmjenjuju i uspoređuju mišljenja. U ovoj je fazi važno da su podaci dobro organizirani, što je moguće ostvariti tehnikom kognitivnoga mapiranja. Treća je faza *prepoznavanje i suočavanje s emocijama* i najviše je vezana za iskustva učenika. U ovoj su fazi najvažnije emocije koje učenik doživljava kroz svoja iskustva, a posebno ih je važno prepoznati i analizirati. Tu se uče tehnike i strategije suočavanja s neugodnim i negativnim emocijama. Učenici trebaju spoznati svoja različita raspoloženja te se naučiti nositi s njima. Četvrta faza je *generaliziranje i apstrahiranje informacija* i u njoj do izražaja dolaze dodatni izvori. Važno je ostvariti grupne rasprave o različitim pitanjima, posebice nejasnim i kontroverznim, navoditi učenike da donose svoje zaključke predviđanjem i kritičkim promišljanjem o temi. Peta je faza *testiranje hipoteza* gdje se učenici uvode u eksperiment. Učenici uče faze eksperimenta, projektnih radova te primjeni rezultata u praksi (Kolb 1984). Metodu refleksije potrebno je uvoditi u nastavni proces u fazama kako bi je učenici postepeno prihvatili s ciljem da je nauče samostalno koristiti u svojem učenju.

Specht (2019) govori o reflektivnim pogledima na posao i učenje. Kako bismo otkrili što je najbolje za nas, ponekad je potrebno upotrijebiti i različite poglede i metode refleksije. Po pitanju učenja, autor navodi da su najvažniji faktori motivacija i prethodna iskustva, ona školska, ali i životna. Važnost iskustva u učenju ističe i Belanger (2011) navodeći da se životna iskustva integriraju u

osobu upotrebom metoda refleksije. Važno je povezati životna iskustva s onime što učimo.

Metode i tehnika za refleksivno učenje

Moon (2005) navodi osam temeljnih metoda i tehnika kojima se pospješuje učenje refleksijom. Prvo je *sustavno bilježenje i procjenjivanje iskustva* koje se temelji na vlastitim bilješkama i komentarima. Može se voditi dnevnik o vlastitome učenju, dok je poželjno provesti različite upitnike samoprocjene. Druga je izrada i vođenje *portfolija* (mape) u koju se ulažu različiti materijali kako bi se pratila osobna aktivnost. Treća je osnivanje *grupe podrške*, koja bi se trebala sastojati od skupine ljudi koji će se zajedno podržavati i poticati u provedbi različitih zadataka. Četvrto je *akcijsko istraživanje* koje služi za (poticanje) organizacijske promjene. Kako bi se provelo ovakvo istraživanje, potrebno je povezati različita iskustva (iz prakse), analizirati ih te donijeti zaključke o mogućnostima i načinima promjene. Peto je *problemsko učenje* u kojemu se osobno iskustvo zamjenjuje konkretnim slučajevima. Ovdje je važno pronaći i opisati različita rješenja te uspostaviti jasne kriterije. Šesto je *vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje* gdje se očekuje analiza (osobnih) postignuća te uvjeta u kojima su ostvarena. Važno je da se vrednovanje i samovrednovanje ostvare u radnome okruženju i atmosferi. Sedmi je *osobni razvojni plan* koji dolazi nakon vrednovanja te se na temelju njega određuje operativni plan za ostvarivanje napretka u područjima koja su se pokazala slabijima. Posljednji je *supervizija* koja se sastoji od podrške u razvoju, a pruža ju osoba koja je stručna za određeno područje, a nije član grupe. Ta osoba treba ponuditi kritičko razmišljanje na osnovu osobnoga uvida s ciljem razvoja kompetencija.

O važnosti supervizije govore i mnogi drugi autori (Belardi 1992a; 1992b; Puhl 1994; Žganec 1995; Ajduković i Cajvert 2004) te je opisuju kao veliki napredak u socijalnome radu, a najviše se odnosi na stručno savjetovanje koje dolazi od nekog drugog, tko je stručan provesti nadzor i dati konstruktivne savjete manje iskusnoj osobi. U istome je obliku supervizija primjenjiva u prilikom učenja. Mnogi autori (Langer 2002; Harris 2005; Roberts i Yoell 2009; Al-karasneh 2014; Bergland, Shobe i Ouanesisouk 2018) opisuju i dnevnik učenja u kontekstu strukturirane metode refleksivnoga učenja. Vođenjem dnevnika bilježe se napredci i poteškoće u vlastitome učenju što omogućava refleksiju vlastitoga učenja svakome pojedincu.

Razvoj kompetencija

Procesi koji se odvijaju među sudionicima učenja vrlo su važni u njegovu tijeku. U tome procesu vodstvo roditelja i učitelja može učenika usmjeriti u pravome smjeru, a dobar je početak razvoj društvene i osobne odgovornosti kroz svakodnevne interakcije. Osobna je odgovornost važna u svim društvenim procesima, a učenicima pomaže u donošenju životnih odluka (Juul i Jensen 2010). Kompetencije u nastavnom procesu uređene su četirima kurikulumskim i četiri- ma izvannastavnim kompetencijama: komunikacija/pismenost na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, prirodoslovno-matematičke i tehnološke kompetencije, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, samoinicijativnost i poduzetničke te kulturna osviještenost i izražavanje (European Parliament 2006; Gordon i dr. 2009). Kurikularnim pristupom mijenja se cjelokupan obrazovni standard, od onoga koji je usmjeren na sadržaj do usmjerenja k ishodima učenja (Matanović 2017). U središte se stavlja učenik i njegove kompetencije koje su usmjerene na cjelokupan rast i razvoj. Iz toga proizlazi učenik sposoban donositi vlastite izbore i sudove, odgovoran i samosvjestan sa svim ostalim kompetencijama koje poboljšavaju njegovu ulogu u društvu, samim time i cjelokupnu društvenu zajednicu te profesionalni život. Obzirom da su u tome slučaju predviđeni određeni ishodi, a nastavnici su slobodniji u izboru metoda i strategija, otvoren je prostor za poželjnu individualizaciju, stvaranje ugodnijeg razrednog ozračja te kvalitetnijeg odnosa između učitelja i učenika, a naposljetku i cjelokupna fleksibilnost u provođenju planiranja i ostvarenja nastavnog procesa (Krstović 2007; Domović 2006; Lončarić i Pejić-Papak 2009; prema Matanović 2017). Nadalje, na ovaj način svaki je učenik u prilici ostvariti i produbiti svoje interese baveći se sadržajima koji ne moraju nužno biti namijenjeni svim učenicima ili vezani uz točno određene nastavne cjeline. Na taj način učitelj ima priliku svakom učeniku pristupiti ponaosob i upoznati učenike s različitostima i individualnošću, pri čemu se kod svakog učenika ističu vrline i pozitivne strane njegovog rada. Strategije suvremene škole nazivaju se nastavnim strategijama aktivnog učenja (Cindrić i dr. 2010; Koludrović 2013), a temelje se na povezivanju nastavnog sadržaja s praksom, odnosno iskustvenom i suradničkom učenju (Cindrić i dr. 2010; Matijević i Radovanović 2011).

Kako bi učenik uspješno razvijao kompetencije treba upravljati svojim učenjem, stoga je važno učenike poučiti kako učiti i pokazati im da je za krajnji ishod važan cijeli proces. Tako će dobiti uvid i u svoje kognitivne procese te bolje

shvaćati odgovornost koju ima u nastavnome procesu (Brandt 1988; Young 2005), a kasnije će to iskustvo moći primijeniti na sva druga područja svoga djelovanja pri čemu će, za bilo kakav učinak, morati poznavati svoje mogućnosti, samim time i dobiti uvid u potencijalne mogućnosti drugih. Posebno je važno istaknuti kompetenciju učenja koja predstavlja:

...sposobnost započinjanja i nastavljanja učenja, organiziranja vlastitog učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama, kako individualno tako i u grupama. Kompetencija zahtijeva poznavanje vlastite preferirane strategije učenja, jake i slabe strane svojih vještina te traženje pomoći i savjeta za njezino savladavanje. Također zahtijeva savladavanje vještina čitanja i pisanja, računanja i IKT vještine koje su potrebne za daljnje učenje. Pojedinaac mora znati uspješno upravljati svojim učenjem te, posebno, imati sposobnost ustrajanja u učenju, koncentriranja u duljim vremenskim razdobljima i kritičkog razmišljanja o svrsi i ciljevima učenja. Uz autonomno učenje, važan je rad u timu i podjela naučenog s drugima. Pozitivan stav uključuje motivaciju i povjerenje u nastavljanje učenja i njegovu uspješnost kroz cijeli život (Tot 2010: 69-70).

Da bi učitelj mogao upravljati i voditi nastavu razvijajući kompetencije učenika, potrebno je da i sam posjeduje i razvija kompetencije koje će mu to omogućiti. Brz protok informacija i napredak uvjetuje povećanje kvalitete nastave, odnosno profesionalizam nastavnika (Tot i Klapan 2008). Zrilić i Marin (2019) sažimaju pregled učiteljskih kompetencija na pet područja. *Kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma* – djelovanje učitelja nije samo u izvođenju nastave, nego konstantno osobno i profesionalno usavršavanje kroz refleksiju. Da bi se odgojno-obrazovni ishod ostvario, važne su *kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa*. Kako bi se nastava uistinu ostvarila, potrebno je organizirati i planirati gotovo svaku aktivnost subjekata nastavnoga procesa, no ipak je poželjno da učitelj ima na umu da je nastava živi proces i da ima sposobnost pravovremenog prilagođavanja svakoj situaciji koja nije planirana. Nadalje, *kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi* zasigurno će utjecati na motivaciju i ostvarenost cjelokupnog odgoja i obrazovanja u školi. Da bi učitelj utvrdio i vrednovao učeničko postignuće, treba unaprijed odrediti kriterij i primijeniti ga jednako na svim učenicima. Važno je prepoznati i poticati trud te dati učeniku do znanja da je trajno znanje najvažniji dio cijelog odgojno-obrazovnog procesa. Učitelj je temelj kvalitetne nastave, njegov pristup temeljna je odrednica uspješnosti njegovih učenika, stoga je važno da učitelj konstantno razvija *kompetencije u području oblikovanja razrednog ozračja*. Razredna zajednica jedna je od prvih društvenih zajednica većini učenika, stoga je učitelj ogledalo ponaša-

nja, ne samo u toj dobi u razredu, nego i u kasnijoj dobi u bilo kojoj drugoj društvenoj zajednici. Obzirom da je u središtu odgojnog i obrazovnog procesa učenik, najveće dobro ostvaruje se suradnjom njemu najbližih osoba i autoriteta. Zajedno s učiteljima, roditelji velikim dijelom mogu utjecati na ostvarenje najboljeg ishoda iz čega proizlazi potreba za *kompetencijama učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima*.

Važnost motivacije iz perspektive učitelja

Učitelj treba doprinositi tomu da učenici budu što više motiviraniji, a kako bi mogao motivirati druge, treba krenuti od sebe. Kako bi što više razumio procese učenja, treba napraviti refleksiju vlastitoga rada. Tu refleksiju treba usmjeriti na vlastite metode koje učitelj koristi u nastavi. One trebaju biti usmjerene na dobru podršku i poštovanje učenika te će i oni u takvome okružju biti motiviraniji (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić 2012). Boljim i dubljim razumijevanjem vlastitih kognitivnih čimbenika doprinosimo i boljemu vladanju vlastitim ponašanjem i motivacijom (Ntoumanis 2001).

U posljednjih nekoliko godina često se govori o sve manjoj motiviranosti učenika za učenjem. Uzrok koji društvo dovodi do toga tematika je brojnih istraživanja s ciljem unaprijeđena odgojna i obrazovanja. Brojni su učitelji isticali da učenike više formiraju društveni faktori – roditelji, a sve češće i mediji, nego li sam nastavnik (Jeremić 2012).

U knjizi *Humana strana poduzetništva* (The Human Side of Enterprise) Douglas McGregor pošao je od pretpostavke o dva tipa radnika koje je nazvao X i Y tip. X tip je onaj kojemu je potrebna neprekidna kontrola, jasna uputa, nagrada i kazna. Y tip je tip koji je prirodno motiviran, prihvaća odgovornost, pokazuje inicijativu. Jednostavnije rečeno, X tipu je potrebna vanjska motivacija, dok Y tip posjeduje unutrašnju motiviranost. Istraživanja su pokazala da većina pripada takozvanom XY tipu – kombinaciji ova dva idealna tipa. Čistih X i Y tipova zajedno ima oko deset posto. Drugim riječima, u jednom razredu od trideset učenika nastavnik može motivirati dvadeset sedmero. Preostalih troje spada u čiste tipove – ili ih nastavnik nikako ne može motivirati ili su jednostavno već motivirani pa im nastavnik nije niti potreban (Jeremić 2012: 81).

Ukoliko se promotre potrebe većine učenika, utoliko je jasno da je uloga nastavnika izrazito velika, a Jeremić (2012) zaključuje da je i ključna uloga za razvoj društva. Vodeći se filozofijom odgoja, potrebno je motivaciju nazvati

potrebom, koja će izazvati akciju i u konačnici olakšanje. Potreba koja se kod učenika pobuđuje jest potreba koju će dijete osjetiti snažnom, ali i prikladna potreba, iz čega će proizaći odaziv i razvoj kompetencije. S obzirom da je za reflektivno učenje u svakom trenutku potrebno motivirati učenike, potrebno je konstantno izazivati zbunjenost. Jeremić (2012) prikazuje nekoliko reflektivnih metoda koje, između ostalog, motiviraju učenike. *Sudionici slušaju jedni druge* – iz samog naziva aktivnosti jasno je svakom nastavniku da je za njega ova aktivnost izrazito naporna, međutim učenici ovim načinom ostvaruju temeljne kompetencije međuljudske komunikacije – slušanje i razumijevanje sugovornika. *Svi sudjeluju u radu* jednostavna je metoda u kojoj učenici iznose svoje misli i ideje te na taj način sudjeluju u nastavnom procesu. Oscar Brenifier (2007) zagovara na *da ili ne* odgovorima, metodom *inzistira se na da/ne odgovorima*, koja učenike navodi da promišljaju o svojim odgovorima i razvijaju argumente. Nadalje, metoda koja navodi da *nastavnik nikada ne iznosi svoje mišljenje* zakon je brojnim učiteljima i danas. U konačnici, sve što se istražuje u razredu treba se zaista dogoditi. Sve što se s učenicima radi, treba se doista proživjeti pa je razvijena metoda *sve što se događa tijekom radionice je stvarnost, a ne simulacija stvarnosti*, prema kojoj učenici suočavaju sa stvarnim problemima koje je potrebno riješiti.

Da bi se nastavni proces uistinu ostvario, potrebno je promotriti načine na koje se učitelj motivira na rad. Mihaliček i Rijevec (2009) motivaciju za posao opisuju kao sve ono što djeluje na produktivnost radnika. Zadovoljstvo poslom može se vrednovati prema kognitivnoj, afektivnoj i evaluacijskoj komponenti. Stavovi o poslu, kao i uvjerenja i pretpostavke, kognitivne su komponente. Osjećaj koji se stvara radeći taj posao afektivno je područje, a evaluacija jest sama ocjena posla (Sinclair, Dowson i McInerney 2006). Richardson i Watt (2006) istražuju što utječe na odabir učiteljskog poziva te izdvajaju nekoliko ključnih sastavnica – osoba vrši samoprocjenu je li sposobna za učiteljski posao, razumije važnost profesije te ima pozitivnu sliku o njoj, nakon toga i pozitivna iskustva s učenjem i poučavanjem. Cilj svakog učitelja jest učenika dovesti do što boljih rezultata, čemu prethodi motivacija za učenje usko povezana s uspjehom i ostvarenjem cilja u (Kovač i dr. 2005; prema Borić 2017). Borić (2017) svojim istraživanjem dokazuje da su učitelji razredne nastave u prosjeku zadovoljni svojim poslom i motivirani su za rad, ali da se trude kod učenika razviti kompetencije, iz čega se može zaključiti da su današnji učitelji ipak svjesni što je uvjet za kvalitetno poučavanje.

Zaključak

Suvremena nastava stavlja mnoge izazove pred učenike, ali još veće pred nastavnike koji sve te izazove trebaju savladati kako bi učinili svoje izvođenje (i pripremu nastave) što prilagođenijima suvremenim generacijama. Kako bi nastavnici to mogli ostvariti, trebaju promišljati o svojem pristupu nastavi i o samoj izvedbi. Metoda refleksije nudi potencijalna rješenja kako bi taj cilj i ostvarili. Različitim metodama: poput bilježenja, vođenja dnevnika, (akcijskih) istraživanja, razvojni plan, supervizija i sl., nastavnici mogu unaprijediti svoju praksu, ne samo jednokratno, već sustavno unaprjeđivati dio po dio, jer uvijek ostavlja prostor za daljnji rad i napredovanje. Važno je tu promišljati i o kompetencijama onih koji su u ovome procesu najodgovorniji - nastavnicima. Izuzetno je važno da svaki nastavnik kontinuirano radi na razvoju svojih kompetencija, usvajanju i razvijanju metoda koje će tome doprinijeti. Kako bi došlo do napretka u obrazovnom standardu, mora doći do napretka u kompetencijama, ali i u kurikulu. Refleksivnim pogledom na svoje kompetencije, nastavnik će postati svjesniji sebe i svojih mogućnosti, ali i svojih slabih strana na kojima će kasnije raditi. Refleksija nastavnicima omogućuje samoprocjenu, prepoznavanje i razvoj te rad na onome što smatraju svojim „slabim točkama“. Zbog toga, refleksija je vrlo poželjna metoda za unaprjeđenje rada učitelja koji će se ogledati i na postignućima učenika. Primjena ove metode, uz razne druge poznate ili manje poznate metode, poželjna je u svim nastavnim situacijama, nakon čega će učitelj ispitati svoje postupke i način rada te donositi zaključke prema vlastitom i profesionalnom unaprjeđenju. Nedostatak je ove metode što zahtjeva dosta vremena kako bi se usvojila te kontinuirano promjenjivala, što je često tijekom nastave vrlo teško izdvojiti.

Refleksiju kao korisnu metode u procesu učenja izdvajaju mnogi autori, a opisuju je kao dublji pristup učenju koji omogućava učeniku uočiti vezu između prošlosti i budućnosti te stvarnosti i onoga što se uči u učionici (Dewey 1933; Eyler 2001; Herington i Weaven 2008) Također, istraživanja (Turnley 2007; Ash i Clayton 2004; 2009; Motley i Sturgil 2013) pokazuju prednosti ove metode u odgojno obrazovnome procesu, posebice u tome što omogućuje povezivanje različitih aspekata života i učenja u jedinstvenu cjelinu.

Kada nastavnik posveti više pažnje (npr. refleksijom) sebi i svojoj praksi, porast će mu i motivacija za rad i napredak. Motivacija je svakako jedan od najvažnijih dijelova nastavnoga procesa pa je važno da i nastavnik bude visoko motiviran kako bi to isto mogao prenositi i na svoje učenike. Uz povećanje

motivacije, porast će i zadovoljstvo poslom, što nedvojbeno utječe na kvalitetu izvedbe nastave. Dakle, metoda refleksije jedan je od (važnih) koraka koja može promijeniti cjelokupan nastavni proces jednog razreda, a uvođenje metode ponajviše ovisi o nastavniku, stoga je važno nastavnike upoznati s mogućnosti-ma ove metode i podizati svijet o važnosti razvoja cjelokupno odgojno-obrazovnog procesa koji učenika priprema za život.

Bibliografija

1. Ajduković, Marina; Cajvert, Ilija. 2004. *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Al-karasneh, Samih. 2014. Reflective Journal Writing as a Tool to Teach Aspects of Social Studies. *European Journal of Education* 49(3). 395-408.
3. Ash, Sarah L.; Clayton, Patti H. 2004. The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education* 29(2). 137- 154.
4. Ash, Sarah L.; Clayton, Patti H. 2009. Generating, deepening and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education* 1(1). 25- 48.
5. Baltes, Paul. 1987. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology* 23. 611-626.
6. Baltes, Paul; Lindenberger, Ulman; Staudinger, Ursula. 2007. Life span theory in developmental psychology. *Handbook of Child Psychology Vol 1*. Wiley. New York.
7. Bélanger, Paul. 2011. *Theories in Adult Learning and Education*. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, Opladen.
8. Belardi, Nando. 1992a. *Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung*. Jungferman. Paderborn.
9. Belardi, Nando. 1992b. Entwicklung und Schwerpunkte der Supervision in Deutschland. *Soziale Arbeit* 9. 301-309.
10. Bergland, Daneen; Shobe; Hunter; Ouanesisouk; Alma M. 2018. Case Studies in Critical Reflection Praxis in University Studies: The Stance and Dance. *The Journal of General Education* 67(3-4), 209-225.
11. Bezinović, Petar; Marušić, Iris; Ristić Dedić, Zrinka. 2012. *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. AZOO. Zagreb.
12. Bogнар, Ladislav; Matijević, Milan. 2002. *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
13. Bogнар, Ladislav; Matijević, Milan. 2005. *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.

14. Borić, Edita. 2017. Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika. *Metodički ogledi* 24(2). 23-38.
15. Brandt, Ron. 1988. On learning research: A conversation with Lauren Resnick. *Educational Leadership* 46(4). 12-16.
16. Brenifier, Oscar. 2007. *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Sedrap. Paris.
17. Cindrić, Mijo; Miljković, Dubravka; Strugar, Vladimir. 2010. *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2. Zagreb.
18. Damasio, Antoino. 2010. *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books, Random House, Inc. New York.
19. Davidson, Richard J. i dr. 2012. Contemplative practices and mental training: Prospects for american education. *Child Development Perspectives* 6(2). 146-153.
20. Dewey, John. 1933. *How we think*. MA: D.C. heath and Company. Boston.
21. *European Parliament*. 2006. Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union* 2006/962/EC.
22. Eyler, Janet. 2001. Creating your reflection map. *New directions for higher education* 2001(114). 35- 43.
23. Gordon, Jean i dr. 2009. *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports No. 87. Warsaw.
24. Harris, Maureen. 2005. Is journaling empowering? Students' perceptions of their reflective writing experience. *Health SA Gesundheit* 10(3). 47-60.
25. Herington, Carmel; Weaven, Scott. 2008. Action research and reflection on student approaches to learning in large first year university classes. *The Australian Educational Researcher* 35(3). 111- 134.
26. Jardine, David. 2012. *Pedagogy left in peace*. Continuum International Publishing Group. New York.
27. Jelavić, Filip. 2003. Nastavna metoda u odgojno-obrazovnom procesu. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih* 25(4). 277-287.
28. Jeremić, Miloš. 2012. Filozofija s djecom i motiviranje djece na učenje. *Metodički ogledi* 19(2). 79–87.
29. Juul, Jesper; Jensen, Helle. 2010. *Od poslušnosti do odgovornosti*. Naklada Pelago. Zagreb.
30. Kolb, David. 1984. *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. NJ.
31. Koludrović, Morana. 2013. Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja* 10(2). 295-307.
32. Lalović, Zoran. 2009. *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
33. Langer, Arthur. 2002. Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education* 7(3). 337-351.

34. Matanović, Iva. 2017. Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola* 63(1). 13-27.
35. Matijević, Milan; Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine. Zagreb.
36. Mckinnon, Dan. 2009. *Uncovering and understanding the spirituality and personal wholeness of school educators*. University of Calgary. Calgary.
37. Mihaliček, Sanja; Rijavec, Majda. 2009. Motivacija učitelja engleskog jezika za rad. *Napredak* 150(1). 39–53.
38. Moon, Jennifer. 2005. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. RoutledgeFalmer. London.
39. Motley, Philip; Sturgill, Amanda. 2013. Assessing the merits of international service learning in developing professionalism in mass communication. *Communication Teacher* 27(3). 172- 189.
40. Nikčević-Milković, Anela. 2004. Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola* 50(2). 47-54.
41. Ntoumanis, Nikos. 2001. Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sports. *Journal of Sports Science* 19 (6). 397-427.
42. Puhl, Harald. 1994. *Handbuch der Supervision*. Medimops. Berlin.
43. Roberts, Andrew; Yoell, Hannah. 2009. Reflectors, converts and the disengaged: A study of undergraduate architecture students' perceptions of undertaking learning journals. *Journal for Education in the Built Environment* 4(2). 74-93.
44. Richardson, Paul. W.; Watt, Helen. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34(1). 27–56.
45. Schroer, Joseph; Thomas, Robin. 2020. Learning the Law of Reflection: Event-Related Potentials of Children Aged 6–12 during Educational Video Game Play. *Mind, Brain and Education* 14(4).
46. Sinclair, Catherine; Dowson, Martin; McInerney, Dennis. M. 2006. Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record* 108(6). 1132–1154.
47. Sousa, David. A. 2010. *Mind, brain and education*. USA: Solution Tree Press. Bloomington, IN.
48. Specht, Doug. 2019. *The Media And Communications Study Skills Student Guide*. University of Westminster Press. London.
49. Števančić-Pavelić, Mirela; Vlasac, Ivana. 2006. Postignuća učenika primjenom različitih metoda i oblika rada u nastavi prirode i društva. *Život i škola* 52(1-2). 155-165.
50. Tot, Daria. 2010. Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti* 12(1(19)). 65-78.
51. Tot, Daria; Klapan, Anita. 2008. Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja* 5(1). 60 – 71.

52. Turnley, Melinda. 2007. Integrating critical approaches to technology and service learning projects. *Technical Communication Quarterly* 16(1). 103- 123.
53. Vizek-Vidović, Vlasta; Vlahović Štetić, Vesna. 2007. Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada* 14(2). 283-310.
54. Zrilić, Smiljana; Marin, Kristina. 2019. Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik* 68(2). 389-400.
55. Žganec, Nino. 1995. Supervizija u psihosocijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada* 2(1). 165-177.
56. Young, R. Mark. 2005. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education* 27(1), 25-40.

Reflection method as a method for improving the educational process

Abstract

In this paper, the method of teaching by the method of reflection is presented. Sources of relevant domestic and foreign literature were used to review the possibilities of this method. The method of learning by reflection is based on experiential learning, which is often not easy to achieve in teaching because it requires more thorough preparation of teaching and a changed approach of teachers. The aim of this paper is to bring closer, primarily to teachers, but also to all people who learn, the method of reflection so that they can use it in their daily work and learning. The phases of reflection teaching and various methods and techniques for reflective learning by which this method is feasible in practice are presented. Also, the impact of this method on the development of teacher and student competencies was analyzed, especially through the curriculum approach. It is important to emphasize the role of motivation as one of the most important aspects of the teaching process. Motivation from the perspective of teachers is processed and analyzed, and various ways in which teachers can (and should) influence the increase of their own motivation in order to be able to motivate students more are presented.

Key words: change of approach; competences; motivation; reflective learning.

