

IZAZOVI MENTORSTVA: POTICANJE REFLEKSIVNOG MIŠLJENJA STUDENATA – BUDUĆIH UČITELJA

Mojca Jurišević

Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Ljubljana,
Slovenija

Primljeno 30. listopada 2003.

Kao asistentica za pedagošku psihologiju na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani svake godine pratim redovitu pedagošku praksu približno stotine studenata druge godine razredne nastave. Vodim pripreme studenata za pedagošku praksu, razgovaram s njima o događajima (i problemima) tijekom prakse i čitam njihove dnevničke praćenja nastave, a na kraju zajedno sa studentima analiziram i evaluiram cjeloviti proces prakse. Također surađujem s učiteljima mentorima u školama (konzultacije, hospitacije, seminar za učitelje mentore).

Ovim člankom želim podijeliti razmišljanja s učiteljima mentorima o važnosti poticanja strukovne refleksije studenata – budućih učitelja. Bavit ću se pitanjima zašto i kako se pomoću refleksivnog mišljenja može postići viši stupanj profesionalnosti u (budućem) učiteljskom zanimanju.

Ključne riječi: nastava, refleksija

Refleksivno je mišljenje jedna od središnjih silnica učiteljevog strukovnog razvoja; određuje njegovu razinu i kakvoću pedagoškog rada te također potiče učiteljev razvoj i učenje. Po Deweyu, poznatom američkom filozofu i pedagogu, refleksija odražava intelektualnu aktivnost koja daje viši smisao poučavanju (značenje) i tako ga odvaja od uobičajene rutine koja je znakovita čitavom nizu poslova i zadataka (Richert, 1991).

Refleksivno mišljenje ili kraće refleksiju shvaćam kao kompleksan proces učiteljevog kritičnog i kreativnog razmišljanja o određenom pedagoškom problemu, događaju ili ponašanju kako bismo bolje razumjeli strukturu i procese tog pedagoškog iskustva te na temelju novih spoznaja načiniti nacrt poboljšanja (promjena, novosti) te istodobno utjecati na kakvoću vlastitog poučavanja.

Smatram da je u današnje doba važnije nego ikad staviti naglasak na refleksivnost učitelja.

Uloga učitelja u suvremenom poučavanju¹ i promjene koje su povezane s reformom školstva od učitelja zahtijevaju visok stupanj profesionalnosti koji, kako kaže Marentić Požarnik (2000, 4) u biti predstavlja »sposobnost produbljenog stručnog suda koji odgovara situaciji (refleksije) i savladavanje širokog repertoara metoda i postupaka«.

Problem kojim se bavim u nastavku odnosi se na poticanje razvoja refleksivnoga mišljenja budućih učitelja – studenata u vremenu njihovog dodiplomskog obrazovanja. Pri tome bismo mogli pomisliti: *O čemu uopće mogu studenti stručno prosuđivati kada većinu svojeg studija provedu na fakultetu i praktički nemaju potrebnih pedagoških iskustava.*

McIntyre (1993.) objašnjava da je učenje refleksivnoga mišljenja unatoč tome izuzetno bitno za studente – učitelje. Bez obzira na količinu i živost pedagoških iskustava u ulozi učitelja ono omogućava studentima bolje razumijevanje njihovih trenutnih potreba i mogućih problema².

Također ih usmjerava traženju različitih rješenja i njihovom teorijskom utemeljavanju.

Iskustva s procesom refleksije tijekom studija predstavljaju, dugoročno gledano, »ulaganje u društvo« – znanje koje će današnjem studentu, a sutrašnjem učitelju olakšati raznolika suočavanja s pedagoškom praksom i na taj način doprinosti razvoju njegove kompetentnosti, kako unutar razreda, tako i izvan njega.

Dijelim McIntyreov stav, međutim istodobno razmišljam također o jednoj posebnosti – prednosti koju vidim za studente – učitelje na području (učenja) refleksivnoga mišljenja uspoređujući ih s učiteljima. Radi se o tome da su studenti za vrijeme studija još relativno nestabilni i jednostavni u svojem intuitivnom poimanju znanja, učenja i poučavanja u usporedbi siskusnim učiteljima (usp. Polak, 1997.), da su uključeni u različite oblike pedagoškog procesa (predavanja, seminari, vježbe, praksa) te da u njima sudjeluju s različitim učiteljima (na fakultetu, u školama). To znači da imaju određeni sadržajni potencijal, različite poticaje učenja koji studente na različitim stupnjevima njihovog razvoja (mogu) usmjeriti promišljenom djelovanju na mislenoj i konkretno izvedbenoj

¹ Učitelj nije samo prenositelj znanja, nego ponajprije voditelj procesa učenja, učenikov pomoćnik (facilitator).

² Na primjer, refleksija studenata u početnom razdoblju studija najčešće je povezana sa strategijama vođenja razreda i održavanja discipline, sa socijalnim odnosima na različitim razinama te oblikovanjem učiteljevog identiteta (Jurišević, 1997.).

razini te na taj način sinergijski utječu na njihov stručni razvoj; naravno, samo ako ih prepoznamo, znademo i Želimo (?) iskoristiti.

Konkretna ilustracija gore navedenoga jest npr. fleksibilna podjela uloga između pedagoškog fakulteta i škole u procesu poticanja refleksije studenata. Akademska institucija tada usmjerava studente ponajprije refleksivnom razmišljanju nakon što su već stekli praktična pedagoška iskustva, *s vremenskom i prostornom udaljenošću*, s ciljem daljnjeg osvješćivanja, konceptualizacije i evaluacije te u komunikaciji s učiteljima, koji su o studentskim praktičnim iskustvima informirani samo posredno. Škole na kojima studenti obavljaju pedagošku praksu (hospitacije), mogu doпрinijeti njihovom učenju i na drukčiji način: već tijekom iskustva, odnosno u što kraćem vremenu nakon njega, kada je iskustvo još »vruće« te s istim osobama u prostoru gdje se događalo – *sada i ovdje* u razredu, u školi.

Radeći sa studentima često se susrećem s njihovom brigom zbog discipline i vladanja razredom što smatraju osnovnim uvjetom izvedbe (idealnog) sata. O rješavanju tog problema razmišljaju vrlo jednostavno, čak naivno: »Ako i kada nađem pravi recept, tada ću sat moći odlično izvesti do kraja«. Primjećujem da si pri tome pomažu kopiranjem pristupa onog učitelja čije strategije održavanja discipline po njihovom mišljenju djeluju ili pak nekritički preuzimaju stav da je u današnje vrijeme jednostavno nemoguće raditi s djecom ili slično.

Naravno, to nije učinkovito čak ni kratkoročno, ali predstavlja »neuspjeh« koji u studentima učvršćuje osjećaj nekompetentnosti koji kasnije na različite načine izražavaju u razgovoru na fakultetu.

Moje zaduženje je shvatiti njihove probleme ozbiljno te im to i pokazati. *U skupini* pokušavam potaknuti dubinsko istraživanje pozadine određenog problema (*Zašto se dogodilo? Što je tome pridonijelo?*), njegovo osvjetljavanje s različitih (teorijskih) stajališta (*S kojim iskustvima i spoznajama to možemo povezati i potvrditi?*), promjenu, pojašnjenje i suočavanje stajališta u vezi s problemom (*Što mislim i zašto tako mislim?*) te pomak u razmišljanju studenata od njih samih prema učenicima (*Koja je moja uloga u tom procesu?, Što se događa u glavama učenika?, U kojim uvjetima učenici kvalitetno uče?*).

Različita je **uloga učitelja mentora** koji npr. konkretnu situaciju nediscipline doživi za vrijeme samostalnog održavanja nastave studenta. Kasnije u *razgovoru sa studentom* provjeri kako je student zapazio situaciju, što o njoj misli, kako bi je pokušao izbjeći u budućnosti, što je novo naučio ... Bitno je da mentor vodi analizu konkretnim pitanjima koja oblikuje na osnovi rezultata svojih opažanja. Poučnost razgovora može povećati također razmišljajući na glas – analizirajući svoje postupke u nekoj sličnoj pedagoškoj situaciji. Na taj način pokazuje studentu što znači refleksivno razmišljanje učitelja u praksi.

Primjer je zbog svoje prirode – međusobno sadržajno nadopunjavanje za vrijeme učenja na fakultetu i učenja u konkretnoj pedagoškoj situaciji – poučan i vrijedan stručne pažnje.

Također, zbog toga što će pedagošku praksu, koje nema dovoljno u obrazovanju slovenskih učitelja (usp. Razdevšek-Pučko) i koja je na razini sveučilišnog studija često neopravdano ostavljena po strani, shvatiti kao ravnopravnog i nezamjenjivog partnera u dosizanju veće kvalitete pedagoškog procesa.

Kako dakle poticati refleksivno mišljenje studenata za vrijeme njihove pedagoške prakse?

Postoji više načina, a koji najbolje odgovara ovisi o konkretnoj pedagoškoj situaciji, o konkretnom mentoru i konkretnom studentu. S tim u svezi King i Kitchener (1994) upozoravaju da univerzalnog recepta nema te da ga ni ne može biti zbog konkretnosti nastavnih situacija u pedagoškoj praksi. Navode niz zanimljivih smjernica kojima »učitelji učitelja« mogu poboljšati svoju učinkovitost pri poticanju refleksije u studenata.

Bitno je, tvrde, da pri tome obratimo pozornost na³:

- **Odnos prema studentima**, koji mora odražavati poštovanje i koji se mora mijenjati bez obzira na studentovo znanje i stupanj refleksije za koji je student sposoban. Takav odnos između mentora i studenta studentu jamči čuvstveno sigurnu okolinu u kojem će biti otvoreniji prema promjenama i iskušenjima u novim ulogama i zadacima.
- **Činjenicu da su studenti međusobno različiti** u znanju i savladanoj razini refleksije i da će njihovo učenje biti najkvalitetnije upravo tada kad budemo poštivali individualne sposobnosti konkretnog studenta u planiranju konkretnih zadataka (npr. kada studentu »povjeriti« prvi sat?) i očekivanju njegovih uspjeha te u oblikovanju i priopćavanju povratne informacije.
- **Vrstu i opseg problema** s kojima suočavamo studenta; poticajno je da ga upoznamo i s otvorenim aktualnim temama koje odražavaju trenutno stanje pedagoške prakse (npr. uvođenje devetogodišnje osnovne škole, vanjsko provjeravanje, odnosi u školi ...). Student će se tada osjećati više kao učitelj – pripravnik, a to će potaknuti i profesionalnu socijalizaciju i pridonijeti razvoju njegovog učiteljskog identiteta.

³ Ograničavam se samo na usmjerenja koja ocjenjujem bitnima za učitelje mentore. Nekima dodajem konkretna objašnjenja.

- **Prilike** u kojima će student aktivno učiti kako se unijeti u određena pedagoška iskustva i analizirati ih s različitih gledišta (npr. studen-tov pokušaj opisnog ocjenjivanja koji pokreće razmišljanje o pred-nostima i nedostacima tog načina u usporedbi s drugima s različitih stajališta: učitelja, učenika, roditelja, društva ...).
- **Poticanje studenata da oblikuju i zagovaraju vlastito mišljenje**, ponajprije o spornim pedagoškim temama (npr. kažnjavanje) raz-govarajući sa studentima – individualno ili u skupini, s učiteljima – pripravnici-ma i/ili s drugim studentima.
- **Napredovanje studenata** u znanju i učvršćivanju stajališta, bilo pis-meno-refleksivni zapisi na određenu temu, dnevnik, poruka i sl. bilo u razgovoru (npr. korištenjem određene nastavne metode se student zapita: *Što mislim o njoj? Zašto tako mislim? Kako ću znati da to valja? Koji su razlozi protiv?...*)
- **Međuodnos izaziva i potporu** koju nudimo studentu kako bismo potaknuli njegov profesionalni razvoj (npr. kada studentu ponu-dimo samostalnu izvedbu sata (izazov) te mu ponudimo pomoć pri izradi pripreme sata, a osim toga promatramo sat i kasnije sa stu-dentom razgovaramo o njegovim i našim opažanjima (potpora)).
- **Prisutnost osjećaja** u izazovima i potpori koja dodatno motivira studente da se unesu u određena pedagoška iskustva (npr. *I sama sam imala tremu. To je zaista zahtjevan posao. Za takav plakat je potrebno odvojiti mnogo vremena i upotrijebiti maštu. Jesi li ponosna na sebe?...*).

Slažem se da je zahtjevni zadatak potaknuti refleksiju kod studenata koji za učitelje u praksi – mentore studenata predstavlja veliki stručni iza-zov. Od njih samih također zahtijeva visoku razinu refleksije (o vlastitom i studentovom pedagoškom iskustvu) i visoki stupanj pažnje pa si mogu po-moći pitanjima kao npr.: *Koju razinu pitanja (višu, nižu) upotrijebiti za vođenje refleksije?, Kakav opseg i kompleksnost odgovora očekujem od stu-denta?, Do koje razine analizirati pedagoško iskustvo studenta – dubina analize?, Kakav opseg traženja uzročno-posljedičnih veza u određenom is-kustvu očekivati od studenta?...* (usp. Marentič-Požarnik, 2000.).

Ključno je da mentori prepoznaju koji su trenuci refleksije bitni za studente (gdje student primjećuje nesklad ili problem, pravi trenutak za razgovor), da potaknu studente refleksiji i da im pri tome nude potporu.

Zaključno treba naglasiti da je učenje refleksivnog mišljenja dugotra-jan i individualno uvjetovan proces. Svatko o svojim iskustvima, naime, razmišlja na sebi svojstven način u skladu sa svojim osobnim posebnosti-

ma i osobnim iskustvima u granicama svog trenutnog razvojnog razdoblja i pod utjecajem socijalnog okruženja u kojem živi.

Stoga ne možemo očekivati da će svi studenti tijekom studija usvojiti visok stupanj refleksije. Bitno je da kod njih te procese pokušamo nacrtno poticati i voditi.

Korištena literatura

1. Jurišević, M. (1997), *Uloga pedagoške prakse v osebnostnem in strokovnem razvoju bodočih učiteljev*. Vidi: Destovnik, K. – Matovič, I. (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Stanje-potrebe-rešitve* (str. 158–165). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. King, M. P. – Kitchener, S. K. (1994), *Developing reflective judgement: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.
3. Marentič-Požarnik, B. (2000), *Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 4–11.
4. McIntyre, D. (1993), *Theory, theorizing and reflection in initial teacher education*. Vidi: Calderhead, J.– Gates, P. (ur.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (str. 39–52). London: The Falmer Press.
5. Polak, A. (1997), *Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij*, vidi Destovnik, K. – Matovič, I. (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Stanje-potrebe-rešitve* (str. 491–496). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Razdevšek-Pučko, C. (2000), *Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev. Vzgoja in izobraževanje*, 4, str. 15–22.
7. Richert, A. E. (1991), *Case methods and teacher education: using cases to teach teacher reflection*. Vidi: Tabachnich, B. R. – Zeichner, K. (ur.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (str. 130–150). London: The Falmer Press.

THE CHALLENGES OF MENTORSHIP: STIMULATING STUDENTS-FUTURE TEACHERS TO THINK REFLEXIVELY

Mojca Jurišević

As a pedagogic psychology assistant at the Faculty of Pedagogy in Ljubljana, the author of this article follows the regular pedagogic practice of approximately one hundred second-year students each year. The author supervises students in preparation for their pedagogic practice, discusses what happened (including problems) during practice, reads students' lecture records, and analyses and assesses the entire process of practice together with her students. The author also cooperates with teachers-mentors in schools (consultations, demonstration class attendance, teacher-mentor seminars).

The author of this article wishes to share her thoughts with teachers-mentors on the importance of stimulating students-future teachers to think reflexively. The article deals with the questions of why and the way in which a higher degree of professionalism in the (future) teaching profession can be achieved with the help of reflexive thinking.

Key-words: reflection, teaching