

VAŽNOST REFLEKSIVNE PRAKSE ZA PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

Jasmina Veljković

Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu
veljkovic.jasmina1998@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-6902-1036>

Sažetak

Refleksivna praksa omogućuje pojedincu da sam oblikuje i osmišljava ideje, kao i da problemu pristupi na nov način kako bi se postigli pozitivni rezultati. To je sposobnost razmišljanja o akciji kako bi se osoba uključila u kontinuirani proces učenja. Refleksivna praksa nije samo prijenos znanja. Škola također ima mlado osoblje koje pokazuje afinitet za razvoj svojih profesionalnih i osobnih vještina. Refleksivna praksa nastoji svima (od najmlađih do istraživača s dugogodišnjim iskustvom) proširiti horizonte i usmjeriti ih na povezivanje teorije i prakse, odnosno onoga što ih čeka u budućnosti u struci. Ovdje možemo govoriti o refleksivnosti kao kritičkom promišljanju i propitivanju učitelja koji stječe i razvija svoje vještine te mijenja vlastitu praksu. Učitelji su ti koji analiziraju svoje djelovanje u obrazovanju (formalnom i neformalnom). Refleksivni praktičar je pojedinac koji poduzima različite aktivnosti kako bi došao do rješenja konkretnoga praktičnog problema koji se pojavio. U skladu s navedenim, predmet se odnosio na važnost refleksivne prakse za budući napredak učitelja. Cilj je ovoga istraživanja teorijski razmotriti pojmove refleksivne prakse i profesionalnoga razvoja učitelja te ispitati što učitelji misle o refleksiji, kao i važnost refleksivne prakse za učitelje i njihov budući razvoj i usavršavanje. U teorijskom dijelu korištena je teorijska metoda, a u empirijskom deskriptivna metoda. Dobiveni rezultati pokazuju da je najpoželjnija kompetencija za učitelje konverzacijska. Ispitanicima nedostaje motivacija i veća zainteresiranost za pohađanje seminara i edukacija. Učitelji društvenih znanosti više su pažnje posvetili istraživanju od učitelja prirodnih znanosti.

Ključne riječi: kritičko promišljanje, obrazovanje za refleksivnu praksu, pojedinac, refleksivni praktičar

UVOD

Refleksivna praksa metakognitivni je pothvat i intenzivna osobna potraga (Mathew i dr., 2017). To je sposobnost razmišljanja o određenoj aktivnosti kako bi se pojedinac uključio u kontinuirani proces učenja. U središtu je interesa refleksivna praksa čija je bit da se iskustvo ne svodi samo na učenje, već i na nešto šire, ne predstavlja prijenos znanja. Refleksivna praksa koristan je proces i za početnike i za iskusne učitelje; može uvelike pomoći učitelju da zna zašto radi to što radi, zašto misli to što misli i zašto vjeruje u ono u što vjeruje, pri čemu će učitelj tada bolje razumjeti sebe i okolinu i kao praktičar će biti zadovoljniji i emocionalno će rasti (Praskić i Praskić, 2019). Refleksivna praksa odnosi se na spremnost na iznenađenja, odnosno pojedinac je u situaciji da sam stvara i osmišljava ideje, kao i da problemu pristupa na nov način kako bi se postigli pozitivni rezultati (Bandur i Maksimović, 2013). Odnosi se na „vježbe svijesti” jer stvara svijest o novim mogućnostima i višestrukim izborima, proširuje horizonte učitelja (Kuip i Verhuel, 2003). Ova je praksa takva da učitelju omogućuje fleksibilnost u razmišljanju i učinkovitom korištenju intelekta kako bi mogao pratiti i mijenjati svoje ponašanje, a sve u cilju usavršavanja svoje osobnosti (Sellars, 2012). Pojam „refleksivna praksa” uveo je Mortari koji ističe da učitelji moraju biti svjesni svojega unutarnjeg života prije nego što mogu riješiti probleme u učionici ili odgovoriti na potrebe učenika (Suphasri i Chinokul, 2021). Refleksija se odnosi na sposobnost improvizacije, to je intelektualna i verbalna aktivnost koja je postala dio jezika u obrazovanju učitelja. O njoj se raspravlja u literaturi pedagogije, psihologije, filozofije i sociologije (Radulović, 2011). *Donald Šon* govori o dvije različite vrste refleksije: o djelovanju i u djelovanju. Razmišljanje o djelovanju javlja se kada učitelj razmišlja o svojem svakodnevnom životu. Razlikuje se *neproduktivna* i *produktivna refleksija*. Prva uključuje popis ideja, bez njihova povezivanja, tako da nema puno analize. S druge strane, produktivno se odnosi na učinkovitije učenje i viđenje stvari na različite načine. Kada se govori o refleksivnoj praksi, ne može se izostaviti refleksivni dnevnik koji se odnosi na dnevne lekcije i aktivnosti, što se dogodilo, koje bi se promjene mogle učiniti, kako bi se lekcija mogla poboljšati, sva pitanja i probleme koji su se pojavili u učionici i koju strategiju pristupiti i kako ih riješiti (Ambady, 2018). Autorica Lariva (2008) ističe četiri različite razine refleksije. Prva se odnosi na to da učitelji reagiraju na određene situacije, a učenici automatski, bez svjesnoga razmišljanja. Druga razina – fokus je na tome kako postići ciljeve, potrebe se prilagođavaju polaznicima. Na trećoj razini nastavnik ocjenjuje ono što učenici rade i tako utječe na njih, dok je na posljednjoj razini pojačano promišljanje i kritički odnos prema vlastitim postupcima (Ambady, 2018). Prema Brookfieldu (1995), jedan je od najvažnijih uvjeta za postizanje kritičke refleksije razumijevanje važnosti odnosa u školi. Možemo govoriti o prednostima i nedostacima *pisane refleksije*. Prednosti su i to što pisanje usporava proces razmišljanja nastavnika, ali i učenika te im napisano ostaje u sjećanju neko vrijeme. Nedostaci se odnose na problem ocjenjivanja koji utječe na stupanj iskrenosti i otvorenosti, nedostatak vještina pisanja koji može utjecati na kvalitetu promišljanja (Sarić, 2009). *Refleksivnost* podrazumijeva sklonost nastavnika da propituju vlastite postupke u svjetlu svojih znanja i uvjerenja (Radišić i dr., 2015). S obzirom na to

da je refleksivna praksa kontinuiran proces, što znači da pomaže svakom pojedincu u razvoju vlastite osobnosti, ali i odraslima da se osvrnu unatrag i sagledaju svoje prethodno iskustvo prakse, sukladno tome, autor Jasper povezuje refleksiju s cjeloživotnim učenjem, što u konačnici rezultira razvojem autonomnih, kvalificiranih i samousmjerenih stručnjaka (Mathew i dr., 2017). Imajući u vidu da praksu provodi pojedinac, uključujući i druge pojedince kako bi se omogućila što bolja atmosfera i kvalitetniji rad za sve njih, neizostavno je govoriti o osobnim karakteristikama i karakteristikama toga pojedinca. Da bi se bilo koja aktivnost mogla provesti, da bi čovjek mogao motivirati druge, on sam mora biti visoko motiviran i voljan za djelovanje i smišljanje novih ideja. Unapređenje profesionalne prakse moguće je uz čvrstu volju da se ona mijenja, oslanjajući se na dosadašnja iskustva, vrijednosti, etičke perspektive, kao i na kompetencije pojedinca. Prema tome, *volja* je povezana s tim koliko je pojedinac motiviran da nešto pokrene, dok se *vještina* odnosi na aspekt samokontrole, odnosno koliko je osoba sposobna upravljati određenim situacijama. Volja i kompetencije se podržavaju i nadopunjuju kako bi se refleksivna praksa adekvatno provodila. Ako postoji volja za promjenama i novim idejama, ali kompetencije nisu dovoljno razvijene, željeni rezultati u praksi ne bi se postigli. Prethodno se može povezati s činjenicom da su teorija i praksa na sličan način povezane jer je teorija bez akcije puki verbalizam, a akcija bez teorije samo slijepi aktivizam.

Kompetencija se najčešće definira kao sposobnost suočavanja sa zahtjevima okoline, pri čemu nije riječ o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat individualnoga razvoja (Sagud, 2011). Nastavničke se kompetencije odnose na korištenje poticaja koje učitelji primjenjuju u vlastitom okruženju. *Socijalne kompetencije* odnose se na suradnju i timski rad, ljubaznost, sposobnost prevladavanja sukoba, toleranciju, kao i na rješavanje zajedničkih problema. *Pedagoška kompetencija* ima značajnu ulogu. Visoko kompetentan učitelj jest onaj kojega učenici karakteriziraju kao poštenoga, brižnoga, dobroga, strpljivoga, koji poštuje druge, pomaže učenicima i dobro upravlja razredom. Osim mišljenja učenika, važnost kompetencije nastavnika vidi se i u izravnom utjecaju na druge. Učenicima je formalno obrazovanje nastavnika manje važno, ali oni primjećuju atmosferu u razredu i uspostavljene odnose (Koludrović i Mrišić, 2022). Kompetencije potrebne za društvo znanja usko su povezane s istraživačkim kompetencijama (Maksimović i Petrović, 2014).

Važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj (napredovanje) učitelja

Vrlo je važno da učitelji ne donose zaključke. Moraju znati prosuditi što je dobro, a što nije dobro učinjeno kod učenika i njihovih postupaka. Učitelji bi trebali predložiti plan poboljšanja i razmotriti što su mogli učiniti bolje u svojem radu (svojoj nastavi). Postoje određeni problemi s kojima se susreću učitelji početnici, neki od njih su nedostatak stručne podrške, nedovoljna osposobljenost za primjenu teorije i naučenoga u praksi, obuzima ih strah od neuspjeha i neizvjesnost (Suphasri i Chinokul, 2021). Problemi (izazovi) današnjega obrazovanja učitelja i nastavnika nacionalni su standardi za ključne kompetencije, jačanje statusa institucija za inicijalno obrazovanje učitelja, modernizacija nastavnih metoda, praksa u školama – vježbenice i

strukovno obrazovanje učitelja. Stoga se obrazovanje danas temelji na osposobljavanju budućih učitelja za stvaranje ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju (Mlinarević i Tokić Zec, 2020). Cjeloživotno obrazovanje predstavlja poveznicu između početnoga (inicijalnog) obrazovanja i permanentnoga obrazovanja (usavršavanja) (Kostović Vranješ, 2014). Strukture cjeloživotnoga obrazovanja jesu ove: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti. Cjeloživotno je obrazovanje šire i složenije od tradicionalnoga obrazovanja (Radeka, 2007). Studijske (akademske) programe obrazovanja učitelja treba kontinuirano prilagođavati i usavršavati u skladu s dosadašnjim rezultatima istraživanja odgojno-obrazovne prakse kako bi nakon studija doprinijeli rješavanju izazova koji se javljaju u obrazovnom sustavu.

U brižnom odnosu uvijek mora postojati jedna osoba koja je inicijator odnosa, koja svjesno i namjerno izražava svoju brigu prema drugoj osobi (učitelj), a treba postojati i osoba koja je primatelj te brige (učenik) i koja na svoj način uzvraća učitelju. Kako bi učitelji doista naučili i razumjeli što znači briga, ključno je da nauče što to znači i kako biti autentičan. Važno je upoznati sebe i biti u ulozi brižnoga učitelja, što znači da je potrebno osigurati dovoljno prostora i mogućnosti za njihovo samoistraživanje i samorefleksiju (Pranjić Simel, 2021). Razdoblje učiteljskoga obrazovanja jedno je od najvažnijih dijelova profesionalnoga razvoja kada se učitelji osposobljavaju za uloge koje ih očekuju u radu. S obzirom na to da je nastavnik ključan čimbenik kvalitetnoga obrazovanja, njegova pripremljenost i osposobljenost za posao vrlo su važne jer o kvaliteti nastave ovisi uspjeh učenika (Aničić, 2018). *Profesionalni razvoj učitelja* jedno je od ključnih pitanja suvremenih obrazovnih politika i svojevrsna paradigma profesionalizacije u području obrazovanja (Vranješević i Vujisić Živković, 2013).

Većina učenika, kao i učitelja, dolazi u školu s osobnim konceptom vjerskih i vrijednosnih sudova koji određuju njihovo ponašanje (Blanusa Troselj i Ivković, 2016). Učitelji su najveće bogatstvo svakoga obrazovnog procesa. Obrazovanje učitelja ima vrlo veliku ulogu u reformi i jačanju obrazovnoga sustava svake zemlje (Van der Kuip i Verheul, 2003). Craft (2000) navodi sljedeće tipove stručnoga usavršavanja koji se mogu susresti u suvremenoj praksi nastavnika: akcijsko istraživanje, proučavanje nastavnika u sklopu poslijediplomskih i specijalističkih studija, korištenje materijala za učenje na daljinu, stručno usavršavanje u školi, mrežna suradnja, sudjelovanje u radnim ili projektnim grupama (grupe za stručno učenje), učiteljska praksa na radnom mjestu, ali i u drugim školama, osobno promišljanje, suradničko učenje i učenje kroz suvremene IT tehnologije (Maksimović, 2013). Radulović (2011) ističe ova tri glavna pristupa u obrazovanju učitelja: akademski tip obrazovanja, osposobljavanje praktičnih vještina i nastavnik kao refleksivni praktičar. Prema prvom tipu, cilj je stručnoga obrazovanja da nastavnik stekne znanja koja proizlaze iz znanstvenoga istraživanja i koja su organizirana u pojedinačne cjeline. Glavna je slabost akademskoga pristupa nastavnika kao stručnjaka u svojem području ta da ne uvažava način na koji učenik stječe znanje i da zanemaruje okolinu koja utječe i u kojoj se odvija učenje i rad. Drugi tip odnosi se na stjecanje praktičnih vještina potrebnih za uspješno poučavanje. Loša je strana ovoga pristupa ta što podrazumijeva davanje gotovih rješenja (Grbović i Janković, 2015). Posljednja desetljeća 20. stoljeća karakterizira porast empirijskih

istraživanja i teorijskih radova koji naglašavaju nužnost da se učitelji razvijaju kao reflektivni praktičari (Radulović, 2011). Pojam „nastavnici kao istraživači“ prvi je upotrijebio Lawrence Stenhouse 1975. godine u knjizi „Uvod u istraživanje i razvoj kurikuluma“. Reflektivni praktičar aktivan je pojedinac koji istražuje rješenja i različite smjerove djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Početci koncepta reflektivnoga praktičara i prakse vezani su uz Johna Deweya i njegov životni laboratorij u kojem su studenti učili ono što je bilo relevantno za njih same i njihovu buduću profesiju. Osnovni elementi reflektivne prakse odnose se na *refleksiju* koja predstavlja ozbiljno razmišljanje i *praksu* koja se odnosi na aktivnost i djelovanje, odnosno reflektivni učitelj jest onaj učitelj koji razmišlja o onom što radi. No, puno značenje pojma reflektivni praktičar u suvremenoj literaturi odnosi se na više od navedenih osnovnih elemenata. To je onaj praktičar koji svoje djelovanje temelji na istraživanju i kritičkom promišljanju vlastitoga djelovanja u kontekstu, odnosno koji na praksu gleda iz različitih perspektiva. *Refleksivni praktičari* jesu oni učitelji koji su vrlo kreativni u svojem radu te koji sami donose odluke i preuzimaju odgovornost za te iste odluke. Reflektivni učitelj stvara atmosferu koja je izazovna, zanimljiva i poticajna za svoje učenike te pomaže podizanju razine povjerenja u različitim obrazovnim odnosima (Praskić i Praskić, 2019). U osnovi su učiteljske autonomije i kvalitetnoga poučavanja metodička naobrazba, spremnost na promjene, otvorenost prema novom i usmjerenost na cjeloživotno učenje (Popović i sur., 2017). Nereflektivni učitelji u kriznim situacijama reagiraju ne vodeći računa o drugim odnosima i okolnostima. Njihovo ponašanje karakteriziraju nagle reakcije, a uzroke problema najčešće vide u ponašanju učenika. Ne mogu kontrolirati događanja u razredu. Učitelj kao reflektivni praktičar probleme vidi kao izazove. Upravljanje razredom i disciplinom omogućuje razvoj pozitivnoga okruženja za učenje i jedna je od ključnih kompetencija učitelja (Bilač i Miljković, 2017). Biti reflektivni praktičar znači propitivati kako se osjećaju učenici i roditelji, kakvi su osjećaji samoga učitelja, zašto je postupio na ovaj ili onaj način, kako učenici uče lekciju koju su predavali, zašto je učitelj određenu lekciju predavao na takav način (Rajović i Radulović, 2007). Profesionalizam nastavnika razumijeva se kao individualan, samostalan odnos prema radu koji je razvio kroz profesionalni identitet, samorefleksiju i promišljanje. Učitelji su u različitim odnosima s kolegama, ravnateljem i roditeljima. Van Manen (1991) naglašava važnost pedagoškoga odnosa i njegove ciljne namjere u brizi za učenike sada i budući da će to postati. Ti odnosi uključuju individualnost svakoga učenika, ali učitelj nije u odnosu samo s pojedinačnim učenikom, već i s cijelom skupinom učenika (Tot, 2020). Svaki član grupe treba pridonijeti svojim angažmanom i radom. Manji broj učenika u grupi omogućuje učinkovitiju razmjenu informacija. Suradljivost je vrlo važna kako bi učitelj poticao veću suradnju i pozitivnu međuovisnost učenika, a manje natjecanje (Letina i Vasilj, 2021).

Refleksivni praktičar drugačije shvaća problem i drugačije mu pristupa, a upravo to predstavlja kreativnu mogućnost za rješavanje pedagoških dilema na nov i inovativan način. Učitelj reflektivni praktičar sluša dječja razmišljanja i osjeća, neprestano promatra razred, traži nove izazove, planira i postavlja ciljeve, prihvaća različitosti i odgovornost za sebe i svoju okolinu. Brojne poteškoće i izazovi s kojima se učitelji susreću u svojem radu imaju negativne posljedice koje se odražavaju ne samo na njih već i na učenike i njihova postignuća u školi. U takvim

okolnostima učitelji pokazuju manje tolerancije i strpljenja prema učenicima i slabo komuniciraju s njima. Povrh svega, u takvim su situacijama učitelji manje kreativni i manje optimistični (Osmanović i Maksimović, 2017).

S jedne strane, od nastavnika se očekuje da rade prema propisanom planu i programu, s druge strane, da pokažu svoju kreativnost i osmisle nešto novo, daju svoj doprinos i ostave osobni pečat. Učitelji praktičari analiziraju, vrednuju i opisuju vlastiti rad, odnosno razvijaju vještine refleksivne prakse (Sellars, 2012).

Prethodna poglavlja odnose se na teorijsko promišljanje važnosti refleksivne prakse u profesionalnom radu učitelja. Uspješan učitelj također označava predanoga refleksivnoga praktičara. Navedeno upućuje na to da se onaj tko se oslanja samo na puko čitanje i znanje koje je stekao u ranijim godinama neće snaći ili se ne mora nužno dobro pokazati u radu s učenicima, kao i u organizaciji svojega sata. Vrlo često dolazi do ocjenjivanja učenika pri čemu im se daje povratna informacija o tome kako su svladali sadržaj i koliko su se potrudili. Isto tako, da bi svaki pojedinac u praksi, a posebno učitelj, mogao vrednovati svoj rad, potrebni su postupci vrednovanja kroz listove koje studenti popunjavaju o sebi ili anonimno o sebi prilikom provođenja istraživanja. Povremeno i učestalo kvantitativno istraživanje istoga problema znači da mu se posvećuje pozornost javnosti i da se problem nikako ne zanemaruje, već se utječe na njegovo poboljšanje. U nastavku donosimo prikaz dobivenih rezultata o utjecaju refleksivne prakse na profesionalni (dakle i osobni) razvoj učitelja.

METODA

Ciljevi istraživanja i hipoteze

Refleksivna praksa odnosi se na proces u kojem se nastavnik stalno preispituje i samovrednuje. Učitelj koji je refleksivni praktičar razmišlja o novim idejama, spreman je mijenjati i unapređivati postojeću praksu. Refleksivni praktičar neprestano dijeli iskustva sa svojim kolegama. Refleksivna je praksa važna jer se bez refleksije ne mogu proširiti horizonti niti unijeti određene promjene koje obogaćuju osobno iskustvo učitelja i čine njegov rad izazovnijim, dinamičnijim i raznovrsnijim. Upravo refleksivna praksa može unaprijediti odgojno-obrazovni rad i pridonijeti njegovom osobnom usavršavanju i poboljšanju međuljudskih odnosa s učenicima, kolegama, prijateljima i obitelji. Postavlja se pitanje na koji način refleksivna praksa može (pozitivno) utjecati na profesionalni razvoj učitelja. Predmet se odnosi na važnost refleksivne prakse sa stajališta učitelja za njihov profesionalni razvoj. Cilj je ovoga istraživanja teorijski razmotriti pojmove refleksivne prakse i profesionalnoga razvoja učitelja te ispitati kakvo mišljenje učitelji imaju o refleksiji, odnosno o važnosti refleksivne prakse za učitelje i njihov budući razvoj i usavršavanje. Refleksivna praksa, posebno u suvremenoj nastavi, vrlo je važna za kvalitetno provođenje procesa odgoja i obrazovanja. Operacionalizirana su tri zadatka, odnosno cjeline,

pri čemu se prvi odnosi na *važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja*, drugi opisuje *motivaciju učitelja za refleksivnu praksu*, dok treći govori o *primjerenim kompetencijama potrebnima za učitelja*, a sve u duhu refleksivne prakse. Iz navedenoga proizlaze sljedeće hipoteze: *nastavnici ističu pozitivnu važnost refleksivne prakse za njihov profesionalni razvoj, ispitanici pokazuju visoku motivaciju za refleksivnu praksu i ispitanicima su posebno važne komunikacijske, socijalne i digitalne kompetencije*. Stoga se u radu iznose posebne hipoteze (pretpostavke proizašle iz zadataka) koje u ovom slučaju, prije provedenoga istraživanja i dobivenih rezultata, polaze od pozitivnih očekivanja (a one su i alternativne). Varijable ovoga istraživanja neovisne su, što znači da imaju takva obilježja koja nisu ili barem nisu tako lako podložna promjenama te imaju sljedeća sociodemografska obilježja: spol, godine radnoga staža, je li nastavnik pohađao određene seminare ili radionice vezane uz refleksivnu praksu, pripada li skupini prirodnih ili društvenih znanosti.

Sudionici

Otegotne okolnosti za provođenje refleksivne prakse mogu se odnositi na činjenicu da učitelji nisu dovoljno spremni za uvođenje promjena u svoj rad, kao i na činjenicu da je pohađanje dodatnih izvannastavnih edukacija financijski i vremenski ograničeno, pa nekima predstavljaju dodatno opterećenje, dok su drugi jako zainteresirani za isto. U teorijskom dijelu rada korištena je metoda teorijske analize s tehnikom analize sadržaja pedagoške dokumentacije, dok je deskriptivna metoda korištena za potrebe izrade i provedbe empirijskoga istraživanja. Primijenjena je tehnika skaliranja instrumentom skale procjene. Uzorak predstavlja podskup osnovnoga skupa koji je odabran tako da se njime mogu ocijeniti svojstva svih elemenata osnovnoga skupa, odnosno da se na temelju dijela populacije može zaključiti o cjelokupnoj populaciji u cjelini. Postoji više tipova uzorka, no u ovom slučaju on nije reprezentativan jer je uzorak istraživanja činila skupina od 120 učitelja te se ne može generalizirati i prenijeti rezultate na cjelokupnu populaciju. Ispitanici su ciljano odabrani kako bi se dobila različita mišljenja i izveli zaključci o određenoj populaciji, u ovom slučaju o učiteljima.

Mjerni instrument

Oblikovana je ljestvica procjenjivanja Likertova tipa, tehnikom skaliranja (također nazvana rangiranje, sortiranje), pri čemu su odgovori ispitanika bili u rasponu od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem. Ljestvica procjene (upitnik Google) sastojala se od 30 čestica koje su razvrstane prema subskalama. Prva subskala odnosi se na važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja, druga na motivaciju za refleksivnost, a treća na potrebne kompetencije refleksivnoga učitelja praktičara. Listovi (upitnici) podijeljeni su u elektroničkom obliku ispitanicima, članovima grupa na Facebooku koje uključuju samo odgajatelje, odnosno učitelje predmetne i razredne nastave, pri čemu se od njih očekivalo da vrate ispunjene upitnike. Ljestvica ocjenjivanja nije preuzeta, već ju je autor ovoga istraživanja oblikovao pomno promišljenim izjavama.

Tablica 1*Pouzdanost mjernoga instrumenta*

Cronbach's Alpha	Stavke (N)
0,81	30

Ispitana je pouzdanost mjernoga instrumenta koja pokazuje dobivaju li se isti ili slični rezultati nakon ponovljenoga mjerenja. Na temelju podataka u Tablici 1 može se vidjeti da Cronbachova alpha ispunjava sve metrijske karakteristike, odnosno da je ista pojava proučavana uz sve oblikovane tvrdnje ($\alpha = 0,81$). Uz navedene metrijske karakteristike, mjerni instrument pokazao je i valjanost jer je mjerio fenomen koji se želi ispitati, a odnosi se na mišljenje učitelja o refleksivnoj praksi. Vrlo čest postupak utvrđivanja valjanosti pedagoškoga instrumenta izračun je stupnja povezanosti (korelacije) između rezultata koje su ispitanici dobili na instrumentu, pri čemu se mogu promatrati niže prikazani podatci u obliku Pearsonove metode.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Ako učitelji od samoga početka pokažu interes za izvannastavne aktivnosti, to može biti vrlo važno za njihov budući profesionalni razvoj i usavršavanje. Refleksivna praksa proširuje horizonte učitelja, omogućuje im da na nastavu gledaju iz različitih kutova, a samim time i da uspješnije vrednuju svoj rad. Potrebno je obratiti pozornost na stručno usavršavanje učitelja jer ono odražava buduće napredovanje i učitelja i učenika s kojima ostvaruju suradnju.

Na temelju oblikovanih stavki utvrđena je deskriptivna statistika, točnije izračunata je aritmetička sredina za utvrđivanje stavova ispitanika u okviru prvoga istraživačkog zadatka o važnosti refleksivne prakse za učitelje, koja iznosi više od 4,00 ($M > 4,00$), što pokazuje da postoji vrlo snažno slaganje ispitanika s datim tvrdnjama.

Na temelju dobivenih rezultata prikazana je korelacija stavova učitelja s nezavisnim varijablama, kao i razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na iste varijable.

Tablica 2*Korelacija važnosti refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja i nezavisnih varijabli*

	Godine službe	Pohađanje seminara	Učitelj čiji je predmet iz područja društveno-humanističkih znanosti; prirodnih znanosti	
Važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja	Pearsonov koeficijent korelacije (r)	0,024	0,056	0,001
	Statistička značajnost (p)	0,792	0,545	0,988
	Ukupno (N)	120	120	120

Ispitana je korelacija učiteljskih stavova o važnosti refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja i sociodemografskih karakteristika. Utvrđeno je da ne postoji korelacija između sati rada, godina radnoga staža, pohađanja seminara i područja predmeta, $p > 0,05$. Na temelju navedenih podataka može se reći da važnost refleksivne prakse i stavova ispitanika ne ovisi o nezavisnim varijablama istraživanja, već su ovi aspekti pozitivno vrednovani (imaju visoku aritmetičku sredinu) bez obzira na godine iskustva.

Dobiveni i prethodno navedeni podatci testirani su testovima t i F , pri čemu je također utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na nezavisne varijable istraživanja jer je svugdje statistička značajnost bila veća od vrijednosti praga.

Za drugi istraživački zadatak koji se odnosio na motivaciju učitelja za refleksivnu praksu osmišljeno je ukupno deset čestica na temelju kojih se može zaključiti da je aritmetička sredina više nego zadovoljavajuća, odnosno da je iznad 4,00, što pokazuje visoko slaganje ispitanika s navedenim tvrdnjama ($M > 4,00$).

Tablica 3 *Korelacija između motivacije učitelja za refleksivnu praksu i nezavisnih varijabli*

		Godine službe	Pohađanje seminara	Učitelj čiji je predmet iz područja društveno-humanističkih znanosti; prirodnih znanosti
Motivacija učitelja za refleksivnu praksu	Pearsonov koeficijent korelacije (r)	0,020	0,036	-0,046
	Statistička značajnost (p)	0,830	0,698	0,621
	Ukupno (N)	120	120	120

U Tablici 3 može se vidjeti da između drugoga istraživačkog zadatka koji se odnosi na ispitivanje motivacije učitelja za refleksivnu praksu i nezavisne varijable godina radnoga staža Pearsonov koeficijent korelacije iznosi $r = 0,02$, uz statistički značajnu korelaciju $p = 0,830$, iz čega proizlazi da je korelacija u pozitivnom smjeru i da ne postoji statistički značajna povezanost s navedenom nezavisnom varijablom, odnosno da su odgovori ispitanika homogeni. Kada je riječ o nezavisnoj varijabli polaznika seminara, Pearsonov koeficijent korelacije je $r = 0,04$ i statistički značajna povezanost $p = 0,698$, što upućuje na to da je korelacija u pozitivnom smjeru, kao i da ne postoji povezanost između navedenih nezavisnih varijabli i drugoga istraživačkog zadatka. Između posljednje nezavisne varijable, *učitelj čiji predmet pripada području društvenih znanosti; prirodnih znanosti*, i drugoga istraživačkog zadatka *Motivacija učitelja za refleksivnu praksu*, Pearsonov koeficijent korelacije je $r = -0,05$, pri čemu je statistički značajna korelacija $p = 0,621$, iz čega proizlazi da je korelacija u negativnom smjeru i da nema korelacije između navedenih strana, odnosno da nezavisne varijable nisu utjecale na odgovore ispitanika.

Tablica 4

Razlike u odgovorima ispitanika o motivaciji učitelja za provođenje refleksivne prakse u odnosu na nezavisnu varijablu spol učitelja

	N	M	sd	t	df	p
Muški	53	44,21	3,93	2,42	118	0,02
Ženski	67	42,30	4,57			

Tablica 4 prikazuje razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na nezavisnu varijablu spol učitelja. Vidljivo je da je test $t = 2,42$, sa stupnjem slobode $df = 118$ i statistički značajnom razlikom od $p = 0,02$, iz čega se može zaključiti da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na navedenu nezavisnu varijablu i drugi istraživački zadatak, a to je *Motivacija učitelja za refleksivnu praksu*. U ovom slučaju odgovori ispitanika nisu homogeni, po čemu se učiteljice razlikuju od učitelja. Aritmetička sredina upućuje na vrlo visoku motiviranost ispitanika u pogledu refleksivne prakse te da je rezultat pozitivan. Ispitanice su komunikativnije (i kada je riječ o uvažavanju kolega i njihova rada, kao i kada je u pitanju kritika na njihov račun), energičnije i angažiranije kada su u pitanju treninzi, stoga se češće i više „daju“ u smislu izvan-nastavne aktivnosti. Učiteljice (osobito mlade početnice) spremnije su i „željnije“ dokazivanja pa svaka nova promjena za njih predstavlja širenje vidika. Polaznici znaju prihvatiti i nedostatke koje refleksivnost nosi sa sobom, ali znaju i primijeniti njezine čari.

Motivacija učitelja ispitana je u odnosu na ostale nezavisne varijable (godine radnoga staža, pohađanje seminara i učitelj čiji je predmet pripadao području društvenih znanosti; prirodnih znanosti), pri čemu su odgovori ispitanika bili homogeni, nisu se razlikovali na razini statističke značajnosti i nisu imali utjecaja na provedeno istraživanje.

Kompetencije učitelja za refleksivnu praksu

Učitelj se razlikuje od predstavnika drugih profesija po tome što, osim stručnih sposobnosti, mora imati i odgovarajuće osobne kvalitete. Od davnina, a posebice danas, roditelji i okolina iskazuju velika očekivanja od odgojno-obrazovnih radnika (učitelja, stručnih suradnika). Postavlja se pitanje mogu li ih učitelji koji nemaju odgovarajuće kompetencije razvijati kod drugih, odnosno kod svojih učenika. S obzirom na to da je učitelj glavni čimbenik kvalitete rada škole, ona je usmjerena na razvoj onih kompetencija za uspješno poučavanje, pri čemu su među najistaknutijima jezične i komunikacijske kompetencije, socijalne, digitalne, naučiti nekoga učiti i stvaranje, strpljenje i tolerancija, samoinicijativa, kao i poduzetništvo.

Unutar trećega istraživačkog zadatka oblikovane su sljedeće tvrdnje: Sposoban sam promijeniti sebe ako bi to pridonijelo poboljšanju mogega rada; Volim improvizirati i tražiti drugačija rješenja od ustaljenih; Pratim reakcije učenika i prilagođavam im metode rada; Otvoren sam za razmjenu iskustava s drugima; Kritike mojih kolega utječu na usvajanje pozitivnih promjena kod mene; Tolerantan sam prema pogreškama i propustima učenika; Nastojim na inovativan

način potaknuti učenike da maksimalno iskoriste svoje kapacitete u učenju i napredovanju; Vrlo je važno u školi se pojaviti vedra i nasmijana lica; Nastojim više razgovarati s učenicima i savjetovati ih; Ne očekujem od učenika da budu pasivni činitelji.

Izračunata je deskriptivna statistika koja pokazuje da je aritmetička sredina iznad 3,00, a manja od 4,00, što upućuje na slaganje s danim tvrdnjama.

Slijedi prikaz razlika i povezanosti stavova ispitanika prema istraživačkom zadatku.

Tablica 5

Korelacija između učiteljske kompetencije za refleksivnu praksu i nezavisnih varijabli

		Godine službe	Pohađanje seminara	Učitelj čiji je predmet pripadao području društveno-humanističkih znanosti; prirodnih znanosti
Kompetencije učitelja za refleksivnu praksu	Pearsonov koeficijent korelacije (r)	0,150	-0,065	-0,068
	Statistička značajnost (p)	0,101	0,481	0,460
	Ukupno (N)	120	120	120

Na temelju prikazane tablice i interpretacije podataka može se zaključiti da ne postoji povezanost između učiteljskih kompetencija za refleksivnu praksu u nastavi i sociodemografskih karakteristika ispitanika, $p > 0,05$.

Tablica 6

Razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na spol učitelja

	N	M	sd	t	df	p
Muški	53	39,83	4,53	0,74	118	0,46
Ženski	67	39,16	5,17			

Tablica 6 prikazuje razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na nezavisnu varijablu spol učitelja. Vidljivo je da je test $t = 0,74$, uz stupanj slobode $df = 118$ i statistički značajnu razliku $p = 0,46$, iz čega se može zaključiti da nema statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na navedenu nezavisnu varijablu, odnosno odgovori su ispitanika homogeni (usklađeni).

Kompetencije učitelja za refleksivnu praksu ispitane su u odnosu na preostale nezavisne varijable (godine radnoga staža, pohađanje seminara i učitelj čiji je predmet pripadao područjima društveno-humanističkih znanosti; prirodnih znanosti), pri čemu su odgovori ispitanika bili homogeni, ne razlikuju se na razini statističke značajnosti i nisu imali utjecaja na provedeno istraživanje.

RASPRAVA

Na temelju provedenoga istraživanja i različitih odgovora ispitanika autor dolazi do zaključka da postoji potreba za napredovanjem i stručnim usavršavanjem. Unutar metodičkoga dijela definirana su tri zadatka, odnosno cjeline, od kojih se prva odnosi na važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj učitelja, druga opisuje motivaciju nastavnika za refleksivnu praksu, dok treća govori o primjerenim kompetencijama koje su potrebne za učitelja, sve u duhovnoj refleksivnoj praksi. Može se primijetiti da je u istraživanju sudjelovalo 53 ($f = 53$) učitelja i 67 učiteljica ($f = 67$). Najviše je učitelja ($f = 55$) odgovorilo na anketu s najduljim radnim stažom (više od 20 godina), zatim slijedi broj od 35 učitelja, $f = 35$, koji imaju od 11 do 20 godina radnoga staža, iz čega se može zaključiti da su najmanje sudjelovali najmlađi radnici. Više učitelja nije pokazalo interes za dodatno usavršavanje, iz čega proizlazi da ne postoji dovoljna spremnost za promjene. Učitelji prirodoslovlja bili su manje zainteresirani za sudjelovanje u istraživanju prakse od nastavnika društvenih znanosti koji su pokazali više inicijative. Na temelju dobivenih rezultata može se izvesti nekoliko korisnih implikacija koje bi se smatrale jednom od opcija za razmatranje u budućim istraživanjima iste problematike. Važno je da oni koji najviše vremena provode s djecom učine to što kvalitetnijim, a to su upravo učitelji. Jedna je od poželjnijih kompetencija konverzacija koja omogućuje bolje razumijevanje objiju strana (one koja govori i one koja sluša). Ne treba zanemariti podatak da postoje učitelji koji se trude i koriste raspoložive resurse za osobno usavršavanje. Posebno treba istaknuti nezavisnu varijablu kao što je spol učitelja jer je pokazala određena odstupanja u odnosu na sve ostale. Primjetno je da je većina ispitanika ženskoga spola, što pokazuje da postoji velika motivacija za pohađanje izvan-nastavnih aktivnosti kao što su razne vrste treninga u smislu refleksivne prakse. Također, kada je riječ o slobodnim aktivnostima i primjeni refleksivne prakse u nastavi, može se uočiti da se odgovori muškaraca razlikuju od odgovora ispitanica, zato što su žene spremnije na promjene i širenje horizonata, priroda je takva da su i komunikativnije, a to je jedna od kompetencija za koju se istraživanje pokazalo važnom za primjenu refleksivne prakse, posebno za učitelje koji su „zakoračili“ u svijet prakse i koji uspostavljaju vezu s teorijom. Zanimljivo je sudjelovanje većine starijih učitelja (više od 20 godina radnoga staža) koji su spremni osobno se usavršavati jednakim intenzitetom kao i učitelji s manje radnoga iskustva. Uz sva navedena istraživanja u radu, ovo je istraživanje također značajno jer na svoj način pokazuje drugačiji pogled na refleksivnu praksu, zato što su učitelji s dužim radnim stažom prepoznali i vidjeli koliko pohađanje seminara i dodatnih edukacija i radionica doprinosi kvaliteti nastave koja je u rukama učitelja kao glavnoga pokretača. Pokazalo se da varijable kao što su *godine radnoga staža, je li učitelj pohađao određene seminare ili radionice vezane uz refleksivnu praksu, pripada li skupini prirodnih ili društvenih znanosti* nisu imale značajan utjecaj na odgovore ispitanika, osim za jedan, a to je spol učitelja, što ne isključuje mogućnost da neki drugi faktori (varijable) mogu biti odlučujući za izražavanje mišljenja učitelja, odnosno za ispitivanje ovoga problema. Nezaobilazno je spomenuti da su aritmetički prosjeci pokazali visoku vrijednost, što upućuje na to da su učitelji pozitivno odgovorili na navedene tvrdnje, odnosno da ističu visoku motiviranost,

kao i velik značaj refleksivne prakse. Desetljećima unatrag, kako vrijeme odmiče, vidljivo je da se sve više pažnje posvećuje razvoju školskoga sustava i modernizaciji nastave. Kako bi se prevladali tradicionalni oblici nastave, potrebno je poticati učitelje da se stručno usavršavaju, prate i vrednuju svoj rad u školi te tako postanu uspješni refleksivni praktičari. Provedeno istraživanje još je uvijek ograničeno jer obuhvaća ograničeni uzorak te se dostupni podatci ne mogu generalizirati.

ZAKLJUČAK

U teorijskom dijelu rada, oslanjajući se na proučavanu literaturu, analiziraju se pojmovi refleksivna praksa, refleksivnost, njihovi korijeni, kao i profesionalni razvoj učitelja koji je važan temelj za praktično djelovanje, odnosno provođenje istraživanja. Učitelji trebaju prihvatiti i učiti o izvannastavnim aktivnostima koje im nude kvalitetniji rad i budući život. Dobro je da se učitelji na početku svoje karijere informiraju o važnosti refleksivne prakse kako bi njihov razvojni tijek doživio procvat i prosperitet, a rad s učenicima u razredu bio usmjereniji i poticajnije djelovao na sve.

Svako istraživanje podliježe ograničenjima, pa se neka mogu spomenuti i unutar ovoga istraživanja. Primjetno je da je riječ o manjem uzorku, a time i broju ispitanika, što upućuje na manju reprezentativnost. Podatci su dobiveni od ispitanika koji dolaze iz nepoznatoga okruženja, što bi moglo ukazivati na postojanje i utjecaj određenih parazitskih varijabli pri davanju odgovora pa je moguće da one boje rezultate. Uz parametre koji su pokazali pouzdanost mjernih instrumenata, upitnik se oslanja na manji broj pitanja koja su sastavljena.

Na kraju se daje usporedni prikaz rezultata stranih istraživača s podacima dobivenim u domaćim istraživanjima. Autor Jasper povezuje refleksivnu praksu s cjeloživotnim učenjem, kojem se sve više pridaje pozornosti u domaćim zadaćama. Modernizacijom nastave naglasak se stavlja ne samo na učenika i one koji se formalno obrazuju već i na jačanje osobnosti i pružanje podrške odraslima koji uče. Imajući u vidu da Craft (2000), koji spominje akcijsko istraživanje kao oblik stručnoga usavršavanja koji se može susresti u suvremenoj praksi učitelja, kaže da je sloboda izražavanja, komunikacije, timskoga rada, ali i ravnopravnost u radu, radi postizanja cilja, neizostavna jer su aktivizam i praksa osnovna utjelovljenja refleksivne prakse. Provedeno istraživanje pokazuje da su učitelji zainteresirani za profesionalni razvoj i usavršavanje svoje prakse, što znači da su spremni na određene promjene kao što su korištenje materijala za učenje na daljinu (*online* učenje), *online* suradnja, za vrednovanje svojega rada i razvijanje svijesti o sebi i svojim mogućnostima (osobno promišljanje), a sve navedeno spominje i istraživanje koje navodi Craft. Rezultati dobiveni istraživanjem pokazuju da refleksivna praksa uključuje i brigu o učenicima, što se poklapa s izjavama Van Manena koji ističe važnost pedagoškoga odnosa i onoga što učenici mogu biti sada, a što kasnije.

LITERATURA

- Ambady, K. G. (2018). Reflective Practices in Teaching: Profession and Professionalism. *Reflective practices in teaching*, 1–11. https://www.researchgate.net/publication/327580295_Reflective_Practices_in_Teaching_Profession_and_Professionalism
- Aničić, D. (2018). Kako nastavnici početnici procenjuju uticaj inicijalnog obrazovanja na razvoj profesionalnih kompetencija. *Fakultet tehničkih nauka*, 1–6. <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Dajana%20Anicic%201442012.pdf>
- Bilač, S. i Miljković, D. (2017). Model refleksivne prakse – učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom. *Acta ladertina*, 14(2), 53–72. DOI: 10.15291/ai.1470
- Blanusa Troselj, D. i Ivković, Ž. (2016). Building the profession – professional ethics and preschool teachers education. *Školski vjesnik- časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(3), 403–420. <https://hrcak.srce.hr/file/262432>
- Banđur, V. i Maksimović, J. (2013). The teacher – a reflective researcher of the teaching practice. *Croatian Journal of Education*, 15(3), 99–124. <https://hrcak.srce.hr/file/164158>
- Grbović, N. i Janković, K. (2015). Analysis of systems of teachers initial education as a prerequisites of successful organization and leadership of extracurricular activities. *Didaskalos*, 3(3), 119–134. <https://hrcak.srce.hr/file/341364>
- Koludrović, M. i Mrsić, A. (2022). The attitudes of initial teacher education students towards teacher socioemotional competence. *Economic Research*, 35(1), 4113–4127. DOI:10.1080/1331677X.2021.2010114
- Kostović Vranješ, V. (2014). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(7), 105–118. <https://hrcak.srce.hr/file/227824>
- Van der Kuip, I. i Verheul, I. (2003). Early Development of Entrepreneurial Qualities: the Role of Initial Education. *Scales Research Reports N200311*, EIM Business and Policy Research. https://www.researchgate.net/publication/5012669_Early_Development_of_Entrepreneurial_Qualities_the_Role_of_Initial_Education
- Letina, A. i Vasilj, M. (2021). Challenges of implementation of cooperative learning in initial teacher education. *Školski vjesnik*, 70(1), 369–395. <https://hrcak.srce.hr/file/383947>
- Maksimović, J. (2013). Uloga interneta u istraživačkom radu nastavnika refleksivnog praktičara. *In medias Res, časopis filozofije medija*, 2(3), 372–383. <https://hrcak.srce.hr/file/169850>
- Maksimović J. i Petrović, J. (2014). Metodološko usavršavanje nastavnika kao doprinos društvu znanja. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 101–113. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1820-3396/2014/1820-33961405101M.pdf>
- Mathew, P., Mathew, P. i Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices – a means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 126–131. https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf

- Mlinarević, V. i Tokić Zec, R. (2020). Intercultural competences in initial teacher education – Comparative Analysis. *Croatian Journal of Education*, 22(4), 1081–1112. DOI:10.15516/cje.v22i4.3803
- Osmanović, J. i Maksimović, J. (2017). Kompetencije nastavnika istraživača refleksivne prakse. *Godišnjak za pedagogiju*, 2(1), 79–88. DOI:10.46630/gped.1.2017.07
- Pranjić Simel, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika – implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi*, 29(2), 127–149. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.8>
- Praskić, A. i Praskić, S. (2019). Kurikulum i razvoj refleksivne prakse sa aspekta ishoda učenja. *Svarog, naučno-stručni časopis*, 19, 167–178. DOI 10.7251/SVR1919167P
- Popović, D., Subotić, Lj. i Vešović Ivanović, A. (2017). *Profesionalni razvoj na nivou škole/vrtića*. Podgorica: Zavod za školstvo. https://www.britishcouncil.me/sites/default/files/bc_-_profesionalni_razvoj_final.pdf
- Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 283–291. <https://hrcak.srce.hr/file/174834>
- Radišić, J., Buđevac, N., Josić, S. i Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao refleksivni praktičar (primeri dobre prakse)*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. https://www.researchgate.net/publication/279195579_Nastavnik_kao_refleksivni_prakticar_primeri_dobre_prakse
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/3573/bitstream_8155.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastavnici i stručni saradnici*, 413–434. <https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/634/631.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sellers, M. (2012). Teachers and change, The role of reflective practice. *International conference on new horizons in education, Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 461–469. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.09.525
- Suphasri, P. i Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: issues, challenges, and considerations. *Pasaa*, 62, 236–264. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334998.pdf>
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259–269. <https://hrcak.srce.hr/file/172482>
- Šarić, M. (2009). Reflective in pre-service teacher education. *Napredak*, 150(2), 127–139.
- Tot, D. (2020). Studentska sjećanja i refleksija u izgradnji profesionalnog identiteta nastavnika. *Napredak*, 161(3-2), 221–236. <https://hrcak.srce.hr/file/363275>
- Vranješević, J. i Vujišić Živković, N. (2013). Profesionalni identitet nastavnika i obrazovanje između kompetencija i ideala. *Teme*, 37(2), 581-594. <https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1622/1619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

THE IMPORTANCE OF THE REFLECTIVE PRACTICE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract

The reflective practice enables one to create and design ideas oneself, as well as to approach a problem in a new way, so that positive results are obtained. It is the ability to think about action in order to engage one in a continuous learning process. The reflective practice is not just the transfer of knowledge. The school also has young staff who show affinity towards developing their professional and personal skills. The reflective practice seeks to expand the horizons of everyone (from the youngest to researchers with many years of experience) and direct them towards connecting theory and practice, that is, what awaits them in the future in their profession. Here one can talk about reflexivity as a critical reflection and questioning of the teacher, who acquires and develops the skills and changes one's own practice. Teachers are the ones who analyze their actions in education (formal and informal). A reflexive practitioner is an individual who undertakes various activities in order to arrive at a solution to a specific practical problem that has arisen. In accordance with the above, the subject related to the importance of reflective practice for the future progress of teachers. The goal of the research is to consider the concepts of reflective practice and professional development of teachers theoretically and to find out what teachers think about reflection, as well as the importance of reflective practice for teachers and their future development and improvement. A theoretical method was used in the theoretical part, and a descriptive method was used in the empirical part. The obtained results indicate that the most desirable competence for teachers is conversation. Respondents lack motivation and more interest in attending seminars and trainings. Social science teachers paid more attention to research than natural science teachers.

Keywords: *critical thinking, education for reflective practice, an individual, reflective*