

REFLEKSIVNA PRAKSA PEDAGOGA U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

Božan, Katja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:613646>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**REFLEKSIVNA PRAKSA PEDAGOGA
U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI**

KATJA BOŽAN

Split, 2023.

Odsjek za Pedagogiju

Studij Hrvatskog jezika i književnosti i Pedagogije

Pedagog u odgojno-obrazovnoj ustanovi

**REFLEKSIVNA PRAKSA PEDAGOGA U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ
USTANOVI**

Studentica:

Katja Božan

Mentorica:

doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Split, rujan 2023.

Sadržaj

Sažetak	
Abstract	
1. Uvod	1
2. Pedagog u odgojno-obrazovnoj ustanovi	2
2.1. Područja rada pedagoga	5
2.2. Razvojna pedagoška djelatnost	7
2.3. Savjetodavni rad pedagoga	8
2.4. Akcijska istraživanja	10
2.5. Pedagoška dokumentacija	12
3. Refleksivna praksa	14
3.1. Refleksija i refleksivni praktičar	16
3.2. Samorefleksija	19
3.3. Grupna refleksija	20
4. Istraživanje refleksivne prakse pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi	22
4.1. Problem i cilj istraživanja	22
4.3. Ispitanici	23
4.4. Postupak istraživanja	24
4.5. Analiza podataka	24
4.6. Rezultati i rasprava	26
4.6.1. Kvantitativna metoda istraživanja	26
4.6.2. Kvalitativna metoda istraživanja	31
5. Zaključak	44
6. Literatura	46
Popis slika i tablica	49
Popis priloga	50

Sažetak

Refleksivna praksa podrazumijeva kritičko razmišljanje, preispitivanje, analizu vlastite prakse s ciljem unapređenja te profesionalnog i osobnog razvoja. Pedagog je stručni suradnik u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji ima važnu ulogu u vođenju ustanove i poboljšanju njezine kvalitete. U skladu s time, javlja se potreba za provođenjem refleksije na vlastiti rad kako bi se što bolje ustanovili problemi i isti rješavali. Područje pedagoškog djelovanja iznimno je široko i obuhvaća razne poslove, a u kontekstu refleksivne prakse mogu se istaknuti oni poput savjetodavnog rada i akcijskog istraživanja. Također, ovdje ključnu ulogu ima i pedagoška dokumentacija koja služi kao alat za bilježenje promjena i napretka te daje povratnu informaciju. Pojam refleksivne prakse u pedagoškom djelovanju u ovom se radu promatra kroz koncept refleksije, samorefleksije i grupne refleksije. Provođenjem anketnog upitnika u ovom se radu prije svega nastojalo utvrditi razumijevanje pedagoga o refleksivnoj praksi. Također, kvantitativnom i kvalitativnom metodom istražili su se navedeni pojmovi kako bi se utvrdilo provode li pedagozi refleksivnu praksu, u kojoj mjeri i na koji način te je li ona povezana sa zadovoljstvom poslom. Rezultati pokazuju da postoji odnos između refleksije i zadovoljstva poslom odnosno da pedagozi koji su zadovoljniji poslom češće koriste refleksiju.

Ključne riječi: *refleksivna praksa, pedagog, područje pedagoškog djelovanja, refleksija, samorefleksija, grupna refleksija, zadovoljstvo poslom*

Abstract

Reflective practice involves critical thinking, reassessing, and analyzing one's own practice with the aim of improvement and professional and personal development. A pedagogue is a professional collaborator in an educational institution who plays a significant role in its management and improvement of quality. Accordingly, the need arises for the enforcement of reflection on one's own work to identify and address problems. The field of pedagogical work is exceedingly broad and encompassing various jobs, and within the context of reflective practice, activities like advisory work and action research can be highlighted. Additionally, pedagogical documentation also plays an important role, serving as a tool for recording changes and progress as well as providing feedback. The concept of reflective practice in pedagogical work is examined in this study through the concepts of reflection, self-reflection, and group reflection. By utilizing a survey questionnaire, this study primarily aimed to ascertain pedagogues' understanding of reflective practice. Moreover, both quantitative and qualitative methods were employed to explore the mentioned concepts, aiming to determine if pedagogues engage in reflective practice, to what extent, and in what manner, and whether it is associated with job satisfaction. The results show that there is a relationship between reflection and job satisfaction, that is, that pedagogues who are more satisfied with their work use reflection more often.

Key words: *reflective practice, pedagogue, field of pedagogical work, reflection, self-reflection, group reflection, job satisfaction*

1. Uvod

U dinamičnom okruženju suvremenog obrazovanja uloga stručnog suradnika pedagoga postala je sveobuhvatnija i zahtjevnija nego ikada prije. Uspješno provođenje pedagoške prakse u bilo kojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi zahtjeva kontinuirano preispitivanje vlastitih ponašanja, uvjerenja i metoda, dublje razumijevanje potreba drugih sudionika procesa, unapređenje kvalitete prakse i neprestano prilagođavanje novim izazovima.

Pedagoška djelatnost predstavlja široko područje koje obuhvaća razne aktivnosti i zadaće koje pedagog provodi u svom radu, a imaju za svrhu unapređenje pedagoškog procesa i poboljšanje rezultata odgojno-obrazovne ustanove. U suvremenom obrazovnom sustavu refleksivna praksa postala je ključni dio profesionalnog razvoja pedagoga. Uvođenje koncepta refleksije u pedagoški kontekst prepoznato je kao neophodan korak prema unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i pedagoške profesije uopće. Refleksija se nameće kao odgovor na sve kompleksnije zahtjeve suvremenog obrazovanja.

Ovaj diplomski rad istražuje koncept refleksivne prakse kroz pojmove refleksije, samorefleksije i grupne refleksije te u kontekstu rada pedagoga unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Nastojat će se otkriti kakav značaj refleksija ima za stručnog suradnika pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama te kako ju on provodi u svojem radu.

Rad je podijeljen na dva glavna dijela: teorijski i istraživački dio. U teorijskom dijelu pokušat će se objasniti ključni pojmovi te odnosi među njima, počevši od pedagoške djelatnosti do područja rada pedagoga s naglaskom na savjetodavni rad i akcijska istraživanja kao jedne od aktivnosti u kontekstu refleksivne prakse. Nadalje, teorijski se okvir nastavlja na analizu pojmova refleksivne prakse, konkretnije refleksije, samorefleksije i grupne refleksije. Istraživački dio nastoji otkriti na koji način pedagozi provode refleksivnu praksu u svome radu kroz nekoliko pitanja anketnog upitnika s naglaskom na razumijevanje pedagoga o tome što zapravo znači refleksija. Kroz dubinsku analizu refleksivne prakse, istražiti će se kako ona omogućava pedagozima da sagledaju vlastite postupke, prepoznaju prednosti i nedostatke pedagoškog procesa i osnaže se za donošenje promjena u praksi.

2. Pedagog u odgojno-obrazovnoj ustanovi

Pedagog je prvenstveno stručni suradnik u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali on je i najšire profiliran stručni suradnik koji ima najšire područje stručnog rada. Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008, str. 3) stručni je suradnik definiran kao „stručno osposobljena osoba za pomoć u nastavnome i školskome radu, koja obavlja poslove koji proizlaze iz pedagoškog rada ili su s njime u svezi te pruža edukacijsko-rehabilitacijsku potporu.“ Pedagozi se najčešće zapošljavaju u formalnim odgojno-obrazovnim ustanovama kao što su predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove, učenički domovi i centri za odgoj i obrazovanje (Luketić i Vican, 2022). Sudionici su u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa te surađuju sa svim ostalim sudionicima u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Obavljaju zadaće poput planiranja i programiranja, vrednovanja, analiziranja i istraživanja prakse na temelju čega predlažu promjene i inovacije te se brinu o stručnom usavršavanju odgojitelja, učitelja ili nastavnika. Također, surađuju s roditeljima i ostalim institucijama te provode istraživanja s ciljem poboljšanja postignuća učenika. (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Sve navedeno samo je dio obaveza i zadaća pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a njegove se aktivnosti i uloge ne mogu jednoznačno i jednostavno odrediti.

Pedagoška djelatnost široko je područje usmjereno na unutarnji život odgojno-obrazovne ustanove. Od pedagoga se traži da stvara pozitivno ozračje i kulturu ustanove te da usko surađuje sa svim sudionicima procesa (Luketić i Vican, 2022). Suvremenu pedagošku djelatnost karakterizira otvorenost prema promjenama stoga se pedagoški rad temelji na mijenjaju i unapređivanju odgojno-obrazovne ustanove kako bi stvorio njezin prepoznatljiv identitet (Vuković, 2011). Poboljšanju pedagoške profesije i djelovanja pridonijelo je postupno uključivanje pedagoga u neposredni rad sa subjektima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno s djecom i ostalim sudionicima (Dragun, 2021). Danas je jedna od ključnih stavki pedagoškog rada aktivna uključenost u odgojno-obrazovni proces te stvaranje novih načina rada i vrednovanje promjena (Vuković, 2009).

Uloga školskog pedagoga često se sagledava iz dvije različite perspektive. Prva se odnosi na administrativno-dokumentacijski rad kao rezultat obrazovne politike. Drugi je pogled proizašao iz suvremenog znanstvenog gledišta na profesiju pedagoga gdje se uloga pedagoga odnosi na primjenu novih spoznaja u odgojno-obrazovnoj praksi. Pedagog u tom kontekstu provodi istraživanja, analize i vrednovanja odgojno-obrazovne prakse, a bavi se i stručnim

savjetovanjem. Navedene aktivnosti provodi s ciljem unapređenja odgojno-obrazovne ustanove i njezina rada (Staničić 2005, prema Vrkić Dimić, Buterin Mičić i Luketić, 2022). Pedagog je stručnjak koji svoju pedagošku djelatnost oblikuje prema potrebama i razvojnim mogućnostima svakog djeteta i ostalih djelatnika. Kao takav pedagog je reflektivni praktičar koji djeluje na temelju prikupljenih rezultata istraživanja odgojno-obrazovne prakse (Vrkić Dimić, Buterin Mičić i Luketić, 2022).

Pedagog se u radu susreće s raznim izazovima na svakodnevnoj bazi. On nosi profesionalnu odgovornost za istraživanje pedagoškog procesa u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na temelju toga utvrđivanje njihovog utjecaja (Staničić i Resman, 2020). Pобољшanje i razvoj odgojno-obrazovnog rada pedagoga temelji se na propitivanju vlastitih kompetencija, znanja, vještina, razmišljanja u obavljanju svakodnevnih pedagoških poslova (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Pedagog u suvremenoj praksi treba djelovati u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka. On radi na sebi, razvija nova znanja i vještine i spaja ih s postojećim iskustvima kako bi ih primijenio u odgojno-obrazovnom radu i kao takav djelovao na ostale subjekte odgojno-obrazovnog procesa (Glasser, 1994, prema Zrilić, 2012).

Pedagog mora posjedovati određene osobine koje mu pomažu u obavljanju pedagoških zadaća i služe u korist svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove. Neke od poželjnih odlika pedagoga koje su značajne za njegov uspjeh u radu su empatija, razumijevanje vlastitih osjećaja, neovisnost, samokontrola, prilagodljivost, sposobnost rješavanja problema, suradničko ponašanje, prijateljsko ponašanje, poštovanje, upornost, ljubaznost (Petani i Iveljić, 2022). Jurić (2016, prema Petani i Iveljić, 2022) osobine koje su poželjne kod pedagoga svrstava u nekoliko kategorija: intrapersonalne (samosvijest, samopoštovanje, samoaktualizacija i sl.), interpersonalne (empatija, međusobni odnosi i sl.), osobine prilagodljivosti (objektivnost, sposobnost rješavanja problema i sl.), osobine koje se odnose na sposobnosti upravljanja stresom (kontrola, tolerancija na stres) te one koje se odnose na opće raspoloženje (optimizam).

Pedagozi sudjeluju u svakodnevnim akcijama i radu odgojno-obrazovne ustanove. Njihove zadatke uključuju vođenje, organizaciju i izvođenje odgojno-obrazovnih procesa. Svakodnevno usko surađuju s učenicima, roditeljima, ostalim stručnim suradnicima, učiteljima, odgajateljima, ravnateljem itd. (Jurić i sur., 2001). Staničić i Resman (2020) navode nekoliko načela rada pedagoga: načelo integracije, načelo nesegregacije, načelo cjelovitog, holističkog pristupa učeniku, načelo timskog, interdisciplinskog i transdisciplinskog rada, načelo aktualnosti, načelo relativne autonomije, načelo prevencije, načelo razvojnosti te načelo etike i etičnosti.

Jedno od središnjih načela zasigurno je načelo razvojnosti. Kako bi pedagog bio učinkovit u savjetovanju djece i mladih treba poznavati opće karakteristike razvoja djece. Poznavanje odgojno-obrazovne ustanove i procesa u njoj nužno je za djelotvorno savjetovanje. „Polazište razvoja škole je proučavanje školskih odgojno-obrazovnih (pedagoških, socijalnih) okolnosti. Polazište savjetodavnog i konzultativnog rada s učenicima je proučavanje učenika, njihovih posebnosti, karakteristika“ (Staničić i Resmna, 2020, str. 49).

Raznolikost poslova koje pedagog ostvaruje u odgojno-obrazovnoj ustanovi zahtijeva i raznolikost kompetencija potrebnih za ostvarivanje ciljeva. „Kompetencije školskog pedagoga, bile bi stoga, odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj“ (Staničić, 2005, str. 41). Staničić (2005) razlikuje dvije vrste kompetencija, formalne i stvarne, poželjne kompetencije. Formalne kompetencije odnose se na kvalifikaciju stečenu tijekom studija te na iskustvo u praksi. Kompetencije koje pedagog koristi u svom neposrednom radu mogu se podijeliti na sljedeće kategorije:

- Osobna kompetencija odnosi se na ponašanje i reagiranje pedagoga. Prepoznaje se po osobinama poput marljivosti, inteligencije, odgovornosti, iskrenosti, povjerenja, odlučnosti i sl.
- Razvojna kompetencija odnosi se na ona znanja koja se povezuju uz razvoj, uvođenje inovacija, korištenje tehnologija i sl. Ovdje je važno umijeće organizacije, poznavanje upravnopravnih normi itd.
- Stručna kompetencija znači stručna znanja koja se koriste za unapređivanje rada. Ona zahtijeva poznavanje organizacije pedagoškog procesa, didaktička znanja, sposobnost analiziranja i vrednovanja rezultata.
- Socijalna kompetencija obuhvaća znanja i vještine u interpersonalnim odnosima. Potrebno je poznavanje načela tijeka odnosa, sposobnost rješavanja konflikata, vještina motiviranja, prepoznavanje individualnih vrijednosti i sl.
- Akcijska kompetencija izravno je povezana s praktičnim djelovanjem pedagoga u odgojno-obrazovnom radu, ali i izvan ustanove. Ona se temelji na stvaranju uvjeta za ostvarivanje ciljeva ustanove, spremnost na suradnju, aktivno sudjelovanje u rješavanju problema, vođenje, motivacija na rad i sl. (Staničić, 2005).

Ovih pet kategorija kompetencija i njihove odrednice vezane su uz rad pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kombinacija različitih značajki svake kompetencije osigurava uspješno pedagoško vođenje kojem teži svaki pedagog (Šnidarić, 2009).

Kompetencije pedagoga mogu se i podijeliti prema sljedećim kategorijama: stručno-pedagoške kompetencije koje obuhvaćaju znanja o procesu odgoja i obrazovanja, kompetencije koje obuhvaćaju međuljudske odnose i nužne su za rad s ljudima, organizacijsko-razvojne kompetencije kod kojih je važno razumijevanje funkcija odgojno-obrazovnog procesa, zatim upravno-administrativne kompetencije koja služi za razumijevanje poslovanja ustanove (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

2.1. Područja rada pedagoga

Područja rada pedagoga odnose se na aktivnosti koje pedagog provodi u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a ostvaruje ih s ciljem poboljšanja pedagoškog procesa i rezultata rada. Prema *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* područja rada pedagoga podijeljena su u nekoliko kategorija: priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove; neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu; praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata; osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika; te informacijska i dokumentacijska djelatnost (Ledić, Staničić i Turk, 2013, 20 str). Rad i djelovanje pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi široko je područje, a njegove se uloge ponekad ne mogu jednoznačno i precizno odrediti (Kovač, Ledić i Vignjević, 2022)

Slično *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti*, Staničić i Resman (2020) navode područja rada pedagoga koja obrazlažu kroz nekoliko faza razvojnog ciklusa. Prva je projektiranje i priprema čija je svrha osmišljavanje aktivnosti za uspješno ostvarivanje zadataka i ciljeva. U toj fazi neka od područja rada su proučavanje prethodnih ostvarenja, određivanje vizije i projekcije razvoja, stvaranje potrebnih postavki za rad itd. Druga faza odnosi se na djelovanje, odnosno svrha joj je sudjelovanje u odgojno-obrazovnim aktivnostima i stjecanje uvida u ostvarenje aktivnosti. Neka od područja rada su upis djece u skupine, uvođenje inovacija, praćenje odgojno-obrazovnog procesa, praćenje razvoja, savjetodavni rad itd. Treća je faza vrednovanje čija je svrha analiziranje i skupljanje podataka s ciljem unapređenja. Područja pedagoškog rada su analize postignuća, evaluacija i samoevaluacija, utvrđivanje onih aktivnosti koje dovode do unapređenja, istraživanje odgojno-obrazovnih problema. Četvrta je faza je unapređivanje čime se nastoji ukloniti slabosti i poboljšati odgojno-obrazovni proces. U tom

kontekstu pedagog provodi razna usavršavanja, planiranje i praćenje usavršavanja nastavnika/odgajatelja, organizacija radionica, prikupljanje informacija o teorijskim i praktičnim znanjima. Posljednja je faza dokumentiranje čija je svrha osigurati memoriju o aktivnostima, postignućima i sudionicima (Staničić i Resman, 2020).

Jedan od pristupa u definiranju područja rada obuhvaća pripremu za realiziranje odgojno-obrazovnih programa, neposredno sudjelovanje u procesu, praćenje i evaluacija tog procesa i njegovih sudionika, vrednovanje rezultata, osposobljavanje djelatnika te informacijsku i dokumentacijsku djelatnost (Jurić i sur. 2001).

Prema Šnidarić (2009) svrha analiziranja odgojno-obrazovnog procesa leži u unapređivanju pedagoško-didaktičkog područja kako bi se stvorili optimalni uvjeti za učenje. Neke od važnijih uloga pedagoga u ovom kontekstu su sposobnost uspješne komunikacije, realizacija zamisli, dobra organiziranost, sposobnost analiziranja postojeće situacije, donošenje rješenja problema, praćenje rada odgojno-obrazovne ustanove i vrednovanje istog. Posljednje dvije Šnidarić (2009) naziva pedagoškim vođenjem. Autorica se bazira na školskog pedagoga, ali njezine zamisli mogu se pretočiti i na rad pedagoga bilo koje odgojno-obrazovne ustanove.

Školski pedagog sudjeluje u procesima školskog menadžmenta, odnosno u vođenju škole. Vođenje mu omogućuje primjenu raznih strategija, imajući na umu sposobnosti ostalih suradnika i nastavnika, timsko planiranje, otvorenu komunikaciju, vrednovanje i samovrednovanje rada djelatnika. Da bi bio dobar voditelj, pedagog mora znati detektirati određeni problem i ukazati na njega kako bi uspješno pomogao ukloniti problem. „Budući da je kvaliteta proces, ona se kontinuirano unaprjeđuje, a vrlo često je pedagoški voditelj osoba koja potiče djelatnika na daljnje učenje i usavršavanje stjecanjem novih znanja i vještina u području njegova rada“ (Šnidarić, 2009, str. 193). Nužno je istaknuti kako je uspješna komunikacija jedna od najvažnijih sposobnosti pedagoga za kvalitetno pedagoško vođenje. Zahvaljujući njoj, pedagog može razmjenjivati informacije, mišljenja i osjećaje. Jedan od čimbenika uspješnog pedagoškog vođenja predstavlja i timski rad. Kako bi se mogle rješavati mnogobrojne problematične situacije koje se javljaju svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa važno je njegovati zajedničku refleksiju (Šnidarić, 2009).

2.2. Razvojna pedagoška djelatnost

Jurić i sur. (2001) zadaće razvojne pedagoške djelatnosti svrstavaju u sljedeće:

- Deskriptivno-analitičke koje se odnose na prikupljanje podataka o odgojno-obrazovnom procesu.
- Eksplorativno-eksplikativne zadaće odnose se na metodičko ispitivanje pojava i procesa kako bi se stekli uvidi u procese te uvela odgovarajuća djelovanja odnosno mijenjanja.
- Zadaće modeliranja i projektiranja odnose se na stvaranje pretpostavki za uvođenje promjena u sustavu.
- Inovativno-razvojne zadaće odnose se na uvođenje novih načina rada s ciljem poboljšanja stanja.
- Normativne zadaće odnose se na operativne procedure koje služe za realizaciju odgojno-obrazovnog procesa.

Stručni suradnici, s ciljem kvalitetnog funkcioniranja odgojno-obrazovne ustanove, moraju ispuniti neke osnovne funkcije razvojne pedagoške djelatnosti. One su sljedeće: operativna, informativna, studijsko-analitička, supervizijska, instruktivna, istraživačka, savjetodavna, normativna i funkcija vođenja (Jurić i sur., 2001).

Operativna funkcija pedagoške djelatnosti značajna je u kontekstu refleksivne prakse. Ona se odnosi na izravne akcije koje pedagog poduzima s ciljem stvaranja uvjeta za odvijanje i izvedbu razvojne pedagoške djelatnosti, a u nju spadaju metode kao što su planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija. Operativna funkcija temelj je cjelovitog i izravnog proučavanja učeničke i učiteljske svakodnevnice te je uvjet za kvalitetan profesionalni rad (Jurić i sur., 2001).

Studijsko-analitička funkcija u središte stavlja dijete u procesu razvoja i odgojno-obrazovnu sredinu u procesu učenja. Ona se odvija kada se kontinuirano prate teorijske postavke zasnovane na znanstvenoj metodologiji, kao i ciljevi koji su usmjereni na praćenje odgojno-obrazovnih procesa. Uloga koja proizlazi iz studijsko-analitičke funkcije odnosi se na evaluaciju rada odgojno-obrazovne ustanove, vođenje odgojno-obrazovnih djelatnosti i u konačnici razvoj kvalitete odgojno-obrazovnog rada (Jurić i sur., 2001).

Informativno-dokumentacijska funkcija temelji se na kontinuiranoj analizi potreba sudionika odgojno-obrazovnog procesa i činjenje onog što je potrebno kako bi se iste zadovoljile. Uloga pedagoga u ovoj funkciji obuhvaća sakupljanje, evidentiranje i razmjenu informacija među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Ova funkcija također omogućava kvalitetniju

komunikaciju svih dijelova i sudionika procesa. Instruktivna funkcija temelji se na poučavanju svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. U njoj se ustanova sagledava kao organizacija koja uči te je potreban kontinuiran rad sa svim sudionicima procesa kroz različite oblike rada (Jurić i sur., 2001).

Savjetodavno-terapijsko-supervizijske funkcije temelje se na distinkciji pristupa i sadržaja rada stručnih suradnika, u korelaciji s određenim razvojnim ili životnim problemima djece te profesionalnim potrebama učitelja. Ono iz čega proizlazi ova funkcija zapravo je humanističko viđenje čovjeka kao proaktivnog, a ne reaktivnog bića. Uloga pedagoga koja se bazira na ovoj funkciji odnosi se na analizu problema djeteta ili učitelja, izradu programa intervencije odnosno pomaganje rješavanju problema stavljenog pred njega (Jurić i sur., 2001).

Istraživačka funkcija, moglo bi se reći, jedna je od ključnih u radu pedagoga. Ona se ostvaruje s ciljem dobivanja informacija o promjenama, koje će omogućiti bolju kvalitetu razvoja djece, učitelja i ustanove općenito, te s ciljem pronalaska načina za ostvarivanje potrebnih promjena. Jedno od polazišta ove funkcije zapravo se temelji na tvrdnji da se poučavanje učitelja zasniva na temelju reflektivnog učenja, a poboljšanje kvalitete nastave zasniva se na učitelju kao akcijskom istraživaču, što se zapravo reflektira i na samog pedagoga. Promjene u ustanovi ostvaruju se onda kada se primjenjuje kombinacija strategija kao što su sustavno istraživanje, akcijsko istraživanje te ekološko istraživanje. Stručni suradnici ključni su aspekti u istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. Oni su nositelji akcijskih istraživanja promjena u kulturi škole, a ono od čega polaze u svojim istraživanjima je postavljanje hipoteze koje će istraživanjem potvrditi (Jurić i sur., 2001).

Normativna funkcija temelji se na ostvarivanju normi i protokola za stručno, kvalitetno, pravovremeno obavljanje poslova i zadataka. „Složenost i jednkokratnost (neponovljivost), stvaralaštvo i kreativnost, simultanost i autentičnost temeljne su odlike odgojno-obrazovnoga procesa i razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika“ (Jurić i sur., 2001, str. 21).

2.3. Savjetodavni rad pedagoga

Savjetodavni rad pedagoga odnosi se kako na individualni tako i na grupni savjetodavni rad sa svim sudionicima odgojno-obrazovne ustanove, odnosno s djecom, odgajateljima ili nastavnicima, roditeljima i drugim subjektima vezanim uz ustanovu (Jurić i sur., 2001). Područje savjetodavnog rada pedagoga posljednjih desetljeća neprestano se širi i razvija. Savjetovanje je postalo nužnim oblikom interakcije s ciljem ostvarivanja različitih ciljeva i

zadataka (Vrcelj, 2016). Jurić (2004, prema Pažin Ilakovac 2015) razlikuje savjetodavni rad pedagoga kao širu djelatnost i s druge strane savjetovanje kao čin koji se najčešće ostvaruje razgovorom. Savjetodavni rad u kontekstu djelovanja pedagoga obuhvaća njegovo posredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom prostoru, a odnosi se na pitanja nastave, kulture, ozračja ustanove i sl. Savjetovanje razgovorom označavalo bi neposredni rad s pojedincem ili grupom s ciljem pomaganja u izazovima i teškoćama koje su ih snašle. „U pedagoškom se pristupu savjetovanje definira kao planirana djelatnost utemeljena na znanstvenim spoznajama, povezana s općim ciljem uspješnosti svakog pojedinca za čiji je potpuniji uspjeh potrebna takva potpora“ (Vuković, 2019, str. 14). Važno je napomenuti kako pojmovi savjetodavni rad i savjetovanje razgovorom nikako ne isključuju jedan drugoga u djelovanju pedagoga (Pažin Ilakovac, 2015). Svrha je savjetodavnog rada pedagoga ostvarivanje visokih i kvalitetnih rezultata kako bi se unaprijedila praksa (Vuković, 2019).

Savjetodavni rad predstavlja jedan od važnih područja pedagoškog vođenja. U tom procesu pedagog pomaže drugima da promišljaju o svojim problemima kako bi ih mogli odrediti i riješiti. Potiče ih na razgovaranje o osjećajima, potrebama i strategijama kako se nositi s nekom situacijom. Pedagog u svakodnevnom radu primjenjuje savjetodavni rad u radu s djecom, odgajateljima odnosno nastavnicima, roditeljima, vanjskim institucijama. Također, on prikuplja pedagošku dokumentaciju kako bi vrednovao rad škole i uveo poboljšanja (Šnidarić, 2009).

Jedno od područja rada pedagoga odnosi se na upoznavanje učenika i njihovih razvojnih pojava, a razgovor se koristi kao metoda prikupljanja podataka. Kvalitetno vođenje pedagoškog razgovora zahtjeva određena znanja i vještine, a određuju ga različiti pedagoški, emocionalni, sadržajni i socijalni čimbenici (Jurić, 2004). Jedna od tajni razvijanja i poticanja refleksivne prakse kod odgajatelja, učitelja odnosno nastavnika kroz savjetodavni rad leži u aktivnosti slušanja. Umjesto da pedagog onima koji traže savjete kaže što trebaju napraviti, slušanje njihovih iskustava može pomoći u pružanju uvida u problematiku situacije i strategije koje koriste za rješavanje problema i tako će im otvoriti oči o važnosti refleksivne prakse (Russell, 2022).

U kontekstu savjetodavnog rada s odgajateljima ili učiteljima i nastavnicima, pedagog se fokusira na pedagoško savjetovanje i pedagoško vođenje kao dva odvojena pojma. Pedagoško vođenje obuhvaća njihov profesionalni razvoj i usavršavanje njihove prakse. Pedagoško savjetovanje usmjereno je na rješavanje konkretnih problema s kojima se suočavaju te na njihovu odgojno-obrazovnu praksu. Pedagog će biti uspješan u savjetodavnom radu ako poznaje odgojno-obrazovne ciljeve i ishode, metode i postupke rada te uvjete u kojima se

realizira odgojno-obrazovni rad (Vuković, 2019). Savjetodavni rad školskog pedagoga u odgojno-obrazovnom procesu obuhvaća posredan angažman u pitanjima vezanim za nastavu, školsku kulturu, stvaranje pozitivne atmosfere, organizaciju i opremljenost škole. S druge strane, razgovor savjetovanja predstavlja direktan rad stručnog suradnika s jednim ili više sudionika koji je potaknut njihovim poteškoćama, problemima ili nedoumicama koje su se pojavile (Resman, 2000, prema Vuković, 2019).

2.4. Akcijska istraživanja

Jedno od glavnih područja pedagoške djelatnosti odnosi se na kontinuirano analiziranje odgojno-obrazovnog procesa i različitih čimbenika koji utječu na kvalitetu rada. S ciljem unapređivanja rada pedagog vrednuje i evaluira proces i rezultate procesa (Jurić i sur., 2001). Evaluacija se može podijeliti na unutarnju i vanjsku evaluaciju pri čemu se unutarnja odnosi na rad i proces, a vanjska na sustav i birokraciju. Jurić i sur. (2001) naglasak stavljaju na unutrašnju odnosno pedagošku evaluaciju. „Analize, istraživanja i vrednovanje procesa i ostvarenih rezultata ostvaruje se u skladu s konstruktivističkim postavkama o autentičnoj, procesnoj i produktnoj (portfolio) samoevaluaciji. To znači da se kriteriji i mjerila evaluacije otkrivaju i postavljaju analizom učeničke, razredne i školske zbilje kao polazišta razvoja“ (Jurić i sur., 2001, str. 37). Akcijsko istraživanje predstavlja oblik samorefleksivnog istraživanja koje se provodi u realnim socijalnim situacijama kako bi se poboljšala praksa, razumijevanje te prakse i cjelokupna situacija u kojoj se praksa odvija (Slunjski i Burić, 2014).

Sve članove odgojno-obrazovne ustanove nužno je profesionalno usmjeravati prema ulozi istraživača i refleksivnog praktičara. Oni postaju stručnjaci koji će analizirati i promišljati o svojoj praksi koristeći istraživačke tehnike. Na temelju postojećih znanja i iskustava stvorit će nova koja će primijeniti u praksi. Refleksivni praktičari promišljajući o svojoj praksi mogu poboljšati svoja ponašanja i tako utjecati na vlastiti razvoj, ali i poboljšati postignuća ustanove i djece u njoj. Kako bi to postigli provode akcijska istraživanja „koja teže sjedinjenju akcije i refleksije i koja su izravno primjenjiva u praksi“ (Jukić, 2010, str. 364). Provođenje akcijskih istraživanja praksu će učiniti kvalitetnijom, razvoj praktičara profesionalnijim i ustanovu naprednijom. Akcijska istraživanja ključna su u poboljšanju kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove. Predstavljaju sustavni, kontinuirani i dinamički proces koji se temelji na implementaciji i evaluaciji (Šagud, 2007). Promjene u odgojno-obrazovnoj ustanovi moguće su uz neprestanu pomoć sudionika procesa. Povratnom informacijom dobije se uvid u posljedice određenih postupaka te se zajednički nastoji pronaći rješenje problema. Postupke

praćenja, analiziranja i evaluacije procesa Jurić i sur. (2001) ne vide kao izdvojene već ih smatraju dijelom cjelokupnih pedagoških procesa. „Istraživanja u funkciji osuvremenjivanja podrazumijeva utvrđivanje rang-liste internih stručnih problema, izradu projekata i provođenje istraživanja, obradu i interpretaciju rezultata istraživanja te primjenu spoznaja u funkciji unapređivanja rada odgojno-obrazovne ustanove“ (Jurić i sur., 2001, str. 38).

Akcijska istraživanja imaju neke karakteristike koje ih razlikuju od ostalih vrsta istraživanja. Denscombeu (2003, prema Jukić 2010) određuje četiri temeljne karakteristike. Prva koju izdvaja je praktičnost akcijskih istraživanja s obzirom na to da se bave aktualnim i realnim problemima iz okruženja. Druga karakteristika je promjena koju on drži sastavnim dijelom ove vrste istraživanja. Treća je karakteristika ta da akcijsko istraživanje promatra kao ciklični proces. Četvrta karakteristika odnosi se na sudjelovanje s obzirom na to da su praktičari aktivni sudionici procesa istraživanja (Jukić, 2010). Akcijska istraživanja nose svoje specifične karakteristike stoga se reflektivni pristup u njima može ostvariti kroz „samokritičku refleksiju, refleksiju kritičkih prijatelja, kritičku refleksiju u zajednici učenja i kritičku refleksiju posredništvom mrežne suradnje“ (Bognar, 2006, str. 53).

Kao što je već i spomenuto, akcijsko je istraživanje spiralni model odnosno sastoji se od nekoliko procesa koji se ciklički ponavljaju – planiranje, djelovanje, promatranje i refleksija. Kod planiranja se određuje način rješavanja situacije ili problema, u procesu se provodi rješenje, u promatranju se prati što se događa, a u refleksiji se analiziraju ishodi provedenog plana i stvaraju temelji za provedbu novog ciklusa. Akcijska istraživanja vrlo su korisna kada se koriste u odgojno-obrazovnoj ustanovi s ciljem razumijevanja rada i poboljšanja istog. Jedan od najčešćih razloga provođenja ove vrste istraživanja je s ciljem postizanja boljih učeničkih rezultata te povećanja djelotvornosti djelatnika ustanove i njihovog profesionalnog razvoja. (Jukić, 2010). Temeljne vještine koje bi istraživači trebali imati za provođenje akcijskog istraživanja te ih pokazati u svojem izvještaju su vještine suočavanja s problemima, prihvaćanje kritika i samokritičnost (Bognar, 2006).

Kako bi znali da je akcijsko istraživanje sustavno i kvalitetno provedeno, važno je da je u njemu opisan cijeli proces istraživanja na način da bilo tko može razumjeti i zamisliti što se odvijalo tijekom tog procesa. Izvještaj akcijskog istraživanja dobar je kada prikazuje promjene koje su nastale za vrijeme provođenja projekta te kada prikazuje kako istraživač ispunjava svoje vrijednosti. U njemu se navode problemi koji je istraživač uočio za vrijeme procesa istraživanja. Iz izvještaja akcijskog istraživanja trebalo bi se moći iščitati što je istraživač novo otkrio i koje

je nove teorije i perspektive stvorio (Bognar, 2006). Postavlja se pitanje kakvu korist ima pedagog u provođenju akcijskog istraživanja. Jedna od ključnih stavki leži u tome da pedagog na taj način radi na svom profesionalnom razvoju prije svega te ga poboljšava kroz samostalno stvaranje znanja i iskustava te samoosposobljavanja. Akcijska istraživanja su i kritički i reflektivni proces u kojem se određuju problemi u praksi i nastoji se riješiti probleme s ciljem unapređenja rada i prakse ustanove i svih njezinih sudionika (Jukić, 2010).

2.5. Pedagoška dokumentacija

Pedagoška dokumentacija odnosi se na sve dokumente koji uključuju fenomene i procese odgojno-obrazovnog rada. Pedagoška dokumentacija može se podijeliti na dvije kategorije:

- Operativna dokumentacija odnosi se na one dokumente koji obuhvaćaju specifične radne procese u odgojno-obrazovnom radu. Ona obuhvaća institucionalni aspekt odgojno-obrazovne djelatnosti, što znači da se temelji na planiranju i racionalnom pristupu. Ova dokumentacija zahtijeva odgovarajuću opremu i resurse za izvođenje (Staničić i Resman, 2020).
- Znanstvena pedagoška dokumentacija obuhvaća sve izvore za proučavanje odgojno-obrazovne prakse. Također obuhvaća šire područje jer se bavi i institucionalnim oblicima odgoja. Operativna dokumentacija odgojno-obrazovnih ustanova također ima veliki značaj kao izvor za znanstvenu analizu pedagoških problema (Staničić i Resman, 2020).

Postoje određeni zahtjevi za pedagošku dokumentaciju i kakva ona treba biti. Za početak ne smije biti sama sebi svrhom, odnosno njezina vrijednost procjenjuje se ovisno o njezinoj funkcionalnosti. Treba biti jasna i jednoznačna, a podaci lako dostupni. Pedagoška dokumentacija predstavlja važan dio pedagoškog rada i omogućuje pedagogu što kvalitetniju praksu. Ona je dokaz ostvarenosti zadataka i aktivnosti pedagoga (Staničić i Resman, 2020).

Pedagozi u svom radu trebaju raspolagati velikom količinom znanja i podataka. Kako bi prikupili potrebne podatke na kojima bi temeljili svoje aktivnosti, oni izrađuju određene instrumente odnosno alate s ciljem prikupljanja potrebnih informacija. Instrumenti pedagogu omogućavaju kvalitetniju i profesionalniju izvedbu zadataka i aktivnosti. Uz pomoć instrumenata pedagog prikuplja potrebne podatke o učenicima, nastavnicima, roditeljima i raznim fenomenima iz odgojno-obrazovne ustanove poput ozračja, uspjeha, izostanaka i sl. Na temelju prikupljenih podataka pedagog dobiva uvid u odgojno-obrazovnu ustanovu i rad te

može donijeti bolje zaključke pomoću kojih će poboljšati ono što je potrebno (Staničić i Resman 2020).

Svaki stručni i istraživački postupci zahtijevaju korištenje njima pripadajućeg instrumenta. Evidencijski listovi koriste se za rad na dokumentaciji, aparati za snimanje i bilježenje koriste se tijekom sustavnog promatranja. Protokoli intervjua koriste se za intervjuiranje, anketni listovi i upitnici za provođenje anketiranja. Testovi se koriste za različita testiranja koje pedagog provodi, a skala stavova za procjenu (Staničić i Resman, 2020). Korištenje dokumentacije u pedagoškom radu nosi razne prednosti. Dokumentacija pomaže upravljanju u procesu rada, pridonosi boljem planiranju, pomaže u rješavanju problema, olakšava dolazak do informacija, služi kao izvor za unapređenje, pokazuje napredak itd. (Jurić, 2004). U akcijskim istraživanjima provode se istraživački dnevnik kako bi se evidentirali događaji, problemi, pitanja i sl. te prikazale temeljne točke istraživanja, a kasnije će poslužiti kao uvid u napredak na temelju prikupljenih podataka. Važnost istraživačkih dnevnika leži i u činjenici da pisana riječ ostaje trajno zapisana te se istraživač može uvijek vratiti na već zapisano u različitim fazama svog istraživanja. Također, pisanje ponekad više potiče na razmišljanje o situaciji i problematici nego sam razgovor (Bognar, 2006).

Refleksija se u pedagoški rad može implementirati na razne načine koji omogućuju razumijevanje vlastite prakse s ciljem unapređenja iste. Neke od tehnika su razmišljanje o vlastitom radu na temelju raznih pitanja o praksi, dnevnički zapisi, savjetovanja, akcijska istraživanja, analiziranje dokumentiranog sadržaja, analiziranje vlastitih iskustava, razmjena iskustava s drugima (Špoljarić, 2019).

3. Refleksivna praksa

Začetnikom refleksivne prakse, kao kompleksnog područja koje je moguće implementirati u osobni i profesionalni razvoj refleksivnog praktičara, smatra se Donald Schön. On je proces refleksivne prakse definirao kroz nekoliko etapa, a one su refleksija u akciji, odnosno refleksija tijekom procesa te refleksija na akciju, odnosno nakon samog procesa. Ovo dalje služi kao temelj za razvoj modela refleksivne prakse (Bilač, 2015). U definiranju pojma refleksivne prakse važno je istaknuti i Johna Deweyja koji je svojim razmatranjima pridonio razumijevanju procesa. On ističe kako je konkretno prepoznavanje problema zapravo izvor razmišljanja o vlastitoj praksi. Refleksivnim razmišljanjem stoga se formira veza između konkretne radnje i posljedice te radnje. Refleksivno razmišljanje Dewey sagledava kao preispitivanje argumenata na kojim se bazira razmišljanje, odnosno sagledavanje vlastitih uvjerenja (Bilač 2015). John Dewey prepoznao je tri osnovne karakteristike koje učitelj, a što se može prepisati i na pedagoga, mora posjedovati kako bi postao refleksivni praktičar. Prvenstveno mora biti otvorenog uma što mu omogućuje uvažavanje novih ideja i perspektiva. Također, treba težiti traženju novih načina rada i povezati se s istim. U konačnici, treba spremno preuzeti odgovornost za vlastite postupke i odluke. U modernijem pristupu refleksiji smatra se kako postoje određeni nedostaci Deweyjeva modela kao linearnog i mehaničkog s nedovoljno naglašenom emocionalnom stranom refleksivnog praktičara (Šagud, 2006).

Danas postoji brojna literatura koja nudi objašnjenja refleksivnog pristupa, no ne postoji jednoznačna i općeprihvaćena definicija i jedinstvena teorija refleksivne prakse. Prema Pollardu (2008, prema Špoljarić, 2019) cilj refleksivnog pristupa je odmak od rutinskih akcija koje su ukorijenjene u takozvanom zdravorazumskom razmišljanju do refleksivnog djelovanja koje se temelji na profesionalnom razmišljanju. Ross, Bondy i Kyle (1999, prema Šagud, 2006) refleksivnu praksu opisuju kroz nekoliko razina. Prva se odnosi na planiranje odnosno određuje se problem i nastoji se otkriti rješenje imajući u vidu moguće posljedice. Iduća je faza ona u kojoj se odvija planirana strategija i motri se učinak te strategije kroz različite perspektive te se uviđaju pozitivne i negativne posljedice postupaka. Drew i Bingham (2001, prema Bilač, 2015) refleksivnu praksu definiraju kao pogled unatrag na iskustvo te traženje smisla u tom iskustvu s ciljem pronalaska onih aktivnosti koje bi bilo dobro provesti. Bez obzira na to što su tumačenja tog pojma različita, refleksivna praksa uvijek predstavlja način koji omogućava veću samosvijest o vlastitom radu što onda pridonosi kvalitetnijem profesionalnom rastu i razvoju (Osterman i Kottkamp, 2004, prema Bilač 2015).

Šagud (2006) reflektivnu praksu vidi kao holistički proces koji predstavlja način učenja i istraživanja unutar kojeg se teorija povezuje s refleksijom odnosno praksom, a refleksija tu čini bit procesa učenja i mijenjanja. Prema Bilač (2015) posebna vrijednost reflektivne prakse leži u jednostavnosti primjene iste u kontekstu profesionalnog razvoja, a pridonosi mijenjanju prakse, samim time i razvijanju kvalitete. „Refleksivna praksa omogućava identificiranje različitih načina propitivanja pretpostavki i ohrabruje za promatranje vlastite prakse iz različitih perspektiva“ (Bilač i Miljković, 2016, str. 358). Refleksivna praksa, osim što znači ispitivanje samog pristupa praksi, osigurava osvještavanje i razumijevanje uvjerenja koja su skrivena iza procesa, a značajno utječu na praksu (Brookfield 1995, prema Bilač, 2015). Refleksija je mentalni proces strukturiranja ili restrukturiranja iskustva, problema ili aktualnog znanja i stavova (Korthagen, 1999, prema Kunstek, 2009).

Već spomenuta podjelu reflektivne prakse prema Schönju može se nadopuniti i etapom refleksije prije akcije (Cowan, 1998, prema Bilač, 2015). Ovaj dio refleksije temelji se na shvaćanju važnosti planiranja i predviđanja problema. Iz toga se konstruira model reflektivne prakse koji se opisuje procesima refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji i refleksija o refleksiji (Vizek Vidović i Vlahović Štetić 2007, prema Bilač, 2015).

Profesionalni razvoj važan je koncept u odgojno-obrazovnom području. Za razumijevanje pojma reflektivne prakse u kontekstu profesionalnog razvoja potrebno je usredotočiti se na nekoliko područja. Jedno od njih je i promjena načina razmišljanja s obzirom na to da je proces razmišljanja, konkretno reflektivnog, zapravo središnji dio procesa reflektivne prakse. Drugo je razvijanje samosvijesti što se javlja kao posljedica kvalitetno provedenog reflektivnog razmišljanja. Samosvijest znači da se svjesno razmatra vlastiti rad i ponašanje te propitkuju osobna uvjerenja u tom kontekstu (Bilač, 2015). Refleksivna praksa može poslužiti uvođenju raznih poboljšanja u proces rada, poput unapređenja u vidu obavljanja svakodnevnih poslova, vođenja pedagoške dokumentacije, poticanja suradnje s roditeljima, kolegama, savjetovanja učenika i sl. Stoga se može reći kako je reflektivna praksa praktična, korisna i bitna jer omogućava učenje na vlastitim iskustvima (Cvetek, 2002, prema Bilač, 2015).

Refleksivna praksa od velikog je značaja za mijenjanje odnosno poboljšanje odgojno-obrazovne prakse. Prvi je razlog taj što provođenje reflektivne prakse omogućava bolje razumijevanje procesa rada. Nadalje, važnost reflektivne prakse leži u tome što ona zahtijeva preuzimanje odgovornosti i donošenje odluka. Osvještava o važnosti uvođenja poboljšanja u praksu (Bilač, 2015). Refleksivna praksa doprinosi profesionalnom i osobnom rastu i razvoju

te razvoju svijesti o sebi i drugima (Priddis i Rogers 2017). Staničić i Resman (2020) smatraju kako je upravo vrednovanje prakse jedno od ključnih stavki za unapređenje pedagoške profesije, a jedno je od područja koje se nedovoljno potiče i ostvaruje. Također, navode kako ono nije moguće adekvatno provesti bez definiranih kriterija kvalitete, instrumenata ili ako se nedovoljno izvodi. Još je važnije istaknuti kako se vrednovanje ne može provesti ako nije jasno koja je uloga pedagoga, ako se nekvalitetno provodi i sl. Također, samovrednovanje predstavlja postupak u radu pedagoga te može dati uvid u znanja, sposobnosti, kvalitetu rada, trud i sl. (Staničić i Resman, 2020).

Tot (2013) navodi kako je učinkovita škola ona koja je sposobna samovrednovati svoj rad, zatim te rezultate usporediti s definiranim standardima i konačno samostalno raditi na vlastitom razvoju. Vrednovanje i samovrednovanje odgojno-obrazovne ustanove predstavlja put prema razvoju i kvaliteti ustanove, a pedagoški standardi predstavljaju smjernice koje služe kao pomoć u praćenju i procjeni kvalitete i izvrsnosti odgojno-obrazovne ustanovi. Standardi omogućuju procjenu kojom se daje jasna povratna informacija o razvoju ustanove (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008). Kako bi se provelo kvalitetno samovrednovanje i ostvarili pedagoški standardi važno je steći vještinu samoodlučivanja. Također, važna je i osviještenost svih sudionika o važnosti provođenja vrednovanja rada i prakse (Tot, 2013).

Kada pojedinac razmišlja o vlastitom djelovanju, on postaje istraživač prakse. Ne ovisi o kategorijama postojeće teorije već stvara novu teoriju jedinstvenog slučaja. Istraživač ili refleksivni praktičar ne odvajaju razmišljanje od djelovanja već ih interaktivno implementira u istraživačku praksu kako bi otkrio problematiku situacije (Schön, 1983, prema Russell, 2022).

3.1. Refleksija i refleksivni praktičar

Donald Schön fokusirano razmišljanje stavio je kao središte razmišljanja uopće i propitkivanja vlastitog rada. Pretpostavio je kako se proces refleksije javlja kao odgovor na složen problem koji treba riješiti. S druge strane, važno je napomenuti kako je provođenje refleksivne prakse korisno ne samo kada se javljaju poteškoće već i kada rad prolazi dobro. Njegov je utjecaj najvažniji u definiranju procesa refleksije u akciji i refleksije na akciju (Priddis i Rogers, 2017).

Refleksija u akciji događa se tijekom samog rada. Uključuje svijest o vlastitim iskustvima, prepoznavanje vlastitih osjećaja, ali imajući na umu teorijske temelje kojima se osoba vodi. Refleksivni praktičar dopušta sebi da doživi iznenađenje i zbunjenost u određenoj situaciji. Zatim razmišlja o situaciji u kojoj se nalazi i o iskustvima koja su ga dovela do te situacije

(Priddis i Rogers, 2017). Za refleksiju u akciji ključno je preoblikovanje neočekivanih situacija u kojima se nađe pedagog, imajući na umu vlastita početna znanja i iskustva na temelju kojih će doći do novih znanja o praksi (Russell, 2022).

Refleksija o akciji događa se nakon procesa rada. U ovom se procesu istražuje što se dogodilo tijekom rada, zašto se to dogodilo, zašto se pojedinac ponašao na određen način i kako je to utjecalo da drugu osobu u interakciji. Na taj se način u potpunosti sagledavaju iskustva i povezuju s teorijama što pridonosi boljem razumijevanju vlastite prakse i rada. Provodeći refleksiju o akciji moguće je uvidjeti i neke nesusvjesne trenutke koji su osobu naveli na određeno ponašanje (Schön, 1983, prema Priddis i Rogers, 2017).

Prema Schönovoj teoriji proces učenja povezan je iskustvom i refleksijom na iskustvo. Znanje se stvara tijekom akcije stoga nije uvijek predvidljivo. Iz toga se javljaju njegove dvije vrste refleksije. Kod refleksije u akciji praktičar mijenja vlastite postupke, ali ne mijenja aktivnost. Postaje istraživač prakse dok istovremeno stvara novu praksu. Takva je praksa spontana i nedovoljno osviještena. Kod refleksije na akciju događa se kritička analiza kojom se osvijeste postupci nakon akcije. Refleksivni praktičar ne provodi refleksiju odmah, već kasnije pokušava razjasniti probleme i otkriti njihovo značenje koristeći se postojećim teorijskim znanjima. To onda doprinosi praktičnom, ali i cjelokupnom profesionalnom razvoju (Šagud, 2006).

Refleksivni praktičar provodi refleksivnu praksu na temelju svog promišljanja o istoj, a o njoj razmišlja prije i poslije djelovanja te tijekom samog djelovanja. „Mogli bismo reći da proces razvoja refleksivnog praktičara znači proces uzdizanja na metarazinu svog odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja“ (Šagud, 2006, str. 14). Refleksivna praksa znači prepoznavanje i provjeravanje implicitnih pedagogija, hipoteza i prošlih iskustava u trenutnim situacijama. „Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje solucije i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Njega karakterizira „refleksivna otvorenost“, a ona se javlja kad smo voljni preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište do kojeg možemo doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza u svijetu“ (Senge, 2003 prema Šagud, 2006, str. 15).

Refleksija u akciji ili znanje u akciji nerijetko se pojavljuje spontano i iako je znanje postojeće u akcijama često se postupci ne mogu jednostavno objasniti. „Provođenje misli u akciju otkriva istovremeno dualnost, ali i interakciju i međuzavisnost i to je ključni moment u procjeni razine refleksivnosti“ (Šagud, 2006, str. 18). Drugim riječima, onda kada se verbalno može dočarati teorija korištena u praksi taj proces postaje refleksivan i konstruktivistički. Proces refleksije

omogućava pedagogu da uvidi odnos između postavljenih ciljeva i svakodnevne prakse. „Refleksivni proces nije jednostavan, spiralan ili hijerarhijski već je izuzetno kompleksan. U refleksivnoj praksi problemi su već u početku vrlo složeni, često paradoksalni, kaotični i nepredvidljivi.“ (Šagud, 2006, str. 21).

Refleksija se može opisati kroz ciklički prikaz četiri akcije: planiraj – učini – provjeri – djeluj. (Deming, 1983, prema Špoljarić, 2019). Prvi korak je planiranje ciljeva pedagoškog rada i procesa. Nakon što se u praksi primijeni isplanirana akcija, provjerava se njezina učinkovitost. Zadnji korak odnosi se na poduzimanje konkretnih akcija koje će donijeti poboljšanja u rad i praksu. Refleksija na vlastitu praksu polazi od nečeg nepoznatog, a ciljevi koje praktičar želi postići javljaju se u samom procesu refleksije (Šagud, 2007).

Proces refleksije je participirajući odnosno znači usmjeravanje pažnje na mišljenje i osjećaje drugih. Šagud (2006) navodi kako se refleksivnim praktičarom postaje uz podršku kolega. Ističe kako je refleksivna praksa proces dugotrajnog i neprestanog mijenjanja, a važan je razvoj sposobnosti slušanja i razumijevanja mišljenja, osjećaja i različitosti kod drugih. Prema autoru High (1984, prema Šagud, 2006) refleksija znači otkrivanje poznatog i nepoznatog u akciji, identificiranje čimbenika važnih za praksu, promišljanje i objašnjavanje, otkrivanje nedostataka u vlastitom znanju, promišljanje o akcijama koje tek dolaze. Kompetencija za refleksiju i samorefleksiju može se izgraditi kao bilo koja kompetencija. U tom je kontekstu važno istaknuti kako pedagog mora biti sklon introspekciji, preuzeti odgovornost za svoje postupke, biti otvoren za nove ideje, prihvatiti kritiku i mogućnost događanja pogrešaka u praksi (Šagud, 2006). „Refleksivni praktičar ima veliku mogućnost osvijestiti godinama primjenjivanu rutinu, ponovljene greške te ugraditi nove aktivnosti i pristupe što će u velikoj mjeri pojačati njegovu profesionalnu motivaciju“ (Šagud, 2006, str. 26).

„Karakteristika vrsnog refleksivnog praktičara je mogućnost promišljanja o vlastitim postupcima te uzdizanje na metarazinu razmišljanja svog odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja“ (Šagud, 2006, str. 27). Metarazina razmišljanja služi za stvaranje nove prakse, razumijevanje vlastitih pogrešaka potiče refleksivnog praktičara da utječe na vlastiti rad. Nužno je provoditi refleksiju s ciljem uvođenja promjena u rad i praksu odnosno podizanja istih na višu razinu. Refleksivni pristup u odgojno-obrazovnoj ustanovi u suprotnosti je s tradicionalnim modelom u kojem ne dolazi do dubinskih promišljanja i značajnih promjena (Šagud, 2006). Staničić i Resman (2020, str. 248) tvrde kako „što češći samokritički osvrti na vlastitu praksu (refleksivni praktičar) mogu znatno pomoći u unapređenju procesa i ostvarenju boljih rezultata.“

Refleksivna praksa refleksivnog praktičara obuhvaća aktivno bavljenje ciljevima koji se žele postići i njegovim posljedicama. U njoj se isprepleću istraživačke i implementacijske vještine, a refleksivni praktičar ima sposobnost stvaranja novih ideja, snosi odgovornost za posljedice svoje prakse te je predan istraživanju i provođenju prakse. Kroz ciklični proces refleksije kontinuirano se prati i procjenjuje praksa te se vrednuje kako bi se mijenjala na bolje (Bognar, 2006).

3.2. Samorefleksija

Pojam samorefleksije može se definirati kroz nekoliko etapa koje opisuje Vizek Vidović (2011, prema Bilač, 2015).

- Opisivanje iskustva o kojem je potrebno refleksivno razmišljati. U toj se etapi ispituju vlastita ponašanja, osjećaji, situacije.
- Kritičko promišljanje i analiza etapa su u kojoj dolazi do razumijevanje iskustva i posljedica konkretne radnje na druge.
- U etapi evaluacije iskustvo se vrednuje na temelju teorije ili dobre prakse.
- Posljednja je etapa sinteza, a odnosi se na stvaranje novih znanja i novih perspektiva na vlastiti rad i profesionalni razvoj.

Samorefleksija jednako je važan proces u radu pedagoga kao i refleksija. Ona predstavlja kružni proces što znači da jedna refleksija za sobom vuče drugu i tako se neprekidno nastavlja proces (Špoljarić, 2019). „Samorefleksija omogućuje emancipaciju i stjecanje autonomije svakog pojedinca“ (Šagud, 2006, str. 20). Svrha procesa refleksije i samorefleksije leži u tome da omogućuju kvalitativne promjene u praksi. U procesu provođenja refleksije poželjno je prikupljati podatke kako bi poslužili kao temelj za buduće akcije i procese i postali dijelom profesionalne aktivnosti refleksivnog praktičara. Refleksivna praksa nikada ne završava s obzirom na to da se u svakodnevnom radu pojavljuju određena pitanja i problemi koji zahtijevaju njihovo rješavanje (Šagud, 2006).

Kunstek (2009) razlikuje refleksiju i samorefleksiju kao subjektivno i s druge strane objektivno, odnosno individualno naspram kolektivnog. Promjena počinje kada pojedinac donese individualnu odluku da promijeni vlastitu praksu na bolje. Kritička refleksija i samorefleksija zapravo su postupci evaluacije, a oni daju informativnu i regulativnu vrijednost. Informativna pojedincu daje uvid u njegov način rada, dok regulativna utječe na buduće akcije pojedinca. Učenje, koje događa u procesu refleksije i samorefleksije, zapravo je socijalni proces, a on se

odvija u jedinstvenom kontekstu. Iz tog razloga, pojedinac koji uči treba imati mogućnost refleksije vlastitog iskustva i tako stvarati nove perspektive i uvide u vlastitoj praksi (Šagud, 2006). Tijekom provođenja samorefleksije prikupljaju se podaci koje je pedagog dobio vlastitom procjenom svoga rada. U tom procesu pedagog dobiva informacije o svom znanju i izvedbi kako bi ih iskoristio za poboljšanje rada. Proces počinje kada razmišljanja navedu pedagoga da odluči uvesti pozitivne promjene u svoj rad te preuzima odgovornost za unapređenje svoje djelatnosti (Špoljarić, 2019).

3.3. Grupna refleksija

Kontinuirana refleksija o odgojno-obrazovnoj praksi proces je koji je često nepredvidljiv, ali kreativan te se u njemu istražuje i realizira nova praksa. Ona nastaje kao rješenje na svakodnevne situacija s kojim se praktičari susreću, a u kojima nailaze na probleme i ne mogu ih riješiti već postojećim strategijama. Svakodnevno promišljanje o odgojno-obrazovnoj praksi donosi veću učinkovitost u obavljanju iste te bolje razumijevanje (Šagud, 2007). Razmjena iskustava s drugima može uvelike pomoći razumijevanju i analiziranju vlastitoga rada. Ona pridonosi razvoju novih ideja i perspektiva, daje uvid u druge primjere, pomaže razvijanju kompetencija, olakšava sagledavanje problema iz različitih perspektiva itd. (Buđevac i sur., 2015, prema Špoljarić, 2019).

Ono što čini važan dio procesa refleksije pedagoga zasigurno je međusobna komunikacija i interakcija s kolegama kako bi se dobili novi uvidi i perspektive u rješavanje problema. Grupna refleksija otvara alternativne odgovore na problem i omogućuje izražavanje različitih stajališta o problemu (Šagud 2006). S jedne strane individualna refleksija nužna je za refleksivnog praktičara, ali s druge strane grupna refleksija može doprinijeti još boljem razumijevanju prakse. Vrednovanjem prakse pojedinac dolazi do novih perspektiva koje ponekad lakše može osvijestiti uz grupnu evaluaciju i samoevaluaciju (Šagud, 2007).

Šagud (2007) ističe pojmove evaluacija i samoevaluacija kao procese koji su vanjski i grupni i naglašava njihovu važnost za uvođenje promjena u samoj praksi. Zajedničko znanje gradi se u socijalnoj komunikaciji. Zajedničkom evaluacijom odgojno-obrazovne ustanove i prakse može se doći do nekih uvida koje pojedinac ne bi sam stekao. U suradnji i komunikaciji pojedinci iznose vlastita zapažanja, probleme, razmišljanja te uz pomoć ostalih dolazi do novih uvida i postaju „promatrači vlastitih razmišljanja“ (Šagud, 2007). Evaluacija i samoevaluacija znače reflektivno promišljanje u praksi s ciljem otkrivanja značenja određenih postupaka. Pozitivno grupno ponašanje u procesu refleksije kreira se postepeno, ovisi o ulogama svakog pojedinca u

procesu te o podgrupama koje mogu biti konstruktivne ili destruktivne. U grupnoj refleksiji nužno je voditi konstruktivnu međusobnu komunikaciju koja se temelji na demokratičnosti tako da dopušta svakom sudioniku jednako izražavanje mišljenja i ravnopravnost. Karakteriziraju ju još i otvorenost za različite ideje, poštivanje pravila ponašanja, odgovornost svakog od sudionika te potpora onima koji imaju manje znanja ili iskustva (Šagud, 2007).

Grupna evaluacija temelji se na prepoznavanju postupaka sudionika ovog procesa i omogućava im razvoj kako na osobnoj tako i na profesionalnoj razini. „Praktičar koji je uključen u stalno propitivanje svoje i tuđe prakse, koji zajedno sa svojim kolegama u otvorenom diskursu problematizira konkretne situacija iz konkretnog odgojno-obrazovnog konteksta doživljava punu samoaktualizaciju“ (Šagud, 2007, str. 681). Evaluacija i samoevaluacija unutar grupne refleksije ostvaruje se zahvaljujući dijalogu koji može započeti prije uvođenja promjena, odnosno u trenutku problematiziranja i analiziranja akcija koje se mogu uvesti s ciljem unapređenja.

4. Istraživanje refleksivne prakse pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi

4.1. Problem i cilj istraživanja

Uloga pedagoga često se netočno interpretirala i razumijevala, a pojam refleksivne prakse tek je u novije vrijeme zaživio i postao važnim područjem pedagoškog djelovanja. Prema istraživanju Bilač i Miljković (2016) provođenje refleksivne prakse ima pozitivne učinke na poboljšanje vlastite prakse i profesionalnog razvoja učitelja. Špoljarić (2019) je istraživanjem utvrdila kako odgojitelji razumiju pojam refleksije i samorefleksija te da ih većina smatra kako refleksivna praksa ima pozitivne učinke na njihov rad. S druge strane, njezini rezultati pokazali su kako većina odgajatelja ipak ne provodi kritičke osvrtne na vlastiti rad odnosno ne provode refleksivnu praksu u dovoljnoj mjeri.

Glavni je cilj ovog istraživanja ispitati na koji način pedagozi provode refleksivnu praksu te je li refleksija prakse povezana sa zadovoljstvom poslom. Nastoji se ispitati njihovo razumijevanje refleksivne prakse. Postavlja se pitanje postoji li povezanost sociodemografskih obilježja i refleksije.

4.2. Metodologija istraživanja

Za potrebe provođenja istraživanja refleksivne prakse pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi korišten je anketni upitnik u *online* formatu. Središnji dio upitnika preuzet je od autora Priddis i Rogers (2017) iz rada *Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings* i prilagođen je potrebama ovog istraživanja.

Upitnik se sastoji od ukupno 22 pitanja podijeljenih u 3 dijela. U prvom dijelu (1.-6. pitanje) pitanja se odnose na demografske podatke kako bi se upoznala pozadina svakog od ispitanika. Drugi dio (7.-16. pitanje) odnosio se na ispitivanje refleksivne prakse kroz nekoliko pitanja podijeljenih u tri skupine (refleksija za vrijeme prakse, refleksija na praksu i refleksija s drugima), a posljednja je skupina ispitivala zadovoljstvo poslom kroz 3 pitanja. U tom dijelu ispitanici su odgovarali u kojoj se mjeri svaka tvrdnja odnosi na njih, pri čemu je broj 1 označavao najniži stupanj slaganja, a broj 5 najviši stupanj slaganja. Posljednja 3 pitanja u zadnjem dijelu upitnika otvorenog su tipa i njima se nastojalo dublje ispitati razumijevanje pedagoga o refleksivnoj praksi. Korištenjem otvorenih pitanja u upitniku ispitanicima se dala veća sloboda u biranju odgovora te su mogli odgovoriti onoliko koliko su mislili da je potrebno.

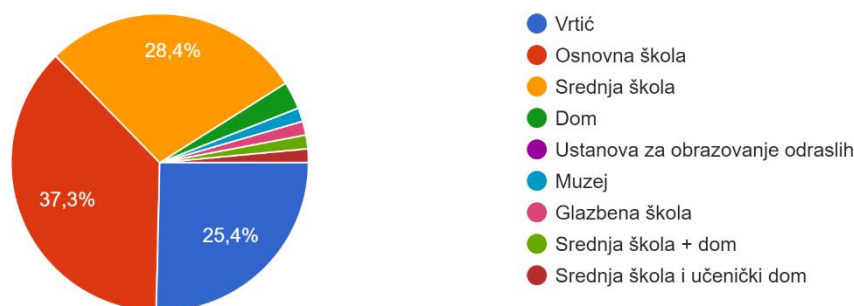
4.3. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 67 pedagoga koji rade u odgojno-obrazovnih ustanovama diljem Republike Hrvatske. Prema dobivenim podacima od 67 ispitanika većinom su bile žene (N=62), odnosno njih 92,5 %. U ispitivanju su sudjelovala 4 muškarca, a dvoje ispitanika nije se htjelo izjasniti po pitanju spola. Više od polovine ispitanika u dobi je od 23 do 35 godina (N=35) što čini 52,2 %. U dobi od 35 do 45 godina sudjelovalo je 17,9 % ispitanika, od 46 do 55 ispitanika je bilo 16,4 %, dok se najmanji postotak od 13,4 % odnosio se na dobnu skupinu od 56 do 65 godina.

Mjesto zaposlenja prikazano je na *Slici 1*. Može se primijetiti kako najveći broj ispitanika radi u osnovnoj školi (N=35), nju slijede srednja škola (N=19) te vrtić (N=17). Ostale ustanove zastupljene su u niskom postotku, a dobiveni podaci pokazuju kako nekolicina pedagoga radi i na dva mjesta.

3. Gdje ste zaposleni?

67 odgovora

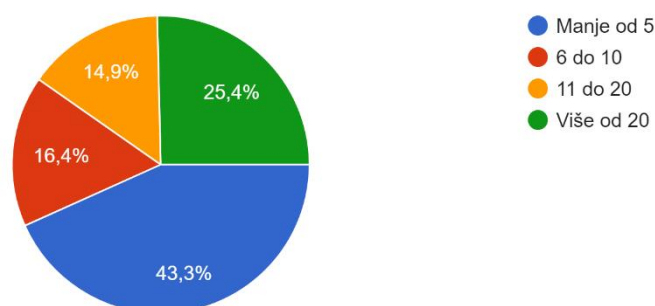


Slika 1. Ustanova zaposlenja ispitanika

Dobiveni podaci ovog istraživanja pokazali su kako 43,3 % ispitanika (N=29) ima manje od 5 godina staža. Iza njih slijede oni pedagozi koji imaju više od 20 godina staža (N=17), a njih je 25,4 %. Navedeni rezultati prikazani su u *Slici 2*.

4. Vaše godine staža?

67 odgovora



Slika 2. Godine staža ispitanika

Što se tiče broja stanovnika u mjestu u kojem pedagozi rade, njih 38,8 % (N=26) radi u nekom većem mjestu odnosno gradu koji ima više od 100 tisuća stanovnika. Nakon njega slijede pedagozi koji rade u mjestu od 10 do 100 tisuća stanovnika (N=17) u postotku od 25,4 %. U malim mjestima s manje od 5 tisuća stanovnika radi čak 23,9 % ispitanika (N=16), a u mjestu do 10 tisuća stanovnika radi njih 11,9 % (N=8). Na pitanje imaju li ispitanici pedagozi ugovor na neodređeno, većina njih (N=45) odnosno 67,2 % ispitanika odgovorilo je da ima.

4.4. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2023. godine putem *online* upitnika na platformi *Google Docs*. Na početku upitnika ispitanicima je predstavljeno istraživanje i svrha ispunjavanja upitnika. Ispunjavanje upitnika u potpunosti je anonimno, a ispitanicima je objašnjeno kako će se dobiveni podaci koristiti isključivo kao rezultati u svrhu provođenja istraživanja. Sudjelovati su mogli svi pedagozi s područja Republike Hrvatske koji rade u nekoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

4.5. Analiza podataka

U ovom istraživanju koristila se kvantitativna i kvalitativna metoda analize podataka. U kvantitativnim istraživanjima istraživači postavljaju određena očekivanja kroz odabrane varijable koje će se proučavati te se izvode statistički rezultati i zaključci. U ovakvim je istraživanjima povučena oštrija crta između istraživanja i opisa nego u kvalitativnim metodama te je ostavljeno manje prostora za neočekivano (Becker, 1996, prema Sandelowski, 2000).

Kvantitativnom metodom u ovom istraživanju nastojalo se utvrditi koristi li većina pedagoga reflektivnu praksu u svom odgojno-obrazovnom radu i u kojoj mjeri ju koriste. Također, istraživanjem se namjeravalo otkriti i koliko je zadovoljstvo ispitanika svojom profesijom. Prilikom provedbe statističke analize dobiveni su deskriptivni podaci: aritmetička sredina (M) i standardna devijacija (SD) te Pearsonov koeficijent korelacije. Iz analize je izdvojen jedan sudionik jer nije odgovorio na sva pitanja, što znači da je ukupan broj sudionika u analizi bio N=66.

U kvalitativnoj metodi istražitelji koji žele prikazati određeno iskustvo ili događaj odlučuju što će konkretno opisati, a tijekom tog procesa predstavljanja počinju transformirati iskustvo ili događaj. Opisi u kvalitativnoj metodi ovise o interpretacijama, preferencijama, osjetljivosti i subjektivnosti ispitivača. Međutim, ti opisi uvijek moraju precizno prenositi događaje u njihovom autentičnom redoslijedu. Ispitivači moraju zadržati vjerodostojnost u opisu, a istovremeno mu dodjeljuju značenje koje sudionici pridodaju tim događajima. U kvalitativnim istraživanjima opis podrazumijeva prezentiranje činjenica o događaju koristeći svakodnevni jezik (Sandelowski, 2000). Kvalitativni istraživači ne mogu se tako lako poput kvantitativnih istraživača odvojiti od podataka (Becker, 1996, prema Sandelowski, 2000). Glavna svrha kvalitativne deskriptivne metode je temeljito i detaljno opisati situaciju, koristeći riječi koje su doslovno izrečene od strane ispitanika, a istovremeno usredotočujući se na proces te na specifične promjene u okruženju koje je važno dokumentirati. U svojim opisima istraživači uvijek teže preciznosti u opisu i autentičnom prikazu događaja kako bi se većina osoba mogla suglasiti da su zabilježeni podaci zaista točni (Maxwell, 1992, prema Sandelowski, 2000).

Kvalitativnom metodom u ovom radu istraživala su se sljedeća pitanja:

- *Što za Vas znači refleksija odnosno reflektivna praksa?*
- *Što za Vas znači samorefleksija?*
- *Postoji li pedagoška dokumentacija koju koristite u radu ili koristite vlastitu? Ako da, navedite koju pedagošku dokumentaciju koristite.*

Navedena pitanja otvorenog su tipa kako bi se ispitanicima dala veća sloboda u odgovaranju te kako bi se stekao uvid u razumijevanje reflektivne prakse kod pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

4.6. Rezultati i rasprava

4.6.1. Kvantitativna metoda istraživanja

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji Refleksija za vrijeme prakse.

	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Prepoznajem kada moja postojeća uvjerenja utječu na interakciju s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama.	2	5	4,19	0,7
Prepoznajem i uvažavam kako moje misli i osjećaji utječu na interakciju s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama.	3	5	4,33	0,66
Prepoznajem kada postojeća uvjerenja roditelja, učenika i ostalih kolega utječu na interakciju.	2	5	4,41	0,65
Prepoznajem i uvažavam kako misli i osjećaji roditelja, učenika i ostalih kolega utječu na interakciju.	3	5	4,42	0,65

U Tablici 1. prikazani su rezultati dobiveni iz upitnika u skupini pitanja *Refleksija za vrijeme prakse*. Refleksija za vrijeme akcije događa se dok se provodi praksa te podrazumijeva osviještenost pojedinca tako da prepozna vlastita ponašanja, misli i osjećaje koja utječu na odvijanje prakse (Priddis i Rogers, 2017). Upravo to pokazali su rezultati provedenog istraživanja. Ovdje se nastojalo ispitati provode li ispitanici refleksiju dok traje sama praksa odnosno interakcija i komunikacija s roditeljima, učenicima, ostalim kolegama odnosno odgajateljima, učiteljima ili nastavnicima. Prema dobivenim rezultatima može se utvrditi kako najveći broj ispitanika, odnosno njih 52,2 %, često prepoznaje kada njihova postojeća uvjerenja utječu na praksu ($M=4,19$, $SD=0,7$). Također, 46,6 % ispitanika često prepoznaju, ali i uvažavaju kada njihove misli i osjećaji utječu na interakciju s drugima ($M=4,33$, $SD=0,66$). Dobiveni rezultati pokazuju kako pedagozi nešto bolje prepoznaju tuđa nego vlastita uvjerenja s obzirom na to da 48,5 % ispitanika vrlo često prepoznaje kada postojeća uvjerenja roditelja, učenika i kolega utječu na njihovu interakciju ($M=4,41$, $SD=0,65$). Također je isti zaključak vidljiv i na sljedećoj tvrdnji prema kojoj 50,7 % ispitanika prepoznaje, ali i uvažava misli i osjećaje drugih u njihovoj međusobnoj interakciji ($M=4,42$, $SD=0,65$). Slični su rezultati dobiveni i u istraživanju autorica Bilač i Miljković (2016) gdje su ispitanici struke srodnoj

pedagozima, odnosno učitelji, nakon provođenja refleksivne prakse najvećom srednjom vrijednosti ocijenili promjene svojih uvjerenja, načine gledanja na praksu, otkrivanje pogrešaka u praksi.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji Refleksija na praksu.

	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama provodim vrijeme razmišljajući što sam rekao/-la i napravio/-la.	1	5	4,24	0,84
Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama razmišljam o njihovom iskustvu u interakciji.	2	5	4,04	0,8
Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama razmišljam o vlastitom iskustvu.	2	5	4,33	0,7

U *Tablici 2.* nalaze se podaci koji prikazuju provode li pedagozi refleksiju na odrađenu praksu i kojoj mjeri. Refleksija o akciji događa se nakon provedene prakse kada osoba istražuje određene segmente prakse odnosno zašto se pojedinac ponašao na određen način, kako su njegova uvjerenja i stavovi utjecali na interakciju, koji su nesvjesni trenuci utjecali na ponašanje i sl. (Priddis i Rogers, 2017). Prema tome, u ovom je istraživanju razvidno kako je najveći broj pedagoga, odnosno njih 43,3 %, otkrio kako nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama odgajateljima, učiteljima vrlo često provedu vrijeme razmišljajući što su napravili i rekli ($M=4,24$, $SD=0,84$). Dimić, Buterin Mičić i Luketić (2022) u svojem su istraživanju dobili rezultate koji prikazuju kako se polovica njihovih ispitanika bavi provođenjem istraživanja vlastite prakse i vrednovanja odgojno-obrazovne ustanove. Dalje, u ovom istraživanju na tvrdnju da nakon interakcije s drugima razmišljaju o iskustvu drugih najčešće su ispitanici odgovorili da to rade nešto rjeđe u odnosu na prethodno, dakle njih 44,8 % to provodi često ($M=4,04$, $SD=0,8$). Što se tiče razmišljanja o njihovom vlastitom iskustvu nakon provedene prakse, podjednako su odgovarali da to provode često, 44,8% i vrlo često, 44,8 % ($M=4,33$, $SD=0,7$). Iz navedenih rezultata može se zaključiti kako su pedagozi pokazali aktivnost, interes i volju za provođenjem refleksije na vlastitu praksu, ali da nešto manje razmišljaju o tome kako njihova interakcija ostavlja dojam na druge. Slično je to dobivenim rezultatima u istraživanju koje je provela Dragun (2021), a koja navodi kako većina ispitanih pedagoga provodi samorefleksiju na način da nakon prakse razmišlja o tome kako je prošla, što su mogli napraviti

drugačije, što je bilo dobro ili što se može poboljšati u budućem radu. Zabrinjavajući je podatak da je jedan od ispitanika ovog istraživanja odgovorio kako nakon interakcije s učenicima, roditeljima ili kolegama nikada ne provodi refleksiju na praksu. Također, dva su odgovora da refleksiju provode rijetko. Sličan podatak može se pronaći i u istraživanju Dimić, Buterin Mičić i Luketić (2022) u kojem je čak 4 % ispitanika potvrdilo da se poslovima poput istraživanja prakse uopće ne bavi. U skladu s tim, Špoljarić (2019) u svojem je istraživanju utvrdila kako čak 4,9 % ispitanika smatra da refleksivna praksa ne utječe na rad.

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji Refleksija s drugima.

	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Kada provodim refleksiju s drugima o vlastitom poslu, postajem svjestan/-na stvari koje prethodno nisam uzeo/-la u obzir.	2	5	4,18	0,74
Kada provodim refleksiju s drugima, razvijam nove perspektive i uvide u vlastiti posao	2	5	4,5	0,68
Vidim da refleksija s drugima o mom poslu pomaže meni da riješim probleme koje imam	1	5	4,33	0,82

U *Tablici 3.* prikazani su rezultati koji opisuju koliko često ispitanici provode refleksiju s drugima, odnosno pomaže li im razgovaranje s drugima o vlastitoj praksi i razmjenjivanje ideja i perspektiva kako bi dobili bolji uvid u vlastiti rad i profesionalni razvoj. Interakcija s kolegama iznimno je važna u procesu refleksije jer omogućava stjecanje novih perspektiva i stajališta o situaciji i ponašanju pojedinca (Šagud, 2006). Može se primijetiti kako većina pedagoga, dakle 52,2 % ispitanika, često provodi refleksiju s drugima o vlastitom poslu te tada postaju svjesniji nekih pogleda koje ranije nisu uzeli u obzir ($M=4,18$, $SD=0,74$). Rezultati također pokazuju kako vrlo često provođenjem refleksije s drugima njih čak 58,2 % ispitanika razvija nove perspektive i uvide u svoju posao ($M=4,5$, $SD=0,68$). Ovo je dobar pokazatelj kako komunikacija i interakcija s drugima te razmjenjivanje iskustava može pomoći u poboljšanju rada i prakse. To može potvrditi rezultat da 49,3 % ispitanika pokazuje kako vrlo često primijete da provođenjem refleksije s drugima mogu lakše riješiti svoje probleme ($M=4,33$, $SD=0,82$). U istraživanju autorice Jovanović (2015, prema Petani i Iveljić, 2022) koja se bavila

refleksijom profesionalnog identiteta pedagozi su posebno naglasili značaj komunikativnosti i timskog rada. Prema istraživanju autora Kovač, Ledić i Vignjević Korotaj (2022) na kompetencijama timskog rada najviše rezultate dali su pedagozi s manje radnog staža. Pretpostavljaju kako pedagozi s manje iskustva imaju veću potrebu ulagati trud u izvođenje onih aktivnosti u kojima se provodi timski rad s obzirom na to da su na početku karijere u odnosu na one s više iskustva. S druge strane, nije zanemarivo kako je nekoliko ispitanika odgovorilo da rijetko vide korist u razmjeni iskustava s drugima. Sličan rezultat daje istraživanje Špoljarić (2019) u kojem postoji manji postotak ispitanika koji se nikada ne savjetuju s kolegama o vlastitom radu.

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji Zadovoljstvo poslom.

	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Posao mi nudi puno zadovoljstva.	1	5	3,88	0,9
Posao mi znači više nego sama zarada novca.	1	5	3,49	1,11
Ima dana kad poželim da nisam morao/-la ići na posao	1	5	3,27	1,19

U području zadovoljstva poslom rezultati u *Tablici 4.* pokazuju nešto niže središnje vrijednosti. Zadovoljstvo poslom predstavlja stav radnika o poslu kada se njihove potrebe i interesi poklapaju te kada su uvjeti zadovoljavajući, a okruženje je takvo da u njemu vole raditi (Daft i Marcic, 2016, prema Radoš, 2021). Najviše ispitanika, odnosno 44,6 %, iskazalo je kako im posao često nudi puno zadovoljstva, a 25,4 % ispitanika tvrdi kako je to vrlo često. Sukladno tome, rezultati istraživanja autora Peko, Mlinarević i Gajger (2009) pokazalo je da su stručni suradnici u školama zadovoljstvo poslom ocijenili relativno visoko gdje aritmetička sredina iznosi 4,10. Nadalje, u ovom istraživanju nije zanemarivo kako je njih 23,9 % iskazalo da im posao samo ponekad nudi puno zadovoljstva ($M=3,88$, $SD=0,9$). Da im posao znači više nego sama zarada novca, njih 37,3 % utvrdilo je da je to često, a njih 26,9 % da je to ponekad. Primjetno je kako u ovoj kategoriji ima nešto više odgovora ispitanika kako im posao nikada ili rijetko znači više nego zarada novca ($M=3,49$, $SD=1,11$). Najveći broj ispitanika, odnosno 34,3% odgovorio je kako ponekad ima dana kada požele da ne moraju ići na posao. Ostali

ispitanici raspodijeljeni su po svim odgovorima na skali, tako je njih 17,9 % utvrdilo da se takvi dani događaju rijetko, ali njih 20,4 % da se događaju često ($M=3,27$, $SD=1,19$). Zadovoljstvo poslom jedan je od subjektivnih pokazatelja učinkovitosti odgojno-obrazovne škole i jedan od temeljnih kriterija za procjenu kvalitete procesa unutar ustanove. Međutim, važno je napomenuti kako je zadovoljstvo složen koncept te na njega mogu utjecati razni čimbenici te intrinzična motivacija (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009).

Tablica 5. Prikaz Pearsonovih korelacija sociodemografskih podataka i domena refleksije, $N=66$

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Spol								
2. Dob	-0,12							
3. Ustanova	-0,18	-0,19						
4. Godine staža	-0,08	0,92**	-0,13					
5. Veličina mjesta	0,08	0,26*	0,21	0,29*				
6. Ugovor	0,05	-0,56**	0,04	-0,60**	-0,09			
7. Zadovoljstvo	-0,21	-0,03	0,27*	0,05	0,12	-0,04		
8. Refleksija	-0,21	0,08	0,16	0,08	0,09	-0,25*	0,33**	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Provedena je Pearsonova korelacija sociodemografskih podataka, refleksije i zadovoljstva, što je prikazano u *Tablici 5*. Od sociodemografskih podataka, značajnu negativnu povezanost sa refleksijom je pokazala samo varijabla ugovora ($r=-0,25$, $p < 0,05$), na način da su pedagozi češće koristili refleksiju ukoliko imaju ugovor na neodređeno. Može se pretpostaviti kako se oni pedagozi koji imaju ugovor na neodređeno osjećaju sigurnijima u svom poslu i spremniji su više mu se posvetiti. Varijabla ustanove bila je pozitivno povezana sa zadovoljstvom ($r=0,27$, $p < 0,05$), dakle pedagozi koji rade u osnovnim i srednjim školama manje su zadovoljni od onih koji rade u vrtićima ili drugim ustanovama. Priddis i Rogers (2017) u svojem su istraživanju utvrdili kako postoji visoka razina zadovoljstva poslom kod stručnjaka za mentalno zdravlje, a pretpostavljaju kako razlog leži u tome što su to pojedinci koji su uistinu posvećeni

svome radu te su prošli razne dodatne edukacije, stoga se taj rezultat može poistovjetiti s profesijom pedagoga.

Nadalje, značajne pozitivne povezanosti su bile između dobi sudionika sa varijablama godina staža ($r=0,92$, $p<0,01$) i veličine mjesta ($r=0,26$, $p<0,05$) te je dob bila negativno povezana s ugovorom ($r=-0,56$, $p<0,01$). Mlađi rjeđe imaju ugovor na neodređeno od starijih pedagoga što ne iznenađuje s obzirom da su iskustvo i godine staža veće kod onih starijih. Povezanost između varijabli godina staža i dobi je bila najveća pozitivna korelacija u cijeloj analizi ($r=0,92$, $p<0,01$). Nadalje, godine staža bile su pozitivno povezane sa veličinom mjesta ($r=0,29$, $p<0,05$) i negativno povezane sa varijablom ugovora ($r=-0,60$, $p<0,01$). Češća je situacija da će mlađi pedagozi raditi u manjim mjestima. Može se pretpostaviti kako su mlađi ljudi možda spremniji otići u manju sredinu zbog manjka iskustva i većeg entuzijazma. S druge strane stariji pedagozi imaju više iskustva te su tako poželjniji u većim ustanovama koje zahtijevaju veće iskustvo, ali i zbog zasićenosti i zamora možda nisu spremni na selidbu. Istraživanje autorice Šnidarić (2009) pokazalo je kako su ispitanici koji rade manje od 5 godina zadovoljniji odnosima na poslu nego oni koji rade od 11 do 20 godina. Pretpostavlja kako razlog tome možda leži u činjenici da je entuzijazam nešto viši kod početnika, a zamor nešto viši kod onih s više iskustva. Kovač, Ledić, i Vignjević Korotaj (2022) u svom istraživanju zamjećuju razliku u odgovorima među grupama s najviše i s najmanje godina radnog staža u procjeni kompetencija vezanih u rad s kolegama. Pretpostavljaju kako oni tijekom duljeg radnog staža stječu više povjerenja u one s kojima surađuju.

Nadalje, u ovom istraživanju zadovoljstvo je bilo pozitivno povezano sa refleksijom ($r=0,33$, $p<0,01$). Između ovih varijabli postoji odnos što bi značilo da će oni pedagozi koji su zadovoljniji poslom češće biti spremni provoditi refleksiju. Sukladno tome, rezultati istraživanja autorica Bilač i Miljković (2016) pokazali su da postoji pozitivan utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu zadovoljstva poslom.

4.6.2. Kvalitativna metoda istraživanja

Kvalitativna analiza odgovora na tri pitanja otvorenog tipa omogućila je razlikovanje četiri teme koje pobliže prikazuju kako pedagozi u odgojno-obrazovnoj ustanovi provode refleksiju i samorefleksiju. Riječ je o pitanjima *Što za Vas znači refleksija odnosno refleksivna praksa*, *Što za Vas znači samorefleksija* i *Postoji li pedagoška dokumentacija koju koristite u radu ili koristite vlastitu? Ako da, navedite koju pedagošku dokumentaciju koristite*. Podjela tema i podtema prikazana je u Tablici 6.

Tablica 6. Teme i podteme istraživanja

PROMIŠLJANJE	UNAPREĐENJE	INTERAKCIJA	PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA
Uvid i osvrt na rad	Učenje i iskustvo	Komunikacija	Vlastita dokumentacija
Osvješčivanje	Rješavanje problema	Suradnja s kolegama	Propisana dokumentacija
Kritičko razmišljanje	Poboljšanje prakse	Povratna informacija	
Preispitivanje	Rad na sebi		
Analiza			
Introspekcija			

U refleksivnoj praksi pojedinci kritički procjenjuju pretpostavke i uvjerenja, vlastita i tuđa, te zauzimaju otvoren stav prema općem rješavanju problema i interakciji (Rogers i sur., 2019). Tako su i ispitanici u ovom istraživanju prepoznali refleksiju i samorefleksiju kao dva važna područja svog rada koja su međusobno povezana i iznimno su korisna u praksi:

„Neopisivo bitno, traži vremena i energije...“

„Zrcaljenje sebe u drugom i izvan.“

„Slikovito kazano - generalka nad mislima i postupcima koju provodim često.“

Promišljanje o radu čini prvu temu koja pobliže prikazuje kako proces refleksije i samorefleksije pedagozi najčešće započinju promišljanjem o vlastitom radu i praksi. Podjela unutar teme pokazuje kako se razmišljanje o praksi temelji na stvaranju uvida u vlastiti rad kroz analizu i preispitivanje istog, što je u skladu s istraživanjem Manti, Hederson i Warkinson (2011) koji refleksiju definiraju kao zahtjevan, samokritičan proces koji iziskuje racionalnost o sebi, prepoznavanje greške, ali i definiranje jasnog uspjeha. Na taj nalaz istraživača se dovodi i nalaz ovog istraživanja u kojem je naglašeno da je za kvalitetno promišljanje o radu potrebno kritičko razmišljanje i introspekcija.

Unapređenje kao druga izdvojena tema prikazuje kako refleksija i samorefleksija omogućavaju rast i razvoj kako u profesionalnom tako i u osobnome aspektu. Dakle, nakon procesa promišljanja o radu dolazi do poboljšanja prakse što je i svojevrsni cilj refleksivnog procesa.

Ovdje se još ističu procesi učenja i stjecanja iskustva, rješavanje problema te rad na sebi. S tim se može povezati važnost istraživačke funkcije koju naglašavaju Jurić i sur. (2001) i ističu kako je njezin krajnji cilj stvoriti bolje uvjete za razvoj ustanove i pronaći konkretne načine rješavanja problema.

Interakcija je izdvojena kao treća važna tema s obzirom na to da su se komunikacija i suradnja isticali kod dosta ispitanika kao važni aspekti u provođenju refleksije i samorefleksije. Mnogi pedagozi uviđaju kako je interakcija s drugima ključna za napredak. Prema rezultatima istraživanja Luketić i Vican (2022) komunikacija se smatra izuzetno važnom kompetencijom pedagoga koja je nužna za kvalitetno obavljanje poslova.

Pedagoška dokumentacija četvrta je tema koja ispituje koriste li pedagozi u svome radu vlastitu ili propisanu dokumentaciju te koliko se uopće na nju oslanjaju u praksi. Pedagoška dokumentacija čini značajan dio pedagoškog djelovanja jer omogućava pedagogu unaprjeđenje kvalitete svog rada. Služi mu kao potvrda realizacije zadataka i aktivnosti koje pedagog provodi (Staničić i Resman, 2020).

Ovdje je važno istaknuti kako su sva četiri područja usko povezana. Jedan s drugim daju potpunu sliku o tome što zapravo refleksija i samorefleksija predstavljaju za pedagoge.

- **Promišljanje o radu**

Uvid i osvrt na rad za većinu ispitanika predstavlja prvi korak u procesu refleksije. Ono zapravo znači analizu vlastite prakse i uviđanje vlastitih ponašanja u procesu. Refleksivna praksa podrazumijeva analizu pristupa praksi i omogućuje osvještavanje i dublje razumijevanje skrivenih uvjerenja na kojima pojedinac temelji svoja ponašanja u praksi (Bilač, 2015). Svakodnevne situacije u radu pedagoga zahtijevaju promišljanje o istima kako bi se moglo raditi na poboljšanjima:

„Umni osvrt na postupke s ciljem boljeg sagledavanja određene situacije i postupaka.“

„Promišljanje svakodnevnih situacija u radnom okruženju.“

„Razmišljanje, promišljanje, dublje gledanje na situacije....“

„Promišljanje svakodnevnih situacija u radnom okruženju kako bi se moglo kvalitetno poboljšati odgojno-obrazovnu praksu.“

„Refleksija je uviđanje u način djelovanja i rad odgojno obrazovne ustanove kako bi se uvidjeli problemi i njih se rješavalo“

Slično tome, Špoljarić (2019) je u svojem istraživanju prikazala kako čak 85,3 % ispitanika samorefleksiju vide kao „proces mijenjanja prakse poduzimanjem određenih akcija i aktivnosti te kao postupak osvješćivanja vlastitih ponašanja“ (Špoljarić, 2019, str. 47).

Ispitanici ističu kako je važno neprestano i detaljno analizirati vlastite postupke i otkriti uvjerenja na kojima se određena ponašanja temelje. Putem razmišljanja i preispitivanja, osoba koristeći refleksiju može iznijeti svoja razumijevanja, potaknuti promjenu u načinu rješavanja problema i otkriti nove načine djelovanja ili rada. (Manti, Henderson i Watkinson, 2011):

„Kontinuitet u propitkivanju svojih i tuđih postupaka, grebanje ispod površine implicitnog i dekonstruiranje sustava vrijednosti i uvjerenja, propitkivanje pedagoških orijentira, načela i kriterija te hvatanje u koštac s redundantnostima u teoriji o praksi i teoriji u praksi.“

„Promišljanje o svim segmentima i faktorima cjelokupnog odgojno-obrazovnog konteksta od svakodnevnih radnji, pa do skrivenog kurikulumu, kako vlastite, tako i tuđe postupke i procese.“

„Sagledavanje rada i postupaka, traženje novih mogućnosti i rješenja, uočavanje pozitivnih i negativnih koraka.“

Analizom prakse i vlastitog ponašanja pedagozi mogu doći do saznanja koja im onda omogućuju napredak i razvoj. Preispitivanjem situacije i analiziranjem njezina odvijanja pedagog zapravo uči iz njih:

„Promišljanje o vlastitim profesionalnim postupcima, odnosno praksi koju provodim radi uočavanja eventualnih pogrešaka.“

„Analiza iskustva u radu s ciljem učenja i unapređenja znanja i kvalitete rada.“

„Mogućnost sagledavanja situacija, osjećaja i postupaka nakon što su se odvili te promišljanje i učenje iz njih.“

Refleksija za pedagoge znači razmišljanje o nečemu što su rekli i učinili u svojoj praksi, uzimajući u obzir razne faktore. Ponekad znači i promišljanje o situaciji koja se tek treba odvijati kako bi se odvila što je bolje moguće:

„Razmišljanje o tome što je učinjeno/rečeno, kako je to utjecalo na mene i drugih uključenih u neku interakciju.“

„Znači aktivno promišljanje o nečemu što se dogodilo ili će se tek dogoditi.“

„Promišljanje o poslu i radu s različitih aspekata, uključujući više različitih faktora i utjecaja.“

Nekoliko puta ispitanici su istaknuli koncept kritičkog mišljenja u svojim odgovorima. Kritičko razmišljanje iznimno je važno u radu pedagoga te u procesu refleksivne prakse. Pomoću njega pedagog još dublje i detaljnije provodi refleksiju i samorefleksiju, a omogućuje mu i kvalitetno preispitivanje vlastitih postupaka, ali i postupaka drugih s kojima je u interakciji:

„Promišljanje i kritičko sagledavanje prakse.“

„Kritičko preispitivanje prakse, ali ono iskreno, produbljeno.“

„Kritičko preispitivanje djelovanja u okviru svojih obveza kao pedagoga prema učenicima, nastavnicima i roditeljima. Kroz dugi niz godina temelj mog radnog iskustva.“

„Refleksivna praksa znači preispitivanje vlastitoga djelovanja s ciljem njegova poboljšanja.“

Proces refleksije i samorefleksije zahtijeva određenu razinu osviještenosti pedagoga o svom radu kako bi imali što realniji pogled na situaciju. Leigh i Bailey (2013) navode kako refleksija mora biti svjesna te da razmišljanjem o nekom događaju pojedinac može utjecati na promjenu. Zbunjujući ili neočekivani događaj može potaknuti pedagoga na promišljanje i reflektiranje na situaciju. Tako nova perspektiva na situaciju može potaknuti drugačija ponašanja i djelovanja u radu koja će onda pridonijeti poboljšanju prakse (Russel, 2005) što potvrđuju i ispitanici za koje refleksija znači osvješćivanje:

„Osvješćivanje vlastitih načina djelovanja.“

„Stalno budan um, kritički nastrojeno razmišljanje u svrhu poboljšanja profesionalnih, ali i osobnih kompetencija.“

„Osvještavanje učinjenog, prilika za poboljšanje.“

„Refleksivna praksa za mene znači obavljati posao s maksimalnom svjesnošću o tome što radim i kako to mogu raditi bolje.“

„Refleksija za mene predstavlja način da postanem svjesna toga kako se odvija proces neke radnje ili posla kojeg obavljam“

Jedan od važnih aspekata refleksivne prakse svakako je introspekcija koja se javljala u nekim odgovorima ispitanika, a duboko je povezana s promišljanjem o radu. Introspekcija je jedna od temeljnih načina provođenja refleksivne prakse, što zauzvrat doprinosi napredovanju

profesionalne kompetencije, ali i osobnom rastu i razvoju (Bilač, 2015). Za ispitanike u ovom istraživanju refleksija predstavlja dublji uvid u vlastite vrijednosti, misli, načine rada, osjećaje i sl.:

„Refleksija znači introspekciju, preispitivanje...“

„Samorefleksija se odnosi na vlastiti osvrt na mene, moj rad i moje postupke.“

„Neprestano promišljanje o sebi, o svom ponašanju i postupcima.“

„Razmišljanje o onome što sam ja napravila, rekla, kojim tonom sam nešto rekla, način mog izražavanja, jesam li bila dovoljno jasna, ali ne nužno samo u razgovoru s drugima nego i npr. tokom radionica. Što mogu promijeniti i napraviti bolje, na što trebam više obraćati pažnju.“

„Samoanaliziranje svojih stavova i postupaka.“

„Uvid u najskrivenija uvjerenja, stavove, osjećaje.“

„...kod samorefleksije baziram na introspekciji i odnosno vlastitom promatranju svog djelovanja.“

Kao što se može primijetiti introspekcija naglasak stavlja na uvid u „samoga sebe“ što je jedan ispitanik odlično opisao u svom odgovoru:

„Za mene je samorefleksija ponovljeni pogled u „samoga sebe“. Pokušaj spoznaje sebe iz reflektiranog događaja. Tu nastupa samokriticizam gdje analiziram svoje postupke i interakcije, a iz kojih izvlačim životne škole i unapređujem sebe.“

S tim se može povezati istraživanje koje je provela Špoljarić (2019) na temu razumijevanja refleksivne prakse i zaključila kako refleksivna praksa mijenja koncept razmišljanja kod 76,5 % ispitanika, dok je njih 87,3 % potvrdilo je da im omogućuje bolje razumijevanje vlastite prakse.

- **Unapređenje prakse**

Cilj je refleksivne prakse uvesti poboljšanja u rad i unaprijediti vlastitu praksu. Ispitanici su u ovoj temi najčešće se doticali profesionalnog unapređenja, ali pojavili su se i odgovori koji su se ticali osobnog rada na sebi. Obje su kategorije jednako važne u radu pedagoga posebno uzme li se u obzir kako je pedagogija društvena znanost i temelji se na međuljudskim odnosima te na onim vrijednostima pojedinca koje on provodi u svom radu. U tom je kontekstu jedan ispitanik naveo da refleksivna praksa za njega znači: *„Kritički nastrojeno razmišljanje u svrhu*

poboljšanja profesionalnih, ali i osobnih kompetencija.“ Dimić, Buterin Mičić i Luketić (2022) zaključuju kako se poslovi pedagoga koje najčešće provode uglavnom vezuju uz aktivnosti unapređenja odgojno-obrazovnog procesa.

Profesionalno unapređenje odnosi se na poboljšanje u kontekstu rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ispitanici refleksivnu praksu opisuju kao učenje što bi značilo da cijeli taj proces za cilj ima da pedagozi iz iskustva nauče nešto o sebi, svom radu, svojoj praksi, ustanovi, sudionicima i sl. Nakon razmišljanja o iskustvu osoba ga percipira drugačije i tako može promijeniti način na koji se ponaša i utjecati na svoje reakcije na iskustva u budućnosti (Leigh i Bailey, 2013). Iskustveno učenje može započeti iskustvom, ali ne može se odvijati bez razmišljanja i djelovanja koji omogućuju bolje razumijevanje i povezivanje s drugim iskustvima ili perspektivama (Manti, Henderson i Watkinson, 2011). Refleksivna praksa za ispitanike predstavlja način stjecanja vrijednih znanja i iskustava:

„Najbolji način učenja.“

„Analiza iskustva u radu s ciljem učenja i unapređenja znanja i kvalitete rada.“

„...Na taj način širim svoja znanja o događaju. Pokušavam razviti strategije unapređenja rada i izvlačiti nove ideje.“

„Mogućnost sagledavanja situacija, osjećaja i postupaka nakon što su se odvili te promišljanje i učenje iz njih.“

„Učenje iz vlastitog i tuđeg iskustva te rast i napredovanje u radu.“

„Dobar način za razvijanje vlastitog iskustva i osobno poboljšanje rada, ali i rada drugih.“

Ispitanici smatraju kako se uvidom u rad i kritičkim razmišljanjem treba doći do značajnog napretka i poboljšanja u praksi. Napretku treba težiti svaka ustanova i svaki pojedinac, a pedagog je jedna od ključnih osoba u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja stvara uvjete za uvođenje poboljšanja:

„Razgovor o situacijama i ponašanjima, dobivanje i davanje konstruktivne povratne informacije u svrhu napredovanja i uviđanja prostora za drugačije djelovanje.“

„...unapređivanja vlastitih i tuđih kompetencija i profesionalnih umijeća.“

„Promišljanje svakodnevnih situacija u radnom okruženju kako bi se moglo kvalitetno poboljšati odgojno-obrazovnu praksu.“

„Alat za profesionalni napredak.“

„Refleksija vlastitog rada kako bi bio uspješniji u svojem poslu.“

„Traženje načina za unaprjeđivanje sebe u profesionalnom smislu i svog rada.“

Kako bi se profesionalna praksa unaprijedila, važno je pronalaziti rješenja aktualnih problema ustanove, ali i pojedinaca. Ispitanici refleksiju i samorefleksiju vide kao način ispravljanja grešaka u radu kako bi praksa bila što bolja i kvalitetnija:

„Ispravak vlastitih greški u radu...“

„Pomoć u nadilaženju poteškoća.“

„Promišljanje o vlastitim profesionalnim postupcima, odnosno praksi koju provodim radi uočavanja eventualnih pogrešaka.“

„...Što mogu promijeniti i napraviti bolje, na što trebam više obraćati pažnju.“

U odgovorima ispitanika može se vidjeti kako im je važan osobni rast i razvoj te rad na sebi. Kako bi profesionalno napredovali, nužno je raditi na osobnom razvoju, a upravo to omogućuje refleksivna praksa:

„Rad na sebi.“

„U suštini rad na sebi.“

„Vrijeme za sebe...“

„Suradnja s drugima i povratna informacija u cilju unapređenja, osobnog rasta i razvoja.“

„Razmišljanje o boljim koracima u radu i životu općenito.“

„...mogućnost osobnog napredovanja.“

„Analiziram svoje postupke i interakcije, a iz kojih izvlačim životne škole i unapređujem sebe.“

„Rad na sebi i svojoj profesionalnoj ulozi u vidu napretka u ne samo pedagoškom radu već i međuljudskim odnosima.“

- **Interakcija**

Interakcija predstavlja jedno od važnijih područja u praksi pedagoga s obzirom na to da pedagog svoj radi temelji na odnosu s drugima. Dvosmjerna komunikacija i suradnja s drugima

omogućuju pedagogu još bolji uvid u svoju praksu. Pruža mu povratnu informaciju koja mu pomaže unaprijediti svoj rad:

„Razgovor i dogovor partnerski je pristup, najčešće refleksiju koristim razgovaranjem sa sustručnjakom stručnim suradnikom, ravnateljem.“

„Znači i razmjenu mišljenja, interakciju, dvosmjernu komunikaciju te uključivanje emocija u sam proces refleksije.“

Veliku korist ispitanici vide u konzultiranju s ostalim kolegama. Kroz suradnju s drugima pedagozi dobivaju nove ideje, perspektive i uvide u svoj rad. Poštuju se međusobno, a sva mišljenja u takvoj su interakciji jednako važna. Dimić, Buterin Mičić i Luketić (2022) smatraju kako je jedno od osnovnih područja rada pedagoga upravo savjetovanje i suradnja s drugim djelatnicima, odnosno kolegama. Ovdje na vidjelo posebno izlaze njegove individualne karakteristike te razina socijalne kompetencije, ali i razina međusobnog povjerenja. Zato je refleksija za ispitanike važna u kontekstu suradnje i zajedničkog promišljanja:

„Perspektivno usuglašavanje uvjerenja s kolegama.“

„Zajedničko promišljanje o radu uz uvažavanje tuđeg mišljenja i s ciljem poticanja razvoja znanja i napretka u radu, a ne pukog nadmudrivanja.“

„Zajedničko promišljanje prakse.“

„Svakodnevno konzultiranje s kolegama o vlastitom radu i unaprjeđenju istoga.“

„Preispitivanje vlastitih uvjerenja u relaciji sa subjektima iz radne okoline.“

Petani i Iveljić (2022) u svojem su istraživanju otkrile kako su komunikativnost i empatičnost među najznačajnijim osobinama koje su potrebne pedagogu u njegovom radu. Sličan rezultat može se naći i u istraživanju Vračar i Maksimović (2017, prema Petani i Iveljić, 2022) gdje je trećina od ukupnog uzorka komunikacijsku vještinu istaknula kao najznačajniju u radu pedagoga.

Ispitanici u ovom istraživanju također su naglasili koliko im je važna komunikacija s drugima, suradnja i razmjena iskustava s drugim kolegama kako bi dobili što bolju i detaljniju povratnu informaciju:

„Razmjena iskustva s drugima.“

„Suradnja s drugima i povratna informacija u cilju unapređenja, osobnog rasta i razvoja.“

„Odnosi se na osvrt više osoba na moje djelovanje.“

„Razgovor o situacijama i ponašanjima, dobivanje i davanje konstruktivne povratne informacije u svrhu napredovanja i uviđanja prostora za drugačije djelovanje.“

„Analiziranje interakcija s ostalim sudionicima te samoanaliziranje svojih stavova i postupaka.“

- **Pedagoška dokumentacija**

Pedagozi su većinom potvrdili da koriste pedagošku dokumentaciju u svome radu. Ona se kod njih razlikuje od vlastite do propisane pedagoške dokumentacije. S ciljem prikupljanja potrebnih informacija o provedenim aktivnostima, pedagozi konstruiraju specifične instrumente koji mu omogućuju stjecanje dubljeg uvida u praksu i odgojno-obrazovni proces te unapređenje istog (Staničić i Resman, 2020). Mnogi ispitanici istaknuli su kako koriste razne dnevničke zapise, planove i programe, razne evidencije, propisane pravilnike, bilješke razgovora, e-dnevnik i sl. Njihova korist leži u činjenici da sve što je provedeno ostaje zapisano kako bi se u bilo koje vrijeme pojedinac mogao vraćati na njih:

„Bilješke razgovora s roditeljima/učenicima/nastavnicima/odgajateljima, evidencija razgovora (telefonskih, individualnih), evidencija roditeljskih sastanaka/ sastanaka odgojnih skupina, izvješća, evidencija ocjena učenika, dnevnik rada, tjedni/mjesečni/godišnji plan i program rada, plan stručnog usavršavanja, zapisnici, portfolio učenika- dnevnik praćenja...“

„Dnevnik i plan rada, zapisnici, izvješća, obrasci evaluacija, samoevaluacija, izvješća, obrazac usavršavanja...“

„Registar učenika upisan u Matičnu knjigu, Matična knjiga, Obrasci za asistente u nastavi, Dnevnik rad stručnog suradnika, eMatica, analize ocjena i uspjeha, analize čitanja, swot analiza i brojna druga“

Odgovor jednog ispitanika poslužit će kao odličan primjer koji pokazuje koliko je zaista zahtjevan i svestran posao pedagoga. Ispitanica je u odgovoru pokazala koliko je predana svom radu i koliko se trudi dati sve od sebe kako bi posao odradila što je bolje moguće, ali i olakšala sebi u području koje nije jasno definirano:

„Kako je to aspekt rada pedagoga u vrtiću koji je najnedefiniraniji, većinu obrazaca i alata za dokumentiranje procesa i profesionalno učenje osmišljam sama te prilagođavam uvjetima i kontekstu određenog vrtića te revidiram po potrebi. Tako sam si osmislila alat 'Pedagoška

dijagnostika' kao svojevrsni demokratični alat koji počiva na međusobnom povjerenju pedagoga i odgajatelja, a usmjeren je na dobivanje što cjelovitije slike jakih i slabih praksi vrtića u njegovim različitim segmentima rada, a gledano iz perspektive odgajatelja. Osim toga, za sustavno praćenje i dokumentiranje rada pojedinog odgajatelja koristim alat 'Kompetencijski paket praktičara' u kojem je naglasak na razvoju odnosa sa svakim pojedinim odgajateljem, a u svrhu najadekvatnije sustručnjačke podrške njegovu djelovanju. Osim toga, koristim pregršt obrazaca za evidentiranje i pregled, te sistematiziranje i pohranu različitih vrtićkih aktivnosti i procesa.“

Pedagoška dokumentacija pedagogima ponekad predstavlja svojevrsni izazov u radu. To potvrđuju odgovori poput:

„Žao mi je što ne postoji tzv. žuta knjiga (dnevnik rada odgojne skupine) i za stručne suradnike, a ne samo odgojitelje.“

Neki od ispitanika osim propisane dokumentacije rado koriste vlastitu koja im služi kao dobar uvid u praksu:

„Volim i svoju „bilježnicu kupusaru“ u koju upisujem svašta i zovem ju dnevnikom rada.“

„Pišem vlastita mišljenja o pojedinom djetetu kada je potrebno, vodim vlastiti dnevnik rada“

„Obrasce sam sama izradila za sebe te se na taj način držim uvijek ujednačene forme te osiguravam da sav pedagoški rad bude sustavno i ujednačeno zabilježen“

Dokumentacija je iznimno korisna u procesu rada jer pridonosi boljem planiranju rada, pokazuje napredak u praksi, pomaže pri rješavanju problema u npr. akcijskom istraživanju i sl. (Jurić, 2004). Također, važno je istaknuti kako pedagoška dokumentacija može poslužiti kao izvrstan način provođenja refleksije na rad i praksu:

„Koristim se obrascima za praćenje nastave gdje su jasno naznačeni kriteriji praćenja, ali je ostavljen prostor za refleksiju i samorefleksiju. Osim toga, prilikom izrade zapisnika o provedenim savjetodavnim razgovorima, ostavim si prostor za napomene u kojem se reflektiram na razgovor, ali i opisujem vlastiti doprinos razgovoru.“

„Izrađeni protokol za (samo)refleksiju koji se sastoji od niza pitanja ovisno o temi na koju se (samo)reflektiram. Također, koristim i vlastite pisane zabilješke i osvrte.“

„Koristim pedagošku dokumentaciju u radu te na različite načine zapravo provodim refleksiju rada; vodim dnevničke zapise, razmjenjujem iskustva s kolegama, provodim akcijska istraživanja, proučavam stručnu literaturu...“

Nekoliko ispitanika dalo je iznimno iscrpne i detaljne odgovore što bi bilo šteta ne izdvojiti. Takvi odgovori pokazuju kako je profesija pedagoga iznimno zahtjevno i široko područje koje zahtjeva veliku posvećenost i izniman trud. Jedan od njih je sljedeći:

„Svakodnevno ispisujem digitalni dnevnik rada u kojem bilježim subjekte/objekte rada, način rada uz kratak opis, a složenije, problematične događaje opsežno bilježim u obliku službene bilješke o događaju/razgovoru, a svakodnevni individualni rad s roditeljima i učenicima bilježim u posebnom digitalnom dosjeu učenika u kojem bilježim pedagoški rad uz kratak opis sadržaja i glavne zaključke. Navedene obrasce sam sama izradila za sebe te se na taj način držim uvijek ujednačene forme te osiguravam da sav pedagoški rad bude sustavno i ujednačeno zabilježen. Individualni rad s učenicima također bilježim u e-dnevniku u obliku datuma i kratke bilješke koja ne otkriva sadržaj rada, već se pomoću nje lakše orijentiram u vlastitoj pedagoškoj dokumentaciji.“

Jedan je ispitanica istaknula kako nije očekivala da će imati ovoliko posla oko administracije prije nego što je počela raditi:

„Koristim e-Dnevnik, e-Maticu, dnevnik stručnog suradnika, zapisnike, evidencije, praćenja učenika, sve službene obrasce za upise, protokole o postupanjima, djecu s TUR (IK, PK i PP), izvješća o pregledima e-Dnevnika i sva izvješća koja nudi e-Dnevnik (admin), razne obavijesti za roditelje i kolege, pohvalnice, priznanja, prijavnice, upisnice, potvrde, tabele sa raznim podacima za završno usporedno izvješće, suglasnosti, obrasce pedagoških mjera, testove zrelosti za upise.... od online dokumentacije e-Upisi u SŠ (admin), e-Upisi u domove (admin), aplikacija za natjecanja (admin), aplikacija za udžbenike (admin), službeni @skole mail preko kojeg najviše surađujem sa vanjskim ustanovama (Ured u županiji, udruge, MUP, HZZ, CZSS).... i naravno dva rokovnika jer radim na dvije škole pa da zbrka bude manja. Srećom da volim svoj posao, pa mi rijetko teško pada, ali iskreno nisam očekivala ovoliko administracije kad sam bila tu gdje ste Vi sada.“

Iako je većina ispitanika odgovorila kako koristi pedagošku dokumentaciju u svome radu, bila ona vlastita ili propisana, pojavilo se i nekoliko negativnih odgovora. Takvi odgovori na neki su način zabrinjavajući s obzirom na to da bi pedagoška dokumentacija u bilo kojem obliku bila iznimno važna i korisna u radu pedagoga. Međutim, moguće je kako ispitanici nisu pitanje u

potpunosti shvatili te su dojma kako se ono odnosi isključivo na pedagošku dokumentaciju u kontekstu refleksije. U tom slučaju, moguće je kako se negativni odgovori ispitanika odnose isključivo na ovo područje te se može pretpostaviti da dokumentaciju koriste u nekom od ostalih područja svoga rada, što bi bilo više nego poželjno.

5. Zaključak

Jasno je kako refleksivna praksa u odgojno-obrazovnom sustavu igra ključnu ulogu u unapređenju pedagoškog rada, njegovog profesionalnog i osobnog razvoja te poboljšanja kvalitete ustanove općenito. Refleksivna praksa proces je kontinuiranog razmišljanja i analiziranja vlastitog rada što pedagogu omogućuje dublje razumijevanje vlastitih postupaka i metoda rada te interakcija s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Koncept refleksivne prakse postaje sve prisutniji u pedagoškom području djelovanja kao ključni alat za unapređenje kvalitete prakse.

Pokazalo se kako refleksivna praksa ima brojne prednosti s naglaskom na onu koja se najviše ponavlja u ovom radu, a to je kontinuirani napredak prakse i sustava općenito. Ona predstavlja kontinuiran proces koji zahtijeva posvećenost i strpljenje te postaje nezaobilazan alat u pedagoškom radu te suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju važnost refleksivne prakse u pedagoškom radu. Ustanovljeno je da većina ispitanika ima visoku razinu razumijevanja koncepta refleksije te su svjesni koju korist od nje imaju.

Kvantitativna metoda istraživanja dala je rezultate o tome koliko često pedagozi provode refleksiju za vrijeme prakse, nakon prakse i s drugima. Osim toga, procijenjeno je njihovo zadovoljstvo poslom, a navedene stavke uspoređene su sa sociodemografskim podacima. Utvrđeno je kako većina ispitanika provodi refleksiju i samorefleksiju na svoj rad, u njima vide prednosti koje im pružaju te se rado prepuštaju interakciji s kolegama kako bi dobili nove ideje i perspektive. Zadovoljstvo poslom pokazalo je nešto niže vrijednosti u odnosu na prethodna pitanja, ali i dalje većina ispitanika tvrdi kako je zadovoljno svojim poslom. Utvrđeno je da postoji odnos između refleksije i zadovoljstva poslom odnosno da pedagozi koji su zadovoljniji poslom češće koriste refleksiju.

Kvalitativna metoda istraživanja dala je bolji uvid u razumijevanje refleksivne prakse kod pedagoga. Rezultati su ukazali na to da pedagozi pojam refleksije i samorefleksije najčešće povezuju s pojmovima promišljanje o radu, unapređenje rada i interakcija s drugima. Ispitanici su utvrdili kako su refleksija i samorefleksija važni procesi u njihovom radu koje nastoje provoditi kako bi bolje razumjeli svoju praksu. Promišljanjem o svom radu detektiraju problematične situacije i dobivaju informaciju o tome gdje trebaju napredovati, zatim to nastoje

primijeniti u praksi. Kroz interakciju s kolegama utvrdili su da dobivaju korisne i dublje povratne informacije koje im otvaraju nove perspektive i načine rješavanja problema. Posljednje pitanje odnosilo se na pedagošku dokumentaciju gdje je utvrđeno da ju pedagozi većinom koriste, bila ona vlastita ili propisana.

Zaključno, prema rezultatima istraživanja, uočena je potreba za većim poticanjem uvođenja procesa refleksije u pedagoški rad u svim odgojno-obrazovnom ustanovama s obzirom na to da je prepoznata njezina važnost. Pedagog kao stručni suradnik predstavlja jednu od ključnih figura u vođenju odgojno-obrazovne ustanove pri čemu mu pomaže refleksivna praksa čiji je glavni cilj unapređenje prakse i cjelokupne ustanove te pedagoške profesije uopće.

6. Literatura

- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460. Preuzeto 20.5.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/166213>
- Bilač, S. i Miljković, D. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. *Školski vjesnik*, 65 (3), 357-377. Preuzeto 20.5.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/178097>
- Bognar, B. (2006). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13 (1), 49-68. Preuzeto 10.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/4364>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139-149. Pristupljeno 10.6.2023. na <https://hrcak.srce.hr/118200>
- Dragun, M. (2021). Savjetodavni rad pedagoga. *Diplomski rad*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- Hrvatski Sabor (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski Sabor. Preuzeto 17.6.2023 iz https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- Fajdetic, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154 (3), 237-260. Preuzeto 5.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/138846>
- Jukić, T. (2010). Akcijska istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove. *Školski vjesnik*, 59 (3.), 363-372. Preuzeto 13.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/82383>
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa. Prosvjetno vijeće.
- Kovač, V., Ledić, J. i Vignjević Korotaj, B. (2022). Kompetencije pedagoga. U: Vican, D., Ledić, J. i Radeka, I. (Ur.) *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 83-106). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kunstek, M. (2009). Od refleksivne do teorijske prakse u vrtiću. U: Bouillet, D. i Matijević, M. (Ur.) *Curriculums of the Early and Compulsory Education* (str. 211-222). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Leigh, J. i Bailey, R. (2013). Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(3), 160–171.
<https://doi.org/10.1080/17432979.2013.797498>
- Luketić, D. i Vican, D. (2022). Samoprocjena profesionalnih i osobnih odlika pedagoga. U: Vican, D., Ledić, J. i Radeka (Ur.), I. *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 143-162). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Manti, P., Henderson, J. i Watkinson, D. (2011). *Reflective practice in conservation education*. Portugal: ICOM Committee for Conservation
- Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnog rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10 (1), 49-63. Preuzeto 10.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/154214>
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11 (2 (18)), 67-84. Preuzeto 10.8.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/48442>
- Petani, R. i Iveljić, A. M. (2022). Profesionalni identitet i osobine potrebne za uspješno obavljanje poslova pedagoga. U: Vican, D., Ledić, J. i Radeka, I. (Ur.) *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 107-142). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Priddis, L. i Rogers, S. L. (2017). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective practice*, 19(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384>
- Radoš, M. (2021). Suradnja odgojitelja i stručnog tima kao čimbenik percepcije zadovoljstva odgojno-obrazovnim radom. *Diplomski rad*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective practice*, 6, 199-204.
- Russell, T. (2022). One teacher educator's strategies for encouraging reflective practice. *Frontiers in Education*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1042693>
- Rogers, S. L. i sur. (2019). Applications of the reflective practise questionnaire in medical education. *BMC Medical Education* 19 (1), 2-11.
- Sandelowski, M. (2000). Focus of Research Methods. Whatever Happened to Qualitative Description?. *Research in Nursing & Health*, 16(4), 334-340.

- Slunjski, E. i Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 149-162. Preuzeto 13.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/124731>
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35-46. Preuzeto 5.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/139347>
- Staničić, S. i Resman, M. (2020). *Pedagog u vrtiću, školi i domu*. Zagreb: Znamen.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Šagud, M. (2007). Evaluacija i samoevaluacija odgojno-obrazovne prakse. U: Previšić, V. (Ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 678-683). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208. Preuzeto 10.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/82800>
- Špoljarić, M. (2019). Razumijevanje i korištenje refleksivne prakse u radu odgojitelja. *Diplomski rad*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Tot, D. (2013). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 154 (3), 271-288. Preuzeto 15.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/138804>
- Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik*, 65 (1), 59-73. Preuzeto 13.6 iz <https://hrcak.srce.hr/177320>
- Vrkić Dimić, J., Buterin Mičić, M. i Luketić, D. (2022). Analiza poslova pedagoga: Učestalost obavljanja i samoprocjena osposobljenosti. U: Vican, D., Ledić, J i Radeka, I. (Ur.) *Odgajno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 39-82). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vuković, N. (2009), Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak*, 150 (2), 209-223. Preuzeto 5.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/82799>
- Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu. *Napredak*, 152(3-4), 551-568. Preuzeto 10.6.2023. iz <https://hrcak.srce.hr/82792>
- Vuković, N. (2019). Rad školskog pedagoga na savjetovanju učitelja i pružanju podrške na profesionalnom razvoju. *Bjelovarski učitelj*, 24 (1-3), 14-26. Preuzeto 10.6. 2023. <https://hrcak.srce.hr/273470>
- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, *Magistra Iadertina*, 7(1), 89-100. Preuzeto 20.5.2023 iz <https://hrcak.srce.hr/99894>

Popis slika i tablica

Slika 1. Ustanova zaposlenja ispitanika

Slika 2. Godine staža ispitanika

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji *Refleksija za vrijeme prakse.*

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji *Refleksija na praksu.*

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji *Refleksija s drugima.*

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji *Zadovoljstvo poslom.*

Tablica 5. Prikaz Pearsonovih korelacija sociodemografskih podataka i domena refleksije, N=66.

Tablica 6. Teme i podteme istraživanja.

Popis priloga

Prilog 1.

Anketni upitnik: Refleksivna praksa pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik na temu provođenja refleksivne prakse u radu pedagoga. Cilj je istraživanja dobiti uvid u stavove i razmišljanja pedagoga o provođenju refleksivne prakse u svom radu te na spremnost provođenja iste. Upitnik je anonimn i rezultati će se koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Splitu. Molim Vas da iskreno odgovarate na pitanja.

Ako imate pitanja, slobodno mi se obratite na katja.bozan5@gmail.com

Hvala Vam na suradnji!

1. Vaš spol?

- Žensko
- Muško
- Ne želim se izjasniti

2. Vaša dob?

- 23 do 35
- 36 do 45
- 46 do 55
- 56 do 65

3. Gdje ste zaposleni?

- Vrtić
- Osnovna škola
- Srednja škola
- Dom
- Ustanova za obrazovanje odraslih

4. Vaše godine staža?

- Manje od 5

- 6 do 10
- 11 do 20
- Više od 20

5. Koliki je broj stanovnika u mjestu u kojem radite?

- Manje od 5 tisuća stanovnika
- Do 10 tisuća stanovnika
- Od 10 do 100 tisuća stanovnika
- Više od 100 tisuća stanovnika

6. Imate li ugovor na neodređeno?

- Da
- Ne

Refleksija za vrijeme prakse:

Na sljedeće tvrdnje odgovorite ocjenom od 1 do 5, pri čemu brojevi označavaju:

1- nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 – često, 5 – vrlo često

7. Prepoznajem kada moja postojeća uvjerenja utječu na interakciju s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama.

1 2 3 4 5

8. Prepoznajem i uvažavam kako moje misli i osjećaji utječu na interakciju s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama.

1 2 3 4 5

9. Prepoznajem kada postojeća uvjerenja roditelja, učenika i ostalih kolega utječu na interakciju.

1 2 3 4 5

10. Prepoznajem i uvažavam kako misli i osjećaji roditelja, učenika i ostalih kolega utječu na interakciju.

1 2 3 4 5

Refleksija na praksu:

Na sljedeće tvrdnje odgovorite ocjenom od 1 do 5, pri čemu brojevi označavaju:

1- nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 – često, 5 – vrlo često

11. Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama provodim vrijeme razmišljajući što sam rekao/-la i napravio/-la.

1 2 3 4 5

12. Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama razmišljam o njihovom iskustvu u interakciji.

1 2 3 4 5

13. Nakon interakcije s roditeljima, učenicima i ostalim kolegama razmišljam o vlastitom iskustvu.

1 2 3 4 5

Refleksija s drugima:

Na sljedeće tvrdnje odgovorite ocjenom od 1 do 5, pri čemu brojevi označavaju:

1- nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 – često, 5 – vrlo često

14. Kada provodim refleksiju s drugima o vlastitom poslu, postajem svjestan/-na stvari koje prethodno nisam uzeo/-la u obzir.

1 2 3 4 5

15. Kada provodim refleksiju s drugima, razvijam nove perspektive i uvide u vlastiti posao.

1 2 3 4 5

16. Vidim da refleksija s drugima o mom poslu pomaže meni da riješim probleme koje imam.

1 2 3 4 5

Zadovoljstvo poslom:

Na sljedeće tvrdnje odgovorite ocjenom od 1 do 5, pri čemu brojevi označavaju:

1- nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 – često, 5 – vrlo često

17. Posao mi nudi puno zadovoljstva.

1 2 3 4 5

18. Posao mi znači više nego sama zarada novca.

1 2 3 4 5

19. Ima dana kada poželim da nisam morao/-la ići na posao.

1 2 3 4 5

Refleksija i samorefleksija.

Sljedeća pitanja otvorenog su tipa. Odgovorite na njih u nekoliko rečenica.

20. Što za vas znači refleksija odnosno refleksivna praksa?

21. Što za vas znači samorefleksija?

22. Postoji li pedagoška dokumentacija koju koristite u radu ili koristite vlastitu? Ako da, navedite koju pedagošku dokumentaciju koristite.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Katja Božan, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i bratstog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 11. 8. 2023.

Potpis Katja Božan

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Katja Božan

Naslov rada: Refleksivna praksa pedagoga u
odgojno-obrazovnoj ustanovi

Znanstveno područje i polje: društvene znanosti, pedagogija

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
Anita Mandarić Vukusić, doc. dr. sc.

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
Ines Blažević, izv. prof. dr. sc.
Ivana Batarelo Kokić, prof. dr. sc.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 11.9.2023.

Potpis studenta/studentice: Katja Božan

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.