

UČITELJEVA REFLEKSIJA IN RAZISKOVANJE LASTNEGA DELA KOT POGOJ PROFESIONALNEGA RAZVOJA

JANA KALIN

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija
jana.kalin@guest.arnes.si, janica.kalin@ff.uni-lj.si

Kakovostno usposobljeni učitelji, zmožni nenehnega razvijanja na osnovi refleksije svojega dela, predstavljajo temeljni pogoj za zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Od učiteljev pričakujemo ustrezno usposobljenost na več področjih, od posredovanja znanja raznolikim učencem in upoštevanja individualnih značilnosti, sposobnosti, interesov učencev, do vzpostavljanja ustreznih pogojev za učenje, oblikovanja spodbudnega učnega okolja, spodbujanja učencev k aktivnemu sodelovanju in učenju drug od drugega, oblikovanja oddelčne skupnosti ter spodbujanja učencev kot kritičnih, samostojnih in odgovornih osebnosti. Učiteljeve kompetence vodenja razreda v pomembni meri določajo možnosti za doseganje učnih ciljev in oblikovanje celostne osebnosti učenca. Kakovostno učiteljevo delo na več ravneh in področjih poleg nadaljnjega izobraževanja zagotavlja tudi sistematično spremljanje, reflektiranje in raziskovanje lastne prakse. Na tej osnovi je realno pričakovati uvajanje sprememb in inoviranje lastnega dela. Sposobnost nenehnega učenja in odzivanja na spremembe postaja namreč v sodobnem svetu ena temeljnih učiteljevih kompetenc. Profesor Kramar poudarja, da je pomembno učiteljevo nenehno reflektiranje svojega ravnanja in dogajanja pri pouku, kajti to zagotavlja povratno informacijo o svojem delu in oblikovanje kakovostnih odločitev za nadaljnje delo. V prispevku se bomo osredotočili na pomen, ravni in pogoje učiteljeve refleksije ter raziskovanja svojega dela. Zanimala nas bo vloga šolske kulture in klime pri spodbujanju in podpori posameznikom v njihovem profesionalnem razvoju.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.2)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:
možnosti raziskovanja
učiteljevega dela,
pogoji refleksije,
profesionalni razvoj
učiteljev,
ravni refleksije,
zagotavljanje kakovosti



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.2](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.2)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

possibilities of researching
teachers' work,
conditions of reflection,
teachers' professional
development,
levels of reflection,
quality assurance

TEACHERS' REFLECTION AND EXPLORATION OF THEIR OWN WORK AS A PREREQUISITE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

JANA KALIN

University of Ljubljana, Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
jana.kalin@guest.arnes.si, janica.kalin@ff.uni-lj.si

High-qualified teachers, able to continuously improve by reflecting on their teaching, are a prerequisite for quality education. Teachers are expected to be competent in a wide range of areas, from transmitting knowledge to a diversity of learners to creating a stimulating learning environment, encouraging learners to actively participate and learn from each other, forming a classroom community, and fostering learners' critical, independent and responsible personalities. In addition to continuous professional learning, quality teaching at many levels and in many areas is also ensured by systematic monitoring, reflection and research on one's own practice. On this basis, it is realistic to expect changes and innovation in one's own work. In the modern world, the ability to learn continuously and to respond to change is becoming one of the core teachers' competences. Professor Kramar stresses the importance of teacher's constantly reflecting on their actions in the classroom, as this provides feedback on their work and helps them to make quality decisions for their future work. In this paper we will focus on the meaning, levels and conditions of teacher reflection and research. We will be interested in the role of school culture and climate in encouraging individuals in their professional development.



University of Maribor Press

1 Opredelitev refleksije

Refleksija je v procesu učiteljevega profesionalnega razvoja temeljni dejavnik, pogoj, spodbuda za spreminjanje – tako na osebni kot poklicni ravni. Refleksija spodbuja kritično razmišljanje o poučevanju in širšem delovanju učitelja, kar je nujen pogoj za izboljševanje prakse. Husu idr. (2007) navajajo, da refleksijo najpogosteje razumemo kot proces samoevalvacije ali samoocenjevanja, ki ga moramo vgraditi v svoje delo, če ga želimo razumeti, interpretirati in nato izboljšati.

Izraz refleksija izvira iz latinskega »reflectere«, ki pomeni odsevati, premisliti, presoditi. Slovar slovenskega knjižnega jezika (Fran, 2025) definira refleksijo kot premišljanje, razglabljanje ali (v filozofskem smislu) usmerjanje zavesti mislečega osebk na lastne misli in sebe. Iz te besede je izpeljan pridevnik refleksiven (nanašajoč se na refleksijo) in samostalnik refleksivnost kot lastnost ali značilnost refleksivnega. Slovar vsebuje tudi glagolsko obliko reflektirati, ki pa ne vsebuje podrobnejših definicij, kar pa seveda ne pomeni, da glagolska raba ne obstaja.

Cvetek (2003) zapis v SSKJ primerja z razlago besede refleksija v slovarju angleškega jezika (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1989 v Cvetek, 2003, 106). Glagol reflektirati (ang. reflect) definira kot, med drugim, misliti, razglablјati ali meditirati (ang. think, ponder, meditate) oz. premišljevat, razglablјati (ang. consider, think on). Refleksija (ang. reflection) med drugim pomeni usmerjenost misli na nekaj oz. skrben premislek (ang. fixing on the thoughts on something; careful consideration), med sinonimi pa najdemo meditiranje, tuhtanje, preudarjanje, umovanje, študij in premišljevanje oz. razglablјanje (ang. meditation, rumination, deliberation, cogitation, study, thinking). Na osnovi primerjave med slovenskim in angleškim slovarskim zapisom Cvetek (2003) zaključuje, da bi lahko sklepali, da je slovenščina pomanjklјiva predvsem kar zadeva glagolsko rabo izraza refleksija. Dejstvo pa je, da lahko glagol reflektirati najdemo v strokovni in znanstveni literaturi.

Sruk (1985, str. 174) v filozofskem leksikonu opredeljuje refleksijo v okviru razmerja med subjektom in objektom kot “miselno spremljanje zavestne dejavnosti in njenih dosežkov, pri čemer je v središču pozornosti subjekt in njegovo praktično-teoretično razmerje z objekti delovanja – mišljenja”.

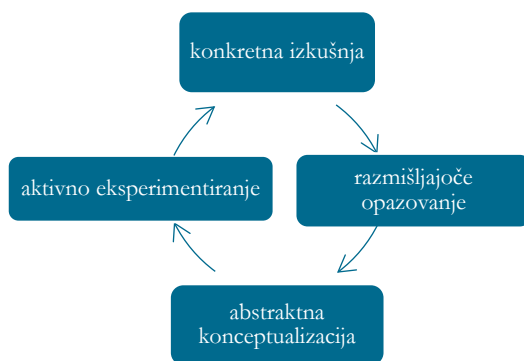
2 Različni avtorji o refleksiji

Številni avtorji (Schön, 1983; Fulong in Maynard, 1995) avtorstvo ideje o refleksiji kot načinu razmišljanja profesionalcev pripisujejo ameriškemu filozofu Deweyu (1910, 1933), ki svoje gledanje na refleksijo utemeljuje s temeljnim nasprotjem med t. i. rutinskim in reflektivnim delovanjem. Pri prvem gre za posnemanje in ne vsebuje posebnega premisleka, drugo – reflektivno delovanje pa vsebuje »aktivni, vztrajni in skrbni premislek o vsakršnem prepričanju ali domnevni obliki znanja v luči dokazov, ki jo podpirajo« (Dewey, 1910 v Cvetek, 2003, str. 107). Po Deweyu (v Cvetek, 2003; glej tudi Marentič Požarnik idr., 2019) je bistvo refleksije sistematično in poglobljeno proučevanje neke ideje, izkušnje, problema z radovednostjo, odgovornostjo in odprto naravnostjo. Marentič Požarnik idr., (2019) povzemajo definicije različnih avtorjev (Boud, 2010; Kinsella, 2007; Korthagen in Vasalos, 2009; Rodgers, 2002; van Manen, 1995) in navajajo, da sodobnejši pogledi na refleksijo v spodbujanju profesionalnega in osebnostnega razvoja »razširjajo pomen refleksije v tem, da gre za širši pogled na neko konkretno izkušnjo v vseh njenih razsežnostih, ne le miselnih in idejnih, ampak tudi čustvenih (osebno doživljanje izkušnje), motivacijskih (potrebe, želje in cilji, ki so me vodili pri delovanju), osebnostnih (vloga posameznikovih osebnostnih značilnosti) in telesnih (refleksija kot utelešena praksa)« (Marentič Požarnik idr. 2019, str. 89–90). Refleksija – kot jo je opisal Dewey – je na področju izobraževanja predstavljala temelj številnim drugim avtorjem in njihovim teorijam izobraževanja oz. poučevanja.

Pomemben doprinos na področju razumevanja refleksije je dodal Schön (1983), ki poudarja vlogo refleksije v procesu učiteljevega profesionalnega razvoja. V tej zvezi izpostavlja t. i. »refleksijo v delovanju« in »refleksijo o delovanju«. Praktik, ki reflektira v delovanju, postane raziskovalec v kontekstu prakse, saj ni odvisen od uveljavljenih teorij in tehnik, temveč gradi novo teorijo enkratnega primera. Refleksijo v delovanju spodbudi nepričakovan dogodek, izziv, ki posameznika prisili v začasno ustavitev in ga spodbudi, da naredi »korak nazaj«, da bi ozavestil in reflektiral ta nepričakovani dogodek z namenom prilagajanja svojega delovanja (Lacroix, 2008 v Lefebvre idr., 2023). Refleksija v delovanju je intuitivna in zahteva takojšen odgovor. Poleg »refleksije v delovanju« Schön (1983) poudarja tudi t. i. »refleksijo o delovanju«, ki poteka po zaključenem delovanju na posameznem področju, omogoča pogled z distance in ovrednotenje posameznikove izkušnje bolj postopno in z manjšo sočasno obremenjenostjo z izvajanjem določene aktivnosti. Refleksija o delovanju je zato lahko bolj sistematična in vključuje retrospekcijo, ki

poteka dlje časa (Lacroix, 2008 v Lefebvre idr., 2023). Nekateri avtorji (npr. Eraut, 1997) so posebej poudarjali, da je tovrstna refleksija zelo zahtevna in jo zmorejo samo visoko usposobljeni praktiki. Poleg tega je težko ločiti obe vrsti refleksij, saj tudi refleksija v delovanju pogostokrat vsebuje neke vrste refleksijo o delovanju. V bistvu ju ne gre ločevati na »ali ena ali druga«, ampak ju je smiselno povezati po logiki »in-in«, ki vključuje in povezuje obe (glej npr. Fenstermacher, 1988 v Husu idr., 2007). Eraut je razširil Schönovo konceptualizacijo dveh vrst refleksij in vključil tretjo vrsto reflektivnega procesa, tj. refleksijo za delovanje, ki je po svoji naravi anticipatorna. V njej učeči se subjekt definira svoje aspiracije in namene za nadaljnje delovanje, ravnanje. Učiteljevo refleksijo lahko razumemo kot neprestan proces refleksije pred, med in po poučevanju – tako refleksija postaja sredstvo nenehnega konstruiranja učiteljevega znanja. S pomočjo nenehne refleksije svojega poučevanja se učitelj vse bolj zaveda svojega delovanja, ga analizira, skuša razložiti in načrtovati prihodnjo dejavnost z namenom izboljšanja svoje prakse (glej Lefebvre, 2023).

Refleksija velja za ključno sestavino izkustvenega učenja, kot ga je znanstveno utemeljil Kolb (1984 v Kolb, 1991), in je sestavljeno iz štirih med seboj neločljivo povezanih stopenj: (1) konkretna izkušnja – (2) razmišljajoče opazovanje – (3) abstraktna konceptualizacija – (4) aktivno eksperimentiranje.



Slika 1: Kolbov krog izkustvenega učenja

Vir: prirejeno po Marentič Požarnik idr., 2019

Posameznikova dosedanja (konkretna) izkušnja predstavlja izhodišče za refleksijo, razmislek, ozaveščanje oz. ovrednotenje te izkušnje, ki ji sledi povezovanje te izkušnje z novo teorijo, uvidevanje novih spoznanj iz teorije v povezavi z lastno izkušnjo. Temu sledi preizkušanje novih spoznanj v praksi – aktivno

eksperimentiranje, ki ponovno predstavlja novo izkušnjo. Na tej osnovi lahko temelji ponovno (novo) razmišljanje opazovanje oz. refleksija te izkušnje. Kolbov krog izkustvenega učenja predstavlja pot od izkušnje preko refleksije do odločitve in novega delovanja, ki v vsaki novi situaciji omogoča nekakšno spiralno napredovanje po teh stopnjah na vedno višjem, bolj kompleksnem nivoju pridobljenega znanja, spretnosti, razvoja stališč, pridobljenih vrednot oz. osebnostnega razvoja.

Pri tem je morda potrebno dodati še poudarke Elliotta (1991), ki pravi, da »znanje reflektivnega praktika ni shranjeno v spominu v propozicijski obliki, temveč kot holistično razumevanje posameznih situacij, ki so v spominu shranjene kot repertoarji primerov. Kar se je pokazalo kot koristno in relevantno propozicijsko znanje, se je v procesu refleksije sintetiziralo v zgodbo primera oz. situacije, ki predstavlja praktično razumevanje iste situacije (Elliott, 1991, str. 313–314 v Cvetek, 2003, str. 104).

V refleksijo vstopamo s svojimi mislimi, teorijami, prepričanju, oblikovanim znanjem, izkušnjo, čustvi ipd. V procesu refleksije potem ob upoštevanju vseh teh različnih vidikov in njihove soodvisnosti lahko prihajamo do različnih rezultatov oz. učinkov refleksije. Možni rezultati refleksije so (Moon, 2001, str. 5): učenje ali gradivo za nadaljnjo refleksijo, konkretno delovanje, kritični pregled, refleksija procesa učenja/delovanja, razvoj določene teorije, samorazvoj, oblikovanje odločitev oz. razjasnitev nejasnosti, opolnomočenje, podpora posamezniku in njegovo uveljavljanje, drugi nepredvideni rezultati kot so podobe in ideje, ki lahko pripeljejo do rešitev. Poleg tega proces refleksije oblikuje tudi določena čustva in občutja ter znanje o čustvih.

Z vidika učiteljeve refleksije izpostavljamo nekatere ključne dejavnike, ki so potrebni za uspešno refleksijo (Rodgers, 2002 v Husu idr., 2007):

- refleksija je proces ustvarjanja smisla, ki vodi učitelja od posamezne izkušnje k novi z globljim razumevanjem odnosov in povezav med izkušnjami in zamislimi;
- gre za sistematičen in discipliniran način razmišljanja, ki vključuje naslednje stopnje: interpretacijo izkušnje, opredelitev problema in vprašanj, ki se porajajo iz izkušnje, ustvarjanje morebitnih razlag za nastali problem, razvijanje in preizkušanje le-teh in iskanje novih rešitev oz. odločitev, da ne bomo ničesar spreminjali;

- refleksija mora potekati v sodelovanju z drugimi, saj šele v razpravi z drugimi lahko odkrijemo prednosti in slabosti svojega razmišljanja;
- zavedati se moramo svojih čustev in stališč, kar je bistvena sestavina refleksije. Vendar to še ni dovolj: zavedati se moramo tudi stališč sogovornikov in jih znati ovrednotiti.

3 Temeljene ravni refleksije

Različni avtorji navajajo, da obstajajo različni nivoji refleksije in različni načini, s pomočjo katerih lahko razvijemo globlje razumevanje. Tako Louden (1992) pri oblikovanju konceptualnega okvira refleksije razlikuje dve komplementarni dimenziji, in sicer: (1) interes ali usmeritev ter (2) formo ali obliko refleksije. Glede na interes ali usmeritev refleksije Louden (1992) loči tehnično, kritično, osebno in problemsko refleksijo. Glede na obliko pa navaja introspekcijo, ponavljanje, raziskovanje in spontanost (podrobneje o tem glej Kalin in Valenčič Zuljan, 2006).

- **Tehnična refleksija** je refleksija, kjer so merilo presojanja spretnosti posameznika. V ospredju je vprašanje, v kolikšni meri in kako posameznik dosega zastavljene cilje, o ciljih samih pa se ne sprašuje. Pri tej obliki refleksije poskuša posameznik svoje delovanje (praktično izvedbo določene spretnosti, kompetence) čim bolj približati teoretičnim ali praktično ponujenim standardom na različnih področjih.
- **Osebna refleksija**, kjer gre za proces osebne predelave in osmišljanja svojih izkušenj; pri tem posameznik povezuje svojo izkušnjo oz. prakso z osebnimi motivi in si prizadeva uresničiti cilje, ki izhajajo iz njegove osebne zgodovine in osebnih vrednot (npr. učiteljica, ki je bila vključena v Loudenovo študijo primera, se je čutila zavezano pomagati učencem k neodvisnosti, kar je utemeljevala z izkušnjami negotovosti, ki jih je sama doživela med šolanjem).
- **Problemska refleksija** je osredotočena k razreševanju problemov in dilem, ki se pojavijo v posameznikovi praksi, in lahko poteka kot “refleksija v delovanju” ali kot “refleksija o delovanju.”
- **Kritična refleksija** pa vključuje vrednotenje temeljnih predpostavk posameznikovega delovanja; v čem vidi smiselnost svojega delovanja in svoje temeljno poslanstvo; kako presoja svoje delovanje v odnosu do širših družbenih in etičnih vprašanj.

Dimenzija "usmerjenost refleksije" pomaga osvetliti vzroke oziroma področja posameznikove refleksije, medtem ko način – pot, po kateri se pojavijo spremembe v razmišljanju, razumevanju in ravnanju posameznika, ostane v okviru te dimenzije nepojasnen. Prispevek avtorja pa je pomemben z vidika ozaveščanja o različnih nivojih refleksije, ki vodijo vse globlje oz. v večjo širino pri presojanju posameznikovega ravnanja in delovanja znotraj določenega družbenega okvira.

Smith (2011) na osnovi pregleda literature predlaga štiri temeljna področja kritične refleksije, ki nakazujejo tudi različne ravni refleksije – od večje osredotočenosti na posameznikovo lastno razmišljanje in doživljanje do presojanja etičnih in socialnih posledic določenega ravnanja.

– Osebna refleksija: misli in delovanje.

Osebna refleksija lahko vključuje osebne zaznave, presoje, reakcije in vedenje v odnosu do vprašanj oz. izzivov prakse; osebni refleksiji bi lahko rekli tudi samopreiskovanje, osebna refleksivnost, samozavedanje in sposobnost predstavljanja sebe drugim. Pri tem Larivee (2000 v Smith, 2011) navaja, da lahko posameznika naučimo te refleksije s pomočjo vrste »filtrov« kot so pretekle izkušnje, čustva in razpoloženje, naloge in aspiracije, ki jih prinašamo v posamezno situacijo in tako vplivajo na reagiranje posameznika. Pri tem tipu refleksije imamo pred očmi zavedanje subjektivnih vplivov s poglobljanjem v posameznikove misli in delovanje.

– Medosebna refleksija: odnosi z drugimi, interakcija z drugimi.

Pozornost namenimo odnosom, ki so povezani z zgodovino nekega delovanja ali pomembno vplivajo na določeno aktivnost; pomaga nam odkriti utrjena pravila, ki določajo posamezno aktivnost; pomemben je tudi vpliv skupinske dinamike, ki lahko vpliva na odločitve v določenem okolju; ta vidik refleksije se osredotoča na vpliv interakcij v skupini, odkrivanje določene tradicije v delovanju in načinov delovanja.

– Kontekstualna refleksija: koncepti, teorija in metode.

Vključuje odkrivanje, kako koncepti, teorije in metode oblikujejo in vplivajo na delovanje, prakso: vodi do vprašanja, kako bi lahko stvari naredili drugače, če bi uporabili drug način razmišljanja, drug teoretski okvir ipd.; pri tem gre za zavedanje

omejitev, ki nam jih postavljajo teoretska izhodišča in prevladujoče ideje, okvirji našega delovanja.

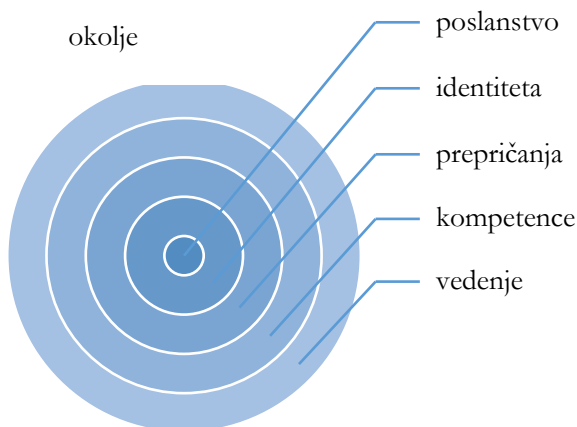
- Kritična refleksija: politični, etični in socialni kontekst.

V ospredje postavimo vprašanja moči ob določenem načinu razmišljanja oz. delovanja; predpostavlja, da ozavestimo etična, politična in socialna vprašanja, ki zadevajo vse vključene; katera vprašanja, izzivi ali poti razmišljanja so privilegirana, čigava so in s kakšnim namenom; gre za vprašanja vpliva moči posameznih skupin in zavedanje različnih interesov posameznikov oz. skupin, ki vplivajo na delovanje.

3.1 Jedrna refleksija Freda Korthagna

Korthagen (2004 v Korthagen, 2009, str. 11) predstavlja model refleksije učiteljev na več nivojih glede na globino. Gre za t. i. »model čebule«. V literaturi ga poznamo kot »Batesonov model«, kljub temu da ga Bateson ni nikoli objavil. Avtor loči šest ravni refleksije in poudari, da je ustavljanje samo na zunanjih plasteh modela preveč splošno, poenostavljeno. Če želimo poglobiti refleksijo, se moramo spustiti globlje v nižje plasti. Korthagen aplicira model na refleksijo učiteljevega poučevanja in refleksije kompetenc. Na prvi ravni lahko učitelji razmišljajo o okolju (npr. o določenem razredu ali učencu). Na drugi ravni razmišljajo o svojem vedenju pri poučevanju, na tretji pa o svojih kompetencah. Refleksija se poglobi, ko začnemo razmišljati tudi o svojih prepričanjih (četrta raven) in o odnosih, o tem, kako si predstavljamo svojo profesionalno in osebno identiteto (peta raven). Nazadnje pa na šesti ravni lahko razmišljamo o svojem položaju v svetu in o svojem osebnem poslanstvu učitelja. To raven Korthagen imenuje čezosebna raven (včasih jo imenujejo tudi raven duhovnosti, npr. Dilts, 1990; Mayers, 2001, v Korthagen, 2009), na kateri se ukvarjamo s pomeni, ki presegajo posamezno. Na tej ravni lahko govorimo o učiteljevih osebnih navdihih, idealih in moralnem namenu poučevanja. Na globljih ravneh se pokažejo človekove jedrne kvalitete. Na primer: poslanstvo pomagati učencem, da razvijejo samozavest, pogosto povezujemo z jedrnimi kvalitetami, kot so občutljivost, empatija in/ali stanovitnost. Avtor poudarja, da je pomembno, da se posameznik zaveda svojih jedrnih kvalit, da bi jih lahko uporabljal bolj namerno in sistematično. Znotraj procesa izobraževanja učiteljev to npr. pomeni, da se je potrebno premikati k bolj v osebnost usmerjenemu pogledu, ne pa samo h kompetenčnemu modelu, ki pogosto temelji na seznamu standardov oz. kompetenc (Korthagen, 2009, str. 11).

Osnovna zamisel modela čebule je, da so ravni med seboj odvisne in da poglobljamo profesionalno refleksijo tako, da iščemo te povezave. Probleme pa povzroča neskladje med ravnmi (npr. napetost med našimi prepričanji in vedenjem, ali zaznana razlika med osebnim poslanstvom in okoljem, v katerem delamo). Refleksija na globljih ravneh nam pomaga krepiti skladnost med ravnmi, kar začutimo kot harmonijo in občutek »zanosa« (ang. »flow« - pojem, ki ga opisuje Csikszentmihayli, 1990 v Korthagen, 2009). Refleksija v okviru vseživljenjskega profesionalnega razvoja dobiva drugačen značaj kot tista, ki je usmerjena v posamezne učne situacije. Če v refleksijo vključimo ravni identitete in poslanstva, govorimo o jedrni refleksiji, kajti ti dve ravni ležita najbližje osebnostnemu jedru i in ti vrsti refleksije pomagata človeku priti v stik z jedrnimi kvalitetai.



Slika 2: Model čebule – slojevitost učiteljevega dela in nivojev refleksije

Vir: Korthagen in Vasalos, 2009, str. 16)

Poglejmo nekatera temeljna vprašanja, ki usmerjajo refleksijo na različnih nivojih:

- Okolje: S čim se srečujem? S čim se ukvarjam?
- Vedenje: Kaj delam?
- Kompetence: Kaj znam, zmorem?
- Prepričanja: V kaj verjamem?
- Identiteta: Kdo sem?
- Poslanstvo: Kaj me navdihuje? S katero širšo skupnostjo se čutim povezan?

Korthagnov model jedrne refleksije usmerja pozornost posameznika do temeljev njegovega življenja, v odkrivanje odgovora, kaj je posameznikova identiteta in njegovo poslanstvo. Zunanje ravni refleksije so sicer dragocene in pomembne, vendar morajo posamezna vprašanja na ravni vedenja ali kompetenc postopoma voditi do globljega iskanja smisla in odgovora na vprašanje, čemu posameznik dela tako, kot dela, v kaj je prepričan in kaj je temeljno počelo njegovega delovanja in življenja.

4 Potrebni pogoji za refleksijo

Dewey (1933, v Tabachnick in Zeichner, 1991, str. 59) poudarja, da mora imeti posameznik za refleksijo določene pogoje: odprtost, odgovornost in iskrenost. Samo v teh pogojih lahko postaja zares razmišljujoči praktik. Refleksija je potrebna na različnih nivojih in z različnih stališč. Deweyevi predpogoji za reflektivno poučevanje so torej (Dewey, 1933):

1. **Odprtost:** aktivna želja poslušati več strani kot eno samo; biti pozoren in upoštevati dejstva ne glede na to, iz katerega vira prihajajo, biti polno pozoren za alternativne možnosti; prepoznavati možnosti napak tudi v posameznikovih najljubših prepričanjih. Resničnost in sporočila zunanjega sveta sprejemamo z našo preteklo izkušnjo, ki oblikuje tudi omejen pogled na resničnost. Ljudje s to lastnostjo so se pripravljene spraševati o lastnih pogledih in reakcijah.
2. **Odgovornost:** ni dovolj le odprtost različnim idejam, obstajati mora tudi želja po sintetiziranju različnih idej in po uporabi informacij v pričakovani smeri. Vprašanje: zakaj delam, kar delam, gre prek meja trenutne koristnosti. Pri tem je pomembna posameznikova samostojnost in sposobnost prevzemanja odgovornosti za svoje delovanje oz. izbire.
3. **Iskrenost:** daje posamezniku moč za premik čez abstraktne namene in pomaga uresničiti ideje v praksi. Začetniki se večkrat bojijo delanja napak in tega, da jih bodo drugi kritizirali, strah jih je, da bi motili in kršili tradicijo ter povzročali spremembe. To jim onemogoča ustrezno delovanje v različnih situacijah. Posameznik ne more biti reflektiven, če ne želi tvegati in delovati! Iskrenost omogoča delovanje prek svojega strahu in negotovosti, kar predstavlja temelje posameznikovemu delovanju.

Menimo, da je refleksija tisti pristop oz. pomeni takšno naravnost posameznika, ki mu je v pomoč na poti profesionalnega in osebnostnega razvoja, pravzaprav ta razvoj omogoča: če se namreč posameznik zaveda stvari, ki jih dela, če jih skuša ubesediti, pogledati pozitivne vidike in ubesediti pomanjkljivosti svojega delovanja, če presoja svoje ravnanje z vidika ciljev, poti, izbranih metod za doseg ciljev, če ima pred očmi tudi etično dimenzijo svojega dela in se zaveda vplivov, ki jih ima njegovo delo in odločitve, če se zaveda vsega tistega, kar opusti in zanemari, stopa na pot spreminjanja. Človek lahko spreminja samo tisto, česar se zaveda. Refleksija mu pomaga pri zavedanju, ubesedovanju notranjega dogajanja in pri opredelitvi ciljev v prihodnosti. V skladu s tem pa je človeku tudi v pomoč pri izbiri ustreznih načinov, pristopov, metod in sredstev za doseganje ciljev.

5 Učiteljeva reflektivna praksa

Prepričani smo, da je refleksija pristen način za spodbujanje sistematičnega uvajanja sprememb v učiteljevem profesionalnem delovanju. Vprašanje pa je, kako učitelji izluščijo/prepoznajo/ozavestijo pomen iz svojih izkušenj. Za to je potrebno razviti načine spodbujanja raznolikih načinov za diferencirane poti profesionalnega učenja učiteljev ob razvijanju ustreznih metod za refleksijo in spodbujanju dialoga z drugimi. Refleksija mora vključevati delovanje, misli in čustva. Neraziskana izkušnja izgubi svoj potencial za napredek in učiteljev profesionalni razvoj. Strokovna diskusija, dialog med kolegi, medsebojna izmenjava izkušenj je dragoceno orodje refleksije (Husu idr., 2007).

Reflektivna praksa vključuje raznolike kognitivne in čustvene aktivnosti, s katerimi posameznik raziskuje svoje izkušnje z namenom doseganja novega razumevanja. Učitelj si postavlja vprašanja o učinkovitosti in kakovosti svojega dela ter o tem, kako bi jo lahko izboljšal. V tem procesu gre za oblikovanje in preoblikovanje svojega delovanja, znanja, teorij in prepričanj o poučevanju z namenom profesionalnega razvoja. Farrell (2015 v Cirocki in Farrell, 2017) definira reflektivno prakso kot kognitivni proces, ki ga spremljajo učiteljeva stališča, v katerem učitelj sistematično zbira podatke o svoji praksi in se vključi v dialog z drugimi ob uporabi podatkov za oblikovanje odločitev o svojem nadaljnjem delovanju znotraj ali zunaj razreda. Jasper (2013 v Cirocki in Farrell, 2017) poudarja, da ima reflektivna praksa tri sestavne dele: (1) učiteljeva izkušnja, (2) proces refleksije, ki omogoča prostor učenja in (3) dejanja, ki se uresničijo iz novih možnosti. Reflektivno prakso označuje večdimenzionalnost in vključuje tako politično, družbeno, moralno kot duhovno

perspektivo (prav tam). Reflektivni praktiki izhajajo iz različnih teoretičnih spoznanj in praktičnih izkušenj, preiskujejo svoje poučevanje skozi različne vidike, vključujejo nova spoznanja v svojo pedagoško prakso, da bi tako izboljšali učni proces in razvili svoje spretnosti poučevanja. Reflektivni praktiki nenehno preizprašujejo svoja prepričanja, izkušnje, odločitve in delovanje ter skušajo nove uvide upoštevati pri svojem neposrednem delu. Gre za spiralni proces nenehnega spremljanja, reflektiranja in spreminjanja svojega poučevanja. Učiteljeva reflektivna praksa tako vključuje (Maksimović in Osmanović, 2018):

- kontinuirano samoanalizo in samoevalvacijo,
- odprtost za drugačne, nove načine dela od ustaljenih in že uveljavljenih,
- identifikacijo primerov dobre prakse,
- pripravljenost za delitev izkušenj s kolegi,
- pripravljenost za spremembo načrtovanega v odvisnosti od odzivov učencev,
- pripravljenost za analizo tistih prepričanj, na katerih temelji njegovo delovanje.

Kakor zapiše Bard (2024), se učitelji soočajo s številnimi izzivi svoje prakse, zato reflektivne prakse ne moremo uvajati brez razmisleka o kontekstu, v katerem poteka. Ker refleksija zahteva čas, je logično, da je za mnogo učitelje težko izvedljiva, hkrati pa zahteva tudi visoko raven avtonomije in samozavesti. Kljub temu je pomembno, da učitelj svoje delo »stalno analizira, osvetljuje in ga tako potrjuje, prilagaja, sprotno in razvojno izboljšuje in spreminja.«, kot zapiše Kramar (2009, str. 248).

Reflektivna praksa vpliva na učiteljevo profesionalno učenje in razvoj, pa tudi na uvajanje sprememb v neposredno pedagoško prakso. Lahko jo označimo kot dejavnik kakovostnega poučevanja in profesionalnega razvoja. Z reflektivno prakso učitelj raziskuje razumevanje in posodabljanje svojega poučevanja. Ob tem učitelji razvijajo tudi svoje številne spretnosti: od analize in identifikacije slabosti poučevanja posameznika, oblikovanja učinkovitih strategij za izboljšanje poučevanja in oblikovanja aktivnosti z namenom spreminjanja prakse do prepoznavanja učencev in njihovih potreb ter razvijanja strategij kritičnega mišljenja. Poleg tega spodbuja izmenjavo profesionalnih izkušenj med kolegi in uvajanje inovativnih pristopov, preseganje rutin, pridobivanje idej za nadaljnje delo, razmišljanje o oblikovanju spodbudnega učnega okolja, zmanjševanje preobremenjenosti ipd.

Kramar (1994, 1999, 2009) poudarja, da mora učitelj nenehno reflektirati svoje ravnanje in celotno dogajanje pri pouku. Tako pridobiva povratne informacije o svojem načrtovanju, delovanju in rezultatih ter na osnovi tega sproti uravnava nadaljnji potek dela (aktivnosti učencev, lastno aktivnost, hitrost dogajanja, vsebino obravnave ipd.), kar hkrati predstavlja izhodišče nadaljnega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela. Posebej izpostavlja t. i. didaktično analizo, ki je »pomembna stalna učiteljeva dejavnost, s katero podrobneje preuči informacije, pridobljene z refleksijo, sestavine, pogoje, in strukturo, artikulacijo, potek, učinkovitost in dosežke pouka. Skratka celoten pouk v strukturnem in procesnem pogledu« (Kramar, 2009, str. 248). Podlaga didaktične analize so različne dejavnosti, kot so npr. refleksija, spremljanje, opazovanje, merjenje in zbiranje različnih podatkov. Bistvo didaktične analize je »v njenem razčlenjevanju in osvetljevanju različnih didaktičnih pojavov z znanstvenih in strokovno-teoretičnih vidikov in z vidika pozitivnih praktičnih izkušenj« (prav tam).

5.1 Pristopi k spodbujanju refleksije

Zavedati se moramo, da se refleksija ne zgodi sama po sebi. V profesionalnem razvoju učiteljev tako zasledimo različne modele za spodbujanje refleksije. B. Marentič Požarnik idr. (2019) navajajo, da ti modeli temeljijo na dveh temeljnih pristopih: govorimo lahko o (1.) bolj sistematičnih in analitično usmerjenih ali (2.) o bolj celostnih in intuitivnih modelih. Sistematično analitičen pristop označujejo objektivnost, opazovanje brez presojanja in osebna distanca. Modeli so tu jasno strukturirani, običajno na hierarhične ravni oz. večstopenjske modele – od bolj površinskih k bolj poglobljenim ravnam refleksije, najvišjo stopnjo predpostavlja kritična refleksija (več o tem Marentič Požarnik idr., 2019; Šarić in Šteh, 2017). Celostno intuitivni pristop pa se osredotoča na »ozaveščanje implicitnega znanja, rekonstrukcijo obstoječih shem in soočanje s paradoksi, kar omogoča večjo prožnost pri ravnanju v vsakdanjih nepredvidljivih situacijah« (prav tam, str. 95). Pri tem pristopu je v ospredju uporaba nebesednih načinov refleksije (npr. prisposodob, fotografij, risb, ipd.), zaradi visoke osebne vpletenosti pa je zelo pomembna vloga psihološke varnosti in zagotavljanje le te. Bistveno je neposredno doživljanje in ne le razmišljanje o tem doživljanju. Avtorji (npr. Korthagen, 2004 v Marentič Požarnik idr., 2019) pogosto poudarjajo, da je potrebno k refleksiji pristopiti integrativno, holistično, pri čemer naj se uravnoteženo upošteva oba pristopa ter spodbujanje refleksije v vseh razsežnostih razmišljanja, čutenja, hotenja in delovanja.

Erčulj idr. (2008) izpostavijo nekatera temeljna izhodišča za spodbujanje refleksije kot ključnega dejavnika pri oblikovanju učiteljeve profesionalne identitete, ki se nanašajo na vodjo šole oz. ravnatelja. Posebej poudarjajo pomen ravnateljevega razumevanja učiteljeve vloge (učitelja je treba videti kot tistega, ki je sposoben spremljati svoje lastno delo in spreminjati prakso, ko je to potrebno). Ravnatelj mora verjeti v možnosti, ki jih ponuja refleksija za učiteljev profesionalni razvoj in z zgledom predstaviti izboljševanje svoje lastne prakse. Strokovnim delavcem mora ravnatelj omogočiti sodelovanje, ga spodbujati in podpirati (oblikovati jasne cilje sodelovanja, jasno strukturo, ustrezne vire – tudi z zagotavljanjem ustreznega časa za sodelovanje) in vzpostavljati zaupanja znotraj šolske skupnosti. Ravnatelj pa je tudi tisti, ki naj zaposlenim omogoča priložnosti za spodbujanje refleksije in sistematično spremlja učiteljevo delo. To je mogoče skozi načrtne in redne hospitacije, letne razgovore med ravnateljem in zaposlenimi, skupno načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih, ki vključuje tudi stalno refleksijo in evalvacijo na individualni in institucionalni ravni. Že leta 1999 je Kramar prav z namenom pomoči in podpore ravnateljem pri spremljanju, analizi in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa napisal knjigo Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa, ki predstavlja dragoceno izhodišče za spremljanje dela učiteljev – od sprotne do končne (sumativne) analize – s temeljnim namenom posodabljanja učiteljevega dela.

5.2 Nekateri načini spodbujanja reflektivne prakse

Učiteljevo delo v vsej pestrosti, dinamičnosti in nepredvidljivosti predstavlja velik izziv tudi z vidika spremljanja in reflektiranja. Na različne načine in s pomočjo različnih pristopov lahko pridemo do globljih in bolj kakovostnih uvidov ter omogočimo posameznikom, da izberejo način, ki jim individualno najbolj ustreza oz. je najbolj ustrezen glede na namene, ki jih želi doseči z refleksijo. Možnosti so raznolike, pomembno pa je tudi, da se učitelji za refleksijo usposablajo, jo razvijajo, iščejo in odkrivajo najbolj ustrezne načine.

Učiteljev dnevnik

S pomočjo dnevnikov (pisnih ali elektronskih) lahko pridobimo zanimive podatke. Že samo Dnevnik, ki predstavlja temeljno evidenco o delu posameznega oddelka lahko služi za pridobivanje kvantitativnih podatkov (odsotnost učencev, vsebina dela pri posameznih urah, zapisniki različnih sestankov ipd.). Po drugi strani pa učiteljevi dnevniški zapiski vključujejo opise in interpretacije neposredne izkušnje

dela v razredu. Dnevnik spodbuja učiteljevo kritično refleksijo in sistematično analizo z evalvacijo in načrtovanjem na različnih nivojih. Ob zapisovanju se učitelji bolj zavedajo procesa poučevanja in učenja ter prepoznajo njegove prednosti in pomanjkljivosti. Lahko oblikujejo nove ideje, povezujejo različne vidike, pristope ter povezujejo teoretično znanje z neposredno izkušnjo dela v razredu.

Sodelovalni blog

Blog kot t. i. »spletni dnevnik« omogoča razširitev tradicionalnih dnevnikov z enosmernim pisnim diskurzom v interaktivno izmenjavo med različnimi pisci bloga. Posamezne bloge lahko pisci klasificirajo in označijo glede na predhodno postavljene kategorije. Učitelji lahko poleg zapisov vključijo npr. tudi video posnetke (izsek učne ure, postavljanje vprašanj, učiteljevo odzivanje na učence, vzpostavljanje komunikacije med učenci ipd.) ter tako spodbudijo profesionalno diskusijo na posamezno temo. Učiteljev blog vzpostavlja možnost za kritično refleksijo o različnih vidikih poučevanja ter spodbuja medsebojno delitev znanja, izkušenj, izmenjavo učnih gradiv, ter nenazadnje krepi pomembnost medsebojnega dialoga v profesionalnem razvoju učitelja.

Kolegialne hospitacije in pogovori po njih

Učenje učiteljev drug od drugega lahko intenzivno poteka skozi kolegialne hospitacije in pogovore po njih, kjer izpostavijo posamezni vidik, posredujejo povratno informacijo kolegom, kar omogoča bolj kakovostno delo v prihodnje. Pomembno je, da v pogovoru izpostavijo možnosti za izboljšanje, postavljajo vprašanja, oblikujejo nove ideje. Pri tem je pomembno, da je povratna informacija oblikovanja in posredovana na ustrezen način, s spoštovanjem posameznika in dovolj konkretno (več o povratni informaciji glej Marentič Požarnik idr., 2019; Erčulj, 2020).

Mikropouk

Kot model praktičnega usposabljanja (bodočih) učiteljev je že dolgo uveljavljen mikropouk (Marentič Požarnik, 1987). Gre za pouk v časovno in vsebinsko skrčenem obsegu, pri katerem študent/učitelj poučuje 5–15 minut skupino 5–8 učencev in se pri tem osredotoči le na eno izbrano spretnost (npr. jasno razlago ali vodenje pogovora ipd.). Začetniku olajša vstopanje v zahtevne učne situacije, ob tem

pa pridobivanje povratne informacije iz več virov – od »učencev« (svojih kolegov), opazovalcev in od vodje izobraževanja; pogosto tudi preko opazovanja video posnetka svojega nastopa. Pomembno vlogo ima tudi posameznikova (pisna) refleksija te izkušnje in načrtovanje svojega dela v prihodnje (več o tem glej npr. v Marentič Požarnik in Lavrič, 2015; Marentič Požarnik idr. 2019). Marentič Požarnik idr. (2019, str. 123) opozarjajo, da je treba »mikropouk smiselno vključiti med bolj celostne metode usposabljanja, biti mora strokovno izveden, se usmerjati v razvoj pomembnih spretnosti poučevanja in vsebovati tudi poglobljeno refleksijo, ki naj bi pomagala spreminjati pojmovanja, ne le ravnanja«.

Timsko poučevanje

Poučevanje dveh učiteljev istočasno lahko poteka z različnimi nameni in cilji. Učitelja v paru sta lahko podobnih izkušenj in usposobljenosti ali pa gre za neko obliko mentorske podpore, učenja od bolj izkušenega kolega. Na ta način se oblikuje kolegialnost, omogoča povratno informacijo o izvedeni aktivnosti, analiza, prilagajanje in medsebojna podpora. Učitelju pomagajo premostiti izolacijo, ki je ena temeljnih nevarnosti v šolskem prostoru. Povratna informacija omogoča refleksijo poučevanja in oblikovanje odločitev za prihodnje delovanje. Timsko poučevanje pomeni priložnost skupnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije dela, razvijanja učnih gradiv in pripomočkov, ocenjevanja nalog, razvijanja učnih načrtov. Narava timskega dela lahko prispeva k razvoju medsebojnega sodelovanja, delitvi profesionalnega znanja in graditvi kakovostnih medosebnih odnosov ter podpore. Nenazadnje je timsko sodelovanje med učitelji različnih predmetnih področij dragoceno z vidika medpredmetnega povezovanja in nadgrajevanja znanja učencev.

Akcijsko raziskovanje

Akcijsko raziskovanje je sistematični proces samoreflektivnega znanstvenega raziskovanja, ki ga izvajajo učitelji praktiki. Učitelji postanejo sodelavci v raziskovanju in rezultate takoj uvajajo v prakso. Raziskovanje in inoviranje prakse postaneta del istega procesa. Temeljni cilj akcijskega raziskovanja je preoblikovanje učiteljevega razumevanja svoje prakse, pri čemer je učiteljeva vloga raziskovalca in uvajalca sprememb nenadomestljiva. Proces akcijskega raziskovanja je sestavljen iz štirih med seboj prepletajočih se faz: načrtovanje, izvajanje, opazovanje in refleksija (Kemmis in McTaggart, 1988 v Cirocki in Farrell, 2017). V fazi načrtovanja učitelji pregledajo svoj kontekst poučevanja in identificirajo problem, ki ga želijo rešiti. Nato

pripravijo načrt delovanja, da bi prepoznali optimalno rešitev. Faza izvajanja označuje intervencije v pedagoško prakso: nove poti poučevanja ali delovanja v razredu. Med fazo opazovanja učitelji sistematično zbirajo podatke, da bi lahko odgovorili na raziskovalna vprašanja. Faza refleksije pa vključuje razmislek, analiziranje in diskusijo o ugotovitvah izvedene aktivnosti. V tej fazi učitelji kritično reflektirajo svoje delovanje znotraj konteksta učne skupine ter oblikujejo odločitve glede nadaljnjega poučevanja. Za nadaljnje izboljševanje prakse v posameznem razredu faza refleksije lahko postane začetek novega kroga akcijskega raziskovanja. Tako se v procesu nenehno spiralno prepletata delovanje in refleksija. Vsaka nadaljnja stopnja ponovno vključuje načrtovanje, delovanje in evalvacijo, kar omogoča fleksibilno načrtovanje v vseh fazah in odzivanje na potrebe, ki izhajajo iz neposredne prakse (podrobneje o akcijskem raziskovanju piše že leta 1987 B. Marentič Požarnik v knjigi *Nova pota v izobraževanju učiteljev*; glej tudi Kalin in Valenčič Zuljan, 2006). Akcijsko raziskovanje je proces sodelovanja različnih strokovnjakov: učiteljev, svetovalcev, raziskovalcev, kritičnih prijateljev. Uspešno akcijsko raziskovanje bistveno prispeva k poglobljanju profesionalnega sodelovanja znotraj šole in k oblikovanju šole kot učeče se skupnosti ter interaktivnega profesionalizma, ki je odličen temelj za razvoj učitelja kot posameznika (Kalin in Valenčič Zuljan, 2006, str. 147–148).

Kritično prijateljstvo

Kritičnega prijatelja izbere učitelj sam po svoji presoji in občutku med sodelavci, ki jim zaupa. Pomembno je, da ima kritični prijatelj sposobnost empatije, da sogovornika vzpostavljata medsebojno naklonjenost, izgradita odnos zaupanja. Kritičen prijatelj mora biti zmožen posredovati odkrito in pošteno povratno informacijo, ki posamezniku pomaga k poglobljenemu uvidu v lastno razmišljanje in ravnanje ter k razumevanju razlogov za svoje ravnanje. Skozi kritično prijateljstvo posameznik ozavešča lastna pojmovanja, predpostavke, predsodke, stališča, vrednote, delovanje. Vloga kritičnega prijatelja zahteva nekatere spretnosti, kot so aktivno poslušanje in zastavljanje vprašanj, ki pomagajo širiti posameznikovo perspektivo; zahteva znanje o tem, kako oblikovati in posredovati povratno informacijo. Kritično prijateljstvo zahteva poseben čas, namenjen pogovoru ter ohranjanje zaupnosti pogovorov. Smiselno je nova spoznanja in refleksijo srečanj s kritičnim prijateljem zapisati, lahko tudi zbirati v portfoliju, kar je v pomoč pri ugotavljanju, kje je bil posameznik na začetku, kje je zdaj in kam je namenjen, kaj so njegovi cilji za prihodnost. Tako mu lahko prav kritično prijateljstvo pomaga

prepoznati svoj proces učenja, uspehe in težave, kar mu daje moč, da začne sam načrtovati in usmerjati svoj profesionalni razvoj.

6 Zaključek

Refleksija predstavlja tako kognitivni kot afektivni proces in zahteva posameznikovo aktivno vključenost. Običajno jo sproži nenavaden dogodek, neznana situacija ali izkušnja, vključuje preiskovanje posameznikovih odzivov, prepričanj in predpostavk in v končni fazi prispeva k integraciji novega razumevanja posameznikove izkušnje (Rogers, 2001). V procesu profesionalnega razvoja učitelja je lahko predmet refleksije tudi načrtno izbran in torej ni samo stvar nenadnega presenetljivega dogodka, ampak je vsako ravnanje učitelja, njegovo doživljanje, razmišljanje, izkušnja ipd. lahko stvar premišljanja in bolj ali manj strukturiranega (poglobljenega) reflektiranja. Sam proces reflektiranja nima vedno določenega začetka in zaključka, zato je bolj smiselno govoriti o kontinuiranem procesu refleksije v obliki razširjajoče se spirale na vedno višjem nivoju, ki označuje posameznikov razvoj in bolj poglobljeno razumevanje sebe, drugih, svojega poslanstva in bolj ustrezno izbiro sredstev za doseganje zastavljenih ciljev – vsaka nova situacija pred posameznika postavlja izziv za refleksijo, ki vodi v novo, poglobljeno razumevanje situacije. Prav to novo razumevanje pa vodi v nove izzive za delovanje in nadaljnjo aktivnost, ki zahteva ponovno reflektiranje. V prispevku smo navedli nekatere načine spodbujanja refleksije, ki jih lahko uporabljamo glede na posameznikove individualne značilnosti in namene refleksije – uporabne so tako za individualno kot skupinsko delo in za delo z mentorjem. Temeljni cilj je spreminjanje pojmovanj in ravnanja učiteljev za izboljšanje pedagoškega delovanja kot zapiše M. Valenčič Zuljan (2012). Refleksija predstavlja temeljni pogoj učiteljevega profesionalnega razvoja skozi vsa obdobja. Za njeno kakovost je bistvenega pomena tudi oblikovana kultura in klima inštitucije kot učeče se skupnosti (glej tudi Šteh idr., 2019), kjer so vsi strokovni delavci v podporo drug drugemu in soustvarjajo pogoje za učenje drug z drugimi in drug od drugega.

Priznanje

Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga sofinancira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Viri in literatura

- Bard, R. (2014). Focus on Learning: Reflective Learners and Feedback, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(3), 1–18.
- Cirocki, A. in Farrell, T.S.C. (2017). Reflective practice for professional development of TESOL practitioners. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6(2), 5–23.
- Cveteck, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposabljanje učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 104–121.
- Eraut, M. (1997). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Erčulj, J., Kenda, P., Matelič Nunčič, N., Nemec, E., Pačnik, H., Pignar, N. in Rupnik, M. (2008). Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), str. 55–70. Dostopno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-T1XBXUXN>.
- Erčulj, J. (2020). Hospitacije v vlogi spremljanja dela strokovnih delavcev. V: Erčulj, J. (ur.), Zavašnik, M. (ur.). *Spremljanje dela strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju: izživi in priložnost*. Spletna izd. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Dostopno na: http://solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2020/06/SR_KK_prirocnik_2020.pdf, str. 5–15.
- Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers. The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Husu, J., Patrikainen, S. in Toom, A. (2007). Developing teachers' competencies in reflecting on teaching. V: J. Butcher in L. McDonald (ur.), *Making a difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, str. 127–140.
- Kalin, J. in Valenčič Zuljan, M. (2006). The role and types of reflection in teacher action research. V: Kožuh, B. (ur.), et al. *Description and explanation in educational and social research*. Los Angeles: UCLA, str. 141–154.
- Kolb, D. A. (1991). The Challenges of Advanced Professional Development. V: Lamdin, L. (ur.). *Roads to the Learning Society*. Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning, str. 111–121.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–15.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 40(4), 15–21.
- Kramar, M. (1994). *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Kramar, M. (1999). *Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R. in Lecocq, D. (2023). Reflection in teaching action and student learning. *Teaching and Teacher Education*, (134). Dostopno na: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305>.
- Louden, W. (1992). Understanding Reflection through Collaborative Research. V: Hargreaves, A. in Fullan, M. (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teachers College Press, Columbia University, str. 178–216.
- Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). Reflective practice as a changing factor of teaching quality. *Research in Pedagogy*, 8(3), str. 172–189.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Kako se učijo učitelji: (video) povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), str. 7–15.
- Marentič Požarnik, B., Šarič, M. in Šteh, B. (2019). *Izkuštevno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education. PDP Working Paper 4*. LTSN Generic Centre. Learning and Teaching Support Network. Dostopno na: <http://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf> (dne 12. 5. 2013).

- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education* 26(1), 37–57.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Fran SSKJ) (2025).
<https://fran.si/iskanje?View=1&Query=refleksija&All=refleksija&FilteredDictionaryIds=133>
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education* 16(2), 211–223.
- Sruk, V. (1985). *Mali filozofski leksikon*. Maribor: Obzorja.
- Šarič, M. in Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *CEPS Journal* 7(3), str. 67–85.
- Šteh, B., Kalin, J., Gregorčič Mrvar, P. (2019). The school as a learning organization in cooperation with parents and the community. V: Ermenc, K. S. (ur.), Mikulec, B. (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 151–167.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. (Eds.). (1991). *Issues and Practice in Inquiry-oriented Teacher Education*. London: The Falmer Press.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihalo Palov« Vršac.

O avtorici

Dr. **Jana Kalin** je redna profesorica za didaktiko in kurikularne teorije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s kakovostjo učiteljevega dela in njegovega profesionalnega razvoja, avtonomijo in ugledom učiteljev, vlogo razrednika in oddelčne skupnosti, sodelovanjem šole, staršev in okolja ter s kakovostjo univerzitetnega študija. Izvaja seminarje za učitelje s področja pouka, vodenja razreda in visokošolske didaktike. Svoja spoznanja predstavlja na domačih in mednarodnih konferencah ter v znanstvenih in strokovnih publikacijah.

