

Samorefleksija i profesionalni razvoj

Besednik, Anamarija

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:147:781671>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-04**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Anamarija Besednik

(SAMO)REFLEKSIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ

Završni rad

Čakovec, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Anamarija Besednik

(SAMO)REFLEKSIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ

Završni rad

Mentor : Izv.prof.dr.sc. Marina Đuranović

Sumentor: Doc. dr.sc.Sanja Jurić

Čakovec, rujan 2021.

Sadržaj

SAŽETAK.....	1
SUMMARY	2
UVOD	1
1. (SAMO)REFLEKSIJA.....	2
1.1. Što je (samo)refleksija ?	2
1.2. Razine (samo)refleksije	3
1.3. Prednosti (samo)refleksije	3
1.4. Modeli (samo)refleksije.....	4
2. PROFESIONALNI RAZVOJ	7
2.1. Profesionalni razvoj	7
2.2 Modeli profesionalnog razvoja	9
2.2. (Samo)refleksija i profesionalni razvoj	11
3. (SAMO)REFLEKSIJA U PRAKSI	13
3.1. Područja za (samo)refleksiju	13
3.2. Pitanja za (samo)refleksiju	13
3.3. Primjer za (samo)refleksiju u prakse	13
ZAKLJUČAK	15
LITERATURA.....	15
Izjava o izvornosti rada	17

SAŽETAK

U ovome radu definiran je pojam (samo)refleksije i profesionalnog razvoja te njihova međusobna povezanost. Odgojitelji u svakodnevnom radu primjenjuju proces (samo)refleksije kroz ocjenjivanje, procjenjivanje i analiziranje svojih postupaka. Postavljaju pitanja kako su postupili, zašto i što se moglo bolje učiniti. Prilikom provedbe (samo)refleksije, problem gledaju iz više perspektiva. Odgojitelj reflektivni praktičar, prilikom pristupanja procesu (samo)refleksije, ima karakteristike objektivnosti i fleksibilnosti. Motivirani odgojitelj može primijeniti reflektivnu praksu na učinkovit način. Stvara osjećaj vlastite djelotvornosti u rješavanju problema. Time nastaju pozitivne promjene u praksi. (Samo)refleksija omogućava odgojitelju veću učinkovitost i dublje razumijevanje vlastitog stila podučavanja. Utječe na zadovoljstvo poslom, poboljšava kvalitetu nastave i ima manju razinu stresa. Reflektivna praksa je učinkovit način kojim se može uvesti poboljšanje prakse. (Samo)refleksija predstavlja temelj, ali u isto vrijeme i učinkovitu metodu za profesionalni razvoj odgojitelja. Profesionalni razvoj predstavlja usavršavanja odgojitelja kroz područja znanja, vrijednosti i praksu. Odgojitelj se u konceptu (samo)refleksije, fokusira na sljedeće: razmišljanje ističe kao središnji dio reflektivne prakse u kojoj razvija samosvijest koja se odnosi na svjesno razmatranje sebe, svoga rada, ponašanja, razumijevanja posljedica i propitivanje osobnih uvjerenja i postupaka. (Samo)refleksijom mijenja pristup učenju, poučavanju i procesu donošenja odluka.

KLJUČNE RIJEČI: (samo)refleksija, reflektivna praksa, profesionalni razvoj

SUMMARY

This paper defines the concept of (self)reflection and professional development and their interrelationship. In their daily work, educator apply the process of (self)reflection through evaluations, assessment and analysis of his actions. He ask questions about how he actions, as well as why he actedth at way, and what he could have done better. Wher conducting (self)reflection, he look at the problem from several perspectives. Educator reflective practitioner has the characteristics of objectivity and flexibility in approaching the process of (self)reflection. Furthererrmore, only motivated educator can apply reflective practice in an effective way, which results in creating a sense of his own effectiveness in solving problems. The end result is the implementation of positive change sin practice. (Self)reflection allows educator greater efficiency and a deeper understanding of his own teaching style. It affects the job satisfaction of educators and improves the quality of teaching. Educators become more satisfied with his work and has a lower level of stress. Reflexive practice is an effective way to improve practice. (Self)reflection is the foundation, but at the same time an effective method for the professional development of educator. Professional development represents the training of educator through different areas skill, values and practice. Educator, in professional development in the concept of (self)reflection, focus on the following; he emphasize thinking as a central part of reflective practice in which he developself-awareness that refers to conscious consideration of oneself, one'swork, behavior, understanding the consequences, and questioning personal beliefs and actions. (Self)reflection changes the approach to learning, teaching and decision-making processes.

KEYWORDS: (self)reflection, reflective practice, professional development

UVOD

Profesionalni razvoj podrazumijeva usavršavanje rada odgojitelja kroz različita područja razvoja kako bi razvijao kvalitetu i učinkovitost. U praksi postoje različiti oblici profesionalnog razvoja. Jedan od njih je (samo)refleksija.

(Samo)refleksija se smatra važnom povratnom informacijom o praksi (Vizek-Vidović i Žižak, 2011). Odgojitelj kroz (samo)refleksiju razvija samosvijest te razumije različite aktivnosti, ponašanja ili postupke. Odgojitelj bi trebao prihvatiti (samo)refleksiju sastavnim dijelom svoje prakse. Kako ne bi ostao isključivo u rutinskom razmišljanju, (samo)refleksijom radi na sebi, svojim znanjima, praksi i vrijednostima. Tijekom provedbe (samo)refleksije odgojitelj radi na poboljšanju prakse, učenju novih spoznaja i stvaranju novih vrijednosti. Uz (samo)refleksiju nadovezuje se i pojam refleksivne prakse, koja se može objasniti kao kritički postupak poboljšavanja cjelokupnog rada. Vrlo je zahtjevan proces koji iziskuje specifična znanja i povezane radnje.

Cilj rada je razmatranje povezanosti (samo)refleksije i profesionalnog razvoja. U radu je opisan pojam (samo)refleksije, prednosti, modeli i razine. Objašnjava se i pojam profesionalnog razvoja, opisuju različite etape te povezanost (samo)refleksije i profesionalnog razvoja. Na kraju završnoga rada prikazan je primjer (samo)refleksije u praksi.

1. (SAMO)REFLEKSIJA

1.1. Što je (samo)refleksija ?

(Samo)refleksija je ljudska osobina koja se sastoji od samosvijesti i viđenja o nečijim/našim aktivnostima, ponašanjima ili postupcima. Važan je dio učenja odgojitelja ili zaposlenika bilo kojeg drugog zanimanja. Odgojitelj postavlja pitanje što radi, zašto i postoji li bolji ili učinkovitiji način da nešto odradi. Dok postavlja ova pitanja procjenjuje i ocjenjuje svoj rad kako ne bi „zapeo“ u rutinu već radio na sebi i razvijao praksu. (Samo)refleksija je specifična povratna informacija samome sebi s ciljem unapređenja budućih aktivnosti, odnosno prakse (Vizek-Vidović i Žižak, 2011; str.129). Ključno je da je odgojitelj spreman kritički promišljati o onome što radi te da je otvoren i fleksibilan u kritičkoj analizi unutrašnjeg doživljaja i vanjskog iskustva (Jurić, 2020) .

Kod provođenja (samo)refleksije bitno je da odgojitelj problem razmatra iz više perspektiva. Primjerice, kako na taj problem gleda on, a kako djeca ili drugi stručnjaci iz toga područja. U svome radu odgojitelj mora prihvatiti (samo)refleksiju kao sastavni dio posla. Važno je izdvojiti dovoljno vremena za kvalitetno i precizno promišljanje o utjecaju vlastitog ponašanja. Kako bi osigurao vrijeme za provođenje svakodnevne refleksije, odgojitelj vodi dnevnik refleksije. Prilikom (samo)refleksije postavlja se pitanje što se dogodilo. Odgovor na pitanje mora biti precizno i konkretno kako se ne bi preširoko prepričavalo. Zatim promišlja o reakcijama na problem i postavlja pitanje zašto se tako ponašao. Problem se razmatra iz više perspektiva kako bi se sagledala različita gledišta i došlo do najboljeg rješenja. Odgojitelji sve to rade kako bi što kvalitetnije riješili problemske situacije s kojima se susreću u praksi.

(Samo)refleksija je dio refleksivne prakse. Schön (1983) refleksivnu praksu poistovjećuje s kritičkim postupkom kojim pročišćujemo nečiju umjetnost ili zanat. Smatra je važnom za početnika praktičara kako bi razumio razliku između vlastite prakse i prakse koja se razvija primjenom refleksije. Također navodi kako refleksivna praksa uključuje promišljeno razmatranje vlastitih iskustva i primjenu znanja u praksi. Stoga treba razumjeti važnost refleksivne prakse kod početnika, odgojitelja pripravnika, koji tek ulazi u odgojno-obrazovni proces i povezuje teoriju s primjenom u praksi. Treba se usmjeriti na izbor metode koju želi primjenjivati kako bi kroz svoje postupke uočio prednosti i nedostatke svoje prakse. Bilač (2016; str. 3) refleksivnu praksu definira kontinuiranim procesom zasnovanom na refleksivnom 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) ističe da se reflektivna praksa ne smatra važnom samo kod procesa razmatranja prakse nego i kod procesa osvještavanja i razumijevanja naših uvjerenja koja se nalaze u pozadini, a utječu na naš pristup. Koristeći proces reflektivne prakse odgojitelj radi na sebi, preispituje svoju praksu, metode, uvjerenja.

Reflektivna praksa je i važan oblik edukacije odgojno-obrazovnih djelatnika jer doprinosi njihovom profesionalnom razvoju, a neizostavna je i u metodičko-didaktičkoj paradigmi suvremene nastave (Bilač, 2016).

1.2. Razine (samo)refleksije

Van Manen (1977; prema Jurić, 2020) ističe tri razine (samo) refleksije. Prva je tehnička koja se odnosi na razmišljanje o strategijama u praksi. Druga je praktična, a odnosi se na razmišljanje o vlastitoj praksi i posljedicama. Treća razina je kritička refleksija koja se odnosi na razmatranje moralnih i etičkih dimenzija vlastitih odluka.

Cooper i Larrivee (2005; prema Bilač, 2016) razlikuju nereflektirajuću razinu u kojoj praktičar reagira bez velikog promišljanja o alternativnom rješenju tj. postupka automatski. Nakon ove razine slijedi površna razina u kojoj ne promišlja o pretpostavkama, vjerovanjima ili vrijednostima nego isključivo o strategijama i metodama u praksi. Treća razina je pedagoška razina refleksije u kojoj praktičar uspostavlja kvalitetnu vezu između teorije i prakse. Posljednja i najviša razina (samo)refleksije je kritička refleksija u kojoj praktičar razmišlja o svemu prethodnom te dodatno o moralnim i etičkim implikacijama, dimenzijama prakse, društvenim okolnostima, pitanjima jednakosti, socijalne pravdi, demokracije.

1.3. Prednosti (samo)refleksije

(Samo)refleksija je važno područje za uvođenje pozitivnih promjena u praksu. Samim procesom analiziranja i kontinuiranog učenja odgojitelj radi na svome iskustvu, znaju i praksi. Odgojitelj svoja teorijska znanja proširuje praksom s kojom se susreće. Postaje svjesniji da neprestano mora učiti i raditi na sebi. Kako proširuje svoje znanje iz više perspektiva tako postaje i spretniji u smislenom poučavanju djece. Nalazi najučinkovitije metode rada kojima može djeci prenijeti sva znanja i vještine koje su im u tom trenutku potrebne i značajne. Dok radi na sebi, dolazi do nekih novih spoznaja i postaje vješt u upravljanju grupe što je jedno od značajnih prednosti koje odgojitelj može dobiti. Postaje svjestan kako i na koji način reagirati

na određeni događaj, kako poučavati djecu, usmjeriti ih na aktivnosti. Aktivnosti može provoditi bez ikakvih problema i zna reagirati u iznenadnim situacijama kako to ne bi ometalo aktivnost koju provodi, postaje slobodniji i samostalniji. Opušten je i može raditi više stvari odjednom jer ima „sve konce“ u svojim rukama. Sve to utječe na unapređenje kvalitete aktivnosti koje provodi što ujedno omogućuje učinkovitost. Odgojitelj procesom (samo)refleksije uvelike pomaže i olakšava rad u grupi. Stvara u sebi osjećaj zadovoljstva obavljenim poslom unutar grupe. Također radi na svom osobnom i profesionalnom identitetu te stvara osobni stav za ugled profesije. Postaje svjestan rezultata svoga odgojno-obrazovnog djelovanja i identificiranja potreba.

1.4. Modeli (samo)refleksije

Kod (samo)refleksije je vrlo važno definirati model razmišljanja kako bi se mogla primijeniti u praksi te kako bi se reflektiranjem učilo iz iskustva. Argyris i Schön (1978; prema Jurić, 2020) svoj model učenja razmatraju kroz otkrivanje i otklanjanje problema. Razlikuju dva modela: model jednostruke i dvostruke petlje. Jednostruka petlja predstavlja održavanje postojeće prakse uz rješavanje problema isključivo prilagođavanjem strategija. Dvostruka petlja podrazumijeva rješavanje problema to jest ispravljanje grešaka. Jurić (2020) ističe kako je Schön refleksivnu praksu opisao kroz proces refleksije u akciji (reflection in action) (tijekom događaja) i refleksije o akciji (reflection on action) (nakon događaja) što predstavlja osnovicu za daljnji razvoj modela refleksivne prakse.

Jedan od najčešće korištenih modela refleksivnog razmišljanja je Kolbov ciklički model iskustvenog učenja (1984). Da bi model bio dobro odrađen treba proći kroz sve četiri etape. Prva etapa je etapa konkretnog iskustva. Postavlja se pitanje što se dogodilo. U drugoj etapi (promatranja i analize) razmišlja se o događaju, postavlja pitanja kako sam se ponašao/la i zašto. Razmatra se osobno razmišljanje, razrađuju hipoteze. Rekonceptualizacija je etapa razmišljanja o mogućim rješenjima. I završna etapa aktivnog eksperimentiranja predstavlja zaključak o tome što je naučeno iz tog događaja i primjena tog koncepta u drugim sličnim situacijama.

Jurić (2020) ističe kako Brookfield (1995) svoj model temelji na razmišljanju kroz različite perspektive tj. leće: vlastitu, učeničku, leću kolega i teorijski tj. filozofsku ili znanstvenu literaturu. Kroz vlastitu leću stječe se uvid u praksu na emocionalnoj razini. Učeničkom lećom se može vidjeti kako oni doživljavaju i objašnjavaju naše djelovanje. Lećom kolega ili

primjerice mentora dobiva se kritička perspektiva pomoću koje se dobivaju nove informacije koje mogu pomoći u razmišljanju. I posljednjom, lećom teorije, vlastita praksa stavlja se u teoriju te njezino daljnje istraživanje i razvijanje. Dodatno, Jurić (2020) objašnjava i Cowanov model refleksivnog učenja (1998) s višestrukim petljama i pet razina refleksije: refleksija prije akcije, akcija, refleksija u akciji, refleksija o akciji i refleksija o refleksiji. U petlji prve razine odgojitelj priprema aktivnost, a tijekom aktivnosti prati reakcije i zainteresiranost djece te njihove reakcije. Petlja druge razine sa sobom nosi razmišljanja o eventualnim poboljšanjima nakon izvedbe na temelju opservacije što se odnosi na refleksiju o akciji. I posljednja petlja treće razine je refleksija o refleksiji što je provjera primjerenosti i provedivosti, vlastitim razmišljanjima i unapređenju sata. Radi se pri susretu s kolegama ili stručnim savjetnicima. Dobivenom podrškom otvara se novi ciklus planiranja, odnosno refleksije prije aktivnosti.

Model razmišljanja Johna Deweya (1910; prema Bilač, 2016) karakterizira preispitivanje, razmatranje argumenata na kojima se razmišljanje temelji, propitivanje vlastitih uvjerenja. On smatra da je važna utemeljenost razmišljanja iz tog razloga jer pridonosi vjerojatnosti točnog zaključivanja. Dewey prepoznavanje problema povezuje s izvorom razmišljanja.

Vizek Vidović (2011; prema Bilač, 2016) (samo)refleksiju opisuje kroz nekoliko etapa: opisivanje, kritičko promišljanje i analiziranje, evaluacija i sinteza. Tijekom opisivanja razmatra se iskustvo koje se refleksivno promatra. Kritičko promišljanje i analiziranje podrazumijevaju razmjenu iskustva i implikacije posljedica na druge. U evaluaciji se vrednuje iskustvo na temelju teorije i prakse. I posljednja etapa, sinteza, podrazumijeva sažimanja koja stvaraju nova znanja, ideje i poglede na vlastiti razvoj na temelju procesa (samo)refleksije.

Jurić (2020) navodi nekoliko mogućih poticaja za (samo)refleksiju, odnosno područja u praksi u kojima se može provoditi (tablica br. 1).

Tablica br. 1. Mogući poticaji za (samo)refleksiju(što)

Praksa	Okružje za učenje
Planiranje	Didaktičke metode
Upravljanje grupom	Metode poučavanja
Vrednovanje	Aktivnosti

Pitanja	Ishodi poučavanja
Teorija	Društvene i etičke implikacije prakse
Suradnja s obitelji	Profesionalni razvoj
Djeca, učenici (upravljanje ponašanjem)	Grupna refleksija
Potpورا	

Izvor: Jurić (2020)

Jurić (2020) ističe da se (samo)refleksija može provoditi u različitim područjima prakse tj. na temelju onoga što radimo u praksi; izbora sadržaja za djecu; odgovarajućim poticajima; metodama rada i same organizacije. Provodi se i u vrednovanju, području upravljanja grupom ili u suradnji s roditeljima kako bi se uspostavila što bolja i kvalitetnija veza.

Tablica br. 2. Kada provoditi (samo)refleksiju?

Prije/u/poslije akcije ili problema	Prije/U/poslije aktivnosti, zadatci
Prije/u/poslije realizacije plana	Prije/u/poslije organizacije
Prije/u/poslije akcije vrednovanja	Prije, tijekom i poslije rada s djecom, obiteljima
Prije/u/poslije realizacije ciljeva	Prije/u/poslije rada na okruženju
Prije/u/poslije upravljanja razredom	Prije/u/poslije smislenosti didaktičkih materijala
Prije/poslije teorije i prakse	Prije/u/poslije primjene metode poučavanja
Nastavni sadržaji, metode ishodi	Prije/u/poslije ishoda
Poslije video snimki, fotografija	Identificiranja društvene i etičke implikacije prakse

Izvor: Jurić (2020)

Jurić (2020) razmatra kada provoditi samorefleksiju (tablica br. 2). Ističe nužnost refleksivnog promišljanja o postupcima i načinu rada. Također naglašava da se refleksivno može

razmišljati prije, u i poslije neke aktivnosti koja se planira s djecom u skupini. Dodatno, prilikom izrade didaktičkih materijala ili metoda poučavanja.

Tablica br. 3. Kako provoditi (samo)refleksiju?

Što preciznije, konkretniji izbor problema ili područja (samo)refleksije (ne „široko“, konkretan slučaj, situacija, jedan „kadar filma“...)

Omogućavanje „više leća“, perspektiva u (samo)refleksiji (kolege, djeca, roditelji,..)

pripremiti plan refleksije (model, etape, aktivnosti, pitanja)

Bilježiti refleksije u Dnevnik refleksije

Izvor: Jurić (2020)

Jurić (2020) razmatra kako provoditi samorefleksiju u praksi. Prilikom izbora problema ili područja nad kojim se provodi (samo)refleksija treba biti što precizniji; razmatrati problem iz više leća da bi se sagledalo mišljenje drugih. Da bi (samo)refleksija bila uspješno provedena mora se dobro razumjeti plan refleksije, a refleksiju bilježiti u Dnevnik refleksije.

2. PROFESIONALNI RAZVOJ

2.1. Profesionalni razvoj

Profesionalni razvoj predstavlja proces usavršavanja u praksi kroz različita područja. Odnosi se na pojedinca i njegove različite vrste obrazovnog iskustva. Predstavnici raznih profesija sudjeluju u profesionalnom razvoju kako bi naučili i primijenili nova znanja i vještine koje će poboljšati njihovu uspješnost na poslu. Poboljšanje uspjeha rezultira većom motivacijom i zadovoljstvom odrađenim poslom.

Profesionalni razvoj odgojitelja sastavni je dio kurikula ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i u velikoj se mjeri odražava na cjelokupan kontekst u kojemu se kurikulum konstruira, oblikuje i živi. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa vrtića ovisi o kurikulumu koji se ostvaruje i razvija unutar ustanove, od strane odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, a njima je za to potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj. Odgojitelj je jedan od najvažnijih osoba u prvim godinama djetetovog života i stoga

profesionalni razvoj mora biti sastavni dio njegovog djelovanja. Kompetencije koje su mu potrebne za rad stječe kroz svoje visokoškolsko obrazovanje, a kasnije mu se pružaju razne mogućnosti profesionalnog razvoja.

Profesionalnim razvojem odgojitelja želi se postići usavršavanje i jačanje stručnih kompetencija te vještina potrebnih u odgojno-obrazovnoj praksi. U stručne kompetencije kao što su poznavanje i praćenje djetetovog razvoja, osjetljivost za dijete i njegove aktualne potrebe i interese, stvaranje pogodnog i razvojno primjerenog okruženja za cjeloviti razvoj djece važne su i komunikacijske vještine i partnerski odnos s djecom, roditeljima i suradnicima, razvoj sposobnosti donošenja odluka i (samo)refleksija osobne odgojne akcije. Odgojitelj stalnim profesionalnim razvojem stječe dublje razumijevanje sadržaja koji provodi, informiran je o najnovijim istraživanjima te svoj odgojno-obrazovni rad provodi prema standardima. Razvoj odgojitelja prati se i kroz društvene, političke i tehnološke promjene. Razvoj odgojitelja kroz profesionalni razvoj rezultira ne samo pomacima u znanju već i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Neka istraživanja dokazuju kako je za uspješnost predškolske djece i za njihov adekvatan cjeloviti rast i razvoj potreban kvalitetan program i osobe koje u njemu djeluju.

Odgojitelj se može profesionalno razvijati na više načina, no osobito vrijednim se smatraju ona usavršavanja koja imaju ne samo informacijski već i transformacijski potencijal (Hawley, 2002). Slunjski (2014) smatra kako jednostavni i instruktivni oblici stručnog usavršavanja namijenjeni obradi jedne teme ne mogu donijeti ozbiljne promjene u radu. Također smatra kao se profesionalni razvoj odgojitelja treba odvijati u realnom kontekstu odgojiteljevog pedagoškog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj svakodnevno radi. Kod profesionalnog usavršavanja smatra se iznimno važnim da ono bude organizirano na način da profesionalci aktivnom percepcijom imaju priliku raspravljati o svojim stavovima s kolegama i stručnjacima. Da argumentiraju vlastite stavove i istovremeno nadograđuju, prilagođavaju i mijenjaju. Danas se sve češće može susresti ne samo sa učenjem unutar formalnih ustanova obrazovanja već i izvan njih. Ta pretpostavka je osobno značajna u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja.

Razvojem tehnologije i društva razvile su se i neke suvremene metode razvoja kojima se odgojitelj može koristiti u svome usavršavanju. Neke od njih su programi stručnog usavršavanja, radionice, konferencije, seminari, programi na raznim sveučilištima, posjeti drugim vrtićima, sudjelovanje u mreži odgojitelja/učitelja, individualna ili grupna istraživanja,

mentorstva i praćenje rada kolegica/ kolega. Individualno usavršavanje podrazumijeva čitanje stručne literature i neformalni dijalog s kolegama o temama relevantnim za unapređenje odgoja (Filipović, 2010).

2.2 Modeli profesionalnog razvoja

U ovom tekstu govorit ćemo o modelu profesionalnog razvoja kojeg je razvila Blanuša Trošelj (2018) na temelju istraživanja na uzorku odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Taj i mnogi drugi modeli profesionalnog razvoja daju uvid u moguće smjerove razvoja odgojitelja i čimbenike koji utjecati na smjerove iz različitih perspektiva odgojitelja (Franković, 2020).

Blanuša Trošelj razvila je 2018. godine model profesionalnog razvoja u Republici Hrvatskoj pod nazivom PRORH model. Model se dijeli na šest etapa koje su raspoređene prema godinama staža i VITAE istraživanju (Day i sur. 2006; Trošelj, 2018). PRORH model temelji se na Vigotskijevoj teoriji sociokonstruktivizma i Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja. Značajno za ovaj model je to što uz opis stoje i prijedlozi za poticanje profesionalnog razvoja odgojitelja po razinama. Na osobnoj razini, na razini institucije i grupe te na razini cjelokupnog sustava. Uz svaku fazu stoje čimbenici profesionalnog razvoja, pozicija odgojitelja i kompetencija u radu. Trošelj svojim modelom polazi od toga da je učenje i profesionalni razvoj značajno refleksivno iskustvo.

Prva etapa profesionalnog razvoja je etapa početnog entuzijazma i profesionalne nesigurnosti. U ovoj etapi je riječ o odgojitelju novaku koji ima radni staž od nula do tri godine. Mladi odgojitelj je usmjeren na opstanak, profesionalni razvoj smatra višedimenzionalnim te ima osjećaj visoke kompetentnosti. Vođenje osobnog portfelja daje se kao prijedlog profesionalnog razvoja na individualnoj razini. Što se tiče razine odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova predlaže se da se mladi odgojitelj uključi u refleksivne grupe, osigura mentor koji će ga kvalitetno voditi i usmjeravati, da vodi dokumentiranje aktivnosti u svrhu (samo)refleksije i da se upućuje na razne organizirane edukacije.

Etapa potencijala i profesionalnog samopriznanja je druga etapa koja traje od četiri do sedam godine radnog staža i odnosi se na refleksivnog odgojitelja. U ovoj se etapi odgojitelj oslobađa nesigurnosti iz prethodne etape. Svoje napore više usmjerava na specifičnost djece, njihove interese i potrebe, a u svom radu prakticira refleksivnu praksu i prepoznaje njezino značenje. Postaje samouvjereniji i ima više samopouzdanja, traži ravnotežu između teorije i prakse. Spreman je na profesionalni razvoj i unapređenje vlastitih profesionalnih

kompetencija. Odgojitelju se kod profesionalnog razvoja može predložiti unapređenje portfelja, mogućnost obrazovanja na višoj razini, te moguća specijalizacija u alternativnim programima ili obrazovnom području. Na razini odgojno-obrazovne ustanove ili grupe odgojno-obrazovne ustanove nude se prijedlozi za osiguranje jednake raspodjele resursa odgojitelja, organiziraju se razna stručna usavršavanja prema interesima odgojitelja i stručni posjeti drugim vrtićima, potiče suradnja, refleksivna praksa i savjetovanje sa stručnim timom, potiču odgojitelji na pisanje stručnih i znanstvenih radova te davanje zanimljivih uloga unutar ustanove za motivaciju odgojitelja. Na razini sustava predlaže se organizacija stručnog usavršavanja iz različitih područja obrazovanja, specijalističkih i stručnih studija i cjeloživotno učenje. Kroz razne zajedničke aktivnosti (projekte, konferencije, publikacije) povezuju se stručnjaci i sveučilišta.

Etapa novih uloga i profesionalne sigurnosti odnosi se na naprednog odgojitelja koji ima radni staž od 8 do 15 godina. U ovoj etapi odgojitelj je stručniji i javlja se određena razina umora. Gubi se motivacija, razmišlja o odlasku iz struke. Profesionalni razvoj postaje rutina te se pokušava uskladiti privatni i poslovni život. Javljaju su i neke nove uloge. Na individualnoj razini predlaže se jačanje kompetencija i svijesti o sposobnostima. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova daje se prijedlog za različitim izborom obrazovnog sadržaja prema mogućnostima odgojitelja. Organiziraju se različita savjetovanja za odgojitelje u svrhu emocionalne-psihološke podrške, osnaživanja te pohvale odgojitelja i ohrabrenje za napredovanje. Na razini sustava predlaže se organizacija stručnih usavršavanja prema interesima odgojitelja i društvenim potrebama, povezivanje znanstvenika i sveučilišta. Također se stvaraju uvjeti za emocionalno, fizičko i psihičko zdravlje odgojitelja kako bi se spriječila negativna iskustva.

Četvrta etapa je etapa turbulencija i preispitivanja koja se odnosi na razdoblje od 16 do 23 godine ranog staža i vezana je za rutinskog odgojitelja. Odgojitelj je u ovoj etapi stekao visoko znanje; više nije zainteresiran za napredovanje i sve više želi napustiti ovu profesiju. Daje se prijedlog smanjenja radnih zadataka i usredotočenost na interese odgojitelja. Kod prijedloga izbora sadržaja i dalje se drži mogućnosti odgojitelja. Predlaže se i jačanje mehanizma podrške odgojitelja koji više nisu motivirani; traženje odgojitelja koji su u istoj situaciji i traženje rješenja na razini sustava. Predlaže se organizacija stručnog usavršavanja na temelju interesa odgojitelja i potreba društva, povezivanje sa znanstvenicima i sveučilištima te raznim udrugama kako bi odgojitelji osvježili profesionalnu rutinu i pronašli novi smisao.

Etapa profesionalnog mira je peta etapa ovog modela i odnosi se na odgojitelja eksperta koji ima radni staž dulji od 24 godine, a kraći od 30 godina. Manje čita stručnu literaturu, uvjereni je u svoj rad i tu se javlja neučinkovitost i nedostatak prostora za rast. Odgojitelju se predlaže konzultiranje s literaturom te promišljanje o jakim stranama i načinima na koji može doprinijeti profesionalnoj zajednici svojim iskustvom i kompetencijama. Ustanovama se predlaže da se praksa odgojitelja izlaže na konferencijama i drugim skupovima, prepoznaje i hvali uspjeh odgojitelja, potiču neformalnih susreti i spontane razmjene informacija. Predlaganje većeg broja mentora i savjetnika, jačanje samosvijesti odgojitelja te promicanje važnosti prenošenja znanja i razvoja kompetencija za ostatak profesionalne zajednice. Sustavu se predlaže organizacija stručnog usavršavanja usmjerenog prema specifičnim zadacima i projektima u obrazovanju i osposobljavanju te davanje mogućnosti sudjelovanja odgojiteljima u stvaranju obrazovne politike kako bi se iskoristila desetljeća rada odgojitelja.

I posljednja etapa ovog modela je etapa sjećanja i strategije u kojoj se govori o odgojitelju veteranu kojem radni staž prelazi 30 godina. Odgojitelj stagnira, lagano se javljaju i zdravstveni problemi, osjeća umor, manja je motivacija. Gleda pozitivno na svoj profesionalni put i sjeća se dobrih trenutaka. Prijedlozi na individualnoj razini su čitanje literature, rad na razvoju postojećih kompetencija na višim razinama te rekreiranje prilagođeno zdravstvenom stanju odgojitelja. Što se tiče odgojno-obrazovnih ustanova njima se predlaže uključivanje odgojitelje u ciljne projekte u kojima će sudjelovati na način koji će odgovarati njihovom tempu i interesima te u kojima će moći prenositi svoje kompetencije na mlađe odgojitelje, pružiti više nestrukturiranih oblika osposobljavanja za njih, osigurati pomoć u organizaciji fizičkih aktivnosti u vrtiću. Na razini sustava predlaže se davanje mogućnosti odgojiteljima da dio radnih obveza ostvare putem radionica ili drugih oblika stručnog usavršavanja te putem neposrednog rada (ukoliko pokazuju interes) kao treći odgajatelj ili odgajatelj s nepunim radnim vremenom (Trošelj, 2018).

Može se zaključiti kako je profesionalni razvoj složeni proces koji se sastoji od mnoštva čimbenika. Zahtijeva puno truda i rada kao bi bio što uspješniji.

2.2. (Samo)refleksija i profesionalni razvoj

(Samo)refleksija ima značajan utjecaj na profesionalni razvoj odgojitelja. Odgojitelj kroz rad provodi metode (samo)refleksije i tako radi na profesionalnom razvoju. Nisu svi odgojitelji jednako zainteresirani i motivirani za razmišljanje o vlastitim promjenama i ponašanju. Neki

jednostavno ne žele trošiti svoje vrijeme za to (Cimer i Palic, 2012; Cornish i Jenkins, 2012; prema Bilač, 2016). Postupcima (samo)refleksije odgojitelj dobiva neke prednosti, a jedna od njih je da se u praksi osjeća manje pod stresom. Postaje zadovoljniji svojim poslom. Brojni autori (Dewey, 1997.; Ferraro, 2000.; Larrivee, 2008.; Loughran, 2002.; Osterman i Kottkamp, 2004.; Schon, 1983.; Thompson i Pascal, 2012; prema Bilač, 2016) ističu da refleksija potiče dublje razumijevanje, omogućuje analizu i evaluaciju profesionalnog iskustva i mijenjanje prakse. Šagud (2011) ističe da odgojitelj svakodnevnim korištenjem refleksivnog razmišljanja postaje slobodniji i sigurniji u korištenju osobnih rješenja za nastale probleme i svjesniji vlastite djelotvornosti. Preispituje stare ideje i na temelju toga kreira nove načine rješenja tih problema. Više u svom radu ne primjenjuje već isprobane metode rješavanja problema već na temelju (samo)refleksije razvija konkretnu i autentičnu odgojno-obrazovnu praksu sa svojim kolegama ili sam.

Da bi odgojitelj mogao raditi (samo)refleksiju mora biti spreman na to da je riječ o procesu, a ne jednokratnoj metodi. Tijekom rada uviđa osobno ponašanje ali i potrebu za transformacijom. Kada postane svjestan da je rad na sebi važan ne samo radi njega već i radi drugih ljudi, može razviti kvalitetnu praksu i profesionalni razvoj. Sve to može postići otvorenosću, odgovornošću i strastvenosću, promišljati o svojem ponašanju i razmišljanju, razumijevati svoje ponašanje iz više perspektiva i donositi odluke o promjeni vlastitog ponašanja. Transformacijsko učenje odgojitelja temelji se na mentalnoj konstrukciji iskustva i (samo)refleksiji. Cranton i Kong (2003) smatraju kako sve započinje mentalnom konstrukcijom iskustva koja u sebi sadrži dilemu ili aktualni problem koji se kasnije nastavlja kroz proces (samo)refleksije ispitivati i konačni je rezultat promjena perspektive.

Profesionalni razvoj može se razmatrati iz kuta tradicionalne i refleksivne paradigme. Kod tradicionalne paradigme svrha je da odgojitelji preuzmu ulogu prenositelja. Znanje odgojitelja usmjereno je na sadržaj i ponuđeni su sadržaji koji su javno dati. Uloga odgojitelja je pasivna i podređena. Kod refleksivne paradigme odgojitelj ima kritičku ulogu, radi na promjeni ponašanja i to kroz proces samosvijesti. U ovoj paradigmi podjednako je bitan i sadržaj i proces. Sadržaj koji je dostupan i proces profesionalnog razvoja koji se temelji na osobnom znanju, problematičnim iskustvima. Ovdje je bitna istraživačka uloga odgajatelja i praktičara (Jurić, 2020).

3. (SAMO)REFLEKSIJA U PRAKSI

3.1. Područja za (samo)refleksiju

Svoje inicijalno obrazovanje odgojitelj ostvaruje kroz fakultetsko obrazovanje. Da bi mogao izgraditi praksu, mora razumjeti povezanost teorije i prakse. Ta se teorija godinama nadograđuje i odgojitelj je dužan svoje znanje stalno nadopunjavati. Iako odgojitelji stječu puno znanja tijekom svog obrazovanja, znanje u praksi tijekom rada s djecom zahtijeva dodatne kvalitete. Odgojitelj se u praksi susreće s nepredvidivim situacijama u kojima je potrebno vladati različitim strategijama i donositi učinkovite odluke. Da bi odgojitelj stvorio tu vještinu moraju raditi na sebi, promišljati, analizirati i tražiti moguća rješenja. Tu se osvješćuju i njegovi stavovi te vrijednosti koje je potrebno preispitivati. Rad na tim područjima doprinosi njegovom profesionalnom rastu.

3.2. Pitanja za (samo)refleksiju

Pitanja koja se mogu postavljati tijekom (samo)refleksije su što, zašto i kako. Pitanjem što provodi se deskripcija događaja, iskustva, akcije. Pitanjem zašto analizira se problem i provodi rekonceptualizacija. Opiše se kratko problem, promatranje, očekivanja. Analizira se događaj i uzroci iz više perspektiva. Pitanjem kako navodi se konkretan plan rješavanja, korak po korak, određuje vremenski rok i način provedbe. Odgovaranjem na pitanja olakšava se postupak (samo)refleksije.

3.3. Primjer za (samo)refleksiju u prakse

Primjer koji sam odabrala odvijao se kroz Kolb-ov model (samo)refleksije. Terma je kako upravljati ponašanjem djece, odnosno razviti samoregulirano učenje.

- *Konkretno iskustvo.* Dolaskom u grupu zamijenila sam matičnu odgajateljicu koja je usred već dovoljno teške pedagoške godine (COVID i potres) dala otkaz. U grupi su se prije mene redovito izmjenjivale odgajateljice i uslijed toga došlo je do nemira unutar skupine. Po mome dolasku sva djeca su me dobro prihvatila i razveselila se što će napokon imati stalan ritam svaki dan. Jedan dječak u dobi od 5 godina fizički i verbalno uznemiravao djecu unutar skupine (guranje, ruganje, zadirkivanje, griženje...) što su djeca počela osuđivati i udaljavati se od njega.

- *Promatranje i analiza.* Odlučila sam provesti (samo)refleksiju. Nakon provedenog ciklusa (samo)refleksivnog razmišljanja i analiziranja svoga ponašanja, razmatrala sam literaturu kako bih doznala više o ovoj temi. Redovito sam čitala članke, skripte, knjige vezane uz pojam agresivnosti. Tražila moguće uzroke nastajanja kako bih mogla primijeniti odgovarajuće metode u suzbijanju agresivnosti. Odučila sam se i na individualni razgovor s roditeljima koji su u to vrijeme, prema epidemiološkim mjerama, bili mogući samo kod primopredaje djece. U tom razgovoru od roditelja sam dobila više informacija. Također sam potražila savjet svojih kolegica tijekom grupe refleksije koji održavamo svaki tjedan.
- *Rekonceptualizacija.* Pratila sam dječaka svaki dan, njegove interese, vrijeme kada nastaje agresija, uvodila aktivnosti koje pomažu razvijanju samoreguliranog ponašanja prateći njegove reakcije (primjerice nakon time-out, preusmjeravanja na drugu aktivnost, prijateljskog razgovora, tehnika smirivanja). Sve je to utjecalo na njegovu samoregulaciju i dobru atmosferu unutar grupe.
- *Aktivno eksperimentiranje.* Na temelju svog istraživanja, analiziranja i promatranja odlučila sam s dječakom stvoriti prijateljski odnos. „Dobiti“ ga na teme koje su njemu bitne (traktori, poljoprivreda, bageri, kopanje, gradnja, pomaganje u poslovima odraslima). Svaki dan sam aktivnosti organizirala na način da se on može naći u njima i da ga okupiraju kako bi mogao biti fokusiran. Pohvalila bih ga kada bi napravio nešto dobro da osjeća važnost. Postajao je sve sigurniji u sebe i bolje upravljao svojim ponašanjem, a i u grupi je sve više razvijao dobre odnose s drugom djecom.

Sada u grupi vlada pozitivno ozračje. Svi se osjećamo sigurnije i opuštenije. Takve situacije nisu više svakodnevice, ali se zna dogoditi ponavljanje. No sada imam strategiju kojom to rješavam.

Postupak (samo)refleksije u mom radu uvelike mi je pomogao u profesionalnom razvoju. Razvila sam ga kroz proces (samo)refleksije; stvorila svoju metodu suzbijanja neprimjerenog ponašanja i razvoj pozitivnog ozračja u grupi te osvijestila važnost kompetencija upravljanja grupom i samoreguliranog poučavanja. Sada mogu lakše provoditi aktivnosti koje planiram jer se ne bojim nekih iznenadnih situacija.

ZAKLJUČAK

Odgojitelj sve više postaje svjestan kako je postupak (samo)refleksije postao sastavni dio njegovog rada. Na taj način može postati bolji i uspješniji u svom radu. Tim postupkom dobiva uvid u svoje ili nečije aktivnosti, ponašanja ili postupke. Prilikom provedbe postavlja pitanja što radi, zašto, postoji li bolji i učinkovitiji način. Tijekom provedbe (samo)refleksije mora biti objektivan i fleksibilan kako bi uočio područja u kojima može raditi na sebi. Samim time svjestan je da refleksivna praksa čini vrlo zahtjevan proces koji zahtjeva posebna znanja, vještine i vrijeme. Jedna od prednosti je da posao postaje manje stresan, prevladava osjećaj slobode i sigurnosti. Praktičar postaje zadovoljniji poslom i mijenja svoju praksu. Razmatranjem problema iz više različitih perspektiva ulazi u srž problema i ne primjenjuje već isprobane metode već stvara autentičnu odgojno-obrazovnu praksu; nove hipoteze, interpretacije i ideje. To sve značajno utječe na profesionalni razvoj.

LITERATURA

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.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San-Francisco, Jossey-Bass.

Cranton, P i King, K. (2003). Transformative learning as professional development goal. *New Directions for Adult i Continuing Education*, str. 31-37.

Filipović, V. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Hrvatska: Gradska tiskara Osijek d.d. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/strucno-usavrsavanje-i-profesionalni-razvoj-2010-1536867257.pdf> Pristupljeno: 24.6.2021.

Franković, K. (2020). *Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju*. (Neobjavljena doktorska disertacija/diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.

Hawley, W. D. (2002). The keys to effective schools. U: Educational reform as continuous improvement. California: Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.

Jurić, S. (2020). Refleksivna praksa (izborni kolegij, prezentacije, akademska godina 2019/2020). Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu.

Schön, D.A.(1983). The reflective practitioner: How professionals think in action (Vol. 5126). Basic books.

Slunjski, E. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu, Vol. 63 No. 1-2. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/124731> Pristupljeno : 16.5.2021.

Svinicki, M. D. i Dixon, N. M. (1987). The Kolb model modified for classroom activities, Collage teaching, 35:4, str.141-146, DOI: [10.1080/87567555.1987.9925469](https://doi.org/10.1080/87567555.1987.9925469)

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. (Neobjavljena doktorska disertacija/diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu. Zagreb, Hrvatska.

Vizek-Vidović, V. i Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Ur: Vizek-Vidović V. Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Biblioteka Znanost i društvo. Institut za društvena istraživanja, Zagreb, pp. 39-151. ISBN 978-953-6218-45-5

Izjava o izvornosti rada

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