

# Umijeće refleksivne prakse



Sanja Brajković, programska direktorica  
Network of Education policy Centres  
Mreža centara obrazovnih politika



WANDA trening, Sarajevo 2023.

Unatoč kvalitetnom planiranju, odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi svakodnevno je neizvjestan posao u kojem se od odgajatelja traži pedagoški odgovor na mnoge neočekivane događaje tijekom dana. Razlog tome je što se odgajatelji u različitim suočavaju s kompleksnim izazovima koji zahtijevaju stalno i brzo prilagođavanje unaprijed osmišljenih planova dječjim iskustvima, potrebama kao i obiteljskim i drugim okolnostima u kojima djeca odrastaju. Stoga u odgojno-obrazovnoj praksi (ne samo u ranom i predškolskom odgoju i

***'Bez redovitog uključivanja u refleksivnu praksu, malo je vjerojatno da ćemo biti sposobni razumjeti učinke naših motivacija, predrasuda i aspiracija na način kako stvaramo, upravljamo, primamo, filtriramo i vrednujemo znanje; i podjednako važno, kako utječemo na živote, smjerove i postignuća onih koje negujemo i poučavamo.'***  
(Day, C. 1999).

obrazovanju) ne postoje unaprijed određeni točni odgovori na raznovrsne situacije iz prakse a koji su primjena unaprijed stečenih znanja,

metoda, ideologija i materijala. Kako bi zadovoljili složene zahtjeve svoga posla te podigli kvalitetu odgoja i obrazovanja i dječjih iskustava

u ranoj i predškolskoj dobi, potrebno je poštovati jedinstvena iskustva i spoznaje odgajatelja te im omogućiti stvaranje novih transformacijskih praksi putem istraživanja onih postojećih, ali i putem propitivanja znanja, vrijednosti i uvjerenja.

Od 1980-ih i 90-ih, istraživanja pokazuju kako edukatori<sup>1</sup> koji reflektiraju o svojoj odgojno-obrazovnoj praksi vjerojatnije uvode prikladne prilagodbe koje poboljšavaju njezinu učinkovitost (Beauchamp, 2015.). Zbog toga je refleksivna praksa već nekoliko desetljeća jedan od središnjih fokusa obrazovnih istraživanja i smatra se ključnom komponentom profesionalnog razvoja edukatora. Također, snažno se zagovara da se kroz profesionalni razvoj edukatora omogući i razvoj kompetencija i prilike za sudjelovanje u situacijama refleksivnog učenja.

Iako stručnjaci prihvaćaju da je refleksija poželjna praksa za poboljšanje odgojno-obrazovne prakse (Cole, 1997.; Freese, 1999., prema Beauchamp, 2015.), različito je definiraju, pa uniformna definicija refleksivnog poučavanja predstavlja izazov. Moore-Russo i Wilsey (2014.; Beauchamp, 2015.) predlažu da se na refleksiju u području odgoja i obrazovanja gleda kao na neku vrstu 'metakompetencije u poučavanju'. To je 'proces razmatranja i analiziranja ideja o vlastitoj praksi poučavanja vrednovanje tih ideja u želji da se razvije sposobnost procjene i unaprjeđenja vlastite prakse' (Atilla i sur., 2013.). **Refleksija** implicira 'proces koji uključuju svjesni i svrhoviti

napor u razumijevanju vlastite aktivnosti ili vlastitog iskustva u određenoj situaciji, posebno ako se prepoznaju nepovoljni ishodi, te nova moguća rješavanja ili djelovanje' (Moon, 2006.; Vizek-Vidović, 2011.). Za potrebe ovog članka, refleksiju možemo definirati kao 'promišljeni proces koji je bitan sastavni dio obrazovne prakse, kojim edukatori mogu razviti veću samosvijest o svojim postupcima i ponašanju tijekom poučavanja'.

Refleksija povećava učinkovitost edukatora tako što ih osvještava o njihovim kompetencijama i motivira na prelazak od rutiniziranih radnji utemeljenih na osjećaju zajedničkog razmišljanja do informiranog reflektivnog djelovanja (Pollard & Triggs, 1997.). Sloman i Fernbach u svojoj knjizi *Iluzija znanja* (2017.) ilustriraju kako proces mišljenja praćen razmišljanjem, odnosno refleksijom, utječe na osjećaj kompetentnosti. Na primjer, ako se ljude pita znaju li kako radi rasporek na odjeći (šlic, patent), vjerojatno će odgovoriti: 'Da' jer imaju i vještinu korištenja patenta. Međutim, nakon što ih se pita da objasne kako šlic otvara, odnosno zatvara rasporek na odjeći, većina ljudi shvati da u stvari ne razumije kako taj mehanizam doista radi. To je upravo efekt koji se događa tijekom profesionalne refleksije koja omogućuje osvještavanje vještina, znanja i stavova te povezivanje prakse i teorije, odnosno cjeloviti razvoj kompetencija profesionalaca.

Prema Deweyu (1933.), **rutinsko djelovanje** vođeno je tradicijom, navikama i autoritetom, kao i institucionalnim očekivanjima. To znači da edukatori tijekom interakcija s djecom i odraslima djeluju na temelju kolektivnog kodeksa ('Ovako se to radi.'; 'Mi to radimo ovako'). Rutinsko je djelovanje stoga neosjetljivo na promjenjive prioritete i okolnosti o kojima smo govorili na početku članka. Edukatori koji su skloni rutinama na način da strogo

slijede propisane kurikulume, norme, politike, priručnike i praktične primjere, nisu potaknuti da duboko razmišljaju o značenju svojih profesionalnih reakcija i ponašanja, odnosno oni koji ne dovode u pitanje kontekst u kojem poučavaju, koji ne mogu zadovoljiti potrebe suvremenog profesionalca, nazivaju se i '**praktičarima-tehničarima**' (Schön, 1991.).

### Važnost istinskog razumijevanja refleksivne prakse

*Do razvoja dolazi iz 'rekonstrukcije iskustva'. (Dewey, 1933.)*

*Refleksija o neočekivanim rezultatima eksperimenta dovodi do teorije ili do izuma. (Schön, 1983.)*

Različita (ne)razumijevanja refleksije utječu kako na različitosti u procesima refleksije, tako i na njezinu efikasnost i na profesionalni razvoj edukatora. Edukatori koji nemaju odgovarajuće razumijevanje složenog značenja koje stoji iza refleksije često je smatraju jednostavnom kombinacijom metoda. Takvo pojednostavljeno razumijevanje refleksije može prikriti ono što refleksija stvarno jest i što uključuje, ali i spriječiti njezin utjecaj na profesionalni razvoj edukatora te u konačnici utjecaj na unaprjeđenje njihove odgojno-obrazovne prakse. Ako edukatori ne reflektiraju duboko, riskiraju daljnje rutinske radnje, preveliku ovisnost o zadanim kurikulumima i propisima bez kritičkog promišljanja, što može ograničiti njihovu sposobnost učinkovitog, svrhovitog djelovanja. Kao primjer, Hébert (2015.) u svom radu objašnjava da različita konceptualna promišljanja Deweyja i Schöna, koji se često navode kao utemeljitelji refleksivne prakse, utječu na različitosti u procesima refleksije.

Dewey je vjerovao da autentično učenje i profesionalni razvoj

<sup>1</sup> U tekstu se povremeno koristi pojam 'edukator' kako bi se naglasilo da se potreba za refleksivnom praksom ne odnosi samo na odgajatelje niti je opravdano refleksivnu praksu 'nametati' samo odgajateljima već je neophodan način profesionalnog razvoja svih koji dolaze u kontakt s djecom i njihovim obiteljima, u cijelom periodu njihova odgoja i obrazovanja. Također, mnoga spomenuta istraživanja nisu provedena samo s odgajateljima ili u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ali se generalizacija zaključaka na cjelokupno područje odgoja i obrazovanja smatra opravdanom.



zahtijevaju povezivanje novih iskustava s postojećim znanjem. Istovremeno, naglašavao je kako sva iskustva nužno ne vode refleksivnom razmišljanju. Prema Deweyjevu mišljenju, refleksija uključuje temeljito i sistematično razmatranje iskustva a podaci i ideje osnova su za bilo koju refleksivnu aktivnost. To predstavlja priliku za 'razotkrivanje' različitih situacija u bilo kojem obrazovnom kontekstu i pokušaj razumijevanja dubljeg značenja onoga što se dogodilo. Prikupljanjem i analizom relevantnih podataka vezanih za iskustvo, moguće je istražiti potencijalne ishode i osmisliti postupak budućeg djelovanja temeljen na logičkim zaključcima izvučenim iz podataka. Taj proces gledanja unatrag i ponovnog razmatranja stvari nazvao je 'refleksija na akciju'. Naglašavao je kako ona pomaže edukatorima u planiranju donošenja novih profesionalnih odluka i akcija na temelju njihovih spoznaja. 'Refleksija na akciju' će dovesti do transformacije prakse kroz 'refleksije za akciju.' To znači razmišljanje o onome što radite dok to radite i prilagođavanje onoga što radite na licu mjesta. U refleksivnom poučavanju, edukator aktivno, uporno i pažljivo promišlja o svakom profesionalnom uvjerenju, svim dobrim stranama i mogućim posljedicama. Ovakva vrsta refleksije može postati automatska, naviknuta i intuitivna te se naziva 'refleksija u akciji' ili 'razmišljanje u pokretu'. Dewey u svom pristupu uzima u obzir osobna praktična iskustva umjesto samo apstraktnih znanja, pa neki kritičari njegova pristupa naglašavaju dva osnovna problema: prvo, sklon je fokusirati se na rješavanje problema a ne na refleksiju; drugo, sklon je prioritetizirati racionalno znanje nad praktičnom mudrošću (Hébert, 2015.).

Za razliku od Deweyjeva fokusa na upotrebu praktičnog iskustva kako bi izgradili mentalne modele koji usmjeravaju akcije edukatora,

Četiri popularna pristupa u vođenju grupne refleksije obuhvaćaju različite modele koji nude strukturu za razmatranje iskustava, refleksiju i planiranje akcija. Svaki od ovih pristupa ima svoje karakteristike i prednosti, ali i nedostatke koje treba uzeti u obzir prilikom primjene.

#### ERA model (Jasper, 2013.)

Sastoji se od tri faze:

- Iskustvo,
- Refleksija,
- Akcija.

Fokusira se na osnovne korake refleksije i djelovanja.

Jednostavan je za razumijevanje i primjenu, što ga čini korisnim za početnike u refleksivnoj praksi.

#### Driscollov model 3 Zašto?

Baziran je na ključnim pitanjima koje je postavio Terry Borton 1970-ih.

Sadrži tri pitanja:

- Što?
- Pa što?
- Što sad?

Pomaže u dubljem razumijevanju iskustva i potiče akcijsko planiranje na temelju refleksije.

#### Kolbov model (1984.):

Sadrži četiri ključne faze:

- Konkretno iskustvo,
- Refleksivna analiza,
- Apstraktna konceptualizacija,
- Aktivno eksperimentiranje.

Naglašava ciklus učenja koji se ponavlja kroz iskustvo, razmišljanje, primjenu novih ideja i eksperimentiranje s novim pristupima.

#### Gibbov ciklus:

Sastoji se od šest faza:

- Opis,
- Osjećaji,
- Evaluacija,
- Analiza,
- Zaključak,
- Plan akcije.

Fokusira se na emocionalni aspekt iskustva i potiče planiranje konkretnih koraka za buduće akcije.

Schön je istaknuo da se stručnjaci često susreću sa situacijama koje zahtijevaju neodgodive spontane odgovore temeljene na ovim intuitivnim znanjima. Osobe s ovim praktičnim znanjem mogu se osloniti na intuiciju i osjećaj o tome što treba učiniti. Schön je opisao ovu sposobnost kao oblik kompetencija koje se temelje na vještinama, intuitivnom razumijevanju ili nesvjesnom području iskustva. Smatrao je da je u takvoj situaciji znanje proizvod inteligentnog donošenja odluka bez racionalnog razmišljanja ili prethodno uspostavljenih intelektualnih procesa. To znanje koje također oblikuje naše razumijevanje svijeta, pohranjeno je u našem tijelu i okolini. Prema Schönju, znanje u akciji ne može se uvijek izraziti riječima. Schönova koncepcija refleksije u akciji temelji se na priznanju ovog intuitivnog znanja. Kroz razmišljanje o trenutačnoj situaciji,

praktičar eksperimentira s prethodnim znanjem u svom umu, generirajući novo razumijevanje fenomena i promjenu situacije. Drugim riječima, u refleksiji u akciji, praktičar donosi svoje profesionalno znanje u problem ili novu situaciju dok donosi odluke.

Osim Deweyjeva i Schönova stajališta, za istinsko razumijevanje refleksije, potrebno je poznavati i druge pristupe. Tako mnogi naglašavaju važnost **kritičke refleksije**, koja uključuje ispitivanje društvenih struktura i *statusa quo* (Carr i Kemmis, 1986.; Bartlett, 1990.; Brookfield, 1995.; Thompson & Thompson, 2008.; Thompson & Pascal, 2012.). Argumentiraju da kritička refleksija zahtijeva i dubinu i širinu. **Dubina** uključuje ispitivanje pretpostavki, misli i vrijednosti u obrazovnim situacijama. **Širina** se odnosi na razmatranje šireg društvenog konteksta, uključujući dinamiku

moći, diskriminaciju i potlačivanje. Kriitička refleksija omogućuje edukatorima analizu njihove prakse iz šire perspektive, razmatrajući alternativne pristupe koji adresiraju dinamiku moći u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Nicholas et al., 1997.). Sachs (2016.), smatra da je ovaj kritički pristup refleksiji potreban jer 'edukatori bi trebali kolektivno i pojedinačno adresirati one koji imaju moć kako bi bilo jasno da pristup odozgo prema dolje jednostavno ne funkcionira, niti je, u načelu, vjerojatno da će funkcionirati'.

### Različiti modeli refleksivne prakse

Zašto je to izazov? / Koja uvjerenja imamo da to čini izazov? / Gdje smo sada? / Tko smo mi, u usporedbi s onim što želimo biti? Što je od provedenih akcija i praksi imalo utjecaja na djecu, a što nije? / Na temelju čega to mogu reći? / Od stvari koje sam pokušao, što je imalo najveći utjecaj? / Koja su ponašanja djece pokazala da idemo pravim putem? / Koje su snage i ograničenja vaše trenutne prakse? / Što vam je potrebno da nastavite raditi dobro? / Koje stvari trebate promijeniti? / Koji je vaš najbolji način da napredujete? / Kako možete učiti iz uspjeha, bez obzira na to koliko malen bio? / Kako izgledaju dokazi pozitivnog razvoja i je li ovaj dokaz vjerodostojan? Iako su **individualne refleksivne prakse** (samorefleksija) moguće, pa čak i krajnji cilj refleksivnog promišljanja (npr. refleksija u akciji), u znanstvenoj i stručnoj literaturi, **grupna refleksija** (npr. mentorski rad ili profesionalne zajednice učenja) u odgojno-obrazovnoj praksi značajnije se ističe. Postoji nekoliko razloga za to. U ranom dvadesetom stoljeću, Vygotsky je razvio ideju da intelekt koji razlikuje ljude od drugih nije rezultat snage mozga već njegova društvenog entiteta. Intelekt je rezultat činjenice da se ljudi angažiraju s drugima u kolektivnim aktivnostima, da surađuju te

da uče putem drugih ljudi i kultura. To je istina ne samo za djecu već i za odrasle, te u svim kontekstima pa i profesionalnim. Kada edukatori samostalno reflektiraju o vlastitim praksama, njihove interpretacije akcija mogu biti više pod utjecajem njihovih uvjerenja i nesvjesnih pretpostavki koje definiraju njihove predrasude. Unutar grupne refleksije, edukatori su podržani od strane drugih praktičara koji mogu pomoći s njihovom refleksijom na praksi svojih kolega i na svoje vlastite. Spomenuli smo da jezik često podržava refleksivne procese tijekom grupne refleksije. On je najočitiji primjer funkcije ovisne o sofisticiranim mentalnim procesima koji su se razvili u koordinaciji s drugima. Prema hipotezi o društvenom mozgu, kognitivni zahtjevi i prednosti prilagodbe povezani sa životom u grupi imaju učinak snježne grude: kako se grupe povećavaju i razvijaju složenija zajednička ponašanja, pojedinci razvijaju nove sposobnosti kako bi podržali ta ponašanja, što ima posljedice na kvalitetnu promjenu na razini institucije i šire.

Dakle, djelomično kontroliranje procesa refleksije i uvođenje specifične metode refleksije smatra se prikladnim, iako nije nužno, kako bi se osigurala kvaliteta refleksivne grupne rasprave a kod edukatora razvila kompetencija refleksivnog promišljanja. Kompetencija refleksivnog promišljanja smatra se karakteristikom visoko kompetentnih edukatora.

Iako smo svjesni kako edukatori mogu biti i ponekad jesu uključeni u refleksivne procese bez jasnog razumijevanja, odnosno objašnjenja refleksivnog modela na kojem se temelji refleksija i teorijskih osnova na kojima se pak temelji taj model, treba imati na umu da postoje potvrde da sustavna refleksija nije intuitivna te da treba biti podučavana. Na primjer, Williams i Grudnoff (2011.) primijetili su da iskusni edukatori mogu intuitivno proširiti svoje

refleksije ne bi li uključili aspekte zajednice i politike, dok su neiskusni edukatori uglavnom bili usredotočeni na sebe. Ramsey (2010.) je u svojoj studiji zaključio da ako studentima, budućim edukatorima, bude dopušteno da svjesno odluče o fokusu i procesu refleksije, više se dubljih refleksivnih aktivnosti događa, a generiraju se manje površne i unaprijed pripremljene 'refleksije'. Studija Callensa i Elena (2011.) pokazuje kako je dopuštanje studentima da odluče o kompetencijama o kojima će reflektirati i formatu njihovih refleksija dobar pristup (prema Beauchamp, 2015.).

Različiti modeli imaju svoje prednosti, poput pružanja strukture za refleksiju i planiranje akcija, ali također imaju i nedostatke poput podrazumijevanja linearnog slijeda koraka ili ograničenja u primjeni na sve situacije. Važno je prilagoditi odabrani model specifičnim potrebama i kontekstu grupne refleksije. Edukatori tijekom primjene takvih modela, trebaju biti potaknuti da imaju povjerenja u vlastita iskustva kao osnovu svog učenja i razumijevanja svoje prakse te se ne oslanjati isključivo na zadane okvire modela refleksije.

### Prednosti koje donosi refleksivna praksa

*Osjećam se vrlo ugodno u ovoj grupi kolegica. Zato mi je bilo lakše nakon nekog vremena izložiti se i ispričati neke teške situacije koje su me opterećivale. Kad je došlo do toga da sam o svojim dilemama bila spremna razgovarati s drugima, bilo mi je dobro.* (Odgajateljica iz Slovenije)

Postoji suglasnost da je refleksija jedan od bitnih uvjeta za **promjene u odgojno-obrazovnim institucijama** (Day, 1999.; Griffiths, 2000.). Refleksija omogućuje praktičarima da se ne oslanjaju samo na ograničena vlastita znanja te sposobnost kauzalnog zaključivanja. Budući da

je to dinamičan proces koji teži unaprjeđenju kvalitete profesionalne prakse, on nastoji ne samo proširiti znanje i razviti ideje o tome kako raditi stvari učinkovitije, već i postići značenje i koristiti to značenje za transformaciju akcije. Ona zahtijeva puno vještina dubljeg promišljanja: npr. osoba treba donositi hipoteze o namjerama različitih protagonista u situaciji ili o njihovim potrebama što zahtijeva poznavanje ili shvaćanje nečijih želja i uvjerenja. Zato se vjeruje da refleksivno poučavanje može pomoći edukatorima u dodatnom razvijanju njihovih misaonih procesa.

Refleksija **potiče samosvijest i informirano djelovanje** potičući edukatore da izađu izvan rutinskih praksi koje diktiraju tradicija ili autoritet te svjesno povezujući svoju praksu sa znanstvenim spoznajama (teorijom) putem dubokog kritičkog promišljanja. Day (1999.) ukazuje kako 'refleksija uključuje sudionika u kritiku prakse, vrijednosti koje su implicitne u toj praksi, osobne, društvene, institucionalne i šire kontekste politika u kojima se praksa odvija, te implikacije tih faktora za poboljšanje te prakse'.

Refleksivna praksa **osigurava relevantnost i primjenjivost učenja** te pruža platformu **edukatorima da se osjećaju podržano, povezano i shvaćeno** u njihovim jedinstvenim izazovima i kontekstima. To je **alat za kontinuirano poboljšanje prakse**, koji potvrđuje njihove napore i čini ih cijenjenima zbog njihove predanosti.

Refleksivna praksa doprinosi **profesionalizaciji edukatora** i to onog oblika kojeg Sachs naziva **aktivistički** (Sachs, 2016.), a koji počiva na svjesnom obliku društvenog poretka gdje postoji povjerenje, poštovanje i recipročnost među različitim skupinama dionika koji zajedno rade na poboljšanju radnih uvjeta i statusa edukatora. Čimbenici koji oblikuju aktivistički tip profesionalizma edukatora su oni koji su bitan

dio refleksivne prakse: stvaranje novog znanja, istraživanje praktičara i transformacijske prakse. Kako to naznačuje Osterman (1990.; prema Čimer, 2013), **refleksivna praksa potiče edukatore da postanu osobno i aktivno uključeni u stvaranje boljih škola** i da propituju ideje koje oblikuju škole. Stoga, ako odgojno-obrazovne vlasti žele promjene, vrtići moraju postati radna mjesta koja odgovaraju na potrebe odgajatelja, podržavaju profesionalni razvoj i omogućuju im da djeluju kao refleksivni praktičari koji mogu otvoreno, kritički i suradnički ispitivati svoje ideje i akcije. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje upravo opisuje vrtić kao: 'organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava pa unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njemu postaje proces stalne evolucije.' (2015.).

#### Podrška koju je potrebno pružiti edukatorima

*Profesionalni razvoj odgajatelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Zbog tog su razloga primjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal, tj. oni koji imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse odgajatelja. Uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgajatelja pa se unaprjeđenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgajatelja.* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje)

Kultura vrtića je 'način na koji se stvari rade' ili 'mentalni sklop ustanove' (Stooll, 1998.). Obuhvaća uvjerenja, vrijednosti i običaje koje su zajednički svima u vrtiću a koja se često ispoljavaju nesvjesno. Kako bi

se osiguralo da kultura vrtića cijeni grupni profesionalni razvoj odgajatelja kroz refleksiju, vrtić bi (prilagođeno prema Sharmahd N. i sur., 2017.) trebao ulagati u kolektivnu odgovornost, budući da se unaprjeđenje kvalitete rada vrtića više ne smatra isključivom odgovornošću ravnatelja ili pojedinačnog odgajatelja, već kolektivnom odgovornošću. Refleksija o pedagoškoj praksi (planiranje, promatranje i dokumentiranje) trebala bi biti ključna za sve timске sastanke i druge aktivnosti. Kvaliteta profesionalnog okruženja u kojoj se edukatorima omogućuje da reflektiraju o svojoj praksi ključni je faktor podrške za refleksivnu praksu (Moran & Dallat, 1995.; prema Čimer i sur., 2013.). Ovdje ne mislimo samo na institucionalno okruženje već i na okruženje odgojno-obrazovnih i drugih politika. Budući da se refleksivna praksa smatra kompleksnom i intelektualno zahtjevnom aktivnošću, njezin uspjeh ovisi o podršci praktičarima u stjecanju vještina reflektiranja te u osiguravanju prilika za refleksiju. Zaključno, kontinuirani profesionalni razvoj edukatora potrebno je razvijati i poticati prema '**pristupu učenju edukatora**' (eng. *teacher learning approach*) (Sachs, 2016.). Za razliku od 'pristupa obuke' (eng. *training approach* koji je vrlo praktičan pogled na profesionalni razvoj, u kojem je trenutačna primjena znanja i vještina u sobama dnevnih boravaka i učionicama glavni cilj, 'pristup učenja' zahtijeva da praktičari 'uđu u izgradnju profesionalnog znanja pri čemu mogu izazivati, braniti, razjasniti i dovesti u pitanje ne samo informacije koje dobivaju, već i politike koje iz njih proizlaze' (Groundwater-Smith & Mockler, 2009.: Sachs, 2016.).

Popis literature dostupan je u **online**-izdanju članka na [www.korakpokorak.hr](http://www.korakpokorak.hr)



## Literatura:

- Balduzzi, L., Lazzari, A., Dalledonne Vandini, C., Furieri, L., (2020) Outlines for using video analysis and video coaching as a tool for professionalizing ECEC workforce and training future ECEC professionals. Tracks Output 2.
- Brajković, S. (2011.). *Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Catherine Beauchamp (2015.) Reflection in teacher education: issues emerging
- Çimer, Atilla & odabaşı, Sabiha & Vekli, Gulsah & Doç, Yrd & Teknik, Karadeniz & Fatih, Üniversitesi & Fakültesi, Eğitim & Fen, Ortaöğretim & Alanları, Matematik & Bölümü, Eğitimi & Eğitimi, Biyoloji & Dalı, Anabilim. (2013.). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?. 2306 – 7063.
- Cristyne Hébert (2015.) Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön, *Reflective Practice*, 16:3, 361-371, DOI: 10.1080/14623943.2015.1023281
- Day, Christopher. (1999.). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture and Society*. 7. 221-233. 10.1080/14681369900200057.
- Dewey, J. (1933.). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- European Commission Thematic Group on ECEC Quality (2014). *European Quality Framework: research evidence*. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens (19-20 June 2014). from a review of current literature, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary*
- Ghaye, T., 2011. *Teaching and learning through reflective practice*. London: Routledge.
- Griffiths, Vivienne. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*. 33. 539-555. 10.1016/S0883-0355(00)00033-1.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46, 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi:10.1080/0305764032000122005
- McLaughlin MW and Talbert JE (1993) Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford, CA: Stanford University Centofr for Research on the context of Secondary School Teaching.
- Moss, P. (2003.) Beyond Caring: the case for reforming the childcare and early years workforce. London: Daycare Trust
- Moss, P. (2006.). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 7, Number 1, 2006 doi: 10.2304/ciec.2006.7.1.30
- Moss, P. 2008. 'The Democratic and Reflective Professional: Rethinking and Reforming the Early Years Workforce.' In *Professionalism in the Early Years*, edited by L. Miller and C. Cable, 121–130. Abingdon: Hodder Education.
- NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE ('Narodne novine', broj 05/15)
- Peeters, J. (2008). The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care. Amsterdam: SWP Publishers.
- Peeters, J., and S. Brandt (2011.). CoRe Study: Case Study of the City of Ghent. Commissioned by the European Commission. Unpublished report. Ghent University, Belgium.
- Pollard, AJ., & Triggs, PA. (1997.). *Reflective Teaching in Secondary Education*. Cassell.
- Rosenholtz, S. (1989.). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Sachs, J. (2016.). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schön, D. (1983.). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schon, D. A. (1991.). *Educating the reflective practitioner towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D.(2017). Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward, NESET II report, Luxembourg:
- Sloman, S. A., & Fernbach, P. (2017.). *The knowledge illusion : why we never think alone*. Riverhead Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7(4), 221-258.
- Tankersley, D., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliaskiene, R., Trikić, Z., & Vonta, T. (2011). *Putting Knowledge into Practice*. Leiden: International Step by Step Association.
- Vizek-Vidović (ur.) (2011.): *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: IDIZ.



WANDA trening, Sarajevo 2023.