

**Laura Kalmar\***

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski  
fakultet na mađarskom nastavnom jeziku  
u Subotici

**Stanislava Marić Jurišin**

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski  
fakultet

UDC: 371.13/.15

DOI: 10.19090/zop.2022.31.37-49

## **NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA**

**Apstrakt:** Samorefleksija obuhvata promišljanje o sopstvenoj praksi, kao i kritičko promišljanje o svojim aktivnostima, te načinima poboljšanja sopstvene prakse. Ona je put ka uspješnijem nastavnom radu, većem zadovoljstvu u poslu, kontinuiranom napredovanju. Refleksivni nastavnik je istraživač svoje prakse koji je spreman da menja vlastito ponašanje i razume praktične probleme sa ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja kvaliteta nastave. Za nastavnike sa izraženom samorefleksijom karakteristična je potreba za permanentnim samousavršavanjem kao i unapređenjem sopstvene prakse. Refleksivan nastavnik kroz rad sprovodi tehnike refleksivne prakse i tako unapređuje svoj profesionalni razvoj. U radu je definisan pojam refleksivne prakse i pojam refleksivnog nastavnika, navedeni su neki od modela refleksivne prakse, te su navedene kompetencije refleksivnog nastavnika. Nadalje, nastavnička refleksija je prikazana u ovom radu kao prilika za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika. Pregledom dostupne literature možemo konstatovati da refleksija stvara put za celoživotno učenje nastavnika, što predstavlja neophodnost današnjice.

**Gljučne reči:** nastavnik, samorefleksija, profesionalni razvoj, celoživotno učenje.

### UVOD

Počeci refleksivne prakse kao oblasti primenljive u različitim aspektima kako ličnog tako i profesionalnog razvoja vezuju se za ime Donalda Šona (Malčić & Marić Jurišin, 2022). Dok su jedni nastavnici skloni kritičkom preispitivanju svojih stavova i ponašanja, drugi se zadovoljavaju modelima ponašanja i razmišljanja koja su nekada kreirali i nisu voljni da ih lako zamene ili transformišu. Pristup nastavnika refleksivnog praktičara karakteriše: jedinstvena veza između misli i akcije, epistemološka spirala učenja i promene prakse, uvažavanje racionalnog i intuitivnog učenja, kao i etičkog i

---

\* laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

afektivnog aspekta aktivnosti nastavnika, naglašavanje značaja kontekstualnih faktora za aktivnost nastavnika, naglašavanje društvenog značaj aktivnosti nastavnika (Radulović, 2007).

Posredstvom refleksije nastavnik je u mogućnosti da bolje sagleda izazove u okviru sopstvene prakse, da unapredi kvalitet podučavanja, da sa kolegama ostvari komunikaciju o datoj temi (problemu) i da efikasnije koristi vreme za profesionalni razvoj. Takođe posredstvom refleksije, moguće je, s jedne strane, promeniti način na koji nastavnik razume i tumači svoju praksu, a sa druge, uticati na promenu same prakse. Za refleksivnog praktičara od posebnog značaja je *refleksija u akciji* koja se definiše kao spremnost na iznenađenja i koja omogućava nastavniku da se ponaša na nov način (Malčić & Marić Jurišin, 2022; Shön, 1987). *Refleksija u akciji* predstavlja intelektualnu i verbalnu aktivnost, ali je ujedno i sposobnost improvizacije.

Primenom refleksije u svom radu nastavnik postaje fokusiran na poboljšanje vlastitog obrazovno-vaspitnog rada, profesionalno se usavršava i na taj način unapređuje sopstvenu obrazovno-vaspitnu praksu i celokupan obrazovno-vaspitni sistem. Shodno tome, ovaj rad ima za cilj da približi pojam i važnost nastavničke refleksije, modele refleksivne prakse, karakteristike nastavnika koji 'žive' refleksivnu praksu, kao i benefite koje nastavnici dobijaju kroz primenu refleksivne prakse. Nadalje, cilj rada je da ukaže na neraskidivu povezanost nastavničke refleksije i profesionalnog razvoja nastavnika.

#### DEFINISANJE REFLEKSIVNE PRAKSE

Analizirajući različite definicije refleksivne prakse primećujemo da se ona se može identifikovati kao neka vrsta retrospekcije nečijeg rada u pravilnim vremenskim intervalima (Schön, 1987) koja dovodi do osveščivanja i preispitivanja vlastite prakse (Brookfield, 1995) sa ciljem pronalaženja aktivnosti koje se mogu primeniti u budućem radu (Drew & Bingham 2001).

Osnovno značenje refleksije vezuje se za 'promišljanje, ozbiljno razmišljanje, kontemplaciju, rezonovanje, razmatranje, rešavanje problema, kritičko mišljenje, refleksivno suđenje, kritičku refleksiju'. Refleksivno mišljenje se vezuje za proces mišljenja kao kognitivne aktivnosti zasebne od drugih aktivnosti, tj. kognitivne aktivnosti „po sebi“ koja se posmatra nezavisno od interakcija pojedinaca sa drugima i sa okruženjem (Scribner, 1997 prema Radulović, 2007: 309). Osterman i Kotkamp u svom radu (2004) naglašavaju da je refleksivna praksa aktivnost tokom koje

profesionalci imaju mogućnost i tendenciju razvoja nivoa samosvesti o vlastitoj praksi, o ostvarenom profesionalnom učinku i razvoju.

Refleksivna praksa se odnosi na „kontinuirani proces zasnovan na razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojeg učitelj planira, izvodi, evaluira, menja i dokumentuje vlastitu praksu, novim idejama razvija kreativnost, a primenom istih uvodi inovacije“ (Bilač, 2016: 3). „Refleksivna obrazovno-vaspitna praksa podrazumeva refleksivnog nastavnika kome je refleksija stil delovanja, a koji se odražava i u planiranju i u realizaciji (Malešević, 2015: 198)“. Refleksija nastavnika u praksi, prema mišljenju Lomana (Lohmann, 2007 prema Andevski, Budić i Gajić, 2015), počinje zbirkom informacija, odnosno skupom teorijskih znanja, ali i ličnih i spoljnih posmatranja, te ovaj korak praktično predstavlja evaluaciju sadržaja. Sledi interpretacija, odnosno refleksija i formulisanje praktične teorije. Sledeća etapa predstavlja izbor kratkoročnih i dugoročnih ideja i strategija rada koju Loman (Andevski et al., 2015) naziva konsekvencama. Nakon ovoga, dolazi poslednja etapa u kružnom toku refleksije u vidu primene i preispitivanja novih postupaka u samoj praksi.

Ishod refleksivne prakse jeste pozitivna promena (Brookfield, 1995; Drev & Bingham 2001; Ostermann & Kottkamp 2004; Schön, 1987) do koje dolazi usled integracije teorije i prakse kroz ciklični proces individualnog iskustva i primene tog iskustva u stručnom usavršavanju (Malešević, 2015). Najvažniji elementi refleksivne prakse su: započinjanje procesa refleksije odgovaranjem na pitanja o različitim aspektima sopstvene prakse, vođenje dnevnika rada, davanje saveta, izvođenje akcionih istraživanja, snimanje časova i analiza, proučavanje naučne i stručne literature, prisećanje i analiziranje sopstvenih iskustava iz škole, diskutovanje sa učenicima (*feedback*), deljenje iskustva sa kolegama... (Maksimović, 2012; Radulović, 2011).

#### MODELI REFLEKSIVNE PRAKSE

Postoje mnogobrojni modeli refleksivne prakse koji bi mogli biti shvaćeni kao proces manipulacije ličnim iskustvom (Marić Jurišin i Malčić, 2021). U daljem tekstu navodimo neke od najpriznatijih modela refleksivne prakse. Jedan od takvih modela je i Kolbov model koji je zasnovan na teorijama o tome kako ljudi uče. Model sadrži četiri ključne faze: 1. konkretno iskustvo; 2. refleksivno posmatranje; 3. apstraktnu konceptualizaciju; 4. aktivno eksperimentisanje (implikaciju). Prvu fazu karakteriše

iskustvo koje se stiže bilo ponavljanjem nečega što dešavalo ranije ili nekom novinom. Sledeća faza uključuje razmišljanje o iskustvu i beleženje onoga sa čime se ranije nismo susreli. Zatim počinjemo da razvijamo nove ideje, na primer, kada se desi nešto neočekivano pokušavamo da shvatimo zašto se to dešava. Poslednja faza uključuje primenu naših novih ideja u različitim situacijama. Na osnovu navedenog izvodi se zaključak da je učenje direktan rezultat naših iskustava i razmišljanja (Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2001).

Šon (Schön, 1987: 16) u svojoj teoriji definiše ključni pojam 'refleksija u akciji' ili 'znanje u akciji' kao nešto što je "više od primene naučnih teorija u praksi, odnosno refleksija je više od znanja o akciji". Šon je ovaj koncept zamislio kao novu epistemologiju praktične delatnosti. Pored 'refleksije u akciji' izuzetno je važna i 'refleksija o akciji', dakle promišljanje o akciji. Kovan (Cowan, 1998 prema Marić Jurišin i Malčić, 2021) uvodi model refleksivne prakse koji se zasniva na modelu Donalda Šona, 'refleksija u akciji' i 'refleksija o akciji' i proširuje ga pojmom 'refleksija pre akcije', čime ističe značaj predviđanja dešavanja pre početka rada.

Brukfield (Brookfield 1995) razlikuje ličnu perspektivu, perspektivu teorije i filozofije, perspektivu učesnika procesa i kritičku perspektivu. Lično iskustvo je važno da bi uvideli šta se dešavalo na emocionalnom nivou. Perspektiva učesnika je neophodna da bi razumeli kako nas drugi vide, dok na osnovu perspektive teorije proveravamo teorijske postavke sa kojima integrišemo praksu i kritičkom perspektivom otkrivamo nove informacije o iskustvu (Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Vizek Vidović (2011) opisuje sledeće etape refleksije u svom refleksivnom modelu: 1. opisivanje (opisuje se iskustvo o kom se promišlja); 2. kritičko promišljanje i analizu (implikacije koje dolaze sa iskustvom kritičkog promišljanja i analize); 3. evaluaciju (vrednovanje na osnovu teorije i prakse zajedno) i 4. sintezu (stvaranje novog znanja i ideja koje mogu imati primenu u nekim budućim akcijama).

Na osnovu navedenih modela možemo primetiti da se refleksivni model menjanja prakse odnosi na promene procesa učenja i profesionalnog razvoja nastavnika. Na taj način vaspitno-obrazovna praksa postaje „inspiracija za nove strategije, hipoteze, interpretacije i ideje o učenju i poučavanju“ (Šagud, 2011: 262).

#### DEFINISANJE POJMA 'REFLEKSIVNI NASTAVNIK'

Upražnjavanje refleksivne prakse u nastavnom procesu, podrazumeva i postojanje refleksivnog nastavnika. U literaturi pronalazimo brojna određenja

refleksivnog nastavnika. Takav nastavnik konstantno procenjuje delovanje svog rada i aktivno traži mogućnosti za njegovo unapređenje i poboljšanje (Andevski et al., 2015). Prema mišljenju Mejera (Meyer, 2005), refleksivni nastavnik je onaj koji proverava da li je negde pogrešio i prilikom preispitivanja svoje prakse uzima u obzir svoj rad i subjektivnu sliku o nastavi. Prema stavovima Šona (Schön, 1983: 297), „refleksivni nastavnik je osoba koja se u redovnim intervalima u svom poslu i radnom procesu osvrće i smatra da se on može poboljšati”.

Refleksivni nastavnik je istraživač svoje prakse koji je spreman da menja svoje ponašanje i razume praktične probleme sa ciljem profesionalnog razvoja i unapređenja kvaliteta nastave. Elementi refleksije koje svaki nastavnik-refleksivni praktičar ispituje jesu: praktični element (portfolio, grupne diskusije, video snimci, pisanje dnevnika i sl.); kognitivni element podrazumeva one aktivnosti nastavnika koje su direktno usmerene u pravcu profesionalnog razvoja (praćenje stručne literature, seminara i radionica, kao i različitih oblika usavršavanja vezanih za užu stručnu oblast delovanja); afektivni element čini nastavnikov odnos prema učenicima, kao i emocionalni reakcija učenika na nastavnika ali i na samo odeljenje (socioemocionalna klima u odeljenju); metakognitivni element (preispitivanje vlastitih vrednosti, stavova, verovanja i postavki koje usmeravaju našu praksu); kritički element (refleksija u odnosu na socio-političke aspekte pedagogije) i moralni element čini sve ono što se odnosi na nastavnikova moralna uverenja, a tiče se pravde, empatije i vrednosti (kritičko razmišljanje o svojoj svrsi i opravdanosti delovanja sa moralne strane, kao i na to kako pojedinac gleda i odnosi se prema drugima) (Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010). Svaki od ovih elemenata jeste važan kako bi se što sveobuhvatnije sagledala praksa nastavnika i širina delovanja prema učenicima. Ovakva kompleksnost konstrukta refleksije nastavnika ukazuje na značaj empirijskih istraživanja ovog pojma kako bi se na osnovu rezultata razrađivale strategije za razvoj i unapređenje ove važne oblasti profesionalnog razvoja nastavnika (Malčić i Marić Jurišin, 2022).

Refleksivni nastavnik teži ka razumevanju uzroka i okolnosti koji su do problema doveli. Teži povezivanju raznovrsnih profesionalnih odlika u smisaonu celinu koja će određivati sve njegove postupke i aktivnosti, kao i anticipiranju mogućih posledica svog delovanja u budućnosti (Radulović, 2011). Beara, Popović i Jerković (2019) ukazuju na “portret” nastavnika kao samoregulisanog, reflektivnog praktičara:

1. Refleksivni nastavnik kreira svoj portfolio profesionalnog razvoja, koji sam vodi i dopunjava. U njemu obavezan deo čini esej o nastavnoj filozofiji, napisan nakon pažljivog razmišljanja o tome koja su uverenja, vrednosti, postupci i metode važni za kvalitetno obrazovanje i postignuća učenika.
2. Refleksivni nastavnik prati svoj rad i donosi sud o uspehu svojih časova, i to u skladu sa pedagoško-metodičkim, didaktičkim i psihološkim principima, kao i sa principima svoje nauke. Kada primeti da njegova nastavna praksa dovodi do slabijih rezultata ili pak kada samo želi da je dodatno unapredi, refleksivni praktičar-nastavnik sam inicira različite oblike profesionalnog razvoja (formalno, neformalno, informalno).
3. Refleksivni nastavnik naučeno isprobava u učionici, podržan je od strane direktora, kolega i stručne službe škole (po potrebi i prosvetnog savetnika), beleži zapažanja i evaluira novi pristup samostalno uz povratnu informaciju od učenika ili od kolega da bi zatim uvrstio zabeleške o novoj kompetenciji u svoj rad i u svoj portfolio.
4. Prateći svoj unapređeni rad, refleksivni nastavnik ponovo poredi urađeno sa željenim, proverava uzroke ulazeći time u novi ciklus refleksivnog učenja i svog profesionalnog razvoja (Beara i sar., 2019: 88).

Na taj način, proces refleksivne prakse sve više zauzima mesto u unapređenju odgovornog, kritičkog i nezavisnog delovanja nastavnika u praksi. Uvidom u dosadašnja teorijska i empirijska istraživanja, možemo da zaključimo da je refleksivni nastavnik istraživač svoje prakse (Marić Jurišin i Malčić, 2021), onaj koji kontinuirano preispituje i proverava svoj rad (Meyer, 2005), kritički analizira svoja iskustva i slabosti i sintetizuje nova i prethodna znanja (Moon, 2004).

#### KOMPETENCIJE REFLEKSIVNOG NASTAVNIKA

Savremeno obrazovanje zahteva kompetentne nastavnike koji organizuju predavanja i podstiču i motivišu svoje učenike, jer kompetentnost nastavnika ima direktan uticaj na postignuća učenika. To je moguće postići samo stalnim stručnim usavršavanjem, jer se obrazovne institucije ne mogu ni razvijati, ni obrazovati kompetentnog učenika bez učenog nastavnika i njegovih veština, sposobnosti, motivacije i proširene profesionalne uloge. Neki od načina koji mogu dovesti do inovacija u obrazovnom procesu jesu i akreditovani stručni skupovi Republike Srbije

organozovani sa ciljem unapređenja nastavne prakse kroz razmenu stručnih iskustava (Nikolić, 2015).

Rezultati savremenih istraživanja pokazuju da su upravo nastavnici ključna karika kada se ispituje kvalitet vaspitanja i obrazovanja (Bilač, 2015). Imajući u vidu činjenicu da svaka pozitivna promena i reforma u praksi ne može da bude pokrenuta ukoliko sami nastavnici nisu akteri i inicijatori, refleksivna praksa i nastavnik kao profesionalac koji preispituje svoj rad iz različitih perspektiva i time razvijaja svoja znanja, unapređuju vlastitu praksu i odnos sa učenicima postaju sve važnija tema (Malčić & Marić Jurišin, 2022).

Refleksivni praktičar drugačije razumeva i prilazi problemu i upravo to predstavlja mogućnost za rešavanje pedagoških dilema na drugačiji način. Nastavnik-refleksivni praktičar poseduje autonomnost u donošenju odluka, on je aktivan član i saradnik profesionalne grupe, ima dobro razvijen sistem vrednosti i modele ponašanja iz kojih kasnije proizlaze adekvatne odluke i dela. Umesto preuzimanja gotovih metodičkih postupaka sa ciljem postizanja programskih ciljeva, nastavnik-refleksivni praktičar aktivno osluškuje dečije misli i osećanja, vrši stalnu opservaciju časa, traži nove izazove, pravi planove i postavlja ciljeve, prihvata razlike i odgovornost za sebe i svoju okolinu. Nastavnik-refleksivni praktičar poseduje sledeće kompetencije: poznaje karakteristike učenika, podstiče učenike na rad, ohrabruje ih, aktivan je slušalac, empatičan je, teži celoživotnom usavršavanju, poseduje sposobnost za interdisciplinarno povezivanje sadržaja, daje dovoljnu slobodu u radu pojedinca, otvoren je za povratne informacije i stvaranje saradničke klime u odeljenju (Radulović, 2007).

Refleksivni nastavnik teži ka tome da kod svojih učenika razvije osim bazičnih sposobnosti, kao što su čitanje, pisanje, računanje, i sposobnost samostalnog učenja, kritičkog promišljanja i odgovornog ponašanja. Te veštine se kod učenika razvijaju onda kada i oni sami počinju da ovladavaju samorefleksijom, analizirajući na taj način sopstveno učenje i ponašanje. Samorefleksija kod učenika i kod nastavnika predstavlja prvi korak ka podsticanju samoinicijativnog celoživotnog učenja, što je ujedno je preduslov za postizanje i pokretanje promena i reformi u vaspitno-obrazovnom sistemu. Profesija nastavnika ima dvostruko delovanje – ona utiče na učenika kao pojedinca i na društvo time što putem svog delovanja oblikuje i prenosi sistem vrednosti i kulture (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Proces refleksivne prakse sve više zauzima važno mesto u unapređenju odgovornog, kritičkog i nezavisnog delovanja nastavnika u praksi.

Refleksivni nastavnik poseduje i kompetenciju sprovođenja malih istraživanja koja imaju za cilj da procene efikasnost novih ideja u sopstvenoj učionici. Takav nastavnik ne samo da usvaja didaktičke modele koji se sreću u literaturi, već se takođe očekuje da testira i modifikuje različite pristupe kroz ciklus pažljivo procenjenih istraživanja. Tako nastavnik postaje refleksivni praktičar, fokusiran na poboljšanje sopstvenog obrazovnog rada (Maksimović, Osmanović & Stošić, 2018). U kontekstu nastavničke refleksije, izuzetno su važne i transferzalne nastavničke kompetencije koje podrazumevaju kritičko mišljenje, timski rad, rešavanje problema, kreativnost (Maksimović et al., 2018).

### NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ I CELOŽIVOTNO UČENJE

Kada se društvo nađe u fazi ubrzanih i korenitih promena, nastavnici postaju ključan posrednik u premošćavanju jaza između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti kako bi se 'pomirile' tradicija i inovacije (Hargreaves, 2003; 2010). Da bi bili u stanju da se suoče sa ovakvim izazovima nastavnici moraju da budu posvećeni svom profesionalnom razvoju, da budu spremni na procenu delovanja svog rada i aktivno traganje za mogućnostima unapređenja. S obzirom na to da uloga nastavnika svakim danom postaje sve obuhvatnija, zahtevnija i kompleksnija (Hargreaves, 2003), njihov profesionalni razvoj i celoživotno učenje praktično postaju neupitni (Bandur i Maksimović, 2013). Tako se i "refleksivna praksa smatra uslovom bez kojeg se ne može govoriti o profesionalnom razvoju" (Beara i sar., 2019: 86).

Unapređenje i razvoj škole, a zatim i izgradnja škole kao zajednice koja uči rezultira zahtevom da nastavnici imaju vodeću ulogu u kontinuiranom procesu profesionalnog razvoja (Marić Jurišin i Malčić, 2021). Da bi profesionalni razvoj bio učinkovit on mora: 1) biti jasno usmeren na stav učenja i na učenike; 2) jasno naglašavati individualne i organizacijske promene; 3) uvoditi manje i postupne promene, vođene velikim idejama i vizijama; 4) biti kontinuiran i prihvaćen od strane nastavnika (Guskey, 2000). Refleksija se može integrisati u profesionalni razvoj na brojne načine. Kada nastavnici preispituju svoju praksu tokom procesa evaluacije, mentorske prakse i akcionih istraživačkih projekata, oni se praktično ohrabruju da: 1) dijagnostikuju probleme i pronalaze rešenja; 2) razmenjuju informacije i demonstriraju svoju praksu; 3) diskutuju o tome kako da najbolje primenjuju nove ideje u praksi; 4) vežbaju i međusobno upućuju povratne informacije (Sparks, 1983).



Nastavnici refleksiju koriste kao sredstvo profesionalnog razvoja, budući da ona predstavlja činilac razvoja savremene škole i kompetentnog nastavnika u njoj (Marić Jurišin i Malčić, 2021).

Refleksivna paradigma i profesionalni razvoj se temelje podjednako na sadržaju i procesu. „Razvijanjem samosvesti o prirodi i uticaju svoga rada nastavnici stvaraju mogućnosti za profesionalni rast i razvoj“ (Osterman & Kottkamp, 2004: 2). Rezultati refleksivne prakse su unapređenje samog rada nastavnika u smislu podizanja samosvesti o svojim odlukama u učionici (Maksimović et al., 2018) kao i o načinu usavršavanja profesionalnih kompetencija nastavnika (Živković, 2005).

U području profesionalnog razvoja razumevanje koncepta refleksivne prakse fokusira se na (Bilač, 2015: 453): 1) promenu koncepta razmišljanja 2) Razvijanje samosvesti kao posledice refleksivnog razmišljanja; 3) Promenu pristupa učenju; 4) Definisanje refleksivne prakse učinkovitom metodom učenja učitelja.

Istraživanja su pokazala da nastavnici koji primenjuju koncept refleksivne prakse u procesu poučavanja poseduju i visok stepen zadovoljstva tokom bavljenja svojom profesijom, kao i manji nivo stresa što se neminovno odražava i na interpersonalne odnose u kolektivu kojem pripadaju (Wubbels, 1995; Thoonen et al., 2011 prema Bilač, 2015). Primarni benefit refleksivne prakse za nastavnike je dublje razumevanje njihovog sopstvenog stila podučavanja i veća efikasnost u radu. U skladu sa istaknutim benefitima samorefleksije možemo zaključiti da se nastavnik posredstvom nje profesionalno razvija, neprestano usavršava i unapređuje svoju praksu, te na taj način participira u kontinuiranom celoživotnom učenju.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nastavnička (samo)refleksija, kao teorijski koncept prihvaćen u literaturi, jeste jedan od najznačajnijih načina preispitivanja nastavnika kao profesionalca u cilju promene njegove prakse podučavanja (Colton & Sparks-Langer, 1993; Dewey 1933; Jay & Johnson 2002; Rodgers, 2002; Schön, 1983; Schön, 1991; Urzúa & Vásquez, 2008). Važno je istaći da je refleksija aktivan proces svedočenja sopstvenom iskustvu kako bi se ono izbliza sagledalo i dublje istražilo. Ovo se može odvijati usred aktivnosti ili kao aktivnost sama po sebi. Za samorefleksiju je ključno naučiti kako sagledati sopstvene postupke i iskustvo. Razvijanjem sposobnosti nastavnika da promišlja o sopstvenim iskustvima i postupcima otvara se put ka njihovom celoživotnom učenju.

Istraživanja koja u svom fokusu imaju ispitivanje i analizu reflektivnog nastavnika pretežno su teorijskog karaktera (Loughran, 2002; Marić Jurišin i Malčić, 2021; Pollard, 2002) ili predstavljaju analizu i upoređivanje dosadašnjih empirijskih istraživanja (Bilač, 2015; Marcos, Miguel & Tillema, 2009; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Na osnovu njihove analize možemo konstatovati da samorefleksija doprinosi profesionalnom razvoju (Bilač, 2015; Malešević, 2015; Urzúa & Vásquez, 2008). Takođe, većina dostupnih radova bavi se pojedinačnim segmentima nastavničke refleksije (Marcos et al., 2009) ili uticajem refleksije na praksu i profesionalni razvoj (Bilač, 2015). Uzimajući u obzir značaj analizirane tematike, evidentna je i potreba za sprovođenjem empirijskog istraživanja u okviru kojeg se istraživači ne bi bavili samo pojedinačnim segmentima nastavničke refleksije, već svim njenim segmentima.

#### TEACHERS (SELF)REFLECTION AS AN OPPORTUNITY FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Abstract:** Self-reflection means reflection on one's own practice, as well as critical reflection on one's activities, and ways to improve one's own practice. It is the path to more successful teaching work, greater job satisfaction, and continuous progress. A reflective teacher is a researcher of his practice who is ready to change his own behavior and understand practical problems with the aim of professional development and improving the quality of teaching. Teachers with pronounced self-reflection are characterized by the need for permanent self-improvement, as well as the improvement of their own practice, wider and narrower social community, and the school where they are employed. The paper defines the concept of reflective practice and the concept of a reflective teacher. There are some of the models of reflective practice listed in the paper, as well as the competencies of a reflective teacher. Furthermore, the teacher reflection is presented in this paper as an opportunity for professional development and lifelong learning of teachers. (Self) reflection has a significant impact on the professional development of teachers, because through it the teacher improves his practice with the knowledge of what needs to be advanced, improved, changed, improved.

**Key words:** *self-reflection, teaching, professional development, lifelong learning.*

#### REFERENCES

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211–227.
- Andevski, M., Budić, S., i Gajić, O. (2015). *Profesionalno delovanje u učionici – put ka reflektivnom praktičaru*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Bandur, V., i Maksimović, J. (2013). The Teacher—A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 99–124.
- Beara, M., Popović, D. i Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156(4), 447–460.
- Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom* [neobjavljena doktorska disertacija]. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Colton, A. B. & Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–54.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Drew, S., & Binghman, R. (2001). *The student skills guide*. Aldershot: Gower.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, 1, 227–247.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Marić Jurišin, S. i Malčić, B. (2021). Refleksija nastavnika kao uslov unapređenja savremene školske kulture. Zbornik radova/ Jedanaesti međunarodni

- interdisciplinarni simpozijum "Susret Kultura" (str. 105–120). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice*, 10(2), 191–204.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36.
- Malešević, D. (2015). Refleksija kao faktor ličnog i profesionalnog unapređivanja. *Obrazovna tehnologija*, 15(3), 189–198.
- Malčić, B., & Marić Jurišin, S. (2022). Factor Structure of the English Language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context, *Društvene i humanističke studije*, 2(19), 635–654.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Niš: Filozofski fakultet.
- Maksimović, J., Osmanović, J., & Stošić, L. (2018). Teachers as reflective practitioners with the function of improving educational practice in primary schools in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 69(4), 306–324.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development*. London and New York: Routledge Falmer.
- Nastavnici su bitni – kako privući, usavršiti i zadržati efikasne nastavnike*. (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Zavod za udžbenike.
- Nikolić, B. (2015). Razmenom profesionalnih iskustava učitelja do inovativnosti u obrazovanju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 315–319.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Pollard, A. (2002). *Reading for Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenje obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62(4), 136–151.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski Fakultet.

- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: Teacher change and the reflective process. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230–253.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, S. (1997). *Mind and Social Practice*. Melbourne: Cambridge university press.
- Sparks, G. M. (1983) Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65–72.
- Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259–267.
- Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935–1946.
- Vizek Vidović, V. (2011). *Profesionalni razvoj učitelja*. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Živković, P. (2005). Epistemologija refleksivne prakse nastavnika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 35, 293–306.

