

Refleksivna praksa i učenik s teškoćama (studija slučaja)

Premužić, Ema

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:155076>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ema Premužić

REFLEKSIVNA PRAKSA I UČENIK S TEŠKOĆAMA
(STUDIJA SLUČAJA)

Završni rad

Zagreb, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ema Premužić

REFLEKSIVNA PRAKSA I UČENIK S TEŠKOĆAMA
(STUDIJA SLUČAJA)

Završni rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović

Sumentor rada:

doc. dr. sc. Sanja Jurić

Zagreb, rujan 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. REFLEKSIVNA PRAKSA	2
2.1. Definiranje refleksivne prakse	2
2.2. Refleksivna praksa i profesionalni razvoj	3
2.3. (Samo)refleksija.....	4
3. INTERAKCIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA	6
3.1. Komponente interakcije.....	6
3.2. Socio-emocionalni odnos	7
3.3. Zašto je važan pozitivan odnos?	9
4. REFLEKSIVNA PRAKSA U PRAKSI (STUDIJA SLUČAJA)	10
4.1. Učenik s teškoćama u učenju.....	10
4.2. Učitelj	11
4.3. Kako unaprijediti odnos između učitelja i učenika?	13
4.4. Razvijanje refleksivnog praktičara	14
4.5. Rezultati i rasprava	16
5. ZAKLJUČAK	18
LITERATURA.....	20

SAŽETAK

Refleksivna praksa usko je povezana uz profesiju odgojno-obrazovnih djelatnika¹. Ona potiče jačanje i razvoj profesije te poboljšava kvalitetu pojedinačnih odnosa unutar odgojno-obrazovnog sustava. Da bi praktičar postao profesionalac, potrebno mu je profesionalno usavršavanje, profesionalni razvoj te razumijevanje procesa refleksije i samorefleksije. Stjecanjem specifičnih znanja i kompetencija, praktičar je u prilici razumjeti svakodnevne događaje u praksi i pronaći rješenja, evaluirati svoj rad, uključiti se u inovativna istraživanja. Metoda refleksije u praksi omogućuje zadržavanje fokusa na bitnim komponentama poučavanja, potiče više promišljanja o praksi te stvara elan za kontinuirano educiranje i usavršavanje. Studija slučaja prikazuje dječaka s teškoćama u učenju i njegova učitelja kod kuće, svakodnevne situacije, prepreke te uvođenje promjena u praksu pod utjecajem refleksivne prakse.

Ključne riječi: refleksivna praksa, profesionalni razvoj, teškoće u učenju, studija slučaja

1 Odnosi se podjednako na učitelje i odgojitelje.

SUMMARY

Reflective practice is closely connected to the profession of education workers². It encourages reinforcement and growth of the profession, and it improves the quality of individual relationships within the educational system. For a practitioner to become a professional, they have to acquire professional specialization, professional development and understanding of the process of reflection and self-reflection. By acquiring specific knowledge and skills, the practitioner is in the position to understand everyday occurrences in practice and find solutions, evaluate their work, and get involved in innovative research that opens a new learning circle. The method of reflection in practice provides them to stay focused on important elements of teaching, encourages farther consideration about own and others' practice, and generates enthusiasm for continuous education and specialization in order for them to become a professional. The case study shows a boy with learning difficulties and his teacher, everyday situations and obstacles that affected their relationship and teaching. The case study shows a boy with learning difficulties and his teacher at home, everyday situations, obstacles and the introduction of changes in practice under the influence of reflective practice.

Key words: reflective practice, professional development, learning difficulties, case study

² Concerning teachers and educators equally.

1. UVOD

Odgojno-obrazovni djelatnici među najvažnijim su figurama unutar obrazovnog sustava (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003). Oni su gorivo koje pokreće čitavu lokomotivu novim idejama i inovativnim istraživanjima (Cowley, 2006). Pozitivne promjene nemoguće je ostvariti bez pokretača i realizatora, a to su praktičari. Oni pokreću akcije i donose odluke koje mogu utjecati na pojedince, školski sustav i nacionalne obrazovne politike. Izborom učinkovitih metoda i strategija rada, unapređuju kvalitetu odgoja i obrazovanja te potiču vlastiti profesionalni razvoj.

Dinamične i izazovne profesije, poput odgojiteljske i učiteljske, podložne su utjecaju društvenih i kulturnih promjena koje svakodnevno potiču odgojitelje i učitelje da izađu iz ustaljenih pozicija i rutinskih akcija. John Dewey (1997) ističe kako svakodnevni izazovi u praksi nisu slučajni već propituju naše profesionalne kompetencije te otvaraju prilike da učimo i napredujemo. Suočavanje i rješavanje nepoznatih problema ukazuje na nužno preuzimanje odgovornosti za profesionalni razvoj (Vizek Vidović, 2011). To upućuje na činjenicu da se nakon inicijalnog obrazovanja od praktičara očekuje neprestano nadopunjavanje i obnavljanje vlastitih profesionalnih kompetencija u skladu s aktualnim potrebama odgoja i obrazovanja. Dinamika profesionalnog razvoja ovisi o pojedincu i njegovu stupnju svijesti i odgovornosti koji ima prema kvalitetnom obavljanju odgojno-obrazovne djelatnosti (Tischler, 2007). Istraživanja pokazuju kako europske obrazovne politike sve više prepoznaju važnost ulaganja u profesionalni napredak odgojitelja i učitelja (O’Gorman i Drudy, 2011). Rezultat sudjelovanja učitelja u dobro osmišljenim programima profesionalnog razvoja je poboljšanje postignuća učenika za 21%. (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, i Shapley, 2007).

S obzirom na složenost profesionalnog razvoja, Šagud (2006) predlaže da praktičari potraže suvremene načine rada, poput refleksivne prakse. U radu često nailazimo na događaje u kojima se ne možemo osloniti isključivo na teorijsko znanje već su nam potrebne sposobnosti poput improvizacije, kreativnosti i eksperimentiranja. Svi praktičari nemaju jednako teorijsko znanje, ne dolaze lako do rješenja i ne znaju kako ispravno razmišljati o problemima s kojima se susreću prvi put. Refleksivni praktičar ulaže napor kako bi svjesno i svrhovito razumio vlastito ponašanje, misli, uvjerenja i stavove koji se nalaze iza akcija koje poduzima u praksi. Unutar tradicionalnog pristupa odgoju i obrazovanju, koji je preopterećen sadržajima, praktičari su oni koji isključivo prenose znanje i ne promišljaju dublje o posljedicama vlastitih postupaka. Njihov um zapada u dosadu, i dok su učionice uređene, a udžbenici spremni, ne događa se ništa novo. Za razliku od tradicionalnih praktičara, refleksivni praktičari proces učenja poimaju kao interakciju između odgojitelja i djeteta ili učitelja i učenika u kojoj je dijete aktivan sudionik procesa, konstruira i rekonstruira znanje te mijenja sebe i okruženje (Miljak, 1996). Upravo praktičari koji razvijaju refleksivno razmišljanje sposobni su evaluirati vlastiti rad i rad drugih, osvijestiti okruženje i zajednicu u kojoj djeluju

(Bilač, 2016). Suvremeni sustav obrazovanja treba reflektivne praktičare jer oni osvještavaju i razumiju unutarnje principe bića i utječu na onu ljudsku, emocionalnu dimenziju odgoja i obrazovanja (Dewey, 1997). Reflektiranjem praktičari povezuju teoriju i praksu, uče reflektiranjem, uvode poboljšanja, propituju svoja uvjerenja i vrijednosti te razvijaju okruženje za učenje i kvalitetne odnose.

Cilj ovoga rada je refleksija na uvođenje poboljšanja u odnos između dječaka s teškoćama u učenju i učitelja kod kuće koji ga poučava (refleksivni praktičar). Zbog toga će se, nakon uvoda, u drugom poglavlju rada obrazložiti teorijske spoznaje o reflektivnoj praksi. Treće poglavlje odnosi se na teorijske spoznaje o interakciji. U četvrtom poglavlju je prikazana studija slučaja.

2. REFLEKSIVNA PRAKSA

Izbor metoda i oblika rada u praksi važno je pitanje koje se postavlja pred suvremene praktičare. Izbor suvremenih metoda, poput reflektivne prakse, omogućuje aktivno uključivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa čime do izražaja dolazi originalnost i inovativnost, što zapravo i jest cilj suvremenog pristupa učenju i podučavanju. S obzirom da svi odgojitelji i učitelji ne izdvajaju vrijeme za evaluaciju vlastitog rada, promatranje i analizu događaja u praksi, Dewey (1997) poziva praktičare da probude svoje umove, preuzmu odgovornost za vlastitu praksu i pokažu volju i srčanost prema poslu koji rade.

2.1. Definiranje reflektivne prakse

Riječ refleksija latinskog je podrijetla, a prevodi se kao povratak ili okretanje natrag. U 5. st. pr. Kr. grčki filozof Sokrat predstavlja refleksiju kao jedan od najznačajnijih alata samospoznaje koji razlikuje čovjeka od ostalih bića. Sokrat smatra da je (samo)refleksija put k duhovnom rastu i mentalnom buđenju (Zagorac, 2012). John Dewey je moderni teoretičar 20. stoljeća koji jasno zagovara kritičko, odnosno reflektivno razmišljanje. Kao dugogodišnji praktičar, Dewey razumije važnost reflektivnog razmišljanja u kontekstu poučavanja. Stoga ohrabruje učitelje, ali i njihove učenike da se prepuste slobodi takvog razmišljanja. Reflektivno razmišljanje definira kao „aktivno, uporno, brižno razmatranje i zaključivanje bilo kojeg uvjerenja ili znanja u kontekstu temelja koji ga podržava" (Dewey, 1997; prema Bilač, 2016, str. 8). Zaključno, reflektivno razmišljanje podrazumijeva podvrgavanje vlastitih mehanizama razmišljanja detaljnoj analizi kako bi se doživjela promjena uma.

Refleksivna praksa je „kontinuiran proces zasnovan na reflektivnom razmišljanju i učenju iz iskustva na temelju kojega učitelj planira, izvodi, evaluira, mijenja i dokumentira vlastitu praksu; novim idejama razvija kreativnost, a primjenom istih uvodi inovacije“ (Bilač, 2016, str. 3). Za svakog praktičara koji se prvi put susreće s konceptom reflektivne prakse potreban je vodič koji će mu olakšati izvođenje. Refleksivna praksa je kontinuirani proces koji se

odvija postupno, a moguće ju je pratiti kroz etape: konkretno iskustvo, promatranje i analiza, rekonceptualizacija i aktivno eksperimentiranje (Kolb, 1984). Metoda refleksivne prakse praktična je i primjenjiva u svakodnevnom radu, a mogu je koristiti studenti, učitelji s dugogodišnjim iskustvom, pa čak i njihovi učenici. Osnovno značenje sintagmi refleksivni praktičar i refleksivna praksa moguće je naslutiti iz značenje pojmova refleksija i praksa.

Bilač (2016) ističe kako je posljednjih desetljeća primjetna snažna popularizacija koncepta refleksivne prakse, koja se prepoznaje kao vodeća paradigma inicijalnoga i profesionalnog razvoja učitelja te je temelj za najviši stupanj profesionalnog razvoja. Brojni autori (Hinett, 2002; Jones, 2009; Larrivee, 2000; Osterman 1990; Osterman i sur., 2004; prema Bilač, 2016) ističu kako refleksivna praksa omogućuje razvijanje novog uvida u osobno ponašanje i smatra se učinkovitom metodom za razvijanje samosvijesti, važnog čimbenika koji utječe na transformaciju ponašanja. Teorijske spoznaje i istraživanja (Dewey, 1997; Ferraro, 2000; Larrivee, 2008; Loughran, 2002; Osterman i Kottkamp, 2004; Schön 1983; Thompson i Pascal, 2012; prema Bilač, 2016) potvrđuju brojne prednosti refleksivne prakse kao što su poticanje dubljeg razumijevanja, omogućavanje analize i evaluacije profesionalnoga iskustva, mijenjanje prakse uvođenje poboljšanja u praksu i profesionalni razvoj učitelja.

2.2. Refleksivna praksa i profesionalni razvoj

Praktičari izgrađuju profesionalni razvoj tijekom inicijalnog obrazovanja, rada u ustanovi, stručnog usavršavanja i prikupljanjem novih iskustva. Praktičar kao profesionalac, osim znanja i vještina, ne smije zanemariti moralni i etički aspekt djelovanja što znači da poučavanje ne obuhvaća samo tehnički dio profesije već i ulogu motivatora i ravnopravnog suradnika koji potiče emocionalnu dimenziju odgoja i obrazovanja. Tako Sachs (2004; prema Vizek Vidović, 2011) ističe altruizam kao glavnu karakteristiku suvremenih profesionalaca koji imaju volju za boljom praksom, razumijevanju učenika i pružanje potpore u prevladavanju prepreka. Profesionalni identitet izgrađuje se na temelju razumijevanja vlastitog bića i interakcija s okolinom (Korthagen, 2004; prema Vizek Vidović 2011). Tako sve više znanstvenika analizira metode koje potiču pozitivne promjene kod praktičara, a imaju učinak na profesionalni razvoj (Avalos, 2011). Refleksivna praksa pomaže praktičaru postići višu razinu samosvijesti o vlastitom ponašanju i radu, što utječe na profesionalni rast i razvoj (Osterman i Kottkamp, 2004, prema Bilač, 2016). Stručnjaci koji su skeptični prema refleksivnoj praksi misle da je ona samo jedan mali segment cjelokupne prakse ili pomoćna stepenica koja vodi nečemu višemu (Harrison, 2004), no refleksivna praksa je zapravo proces koji objašnjava istinski smisao onoga što radimo, usvojenog znanja i iskustava koje je praktičar stekao ili će tek steći tijekom godina profesionalnog rada (Schön, 1983). Kako bismo razvijali profesiju, „refleksivni praktičar zauzima dvojako stajalište, s jedne strane je glumac u drami, a s druge strane je kritičar koji sjedi u publici, gleda i analizira cjelokupnu izvedbu“ (Osterman i Kottkamp, 1993, str. 2). Postići ovu perspektivu nije lako jer zahtijeva

kontinuiranu analizu i budnost nad vlastitim postupcima, razvijanje svjesnosti o sebi, svojim uvjerenjima, idejama i učincima na druge.

Dewey (1997; prema Bilač, 2016) naglašava da refleksija utječe na promjenu načina razmišljanja, a rutinsko razmišljanje zamjenjuje refleksivnim. Istodobno se razvija viša razina svijesti, odnosno kritičko osvrtanje, promatranje i analiza ponašanja i reakcija te propitivanje stavova i uvjerenja (Osterman i Kottkamp, 2004). Posljedica razvijanja samosvijesti očituje se u promjeni pristupa učenju (Bilač, 2015) te dodatno mijenjanju pristupa poučavanju, stilu upravljanja, akcijama i rješenjima koje poduzima u praksi. Praktičari koji prihvaćaju refleksivnu praksu kao učinkovitu metodu razvoja, grade zajednice koje uče unutar odgojno-obrazovnog sustava (Brajković, 2013, prema Bilač, 2015). Dijeljenjem iskustava s kolegama ubrzava se profesionalni razvoj na način da praktičari mogu čuti druge ideje i primijeniti ih u svome radu ili osmisлити nove ideje i načine rada s djecom (Vizek Vidović, 2011).

2.3. (Samo)refleksija

Na temelju istraživanja literature (Larrivee, 2000, 2005; prema Bilač, 2016) nameće se zaključak da je samorefleksija važna dimenzija refleksivne prakse kojom se, osim dubokog ispitivanja vlastite prakse, ispituju i osobne vrijednosti i uvjerenja te ostvaruje pogled na događaj mijenjajući stavove i vjerovanja. Istraživači koji se zanimaju za proces poboljšanja kvalitete prakse refleksiju nazivaju „instrumentom za promjene“ (Avalos, 2011, str. 11). Na kraju radnog dana ili tjedna praktičar treba pronaći vrijeme da se odmakne i odgovori na pitanja (primjerice kakva je interakcija s djecom, kakva je reakcija na problem, kako reagiraju djeca, kako se osjećaju, zašto...). Samorefleksija je praktična metoda koja omogućuje dublje promišljanje o akcijama, problemima, emocijama, uvjerenjima, vrijednostima, praksi. Profesije izazovne poput učiteljske i odgojiteljske iziskuju metodu kao što je (samo)refleksija. Analizom i evaluacijom vlastite prakse praktičar osvješčuje što treba poboljšati. Tako (samo)refleksija potiče dobrog praktičara da postane izvrstan (Moon, 1999). Istraživanje (Spilt i sur., 2012; prema Hughes, 2012) potvrđuje da praktičar koji promišlja o vlastitom ponašanju, namjerama i osjećajima prema učenicima, razvija senzibilitet za potrebe učenika, čime razvija odnos, a smanjuje sukobe u razredu. Dok promatra i prima povratne informacije iz okoline, praktičar nastavlja razvijati refleksivno razmišljanje i poboljšava rad (Harrison, 2004). Proces (samo)refleksije nije jednoličan već nudi pregršt novih iskustava i spoznaja (Dewey, 1997).

Refleksivno razmišljanje može se odvijati na različitim razinama. Ovisno o razini refleksije koja se provodi, spoznaje se produbljuju. Van Manen (1977; prema Bilač, 2016) definira tri razine refleksije: tehničku, praktičnu i kritičku. Bilač (2016, vidjeti na str. 13) objašnjava da se tehnička razina refleksije odnosi na razmišljanje o strategijama koje se koriste u praksi. Praktična razina podrazumijeva dodatno mišljenje o vlastitoj praksi i posljedicama. Kritička

razina podrazumijeva još i moralno i etičko propitivanje odluka. Sellars (2017) ističe da praktičari reflektiranjem preispituju povezanost između vlastitih akcija i naučenog znanja. Praktičar analizira djelovanje i daje mu značenje dok razjašnjava svoje hipoteze i vjerovanja.

Kako (samo)refleksiju provoditi u praksi? Ciklus započinje konkretnim iskustvom, odnosno događajem ili problemom iz prakse. To iskustvo najčešće aktivira naše duboko skrivene stavove, osjećaje ili mehanizme funkcioniranja. Za praktičara takvo iskustvo postaje problem koji može riješiti ili pak zanemariti, prebacujući odgovornost na ostale sudionike procesa. Problemi su različite prirode, no Osterman i Kottkamp (2004) ističu da nas do problema najčešće dovode osobna iskustava, dileme oko upravljanja razredom i/ili organizacijska zabrinutosti. Stoga je prvi korak, nimalo lak, određivanje problema (Kolb, 1984). Praktičar postavlja pitanje što se dogodilo (Bilač, 2016, str. 17). Konkretno iskustvo problema postaje temelj za daljnja promatranja i analizu (Kolb, 1984).

Refleksivno promatranje i analiza najsloženija je etapa ovog cikličkog procesa. Ova etapa može trajati nekoliko dana ili mjeseci, ovisno o interesu i o potrebama praktičara. „Mi postajemo poput kazališnih kritičara koji promatraju i analiziraju vlastite postupke na pozornici: postajemo subjekt i objekt“ (Osterman i Kottkamp, 2004; str. 28). Ovo je prilika da praktičar otkrije srž problema, suoči se s vlastitim stereotipima, pogrešnim uvjerenjima i neispitanim tezama koje ne dopuštaju drugu perspektivu. Praktičar prepoznaje što treba mijenjati. Promatranje i analiza vode k sljedećim akcijama: rekonceptualizaciji i aktivnom eksperimentiranju.

U fazi rekonceptualizacije refleksivni praktičar aktivno istražuje nove ideje i strategije za rješavanje problema te postavlja buduće ciljeve (Kolb, 1984). Postoji snažna motivacija koja gura praktičara da otkrije konačno rješenje (Osterman i Kottkamp, 2004). U ovoj etapi praktičari preispituju postojeće teorije, dijele iskustva i spoznaje s kolegama ili osobno promatraju i istražuju (Harrison, 2004).

Aktivno eksperimentiranje je također važan dio procesa učenja. Osterman i Kottkamp (2004) napominju kako je lakši dio istražiti nove ideje, ali ih je teško primijeniti u praksi. Praktičar testira ideje koje je stekao u prethodnim etapama. On svjesno bira novo ponašanje kako bi provjerio hipotezu. Refleksivni praktičar postaje „akcijski istraživač“ (Osterman i Kottkamp, 2004, str. 39) koji je ohrabren kada se nove ideje i promjena ponašanja pokažu učinkoviti u praksi te je potaknut na otvaranje novog kruga učenja.

Svaka etapa ciklusa refleksije zahtijeva osobnu predanost i fokusiranost. Kako se refleksivni praktičar razvija, tako misao postaje sve više reflektirajuća, odnosno um napušta rutinsko razmišljanje i prihvaća refleksivno (Dewey, 1997). Refleksivni praktičari postižu novi stupanj profesionalnog razvoja jer im cjelokupni proces omogućuje razvijanje teorija o funkcioniranju stvari koje poučavaju (Osterman i Kottkamp, 2004).

3. INTERAKCIJA U KONTEKSTU ODGOJA I OBRAZOVANJA

Interakcija je u psihologiji definirana kao odnos dvaju ili više osoba koji dovodi do međuzavisnosti u njihovu ponašanju ili doživljavanju, dok je interakcija u filozofiji mišljenje o prirodnim i društvenim fenomenima kao o međusobno povezanim i uzajamno ovisnim čimbenicima. U fizici taj pojam označava proces u kojemu više tijela djeluju jedno na drugo, što rezultira promjenama na tim tijelima.

Prvi istraživači koji su analizirali interakciju između praktičara i djece bili su Amidon i Hunter (1967, prema Šimić Šašić, 2011). U skladu s tadašnjom percepcijom pristupa radu, njihovi radovi prikazuju shvaćanje pojma interakcije i pojma verbalne komunikacije kao dva istoznačna pojma, bez osvrtnja na druge moguće komponente interakcije (Šimić Šašić, 2011). Potaknuti dosadašnjim malobrojnim, ali kvalitetnim istraživanjima o interakciji između praktičara i djeteta, profesionalci u 21. stoljeću odlučuju ukazati na stvarnu važnost interakcije i postaviti je na pravilno mjesto unutar odgojno-obrazovnog procesa. Inovativna istraživanja otvaraju nova vrata iza kojih se krije jasna ideja o interakciji u kontekstu odgoja i obrazovanja.

3.1. Komponente interakcije

Brojni autori (Huitt, 2003, Turner i Meyer, 2000; prema Šimić Šašić, 2011) objašnjavaju interakciju složenim i vrlo dinamičnim procesom na koji utječu različiti konstrukti kao što su vjerovanja, ponašanja, socijalno-emocionalni odnosi, ozračje i sl. Slijedom navedenog Šimić Šašić (2011) zaključuje da postoje tri široka područja koja obuhvaćaju navedene konstrukte i određuju interakciju, a to su: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos.

Poučavanje je „kombinacija govora, rasprave, individualnog poučavanja i drugih aktivnosti koje uključuju dva temeljna koraka: programiranje i interakciju“ (Zahed i Moeni, 2010; prema Šimić Šašić, 2011, str. 235). U međuvremenu istraživači analiziraju specifične vještine koje učitelji i odgojitelji trebaju imati kako bi interakcija s djecom bila aktivna, zanimljiva i kvalitetna. S obzirom na metode poučavanja razlikujemo: izravno poučavanje, poučavanje vođenim otkrivanjem i samostalno učenje (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003). Tankerstey i sur. (2012) naglašavaju važnost aktivnog učenika, no upravo učitelji koji bira izravno poučavanje pasiviziraju svoje učenike, guše njihovo mišljenje i volju da sudjeluju u interakciji. Izravno poučavanje karakteristično je za frontalni oblik nastave kada učitelj preuzima vodeću ulogu, a učenici postaju pasivni primatelji informacija (Šimić Šašić, 2011). S druge strane, metoda samostalnog učenja postavlja učitelja u ulogu promatrača. Kako bi samostalno učenje bilo uspješno, učenik treba uvježbati niz vještina poput „vještina praćenja procesa poučavanja (...) te vještina organizacije i elaboracije teksta, rješavanje problema, pohrane informacija, kritičkog mišljenja...“ (Šimić Šašić, 2011, str. 236). Usmjeravanje na učenika omogućuje metoda poučavanja vođenim otkrivanjem. Odnosi

su pozitivni što pridonosi cjelokupnoj razrednoj klimi te akademskom uspjehu učenika (Šejtanić, 2016).

Stil rukovođenja praktičara uključuje rukovođenje ljudima i ponašanjem, a ne samo rukovođenje poučavanjem (Martin i sur., 2006, prema Šimić Šašić, 2011). Autori poput Glickmana i Tamashira (1980) te Rydella i Henricssona (2004) dovode pojam rukovođenja i discipliniranja u blisku vezu te koriste dimenziju kontrole kao pokazatelj razvoja interakcije. S obzirom na stil rukovođenja i dozu kontrole koju imaju odgojitelji i učitelji, Šimić Šašić (2011) izdvaja nekoliko primjera. Učitelji koji su u interakciji s učenikom nepoželjnog ponašanja postavljaju jasna i nedvosmislena pravila kako bi pod svaku cijenu zaustavili njegovo ponašanje te odabiru intervencijski stil rukovođenja (Šimić Šašić, 2011). Suprotno ovom pristupu, neki znanstvenici smatraju da su ometajuća ponašanja djece rezultat neriješenih unutarnjih sukoba te da oni mogu, uz podršku vršnjaka i odgojitelja i učitelja, razriješiti iste (Chabot, 2009). Takav pristup u interakciji između odraslih i djece omogućuje razvoj slobodnog ponašanja i naziva se neintervencijski (Šimić Šašić, 2011). Najučinkovitiji pristup jest interakcijski pristup. Tako, primjerice, učitelji i učenici zajednički rješavaju problem nepoželjnog ponašanja tako što razvijaju suosjećanje, empatiju i podršku te se prilagođavaju potrebama razredne zajednice.

Socijalno-emocionalni odnos komponenta je interakcije kojoj se pridaje velika važnost u novijim istraživanjima. On upotpunjuje razumijevanje interakcije s naglaskom na njegovanju emocionalne dimenzije odnosa (Šimić Šašić, 2011). Teoretičari su analizirali socijalne i emocionalne komponente odnosa između praktičara i djeteta te utvrdili kako upravo ova komponenta interakcije uvelike oblikuje cjelokupno ozračje i suradnju (Šejtanić, 2016). Širi prikaz ove komponente interakcije između praktičara i djeteta prikazat ću u sljedećem poglavlju.

3.2. Socio-emocionalni odnos

Prva istraživanja o odnosima u kontekstu odgoja i obrazovanja ukazuju na utjecaj ponašanja nastavnika na stvaranje socio-emocionalnih odnosa postavivši „psihološku klimu“ kao središnji pojam istraživanja (Andersen, 1985). Šejtanić (2016, str. 55) psihološku klimu opisuje kao „opći emocionalni ton u interakciji među osobama u grupi“. Kako bi socio-emocionalni odnos bio pozitivan, odrasli trebaju svjesno utjecati na razvoj odnosa na način da usavršavaju nove kompetencije. Osim kognitivnog razvoja, odnosno usvajanja novih teorija i vještina, praktičar treba stvoriti naviku njegovanja moralnog razvoja i emocionalne osjetljivosti kod djece (Vizek Vidović, 2011). Istraživači Bandura i Zimbardo (2000) došli su do zaključka da je razvijanje socijalnih i emocionalnih kompetencija u ranoj dobi povezano sa školskim uspjehom, a kasnije i s uspjehom na poslu i u partnerskom odnosu.

Socio-emocionalni odnos između praktičara i djeteta može se najbolje uočiti kada se promatra stil rada odgojitelja ili učitelja u interakciji s djecom. Prema Šejtanić (2016) tri su karakteristična stila rada nastavnika koji određuju socio-emocionalne odnose u razredu: autokratski, demokratski i laissez fair stil rada.

- Autokratski ili autoritaran stil fokusiran je na uspješnost izvođenja zadataka, brzu poslušnost i strogo kažnjavanje (Šimić Šašić, 2011). Odgojitelj ili učitelj uzima vodeću ulogu u zajednici. „Gušenje i frustriranje individualne razlike, nedopuštanje slobodnog razvoja ličnosti učenika i tendencija za dominaciju jednih članova kolektiva (odjeljenja) nad drugim“ oblici su dominantnog ponašanja koje primjenjuje odgojno-obrazovni djelatnik autoritarnog stila (Šejtanić, 2016, str. 55). Rezultat ovakvog upravljanja jest negativna socio-emocionalna klima, napetost i nepovjerenje u odnosima, agresivno ponašanje djeteta kao odgovor na stil poučavanja (Šejtanić, 2016). Djeca ne vole praktičare koji se vode autoritarnim stilom rukovođenja te ih doživljavaju kao grube i nepravedne (Šimić Šašić, 2011).
- Demokratski stil naziva se još autoritativan stil te se najbolje uklapa u viziju suvremene pedagogije jer djeca osjećaju da ih odrasli razumije i prihvaća (Šejtanić, 2016). Odgojitelji i učitelji imaju čvrstu kontrolu nad djetetovim nepoželjnim ponašanjem, uz istodobnu podršku u razvoju kreativnosti, autonomije, socijalnih vještina i volje za postignućem (Šimić Šašić, 2011). Djeca dobivaju konkretne i pravovremene informacije, spremni su za rad i aktivnosti te prihvaćaju nove metode i strategija učenja (Šejtanić, 2016). Primjerice, socio-emocionalna klima u razredu demokratskog stila očituje se u međusobnom pomaganju i uvažavanju, učenici zadržavaju pozitivan stav prema školi, razvijaju prijateljstva i aktivno sudjeluju u procesu učenja (Šejtanić, 2016). Ozračje demokratskog stila ne podrazumijeva raspuštenost i slobodu da svatko radi što i kako hoće, već sloboda u demokratskoj atmosferi proistječe od zrelosti, samostalnosti i odgovornosti svakog pojedinca (Šejtanić, 2016).
- Laissez fair stil rada (ravnodušni stil) primjenjuje praktičar koji daje potpunu slobodu ostalim sudionicima procesa i ne preuzima odgovornost za obaveze, nezainteresiran je za uvođenje alternativnih metoda rada, ne inicira klimu za zadovoljenje dječjih potreba (Šimić Šašić, 2011). Tako, primjerice, učenici u ovakvom okruženju nemaju mogućnost razvoja samosvijesti, dosljednosti u rješavanju problema i motiviranosti za postizanje bilo kakvih ciljeva (Šejtanić, 2016). Stoga su rezultati niska akademska postignuća i loši socijalni odnosi između učenika i učitelja, ali i učenika i vršnjaka (Šimić Šašić, 2011).

Može se primijetiti kako se odnos mijenja s obzirom na izbor stila rada. Negativni socio-emocionalni odnos stvara autoritaran stil. Pretjerana opuštenost laissez fair stila rada uzrokuje,

osim emocionalnoga i socijalnog nezadovoljstva, loš akademski uspjeh, dok demokratski stil donosi uvažavanje, poštovanje i toplinu u odnosima te motivaciju za postignuća.

3.3. Zašto je važan pozitivan odnos?

U odgojno-obrazovnom sustavu naglasak je na odnosu između praktičara i pojedinog djeteta ili praktičar i grupe djece, razreda. Kreiranje pozitivnog odnosa jedan je od ključnih faktora odgojno-obrazovnog procesa. U literaturi se pozitivan odnos opisuje kao „protektivni čimbenik u psihosocijalnom razvoju i odgoju učenika u školi“ (Vlah, 2019, str. 52). Osim što pozitivan odnos utječe na dobrobit djece, poboljšava i postignuća samog praktičara (Šagud, 2006). Postoji više teorija i istraživanja koja objašnjavaju razvoj i važnost dobrog odnosa između praktičara i djeteta.

Ranija istraživanja odnosa između praktičara i djeteta oslanjala su se na teoriju privrženosti, koja pojašnjava vezu između djeteta i skrbnika u prvim godinama života (Hughes, 2012). Takva istraživanja pretpostavila su da je odnos između odgojitelja i djeteta pa i učitelja i učenika, njihova interakcija te socijalni i emocionalni razvoj dio dinamičnog sustava povjerenja koji se razvija iz sigurne privrženosti majke i djeteta (Hughes, 2012). I danas ima znanstvenika koji čvrsto vjeruju da su odnosi stečeni u vrtiću i školi proizvod izvorne privrženosti između majke i djeteta (Granot, 2014.; Mindoljević Drakulić, 2012; Pianta, 1999, prema Vlah, 2019), no ipak javljaju se i istraživači koji smatraju da unatoč teoriji privrženosti postoje mnogi drugi načini kako graditi odnose izvan obitelji (Howes i Hamilton, 1992; Lynch i Cicchetti, 1997; prema Vlah, 2019).

Istraživanje koje su predstavili Burchinal i suradnici (2002) posvećeno je interakciji između djeteta i njegova učitelja te mogućem utjecaju nastavnika na uspjeh djeteta s poteškoćama u učenju zbog obiteljskih karakteristika. U istraživanju je sudjelovalo 511 djece čiji je razvoj praćen od druge godine života do trećeg razreda osnovne škole. Korišteni su različiti mjerni testovi, koji su obuhvatili individualne i grupne učinke obiteljskih i nastavničkih karakteristika koje vode k razvoju akademskih kompetencija. Iako se mnogo zna o obiteljskim i nastavničkim faktorima koji promiču akademski uspjeh za svu djecu, razvojna teorija sugerira da procesi u učionici mogu biti posebno važni za djecu koja se upisuju u školu s većim rizikom za svladavanje gradiva (Entwisle i Alexander, 1999, prema Burchinal i sur., 2002). Stoga, rezultati ovog istraživanja pokazuju da osim uloge obiteljskog podrijetla i vjerovanja, što je temeljno za dječji uspjeh u ranim školskim godinama, odnos učitelj-učenik uvelike utječe na dječji uspjeh, a time i na samopoštovanje i samokontrolu.

Socijalni i emocionalni procesi koji su uključeni u odnose između učenika i učitelja mogu potaknuti akademski uspjeh. Djeca mogu bolje učiti od odraslih s kojima imaju bliske odnose nego od odraslih s kojima su u sukobu (Pianta, 1999; prema Burchinal i sur., 2002). To znači da će djeca ako se osjećaju emocionalno sigurno i ako mogu učinkovito komunicirati sa

svojim učiteljima, biti sposobnija posvetiti svoju energiju i pažnju učenju (Howes, 1999; Pianta, 1999, prema Burchinal i sur., 2002). Na taj su način učenici koji su imali poteškoća s usvajanjem vještina čitanja počeli tečno čitati, a učenici koji su imali problema pri usvajanju jezičnih pravila uspjeli su prijeći prepreke i usvojiti gradivo uz podršku i pomoć svojih učitelja.

Ova su otkrića pokazala da su pozitivni odnosi između učenika i učitelja poslužili kao odskočna daska k stjecanju akademskih vještina, a posebice kod djece koja su izložena riziku od ranih školskih dana zbog razvojnih poteškoća i obiteljskih okolnosti (Burchinal i sur., 2002). Ovi rezultati istraživanja poklapaju se s načelima suvremenog kurikula koji teži inicijativi sigurnoga i poticajnog okruženja za svako dijete (Burchinal i sur., 2002).

4. REFLEKSIVNA PRAKSA U PRAKSI (STUDIJA SLUČAJA)

U ovom radu prikazana je studija slučaja o razvijanju interakcija između dječaka s teškoćama i njegovog učitelja, refleksivnog praktičara. Refleksivna praksa korištena je u ovom istraživanju kao glavna metoda kojom se uvode promjene u odnos i poučavanje te razvijaju poboljšanja u interakciji i ponašanju učenika s teškoćama. Opisane situacije i događaji iz prakse praćeni su unutar šest mjeseci.

4.1. Učenik s teškoćama u učenju

Dječak s teškoćama ima 9 godina i pohađa 3. razred osnovne škole po prilagođenom programu u redovnoj nastavi. Njegov najdraži predmet u školi je likovni odgoj, a posebno uživa izrađujući automobile od kartona i drvene kućice u šumi. Preferira igre koje su vrlo dinamične i aktivne. Posebno voli pričati viceve, slušati glazbu te trenirati rukomet. On živi s roditeljima i mlađom sestrom u obiteljskom domu. Veseo je dječak koji voli provoditi vrijeme igrajući se s prijateljima.

U prvom razredu dječak je dobio rješenje o prilagođenom programu za sve nastavne predmete u redovnoj nastavi. Učenik nema asistenta kao pomoć u nastavi, nije uključen u kontinuirani program podrške, ali redovito radi sa školskim logopedom (dva do tri puta mjesečno). Dječak u školi, prema izjavama razrednice, iskazuje želju za druženjem s drugim učenicima, no oni uzmiču jer se pribojavaju njegovih reakcija. Njegova razrednica komentira kako je praćenje nastave i izvršavanje zadataka na satu za dječaka veliki izazov. Naime, ne izvršava zadatke, nemiran je, a koncentracija i pažnja su vrlo kratkotrajne. Slične komentare ima i njegova obitelj. Ističu stalni nemir, neposlušnost, neprimjereno ponašanje te naglašavaju kako često iscrpljuje okolinu jer je „stalno u pogonu“.

Moj prvi kontakt s dječakom bio je na početku školske godine kada je krenuo u 3. razred. Tada sam postala njegova učiteljica kod kuće. Pomagala sam mu u učenju i svladavanju

školskih obveza. Na početku je dječak bio veseo i otvoren za suradnju. Rado je pričao o svojim prijateljima i aktivnostima u školi. Tijekom prvih nekoliko zajedničkih susreta trudio se, bio je uredan i temeljito izvršavao svoje obveze. Činilo se kao da mu učenje ne predstavlja prevelik napor. Nakon nekoliko susreta njegovo ponašanje postalo je sve nemirnije. Atmosfera tijekom učenja postala je napeta. Otvoreno je pokazivao svoje poteškoće s održavanjem pažnje i koncentracije. Tako su ga često ometali vanjski zvukovi, tresao bi rukama i nogama ili se vrpeljio na stolici. Zbog nemira koje osjeća učenik ne uspijeva pratiti upute niti dovršiti zadatke. Trebalo ga je posebno poticati kako bi riješio zadatak za vježbu, samostalno složio knjige u torbu ili se pripremio za zajedničko učenje. Za vrijeme pisanja zadaća, u jednoj ruci drži olovku, a u drugoj lopticu ili spužvu koja ga smiruje. U trenutku kada više uopće nije mogao pratiti nastavu kod kuće, skočio bi na krevet i udarao plišanice, bacao pribor za pisanje po sobi ili se sakrivao ispod stola. Tijekom komunikacije učenika treba podsjetiti da ne upada u riječ dok drugi govore i da ne istrčava s odgovorima prije nego što je završeno pitanje. Kada se razgovara o emocijama, potrebno ga je ohrabriti kako bi se izrazio. Svoje ponašanje često je opravdavao umorom. U odnosu s drugima, ne razumije osjećaje drugih osim kada sam mu jasno rekla: „Sada sam ljuta, jer skačeš na stolici. Voljela bih da prestaneš skakati i sjedneš mirno.“ Tada bi svoje ponašanje prilagodio situaciji. Dječak lako odustaje i brzo se naljuti ako su pred njim zadatci koji zahtijevaju duži mentalni napor. Na probleme odgovara automatski, donoseći odluke bez puno promišljanja o posljedicama. Prema jednogodišnjoj sestri ponaša se grubo i neprimjereno. Kada ga odrasli upozore na njegovo nepoželjno ponašanje, prestaje s akcijama, no kasnije ih ponavlja. Za vrijeme učenja, skriva se ispod stola smatrajući to igrom, a ne bježanjem od rješavanja zadataka. Ne zna kako bi verbalizirao potrebu za odmorom, nego to pokazuje na neprihvatljiv način. Dječaka raduje istraživanje planete Zemlje i svemira, reciklira otpad, izrađuje vjetrenjače. Dok izrađuje likovna djela po svojoj zamisli, vrlo je temeljit, precizan i uporan.

4.2. Učitelj

Studentica sam 3. godine Ranog i predškolskog studija u Zagrebu. Na početku godine primila sam poziv za poučavanje dječaka koji ima poteškoća u učenju. Do tada nisam imala iskustva poučavanja djece s teškoćama. Iako nisam bila posve sigurna da to želim, ipak sam se prihvatila uloge učitelja. Tijekom susreta s dječakom po prvi put doživljavam različite situacije i ne znam kako ih protumačiti. Susreti su nadilazili moje dotadašnje kompetencije i znanje pa nisam znala gdje potražiti potporu koja će mi biti oslonac u teškim trenucima na praksi. U meni se bude različiti osjećaji, uvjerenja i razmišljanja s kojima ne znam raspolagati.

Uvjerenja naš um često zatvore u kutiju iz koje ne vidimo izlaz jer upravo uvjerenja nije lako prepoznati odmah, a još manje shvatiti zašto u njih vjerujemo i gdje smo ih pokupili.

Procesom (samo)refleksije dolazim do važnih zaključaka o vlastitim uvjerenima. U interakciji s učenicom puno puta su me povrijedile njegove impulzivne reakcije, no nisam to htjela pokazati smatrajući to osobnom slabošću. Odlagala sam svoje emocije poput tuge, frustracije, nezadovoljstva negdje sa strane misleći kako će sve to proći samo ako dječak popravi ponašanje ili dobije dobru ocjenu. S vremenom sam počela sumnjati u svoje sposobnosti i prihvatila uvjerenje da nisam dovoljno kompetentna za poučavanje. U svome umu izgradila sam sliku savršenog učitelja koji sam željela postati. Taj učitelj mnogo brže rješava probleme i vidi konkretne rezultate. Na početku sam vjerovala da na njegovo ponašanje može utjecati samo njegova majka metodama koje već primjenjuje, poput dokidanja slatkiša, mobitela itd. S vremenom mi je njegova majka davala sve veću slobodu kako bih utjecala na njegovo ponašanje, no to nije bilo lako. Ona bi se povukla iz našeg odnosa i promatrala sa strane. Kada sam shvatila da je učenik potpuno prepušten meni, razvila sam uvjerenje da komunikacija između roditelja i učitelja nije važna te da se sama moram naučiti nositi s izazovima u radu.

Razmišljanje o tome što radimo i zašto to radimo te odluka da postoji bolji ili učinkovitiji način za to u budućnosti jest put da osvijestimo sebe i pronađemo rješenje problema. Pod pritiskom tereta koji sam sve više osjećala sa svakim novim susretom, nisam više mogla pratiti struju svojih misli niti procijeniti jesu li moji osjećaji ispravni ili ne. Osjećala sam se zaglavljenom između želje da pomognem učeniku i uvjerenja da nisam dovoljno kompetentna. Ono što sam željela je jednostavna shema na koju ću se osloniti kako bih mogla ponovno uspostaviti kontrolu nad svojim mislima, osjećajima i ponašanjem dječaka. Metoda koju sam najčešće primjenjivala bila je „overthinking“. Mislila sam da ću problem brže riješiti ako više razmišljam o njemu, no to se pokazalo neuspješnim; povećalo je moju zbunjenost i sumnju u rad.

Efikasnost u radu jest jedan od najvažnijih stavova zaposlenika koji stimulira ponašanje i znanje. U mojoj praksi umjesto osjećaja zadovoljstva, vladao je osjećaj umora i frustracije. Svaki novi problem, utjecao je na moj entuzijizam i radnu učinkovitost. Pokušala sam udahnuti i izdahnuti kako bih dobila snagu, nastaviti dalje i izvući maksimum. Svojom impulzivnim ponašanjem dječak ponekad uspijeva preuzeti dominantnu ulogu u procesu poučavanja, primjerice bacajući stvari po sobi, prekidajući me dok govorim, ignorirajući moje upute. U tim trenucima tražim pomoć njegove majke, koja svojim metodama nakratko smiruje dječaka. Kako bismo bili zadovoljni poslom, potrebno je uživati u procesu i rezultatima, no fokus naših susreta sveo se isključivo na jedan cilj: dobre ocjene iz ispita. Na taj način uspijevala sam motivirati sebe da dalje radim, zanemarujući bolni proces poučavanja.

Iako je razmišljanje o odustajanju poučavanja dječaka bilo jedno od rješenja o kojima sam razmišljala, odlučila sam još malo pričekati i raditi na sebi. Bila sam svjesna da je potrebno uvesti promjene koje će poboljšati naš odnos i kvalitetu poučavanja, no nisam znala kako.

Imala sam optimizam i uvjerenje da dječak može uspjeti, a jednako tako osjetila izazov za poboljšavanje svoga poučavanja.

4.3. Kako unaprijediti odnos između učitelja i učenika?

Učitelji i učenici svakodnevno se susreću s novim informacijama, situacijama i zaprekama na putu. Da bi razumjeli svijet oko sebe, potrebno ga je prvenstveno osjetiti. U prilog tome govori i stara izreka: „Prestani misliti i počni osjećati!“ Ona nas upravo podsjeća da za razumijevanje nije dovoljno imati samo teorijsko znanje. Potrebno je uživjeti se u proces, odnosno osjećati. Drugim riječima, pravi proces učenja započinje onda kada osjećamo, a potom razmišljamo (Chabot, 2009). Umjesto usmjeravanja samo na kognitivne kompetencije, učitelj može upotrijebiti metode i postupke kojima će učenicima omogućiti da osjećaju ono što uče. Dolazeći do emocija koje su povezane s poteškoćama, učitelj može pomoći učeniku i podržati ga u daljnjem napretku (Chabot, 2009).

Refleksivnim praktičarima metoda refleksije pomaže da preusmjere učenike s ponašanja na osjećaje i emocije kako bi pri rješavanju problema mogli doseći dublje razine doživljavanja i razumijevanja (Chabot, 2009). Taj proces dovodi do uključivanja vlastite emocionalne inteligencije u rad. Emocionalna inteligencija jest „sposobnost da prepoznamo vlastite i tuđe osjećaje, da sami sebe motiviramo te da upravljamo našim unutrašnjim emocijama kao i onima koje se odnose na druge ljude“ (Goleman, 1995, prema Chabot, 2009, str. 69). Dvije dimenzije emocionalne inteligencije koje omogućuju učitelju da poboljša odnos s učenicima su: intrapersonalna (upravljanje vlastitim emocijama) i interpersonalna (pomaganje drugima u upravljanju njihovim emocijama), (Chabot, 2009).

Prva dimenzija, intrapersonalna, odnosi se na upravljanje vlastitim neverbalnim izražavanjem, tjelesnim reakcijama, ponašajnim reakcijama, vlastitim spoznajama i emocionalnim osjećanjima (Chabot, 2009). Tjelesno izražavanje dio je neverbalnog izražavanja koje se najčešće očituje u izrazu lica kada netko izazove naše emocije (Chabot, 2009). Primjerice, kada učenik ne poštuje dogovorena pravila, mišići lica se grče i vidi se ljutnja. U trenutku problema bude se emocije koje kreiraju naše buduće akcije, odnosno ponašajne reakcije (Goleman, 2017).

Tako sam primijetila da se, dok učenik iskazuje nekontrolirane pokrete, osjećam iznenađeno i pokušavam brzo preusmjeriti njegovu pažnju na zadatke. Preusmjeravanje koristim kao metodu izlaska iz neočekivane situacije. Vlastite spoznaje čine uvjerenja, stavovi i misli kojima trebamo upravljati na način da ponovno promatramo, preispitujemo i rekonstruiramo vjerovanja koja nisu pozitivna (Osterman i Kottkamp, 2004). Upravljanje emocionalnim osjećajima povezano je s našim cjelokupnim razvojem (Chabot, 2009). Oni potiču naša uvjerenja i razmišljanje iz čega proizlaze akcije i ponašanje prema drugima (Goleman, 2017). Praktičar treba pronalaziti načine kako doprijeti do svakog djeteta i u njemu probuditi svijest o samome sebi i o upravljanju vlastitim emocijama (Cowley, 2006). Ovakav oblik ponašanja odnosi se na drugu dimenziju emocionalne inteligencije, odnosno interpersonalnu dimenziju

(Chabot, 2009). Ključna komponenta ove dimenzije je empatija (Chabot, 2009). Učitelj kao odgovorni odrasli treba poticati osjećaj povjerenja i prihvaćanja te iskazati empatiju i pozitivan stav prema učenicima (Vlah, 2019). Empatični učitelj koji skrbi o učenicima, odnosno koji im je spreman pomoći i koji im prijateljski pristupa, posebice je važan učenicima s poteškoćama, gdje „životni problemi učenika zasjenjuju njihovu spremnost za učenje“ (Meyer, 2005, str. 48). Takvi učenici onda postupno razvijaju osjećaj samopoštovanja, samokontrole, postižu akademski uspjeh i osjećaj zadovoljstva (Coffman, 1981; Assor, Kaplan i Roth, 2002; Nowicki i Duke, 1989; prema Chabot, 2009).

U svakodnevnoj praksi s učenicima navedene spoznaje i teorijsko znanje možemo primijeniti kroz komunikaciju, a to utječe na cjelokupno ozračje i odnose (Meyer, 2005). Ono što Cowley (2006) ističe kao najvažnije jest potaknuti u djetetu samostalnost u djelovanju i razmišljanju kako bi se moglo suočiti sa životnim problemima i rješavati ih. Za učitelje je tijekom komunikacije najvažnije prepoznati emocije druge osobe i sposobnost da prepoznaju potrebu drugoga (Chabot, 2009). Kako se učenici osamostaljuju i razvijaju, tako postaju svjesni i odgovorni za ono što čine, kao i njihov učitelj, te zajednički kreiraju pozitivno ozračje (Šejtanić, 2016). Stoga je važno razvijati socijalno ponašanje, odnosno samokontrolu emocija i postupaka (Meyer, 2005).

4.4. Razvijanje refleksivnog praktičara

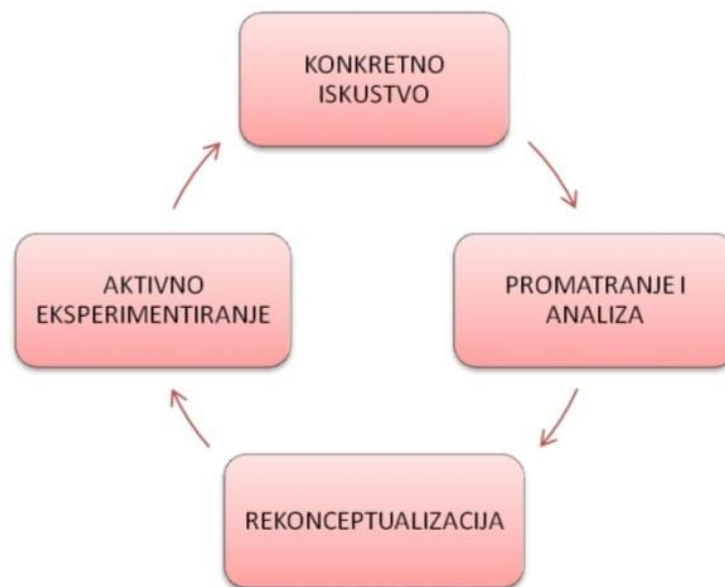
U svome radu s dječakom, na početku prakse, fokusirala sam se na poduzimanje određenih koraka koje sam pronašla u literaturi ili za koje su mi drugi rekli da rezultiraju uspjehom, no to su bila najčešće brza i kratkotrajna rješenja. Uvjerenja i razmišljanje o problemima koje sam imala na početku rada utjecala su na odluke i akcije koje sam poduzimala. Dok sam čitala knjigu Johna Deweya Kako mislimo uvidjela sam da je promjena razmišljanja i uvjerenja ono što igra ključnu ulogu u rješavanju problema i razvijanju moje stručnosti. Ovu spoznaju potvrdio je i praktično objasnio Daniel Goleman (2017) u knjizi Emocionalna inteligencija u poslu. Stoga se, kao refleksivni praktičar koji se susreo s problemom u radu, pitam: Kako naučiti promijeniti razmišljanje i poboljšati praksu? Ono na što Dewey upozorava na početku procesa refleksije jest da mora proći duži period u kojemu refleksivni praktičar uči i sazrijeva kako bi vidio rezultate svoga rada.

Nakon provedene (samo)refleksije shvatila sam da je moje razmišljanje na praktičnoj razini. Odnosno, usmjereno na postizanje dobrih ocjena. Pokušavala sam odgovoriti na učenička pitanja i potrebe na temelju uvjerenja koja sam tada imala. Iznenadena i uplašena njegovim ponašanjem, izbjegavala sam se emotivno približiti učeniku i pokazati mu svoju ljudsku stranu. Na tom putu počela sam polako promatrati i analizirati svoje postupke i situacije, spajati teoriju i praksu te osvijestila važnost procesa koji se odvija dok učimo. Daljnjim promatranjem i dubljim promišljanjem došla sam do etape kritičkog sagledavanja problema. Spoznajem moralna i etička načela profesije. Primjenjujem nove teorijske spoznaje i metode

poučavanja. Odbacujem predrasude prema učeniku i njegovim poteškoćama te prihvaćam njegov tempo razvoja i učenja.

Model koji mi je omogućio kontinuirano refleksivno razmišljanje, praćenje razvoja vlastite prakse i uvođenje promjena je Kolbov model refleksije koji se sastoji od četiri faze: konkretno iskustvo, refleksivno promatranje i analiza, rekonceptualizacija i aktivno eksperimentiranje (Kolb, 1984).

Slika br. 1: Kolbov model učenja



Izvor: Bilač, 2016, str. 18

Tijekom konkretnog iskustva, najprije sam promatrala sebe, prepoznavala svoje nedostatke, suočavala se s njima te vježbala kako ih riješiti, a tek onda napravila korak prema učeniku. Prepoznala sam njegovu teškoću i strpljivo, korak po korak, dolazila do konačnog rješenja. Tijekom interakcije s učenikom provodila sam refleksiju u akciji i u svoj dnevnik bilježila konkretne situacije i zapažanja. Nakon refleksije u akciji, provodila sam refleksiju o akciji. Taj proces razmišljanja vodio me na više razine razmišljanja i dovodio do alternativnih rješenja.

Promatrajući postupke dječaka, refleksijom u akciji promišljala sam o osjećajima koje je u meni probudio. Tako se, primjerice, dok učenik baca pribor po sobi, osjećam nelagodno i iznenađeno, kada odbija pisati zadaću i ignorira moje upute, osjećam ljutito i poniženo. Istodobno, osjećam da je i učenik ljutit i nesretan. Reflektirajući o našim emocijama, osvještavam da one utječu ponašanje i ozračje tijekom rada. Shvaćam da ponekad djelujem autoritarno te pokušavam naglo zaustaviti učenikovo ponašanje. Kada učenik ne doživljava

moje upute, posežem za metodama poput dodatnih zadataka ili ukidanja odmora. Ovakav stil rukovođenja situacijama onemogućuje mi da se emocionalno približim učeniku i razumijem njegove potrebe i unutarnje sukobe iz kojih proizlazi njegovo ponašanje. Također, stara uvjerenja zamjenjujem novima, primjerice: svaki učenik može napredovati bez obzira na teškoće, ne postoji savršen učitelj, ali postoji praktičar koji refleksijom uči i raste na temelju iskustva.

Tijekom rekonceptualizacije tragam za novim idejama i strategijama na temelju spoznaja koje sam stekla. Nove metode primjenjujem u konkretnoj praksi. Kroz literaturu i predavanja na fakultetu pronalazila sam različite metode koje sam prilagođavala učeniku. Na taj način dolazim do priča, kratkih videoklipova i glazbe koja bi mogla pozitivno utjecati na njegov emocionalni koncept. Literatura koja mi je najviše odgovarala je knjiga Kako biti bolji (Miljković i Rijevec, 2006.) i Igram do sebe (Bunčić, Ivković, Janković i Penava, 1994.). Na kolegiju Refleksivna praksa upoznajem se s metodom zamjene uloga učitelja i učenika koju prihvaćam i kasnije primjenjujem u radu sa svojim učenikom. Dodatno, učeniku sam pružila potporu u samoprocjeni svoga i mog rada, refleksiji o ponašanju i prednostima; idejama za uvođenje novih akcija.

Tijekom aktivnog eksperimentiranja primjenjujem igru zamjena uloga učitelja i učenik. Igru smo započeli spontano. Učenik je prihvatio ulogu učitelja. Izradio je ploču od kartona na kojoj je pisao zadatke i objašnjavao. Dijelio je savjete učenicima kako se lijepo ponašati, kako riješiti svađu, ne upadati u riječ. Igram sam na neprimjetan način upravljala tako što sam ulazila u različite uloge i osmišljavala situacije koje su činile igru zanimljivom i istodobno potaknule dječaka na dublje promišljanje. U ovoj igri bila sam i učenik koji je surađivao s učiteljem, ali i promatrač koji je zapazio neke nove dječakove sposobnosti i emocije, što mi je koristilo u daljnjem radu.

4.5. Rezultati i rasprava

Nakon primjene metode refleksivne prakse tijekom šest mjeseci, dječak pokazuje sljedeće promjene u ponašanju:

Tijekom izražavanja više ne koristi nametljive oblike komunikacije niti remeti poučavanje galamom. Usvojio je pravilo čekanja na red dok druga osoba govori. Učenik odgađa potrebu ispuštanja neartikuliranih zvukova kada više ne može učiti.

Nepoželjni oblici ponašanja u vidu pretjerane motoričke aktivnosti i impulzivnih pokreta, koji su se pojavljivali na početku poučavanja (bacanje pribora, skakanje na stolici, skrivanje ispod stola i udaranje plišanaca) smanjeni su. Prije pisanja zadatke učenik posprema radni prostor i igračke koje mu odvrću pozornost. Pribor za pisanje drži uredno. Kroz razgovor, osvještava kako skakanje na stolici, osim što nije primjereno, može biti i opasno.

Dječak je kroz igru zamjene učitelj-učenik naučio poštivati druge i njihove potrebe te preuzeti odgovornost za ono što radi. Uvažava tuđe osjećaje kako bi mogao uspješnije rješavati

postavljene zadatke. Prilagođava se situacijama na putu do svog cilja, koji mu donosi sreću i zadovoljstvo.

Zadatci koji zahtijevaju duži i veći mentalni napor do sada su bili veliki problem, no uz dovoljnu motivaciju, dječak odlučuje završiti zadatke do kraja te poneki dodatni zadatak iz matematike ili hrvatskog jezika.

Učenik samostalno planira kako će prezentirati sadržaje koje je naučio i zaključke koje je donio, reflektira se na vlastite pogreške riječima: „Mislim da sam prebrzo donio zaključak. Drugi put moram malo duže razmišljati.“

Kao reflektivni praktičar, postupno sam se i ja mijenjala slijedeći ritam promjena koje sam primijetila kod učenika. Kako se učenik otvarao i više surađivao, postajala sam slobodnija u pristupu djetetu i postavljanju novih zahtjeva. Promijenila sam uvjerenja o poučavanju djece s teškoćama. Svojim radom potaknula sam kod dječaka kreativnost i želju za stvaralaštvom, volju za napretkom i suradnjom te samostalnost u djelovanju i razmišljanju. Osjetila sam osjećaj zadovoljstva poslom i povećanu želju da se nastavim razvijati kao reflektivni praktičar koji se cjeloživotno obrazuje i usavršava. Učenikova nepoželjna ponašanja koja su predstavljala prepreku na početku naših susreta, postali su dio mojega rada koje mi je donio novo iskustvo i znanje za buduće rješavanje problema.

5. ZAKLJUČAK

Refleksivni praktičar popularan je naziv u literaturi suvremene pedagogije kao i refleksivna praksa, metoda koja unapređuje praksu i profesionalni razvoj. Iako raširen pojam, mnogi odgojno-obrazovni djelatnici ne snalaze se u ulozi refleksivnog praktičara. S obzirom na različite razine razmišljanja (tehničku, praktičnu i kritičku), razlikuju se i akcije koje odgojitelji i učitelji poduzimaju u konkretnoj praksi. Kako bi naša praksa bila učinkovita te kako bismo dosegli najviši stupanj profesionalnog razvoja, potrebno je razvijati kritičko razmišljanje. Prvi korak u tom procesu izgradnje identiteta refleksivnog praktičara jest upoznavanje samoga sebe, odnosno koncepta unutarnjeg ja. To su naša vlastita uvjerenja, razmišljanja i unutarnji programi zasnovani na prethodnim iskustvima, negativnim osjećajima ili zabludama koje smo usvojili od drugih, a ograničavaju nas u prihvaćanju djece koja su pred nama. Poseban napor potrebno je uložiti kada je pred nama dijete s teškoćama u razvoju. Osim što je potrebna velika doza strpljenja i empatije, potrebna je i samokontrola naših misli i ponašanja. Praktičari trebaju u sebi ponajprije njegovati strpljenje i empatiju. To je način da se doista razviju plemeniti osjećaji za dijete s teškoćama i pruži mu se potpora kako bi ostvarilo svoj maksimum.

Praktičar koji vježba sposobnost promatranja i analize dolazi do srži problema, do pozadine iz koje proizlazi te do konkretnog rješenja. U tom procesu praktičar smisleno i svrhovito upravlja svojim ponašanjem kako ne bi u svojoj želji i ambiciji da pomogne djetetu postavio previsoke ciljeve ili pak promašio interese djeteta. Stoga je važno shvatiti da ni odgojitelj a ni učitelj ili roditelj djecu ne mogu modelirati poput tijesta u rukama. Ključ interakcije s djecom je oslušivanje i promatranje. Svi smo mi na različitom stupnju razvoja te trebamo pažljivo oslušivati jedni druge. Oslušivati što u djeci nije dobro, a što jest, odnosno negativne oblike ponašanja postupno stišavati, a one pozitivne poticati kako bi jačali i prevladali.

Stoga je najvažniji zadatak refleksivnih praktičara, ali i svakog praktičara, razvijanje senzibiliteta na djetetove osobine koje su pohranjene unutar njega. Kada djeca s teškoćama osjete da odrasla osoba pored njih uvažava njihove specifične potrebe, da je spremna stati i sačekati ih, oni razvijaju ljubav prema sebi te prihvaćaju svoje sposobnosti. Istinski praktičari koji rade s djecom ispunjeni su radošću i zadovoljstvom, jer su svjesni da nikoga ne možemo promijeniti, ali ga možemo podržati i pomoći mu da se uzdigne na višu stepenicu razvoja.

U prilog tome govore i stihovi velikog pjesnika, književnika i filozofa Khalila Gibrana. Osobe koje rade s djecom s teškoćama u razvoju i razumiju stihove ove pjesme, usavršit će svoje strpljenje te kroz taj odnos duhovno rasti spuštajući se na razinu djeteta i pružajući potporu u svladavanju prepreka.

„Vaša djeca nisu vaša djeca.

Ona su sinovi i kćeri čežnje života za samim sobom.

Ona dolaze kroz vas, ali ne od vas,
i premda su s vama, ne pripadaju vama.

Možete im dati svoju ljubav, ali ne i svoje misli,
jer ona imaju vlastite misli.
Možete okući njihova tijela, ali ne njihove duše,
jer njihove duše borave u kući od sutra, koju vi ne možete posjetiti,
čak ni u svojim snovima.

Možete se upinjati da budete kao oni,
ali ne tražite od njih da budu poput vas.
Jer život ne ide unatrag niti ostaje na prekjučer.“

Khalil Gibran (1987, str. 77)

LITERATURA

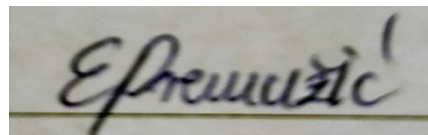
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156 (4), 447-460.
- Bilač, S. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.
- Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja : priručnik za studente i nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.
- Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J., Penava, A. (1994). *Igrom do sebe*. Zagreb:Alinea.
- Burchinal, M. R. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade:Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 302-306.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302-306.
- Chabot, D. M. (2009). Emocionalna pedagogija: osjećati kako bi se učilo: kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb: Educa.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu : vještine, tehnike i ideje*. Zagreb : Školska knjiga.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. <https://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm> Posjećeno: 12.2. 2021.
- Gibran, H. (1987). *Prorok; Prorokov vrt*. Zagreb: Grafički zavod.
- Glickman, C.D. i Tamashiro, R.T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Goleman, D. (2017). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb : Mozaik knjiga.
- Harrison, J. (2004). Professional learning and the reflective practitioner. http://www.sagepub.in/upm-data/49808_02_Dymoke_Ch_01.pdf Posjećeno: 1.7. 2021.

- Hughes, J. N. (2012) Teacher–student relationships and school adjustment progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*,14(3), 319-327.
- Jurić, S. (2020). Refleksivna praksa (izborni kolegij, prezentacije, akademska godina 2019/2020). Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
- Juul, J. (2013). Škola u infarktnom stanju. Zagreb: Znanje.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning, Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava?. Zagreb: Erudita.
- Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor. Velika Gorica : Persona.
- Miljković, D. i Rijevec, M. (2006). Kako biti bolji. Zagreb:IEP.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development : Theory and Practice*. London: Routledge.
- O’Gorman, E. i Drudy, S. (2011). *Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders*. Dublin: University College Dublin.
- Osterman, K. F. i Kottkamp, R. B. (2004.). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin Press.
- Pianta, R.C., Hamre, B. i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teacher and children.U: W.M. Reynolds, G.E Miller i I.B. Weiner (Ur.), *Handbook of psychology* (str. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rydell, A. i Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relatios between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102.
- Schön, D. A. (1983.). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126).Basic books. [https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=ceJIWay4-jgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Sch%C3%B6n,+D.+A.+\(1983.\).+The+reflective+practitioner:+How+professionals+think+in+action+\(Vol.+5126\).+Basic+books.&ots=q74VS2KWtj&sig=FryahZw-b3K_wAfCUInIywEyT3Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=ceJIWay4-jgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Sch%C3%B6n,+D.+A.+(1983.).+The+reflective+practitioner:+How+professionals+think+in+action+(Vol.+5126).+Basic+books.&ots=q74VS2KWtj&sig=FryahZw-b3K_wAfCUInIywEyT3Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
Posjećeno: 10.5.2021.

- Sellars, M. (2017). *Reflective Practice for Teachers*. London: Sage.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja : Visoka učiteljska škola.
- Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnika*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), 233-260.
- Taggart, Germane L. and Wilson, Alfred P. (1996). Models of Reflective Thinking. *Educational Considerations*, 24(1), 1-9.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vizek Vidović, Vlasta (2011). Profesionalni razvoj učitelja. In: *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Biblioteka Znanost i društvo (29). Institut za društvena istraživanja, Zagreb, pp. 39-95.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN'.
- Vlah, N. i Posavec, L. (2018). Odnos učitelj-učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. *Issues & Answers*, 8(33), 2-44.
- Zagorac, I. (2012). Kritičko mišljenje i bioetika. *Jahr: Europski časopis za bioetiku*, 3(1), 69-80.

IZJAVA O IZVORNOSTI ZAVRŠNOG RADA

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

A rectangular image showing a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is written in a cursive style and appears to be 'Epremčić'.

(vlastoručni potpis studenta)

