

POGLED IN VPOGLED NA REFLEKSIJO UČITELJEV

MAJDA CENCIČ

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
majda.cencic@guest.arnes.si

Usmerjamo se na refleksijo in jo opredeljujejo v ožjem in širšem pomenu, pa tudi na refleksijo kot na kognitivni in afektivni proces, ki naj vključuje tudi akcijsko dimenzijo. Pogled dopolnjujemo z vpogledom v prakso, ki so nam ga na osnovi nestrukturiranega intervjuja omogočile izbrane učiteljice razrednega pouka ter z odgovori na spletni vprašalnik manjšega neslučajnostnega vzorca razrednih učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Na osnovi zbranih podatkov povzemamo, katere pristope in pripomočke najpogosteje uporabljajo razredni učitelji, kako se čutijo kompetentni ter kje zaznavajo prednosti uporabe refleksije. Menimo, da je najpomembnejše, da učitelji poznajo refleksijo in njene prednosti ter da so pozitivno naravnani k njeni uporabi, kljub temu da se čutijo obremenjeni z različnim delom ter menijo, da jim primanjkuje časa za refleksijo. Dodajamo, da bi bilo koristno bolj promovirati in nadgraditi refleksijo v smeri akcijske dimenzije. Večji poudarek pa naj bi refleksiji namenili tudi pri študiju za učiteljski poklic.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.1)

ISBN
978-961-299-017-6

Ključne besede:

refleksija,
refleksivni pouk,
pristopi,
pripomočki,
mnenja učiteljev,
razredni pouk



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.1](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.1)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:
reflection,
reflective teaching,
approaches,
tools,
teacher perspectives,
classroom teaching

A LOOK AND INSIGHT INTO TEACHER REFLECTION

MAJDA CENCIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia
majda.cencic@guest.arnes.si

This paper explores the concept of teacher reflection, examining it both narrowly and broadly, and considering it as a cognitive and affective process that should also incorporate an action-oriented dimension. We supplement this theoretical perspective with insights from practice, drawn from an unstructured interview with selected classroom teachers and responses to an online questionnaire completed by a small, non-random sample of teachers working in the first and second educational cycles. Based on the collected data, we summarize the approaches and tools most commonly used by teachers, how competent they feel in applying reflection, and the benefits they associate with reflective practice. We argue that it is crucial for teachers to be familiar with the concept of reflection and its benefits, and to have a positive attitude toward its implementation, despite often feeling overwhelmed by numerous responsibilities and lacking time for reflection. We further suggest that reflection should be promoted and developed with a stronger emphasis on its action-oriented dimension. Additionally, more attention should be given to reflection in teacher education programmes.



University of Maribor Press

1 Uvod

Besedilo se usmerja na nekoliko drugačen pogled na refleksijo. Refleksijo opredeljuje v širšem in ožjem pomenu besede. Nanjo pa pogledamo tudi kot na celostni proces, ki vključuje različne vidike ali dimenzije. Poudarjamo tudi procesni vidik refleksije, ki temelji na nekaj stopnjah ali fazah in ena izmed njih je pridobivanje podatkov ali dokazov. S tem v povezavi so omenjeni nekateri pristopi in pripomočki za pridobivanje podatkov za refleksijo¹ ter predstavljen vpogled v prakso razrednih učiteljev.

2 Nekoliko dopolnjena opredelitev refleksije

Če si sposodimo definicijo Korthagena (v Marentič Požarnik, 2000), je refleksija mentalni proces strukturiranja ali rekonstruiranja izkušnje, problema, obstoječega znanja ali vpogledov.² Dodali bi, da refleksija kot miselni ali mentalni proces vključuje poleg miselne ali kognitivne dimenzije, tudi čustva ali afektivno dimenzijo. Lahko omenim tudi duhovno dimenzijo, ki je na pedagoškem področju najmanj poudarjena, ki pa jo povezujejo z duhovno inteligenco (Zohar in Marshall, 2000). Glede na omenjeno, pojmujeemo refleksijo kot proces, ki vključuje različne dimenzije rekonstruiranja nekega preteklega dejanja ali dogajanja, na katerega celostno pogledamo ali z različnih vidikov.³

Pojem in dejavnost refleksije pripisujejo tako Schönu kot tudi Deweyu, najpogosteje pa se izpostavlja Kolbov štiristopenjski krožni model izkustvenega učenja (npr. Cencič, 2015; Smith in Rayfield, 2017). Kolbov model vključuje konkretno izkušnjo, refleksivno ali razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno preizkušanje (prav tam) ali posledično drugačno ali spremenjeno delovanje ali akcijsko dimenzijo.⁴

¹ Uporabljamo ustaljeni pojem pripomočki namesto pojma orodja, ki se sicer vedno bolj uporabljajo zaradi dobesednega prevajanja angleškega poimenovanja (tools).

² Ali drug primer opredelitve: »Gre za proces izkustvenega učenja na podlagi poglobljene analize (lastne) prakse in spoznanj, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje (metakognitivni proces).« (Erčulj in Čot, 2017, str. 50).

³ Če ilustriramo, si postavljamo različna vprašanja, kot so npr.: kaj sem povedal? Kako sem povedal? Sem bil razumljiv? Kaj sem občutil? Katera čustva so me prevzemala? Pozitivna, kot so mir, radost, ljubezen, ali negativna, kot so jeza, ogorčenje ipd.? Sem bil zaverovan vase, ali sem se počutil negotovega? Katere misli so me prežemale? Sem čutil napetost, odgovornost, skrb, željo po usklajevanju? Sem bil osredotočen predvsem nase in na svoje probleme? Ipd.

⁴ Prakso na osnovi izkušnjskega učenja poudarja tudi Crawford (2019, str. 130), ki je zapisal: »Praktično znanje pa je po drugi strani vedno vezano na izkušnje določene osebe. Ni ga mogoče prenesti, lahko ga samo živimo.«

V literaturi lahko najdemo predstavljeno različno število stopenj za refleksijo, od omenjenega štiristopenjskega Kolbovega modela izkustvenega učenja, do npr. sedemstopenjskega modela reflektivnega pouka Pollarda (1998).⁵ Izhodišče je vedno praksa (delovanje), zbiranje podatkov o tem in na osnovi analize podatkov spremenjena praksa (delovanje ali akcija).

Ker je število stopenj ali faz manj pomembno, se raje usmerimo na pomen pojma refleksija. V izpostavljenem Kolbovem modelu je refleksija oz. refleksivno opazovanje le ena od stopenj krožnega procesa. Zato lahko pojmujeemo refleksijo v dveh pomenih:

- v ožjem pomenu, kjer je refleksija, le ena od stopenj v krožnem procesu in za katero bi lahko uporabili pojmovno zvezo refleksivno mišljenje (Bizjak in Valenčič Zuljan, 2007) ali razmišljanje o svojem poučevanju (Kukovec, 2008) in
- v širšem pomenu, ko refleksijo pojmujeemo kot krožni proces iz več stopenj in ena stopnja so zbrani ali pridobljeni podatki (dokazi), ki dodatno utemeljijo in dopolnijo refleksijo v ožjem pomenu besede in usmerjajo na akcijo ali spremenjeno delovanje v prihodnje.

Menimo, da je za strokovne in pedagoške delavce koristno, da poleg samorefleksije (ali refleksije v ožjem pomenu besede), vključijo ali se vsaj kdaj odločijo tudi za refleksijo v širšem pomenu besede, kar pomeni, da svojo miselno refleksijo zgradijo na zbranih podatkih, ki jih lahko pridobijo na različne načine oz. z različnimi pripomočki. Nekateri pripomočki vključujejo tudi opazovanje in vrednotenje opazovanega dogodka drugih udeležencev.

Preglednica 1 predstavlja nekatere pripomočke, ki so grupirani v nekaj pristopov. S kombinacijo različnih pripomočkov pridemo do podatkov in s tem bolj veljavno, zanesljivo in tudi bolj objektivno rekonstruiramo preteklo dogajanje, saj nanj pogledamo tudi iz drugih vidikov ali perspektiv. Tako lahko bolj utemeljeno načrtujemo spremembo delovanja (prakso ali akcijo) v prihodnje.⁶

⁵ Srce ali središče refleksivnega cikla predstavlja po Newellu (2025) samoopazovanje in samoevalvacija za stalno učenje (prav tam) ali za stalno izboljševanje dela.

⁶ Uporablja se tudi pojem, da gre pri refleksiji za »procesno pot« (Erčulj in Čot, 2017, str. 51), oz. da gre za ciklični ali spiralen proces (prav tam), ki vodi v spremembo ali akcijo.

Preglednica 1: Nekateri pristopi in primeri pripomočkov za pridobivanje podatkov

Pristopi ⁷	Pripomočki
Nestrukturirani	delovni zapisi oz. beležke, dnevnik
Strukturirani	različni vprašalniki: anketa, lestvice stališč ipd.
Na osnovi tehničnih (AV) pripomočkov	Snemanja: video, fotografiranje ipd.
Pisni	portfolio (listovnik) pedagoškega delavca
Sodelovalni	skupinski pogovor, kolegialno sodelovanje, kritični prijatelj, supervizija, koučing ...
Raziskovalni	akcijsko raziskovanje, študija primera ...

Vir: Cencič, 2015

Navedeni pristopi in pripomočki se med seboj povezujejo in dopolnjujejo, saj lahko hkrati uporabljamo različne pristope in različne pripomočke, da pridemo do podatkov.

Čeprav podatke pogosto,⁸ zbiramo v sedanjem času (sedaj), se navadno nanašajo na dejavnosti, aktivnosti ali procese, ki so se dogajali pred tem, v bližnji preteklosti, zato moramo upoštevati, da čas bodisi »polepša« ali »poslabša« sliko, na katero se nanaša refleksija v ožjem pomenu besede. Vsak pogled, ko smo podatke dobili od drugih, ki so bili udeleženci dogajanja, nam pokaže njihovo vrednotenje⁹ in presojo opravljene aktivnosti in morda odkrije tudi kakšno našo slepo pego. Cilj refleksije v širšem pomenu besede pa je usmerjen v načrtovanje dela (akcijo) v prihodnje, ki naj se udejanji in naj ne ostane le pri načrtu sprememb.

3 Pogled v prakso

Opredelitev refleksije v ožjem in širšem pomenu besede ter navedeni pristopi in pripomočki so nam bili izhodišče, da smo pogledali v prakso učiteljev razrednega pouka. V ta namen smo odbrali nekatere podatke raziskave E. Miklavčič (2021), ki je bila zaporedna kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega raziskovalnega pristopa.

⁷ Podobno ima pristope navedene tudi Javornik Krečič (2008), le da nima omenjenega raziskovalnega pristopa.

⁸ Če vključimo kot opazovalce dogajanja druge osebe, bodo ob dogajanju, aktivnosti ali procesih, ki potekajo, zbirali podatke.

⁹ Vrednotimo lahko na različne načine, tudi npr. z lestvico pomenskih razlik ali semantičnih diferencialov (Cencič, 2009), ki na kontinuumu povezuje nasprotna para pridevnikov, kot so npr. dobro – slabo, koristno – škodljivo, navdihujoče – zamorjeno, sproščeno – stresno ipd.

3.1 Nekateri kvalitativno pridobljeni podatki

Za osvetlitev teme tega poglavja na osnovi kvalitativnih podatkov je bil vključen priročni izbor (Krmac in Cencič, 2022) enajstih učiteljic razrednega pouka na eni izbrani osnovni šoli v Sloveniji. Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo polstrukturiranega intervjuja februarja 2021 po spletni povezavi zoom.¹⁰ Rezultati, ki jih predstavljamo v nadaljevanju na osnovi odgovorov intervjuvank, so bili obdelani na osnovi kombinacije narativne in hermenevtične analize (Krmac in Cencič, 2023) in se nanašajo na pristope in pripomočke, kompetentnost ter prednosti uporabe refleksije.

3.1.1 Pristopi in pripomočki

Glede pristopov k refleksiji je bilo ugotovljeno, da intervjuvanke največkrat uporabijo lastne nestrukturirane zapise, ki jih naredijo med ali po pouku. Med temi so navedle: zapiske v beležke ali v posebni blok (zvezek). Pojavil se je tudi odgovor o zapisih v dnevnik. Nekaj jih je omenilo, da si zapišejo dodatne opombe poleg izvedene učne priprave, kar jim omogoča, da ob ponovnem poučevanju uvedejo takojšnje spremembe, ki vodijo k uspešnejši izvedbi učne ure, npr. odgovor: *»Opažanja zapišem v dnevno pripravo, da se pribodnjič, ko zopet poučujem v istem razredu, spomnim.«*

Newell (2025) tudi priporoča, da si po pouku v zvezek, beležko ali v telefon zapišemo,¹¹ kaj se je zgodilo. Predlaga, da se upoštevajo in zabeležijo tudi reakcije in občutki tako učitelja kot tudi učencev. Meni pa, da je beleženje odvisno od tega, ali se spomnimo, da to naredimo in od naših sposobnosti, da si prikličemo podrobnosti, kar pomeni, da beleženje po dejavnosti ni zelo natančno, zanesljivo in veljavno.

Intervjuvanke so povedale, da za refleksijo vključujejo tudi sodelavce, največkrat učiteljice, npr.: *»tudi z drugimi učiteljicami, s sorazredničarko«*. Kot so navedle, opravljajo medsebojne ali *»vzajemne hospitacije, ki se vedno zaključijo z refleksijo. Zelo zanimivo je slišati mnenja drugih o svojem izvajanju pouka. Na takšen način se lahko marsičesa naučimo, saj sami pri sebi določenih vzorcev ne opazimo.«*

¹⁰ Uporabljen je bil posredni intervju preko aplikacije zoom, ker so se podatki zbirali v kovidnem obdobju.

¹¹ Newell (2025) dodaja, da si v telefon lahko tudi glasovno zabeležimo.

Za medsebojne ali vzajemne hospitacije je bila tudi razloga: *»Tu se mi zdi pomembno, da je vsak pripravljen na morebitno dobronamerno kritiko sodelavca, ki ti je lahko samo v pomoč. In seveda, da gre za odkrito komunikacijo, priznavanje različnosti in medsebojno spoštovanje.«*

Med pogostejše sodelovanje z zaposlenimi so intervjuvane učiteljice navedle tudi sodelovanje z učiteljicami za dodatno strokovno pomoč (DSP) ter šolsko svetovalno službo (ŠSS). Menijo, da lahko skupaj najdejo različne načine, ki bodo uspešnejši za pouk. Npr. del odgovora: *»tudi z učiteljicami za DSP, da skupaj najdemo kakšne poti za boljše podajanje določene snovi. Stili poučevanja so različni, zato je priročno slišati, na kakšen način bi se poučevanja lotila katera izmed sodelavk.«*

Iz odgovorov lahko povzamemo, da je pri sodelovalnem pristopu izpostavljen kritični prijatelj, saj so intervjuvanke na primer povedale: *»Pogosto povprašam za mnenje sodelavki, s katerima kritično predebatiramo uro. Pri tem sem zelo vesela, da niso kritike samo pozitivne – tam, kjer so potrebni popravki.«*

Intervjuvanke so izpostavile tudi ravnatelja,¹² njegovo vlogo, njegove hospitacije, spodbujanje medsebojnega sodelovanja in motiviranje ter njegovo spodbudo za dodatna strokovna izobraževanja, npr.: *»Ravnatelj opravlja hospitacije. Po hospitacijah vedno skupaj z njim opravimo refleksijo ure. Svoja opažanja poda tako on kot tudi mi učitelji.«* Tudi ravnateljica I. Stopar (2008) je zapisala, da spodbuja učitelje k refleksiji, samoocenjevanju in jim pomaga z izobraževanjem ter s spodbujanjem osebne odgovornosti in tudi z lastnim vzorom. Kar pomeni, da mora tudi ravnatelj vključevati refleksijo v svoje delo in biti reflektivni praktik.

Pri sodelovalnem pristopu lahko iščemo pomoč, nasvete ali mnenje kolegov, s katerimi smo verjetno v dobrem medsebojnem odnosu. Lahko so to bolj izkušeni, bolj specializirani kolegi za določeno področje, ali pa vidijo bolj celostno sliko, kot npr. ravnatelj. Newell (2025) tudi priporoča, da povabimo kolega v razred, da na osnovi opazovanja, lahko bi dodali tudi intervjuja z učenci, zbere informacije o pouku ali določenem področju dela, kjer smo negotovi, ter poda svoj pogled v obliki povratne informacije. Avtor (prav tam) pri tem izpostavlja dva izziva: prvi je urnik, drugi pa različni pogledi in dojemanje, kaj se je dogajalo.¹³

¹² Uporabljamo moško spolno obliko.

¹³ Različni pogledi so stvarnost, ki jo moramo sprejeti. Za vpogled v različne perspektive je Barica Marentič Požarnik (1987) predlagala triangulacijo, ki jo pojmuje kot kombinirano tehniko zbiranja podatkov, saj največkrat kombinira in sooča podatke, pridobljene s tehniko opazovanja in tehniko intervjuja (Krmac in Cencič, 2022).

Razširjenost sodelovanja podpirajo še rezultati druge manjše raziskave (Cencič, 2023), kjer smo ugotovili, da so strokovni delavci visoko izpostavili, da njihova ustanova zaposlitve podpira medsebojno sodelovanje ter tudi, da spodbuja učenje drug od drugega. Raziskava (prav tam) je kot enega izmed ključnih ugotovitev izpostavila pomen neposredne komunikacije, ki bi jo lahko poimenovali komunikacija iz oči v oči ali na štiri oči, ali pogovor dveh oseb, med katerima je ena lahko bolj izkušena in druga manj, ali ena v vlogi svetovalca, mentorja, trenerja, druga tistega, ki išče nasvete, pomoč ipd. Lahko pa sta učitelja tudi kolega z istimi izkušnjami, a eden izmed njiju želi še drugo mnenje, saj smo pogosto negotovi v kakšnih odločitvah. Menimo, da se z izmenjavo dobre in tudi slabe ali neuspele prakse lahko izboljšajo tudi odnosi med zaposlenimi.

Intervjuvanke so povedale, da v refleksijo pogosto vključujejo tudi svoje učence, bodisi ob njihovih izdelkih, ali ob koncu učne ure, da ugotovijo, kaj so se novega naučili, in sicer tako, da jih spodbujajo k ugotavljanju, kaj so si najbolj zapomnili, kaj jim je bilo zanimivo, kaj pomembno: *»Včasih k analizi na koncu pouka povabim tudi učence, da skupaj ugotovimo, kaj smo se ta dan naučili.«*

Iz povzetih rezultatov sklepamo, da se refleksija predvsem uporablja v ožjem pomenu besede – kot miselni proces med ali po pouku, kar je bilo zaznati tudi v odgovorih, npr.: *»refleksijo običajno izvedem v mislih, takoj po pouku.«*

Glede pristopa pa se vključuje nestrukturirani pristop, ki temelji na verjetno kratkih zapisih ali beležkah. Beležke ali kratki zapisi doživljanja in dejavnosti so bolj enostavni in preprosti v primerjavi s strukturiranimi zapisi, kot so različni vprašalniki, hkrati pa tudi bolj odražajo problem ali težavo, ki nas vodi v refleksijo. Morda so tudi eden najstarejših pripomočkov, ki so jih učitelji uporabljali, ko se še ni razpravljalo o refleksiji, refleksivnem praktiku in refleksivnem pouku.¹⁴

Včasih pa nas čustva tudi prevzamejo in je zapis lahko neke vrste terapevtsko sredstvo, sredstvo za umiritev in razmislek oz. refleksijo. Zapise pa odlikuje tudi trajnost in nespremenljivost, saj jih čas ne spreminja, kot spreminja npr. naš spomin,

¹⁴ A. Hazabent Habe (2008, str. 849) je zapisala o eni svojih učiteljic: *»Še danes se spominim učiteljice, ki je zmeraj s seboj prinesla isti zvezek. Nikoli nisem čisto točno vedela, kaj je bilo v njem zapisano, vendar glede na to, kako ga je med uro uporabljala in kako je ure vodila, mi je bilo jasno, da je razmišljala o tem, kaj želi z nami početi. Videti je bila pripravljena. In bila je pripravljena. Prav zato sem si jo tudi zapomnila.«*

čeprav smo navedli, da lahko tudi niso popolnoma zanesljivi in veljavni, če so narejeni kasneje. Prinašajo tudi le perspektivo tistega, ki jih je zabeležil.

Rezultate, ki dopolnjujejo Preglednico 1, predstavlja Preglednica 2.

Preglednica 2: Pristopa in pripomočki, ki jih najpogosteje uporabljajo intervjuvane učiteljice

Pristopa	Pripomočki
Nestrukturirani	delovni zapisi oz. beležke, dnevnik, zapisi v učne priprave
Sodelovalni	kolegialno sodelovanje, kritični prijatelj, medsebojne ali vzajemne hospitacije, hospitacije ravnatelja, sodelovanje učencev

Vir: lasten

Preglednica 2 povzema dva izstopajoča pristopa: nestrukturirani, ki vključuje tudi zapise na učne priprave ter sodelovalni pristop. Pri sodelovalnem pristopu izpostavljamo sodelovanje z učiteljicami v paralelki ter sodelavkami ŠSS, DSP ter ravnatelja. Pogosto so bile omenjene hospitacije, in sicer medsebojne hospitacije ter hospitacije ravnatelja. Intervjuvanke pa za samorefleksijo vključuje tudi pogovor z učenci na osnovi njihovih izdelkov ali dosežkov.

3.1.2 Kompetentnost za izvajanje refleksije

Glede kompetentnosti so intervjuvanke navajale znanje ter nekatere veščine. Povedale so, da so v glavnem znanje za izvajanje refleksije pridobile same, npr. navedba: *»Samostojno odkrivanje znanj o tem,«* s prebiranjem strokovnih člankov na spletu ali v revijah ter z branjem strokovne literature.

Nekatere so navedle tudi različna izobraževanja ter lastne izkušnje in večletno prakso v šolstvu ter sodelovanje s kolegi, npr.: *»Ogromno sem se naučila od ostalih sodelavk.«* Navedba kaže na povezavo pristopov ter ponovno pomembnost dobrega sodelovanja in medsebojnih odnosov ter sodelovanja s kritičnim prijateljem, kar omenjajo tudi različni strokovnjaki (npr. Sentočnik, 2004 idr.).

Le dve intervjuvanki sta omenili čas študija, npr.: *»Samouk, nekaj tudi na študijskih srečanjih, nekaj je bilo slišano med časom študija.«* Različni slovenski strokovnjaki izpostavljajo pomembnost refleksije že v času študija (npr. Bizjak in Valenčič Zuljan,

2007; Javornik Krečič, 2008; Kukovec, 2008; Pečar, 2012 ipd.).¹⁵ Študentje tudi navajajo uporabo refleksije že v času študija (npr. Miklavčič, 2021). Postavljamo si vprašanje prehoda oz. diskrepance iz študija v prakso. Mogoče se refleksija še ni ponotranjila, osmislila in ozavestila in ni postala osmišljena navada, ampak le obveza in naloga, ki jo je potrebno opraviti v času študija. Lahko bi poimenovali, če povzamemo Rupnik Vec (2006), da gre za nezavedno nekompetentnost ali za najnižjo stopnjo refleksije, ker gre v glavnem za opisovanje nekega dogajanja, kot pravi M. Pečar (2012), ali za analizo pouka, kot je zapisala Miklavčič (2021).

Dve intervjuvanki sta povedali, da ne potrebujeta posebnega znanja, npr. odgovor: *»Ne vem, če je za to potrebno kakšno znanje, pride spontano.«*

Dobili pa smo tudi nasprotni odgovor, da nimajo posebnega znanja in veščin, da ga še niso pridobile, npr.: *»Znanja imam verjetno premalo. Zagotovo bi bilo zanimivo o tem slišati več.«* Tudi S. Sentočnik (2004) je že pred leti zapisala, da naši učitelji ne znajo reflektirati in zapisovati refleksij, saj je potrebno na svoje ravnanje pogledati z distance in se šele nato odločiti za drugačno ravnanje.

Pri veščinah se je pojavil odgovor o veščinah analiziranja, razmišljanja, argumentiranja, pa tudi zmožnost empatije. Navedene veščine me asociirajo na razvoj kritičnega mišljenja, o katerem Rupnik Vec (2010) meni, da je naravnano na samorefleksijo in metakognicijo, pa tudi na celostni razvoj posameznika.¹⁶ Verjetno pa bi bilo koristno razmišljati tudi o komunikacijskih in drugih veščinah, ki so tudi potrebne in koristne za refleksijo (Thompson, 2021), pa še o katerih drugih, ki so npr. povezane z ustvarjalnostjo, timskim delom, večopravnostjo učitelja itn. (Drew, 2023).

Če povzamemo, intervjuvanke kompetenco povezujejo predvsem z znanjem in nekatere tudi z veščinami. So pa intervjuvanke, kot je zapisala E. Miklavčič (2021), izkazale pozitivno naravnost in zavedanje prednosti, ki jih prinaša uporaba refleksije. Kot vzrok za manjšo uporabo pa so izpostavile pomanjkanje časa tudi na račun velike »papirologije«, kot so se izrazile (prav tam).

¹⁵ M. Pečar (2012, str. 15) je na začetku svojega prispevka zapisala: »Refleksija ima pomembno vlogo v izobraževanju učiteljev, še posebej v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja.«

¹⁶ T. Rupnik Vec (2010) razpravlja predvsem o kritičnem mišljenju pri mladih v povezavi s strokovnimi delavci. Kot navaja (prav tam, 2006): učiti se samorefleksije pomeni učiti se kritično razmišljati o lastnem razmišljanju (metakognicija) ali zavzeti distanco do lastne interpretacije. Povzema metaforo učenja helikopterskega pogleda.

3.1.3 Prednosti uporabe refleksije

Intervjuvanke so povedale, da je tema o refleksiji precej težka in pojem premalo poznan.

Med prednostmi, ki so jih v intervjujih izpostavile, je izstopal odgovor: boljše delovanje, kakovosten pouk in vpeljava izboljšav v pouk.¹⁷ Npr. odgovor: *»Ker lahko deluješ v življenju vedno boljše, bolj si pozoren na določene stvari, ki jih počneš v življenju. Ker si uspešnejši, je tvoje delo prijetnejše, bolj kakovostno ga opravljaš.«*

Poleg pouka je izstopal tudi širši pojem delo, npr.: *»Zavedanje pomembnosti mojega dela.«* Uporaba besede delo nas spomni na raznovrstnost dela ali številne vloge učitelja.

Navedle so tudi izboljšanje odnosov med učenci in učitelji ter med učitelji samimi, z besedami: *»V boljših odnosih med učenci in učiteljem, med sodelavci, prijatelji.«*

Nekatere menijo, da izvajanje refleksije pripomore tudi k osebni rasti in profesionalnemu razvoju: *»Preprečim slabo počutje, spreminja mi razmišljanje, doživljanje, s tem osebno rastem.«*

Navedle so, da refleksija pomaga pri izboljševanju samozavesti in povečuje kritičnost in tudi zadovoljstvo: *»Samozavest, kritičnost, lastna refleksija.«*

Odgovori intervjuvank so se nanašali tudi na učence. Newell (2025) meni, da reflektivna praksa pomaga bolje razumeti učence, njihove sposobnosti in potrebe, ter da se z refleksijo lahko bolje postavimo v kožo učencev in se vidimo skozi njihove oči. T. Rupnik Vec (2006) pa je zapisala, da gre za raziskovanje tega, kaj učenci razmišljajo in doživljajo in da refleksija omogoča učitelju, da preveri, kako učenci zaznavajo njegove namene in da če raziskuje perspektivo učencev, lahko spozna paleto raznovrstnih pomenov, ki jih učenci razbirajo iz njegovih besed in dejanj.

¹⁷ Newell (2025) je npr. zapisal, da dobri učitelji razmišljajo o tem, kaj, zakaj in kako delajo v razredu. Odlični učitelji pa na osnovi takega razmišljanja nenehno izboljšujejo svoj pouk.

Intervjuvanke so pri navedbi učencev zaznale prednosti tudi pri boljših rezultatih učencev, večji motiviranosti in boljših odnosih, npr.: *»Doseganju boljših rezultatov učencev/ učiteljev, odpravljanju napak, dobri motivaciji v razredu.«*

Pojavil se je tudi odgovor, da s pomočjo refleksije lahko tudi lažje in bolje pomagamo učencem, ki imajo učne težave.

Kar nekaj učiteljic pa je pojasnilo, da s pomočjo izvajanja refleksije tudi učence učijo in spodbujajo k refleksivnemu razmišljanju: *»Samožavest učencev, kritično razmišljanje ter lastna refleksija. Tako vzgajaš samostojne osebnosti z lastnimi možgani in ne le vodene kozličke.«*

M. Kerin (2020), ki organizira delavnice za spodbujanje refleksije učencev in učiteljev, priporoča, da naj refleksija pri pouku ne bo hitro in površno izvedena dejavnost za učene, temveč premišljena in načrtovana dejavnost v okviru sprotne priprave na pouk. Meni tudi, da je refleksija v vsakdanji praksi pogosto nenačrtovana in usmerjena v reševanje problemov, kar Ward in McCotter (2004, v Pečar, 2012) imenujeta tehnična refleksija.

Če povzamemo, se intervjuvanke v glavnem zavedajo pomembnosti, ki jih prinaša izvajanje refleksije in so izpostavile kar nekaj ključnih razlogov, ki so pozitivni tako za njih in njihovo delo kot tudi za učence. Kot ključne pojme prednosti refleksije za učitelje poudarjamo:

- Izboljšanje pouka in tudi drugega dela učitelja, ali da učitelj ostane strokoven in inovativen (Newell, 2025) in bi dodali, da svojo strokovnost in inovativnost nadgrajuje.
- Vplivala naj bi tudi na odnose. Večina znanstvenikov in raziskovalcev se tudi strinja, da so medosebni odnosi ključni za človekovo zadovoljstvo (Wiking, 2017). Csikszentmihalyi (2019) poroča, da so raziskave večkrat dokazale, da je kakovost življenja najbolj odvisna od tega, kako doživljamo delo in svoje odnose z drugimi, ter da najpodrobnejše informacije o tem, kdo smo kot posamezniki, pridobimo od ljudi, s katerimi delamo.
- Izpostavljen je bil tudi osebni in profesionalni razvoj učitelja, ali da je refleksija bistvo učinkovitega stalnega strokovnega ali profesionalnega in osebnega razvoja, kar poudarjajo tudi drugi (npr. Kukovec, 2008; Newell, 2025; Šarić in Šteh, 2017; Willkins, 2011). T. Rupnik Vec (2006) je tudi zabeležila, da je kritična

samorefleksija temelj profesionalnega razvoja in rasti strokovnega delavca, Willkins (2011) pa, da mora profesionalni razvoj vključevati tudi razvoj stopnje reflektivnega praktika, ki se uči iz izkušenj.

Kot ključne pojme refleksije za učence tako izpostavljam:

- boljše rezultate učencev,
- boljše odnose z učenci in boljšo klimo ter
- zgled in transfer na učence ter vpliv na osebni razvoj učencev, saj reflektivni učitelj razvija reflektivne učence (Newell, 2025).

3.2 Kvantitativno pridobljeni podatki o uporabi pripomočkov

Kvantitativni del je nastal na osnovi daljšega spletnega vprašalnika kombiniranega tipa, ki ga je leta 2021 izpolnilo 44 učiteljic razrednega pouka po različnih osnovnih šolah v Sloveniji (Miklavčič, 2021). Kot zanimivost pri pridobivanju podatkov izpostavljam, da je vprašalnik odprlo 186 razrednih učiteljev, nagovor prebralo 97 učiteljev, odgovorilo pa le omenjenih 44 učiteljev oz. učiteljic.

Preglednica 3: Delež odgovorov uporabe navedenih pripomočkov oziroma pristopov refleksije

Pristop	Pripomoček	Delež v %
Nestrukturirani	beležke	72,7 %
	dnevnik	38,6 %
Pisni: portfolio ¹⁸	v pisni obliki za učence	43,2 %
	e-obliki za učence	13,6 %
	učitelja	18,2 %
Strukturirani: vprašalnik	samorefleksije	20,5 %
	za učence	52,3 %
Tehnični	fotografiranje	52,3 %
	avdio snemanje	15,9 %
	video snemanje	15,9 %
Sodelovalni	kritični prijatelj	18,2 %
	medsebojne hospitacije	54,5 %
	hospitacije ravnatelja	77,3 %
	šolski razvojni tim	45,5 %
	supervizija	18,2 %
Raziskovalni	koučing	11,4 %
		25,0 %

Vir: prirejeno po Miklavčič (2021)

¹⁸ Podpiramo slovenski prevod in uporabo pojma listovnik, čeprav se morda bolj uporablja tujka. Kot navajata J. Erčulj in Čok (2017), ki uporabljata pojem listovnik, pa lahko zasledimo tudi pojem portfelj in mapa učnih dosežkov.

Vključen je le izbor rezultatov, ki so bili obdelani na osnovi opisne statistike in se nanašajo na uporabo omenjenih pristopov in pripomočkov za refleksijo (preglednica 3).

Rezultati, pridobljeni na podlagi vprašalnika, se skladajo z navedenimi rezultati kvalitativnega dela glede uporabe beležk, kar je označilo 72,7 % učiteljic, ki so izpolnile vprašalnik, in smo jih vključili v nestrukturirani pristop. Kar 38,6 % anketirank je označilo tudi dnevnik.¹⁹

Pri pisnem pristopu se glede na anketiranke v veliko večjem deležu uporablja pisni portfolio za učence (43,2 %) kot pa npr. portfolio učitelja (18,2 %). Portfolio učitelja je koristen ne le za samorefleksijo, ampak tudi kot spodbuda k refleksiji (Erčulj in Čot, 2017). Avtorici pišeta, da je listovnik ali portfolio uporaben tudi za spodbujanje in spremljanje učiteljevega profesionalnega in kariernega razvoja ter povzemata predlog nekaterih avtorjev, da »naj si kot način lastne promocije izdelajo predstavitveno mapo« (prav tam, str. 49).

Pri strukturiranem pristopu je več kot polovica anketiranih označila vprašalnike za učence (52,3 %). Sprašujemo se o vsebini in namenu vprašalnikov – tako vprašalnikov za učence kot vprašalnikov za samorefleksijo, ki jih je označilo 20,5 % anketirank.

Pri tehničnem pristopu je fotografiranje dobilo več kot polovični delež odgovorov, veliko manj pa avdio in videosnemanja, le po 15,9 % odgovorov. Menimo, da je fotografiranje zaradi statične slike manj priporočljivo za refleksijo, čeprav se lahko vključuje za spodbujeni priklic (Marentič Požarnik, 1987). Bolj priporočajo video snemanje (npr. Fakazlı, 2021; Newell, 2025), saj da so videoposnetki dobrodošli, ker nudijo nespremenjeni in nepristranski pogled z vidika učitelja in učencev ter so kot dodaten vpogled na vedenje učencev, kar učitelj med poukom morda ne opazi (Newell, 2025). Lahko bi jih opredelili kot veljaven in zanesljiv pripomoček, pa tudi trajen, če je ustrezno shranjen. Odlikuje jih tudi ekonomičnost, saj jih lahko pogledamo ob kateremkoli času in nam ni potrebno pisati zapiskov ali se zanašati na spomin. Glede na razvoj tehnologije pa Newell (prav tam) priporoča uporabo

¹⁹ T. Rupnik Vec (2006) tudi izpostavlja, da vsakodnevno pisanje dnevnika lahko služi več namenom in da je koristno tudi za kritično samorefleksijo ter dodaja (prav tam, str. 452): »Predstavlja varen prostor za 'odlaganje' dnevnih napetosti in frustracij, predelavo konfliktov, zapisovanje kritičnih dogodkov, postavljanje vprašanj, poimenovanje problemov, reševanje le-teh.«

umetne inteligence za samodejno analizo pouka, ker obstajajo posebni programi, ki analizirajo posnetek pouka in nudijo povratne informacije na žariščno temo.

Pri sodelovalnem pristopu je nekaj več kot polovica anketirank (54,5 %) označila medsebojne hospitacije in nekaj manj kot polovica anketiranih šolski razvojni tim (45,5 %). Šolski razvojni tim ima lahko tudi vlogo neke refleksivne skupinske razprave, ko se sodelavci zberejo v manjši skupini (osebno ali na spletu), si ogledajo javno dostopen videoposnetek drugega učitelja in nato razpravljajo o pouku, ki so ga opazovali (Newell, 2025).

Pri sodelovalnem pristopu najbolj izstopa rezultat povezan s hospitacijami ravnatelja, kar je označilo največ anketiranih učiteljic razrednega pouka (77,3 %). Kot kaže rezultat, je ravnatelj in njegovo hospitiranje ključno tudi za refleksijo zaposlenih, kar so omenile tudi intervjuvanke. Rezultat pa ne pove, v kakšni vlogi je ravnatelj, ali le spodbuja in motivira, kot so povedale v intervjujih, ali je tudi v vlogi npr. kouča (coach, trenerja), tistega, ki bolj posluša in usmerja učitelje k razmišljanju in nadgrajevanju ter razvoju njihovega pouka. Se pa eksplicitno poudarja, naj bi ravnatelj spodbujal kritično refleksijo svojega tima in učiteljev (Rupar in Rupnik Vec, 2010). Nekateri ravnatelji se tudi sprašujejo, kako lahko spodbujajo strokovno in osebno rast učiteljev (npr. Stopar, 2008).

Sodelovalni pristop, ki je naveden kot koučing, pa se glede na rezultat le izjemoma uporablja, čeprav je to »področje posvetovanja, ki se najhitreje širi« (Kessel, 2010, str. 7). Morda pa bi lahko za kritičnega prijatelja navedli, da gre za kolegialni ali vrstniški koučing, ki se lahko izvaja v enakopravnem odnosu kot recipročni koučing ali v neenakopravnem odnosu kot ekspertni koučing (prav tam).

Nekoliko bolj poznana in uporabna v primerjavi s koučingom je po navedbah anketiranih supervizija. Raziskava B. Rupar (2014) je potrdila ugotovitve drugih študij, da supervizija vpliva na višjo stopnjo refleksivnosti učiteljev, pa tudi na njihov celostni razvoj.

V Preglednici 3 je v četrtninskem deležu naveden raziskovalni pristop, vendar ni bilo informacij, kakšne in kako obsežne so raziskave anketirank, niti ne, kateri so nameni in cilji ter kako jih vključujejo za namen refleksije in refleksivnega pouka. Najbolj bi priporočali akcijsko raziskovanje in različne študije primera.

Povzeti rezultati nudijo nekaj odgovor, hkrati pa odpirajo veliko vprašanj.

3.2 Glavna misel pogleda na refleksijo v praksi razrednih učiteljev

Ker so spremembe stalnica našega življenja in dela, reflektivni praktik lahko bolje sprejema spremembe (Newell, 2025) in če dodamo, da se nanje tudi bolje prilagaja. Ena od anketirank je zapisala, da se ji refleksija zdi zelo pomembna, saj če razmišljaš o svojem delu, če se zavedaš stvari, ki jih počneš (tudi pomanjkljivosti), potem lahko gradiš naprej, saj lahko spreminjaš le stvari, ki se jih zavedaš! (Miklavčič, 2021).

Rezultatov, ki smo jih predstavili v našem prispevku, pa ne moremo posploševati, saj je v raziskavi sodeloval manjši delež učiteljic razrednega pouka. Tudi število izpolnjenih vprašalnikov, glede na prvi vpogled v vprašalnik, nam odpira dodatna vprašanja o refleksiji v praksi.

Čeprav učitelji navajajo, da so preobremenjeni z različnimi dodatnimi pisnimi nalogami in obveznostmi in glede na predstavljene rezultate iz prakse menimo, da se refleksija bolj izvaja v ožjem pomenu besede. Izstopa refleksija kot miselni proces, veliko manj pa kot celostni proces, ki vključuje čustva. Sploh pa ni bilo zaznati duhovne dimenzije, kjer naj bi bil poudarek na razvoju zavesti.²⁰ Niti ne izstopa refleksija v širšem pomenu besede kot krožni ali spiralen proces.

Pohvalna pa so spoznanja o sodelovanju, sodelovalnem pristopu z različnimi sodelavci ter z ravnateljem. Ravnatelj ima verjetno tudi pri nas vedno bolj povezovalno vlogo, je odprt za spremembe in tveganja, spodbuja k dejanjem in spremembam ter zaupa in podpira razvoj zaposlenih (Cottmeyer, 2011). Poleg številnih vlog, ki jih ima ravnatelj, menimo, da postaja vedno bolj sodelavec, kolega, enak med enakimi, a tudi njihov motivator profesionalnega in osebnostnega razvoja, k čemur prispeva tudi refleksija – tako v ožjem kot širšem pomenu besede. Ravnateljica (Stopar, 2008) je npr. poudarila, da je pedagoško vodenje najpomembnejši del ravnateljevega dela in da mu je potrebno nameniti več pozornosti, da bo glede na obremenitve, ki jih ima delo ravnatelja, pedagoško vodenje sploh mogoče.

²⁰ Cigoj (2020) je zavest na kratko in enostavno opredelil kot stanje zavedanja stvari okoli nas. Meni, da gre pri razvoju zavesti ali ozaveščenosti za prehod od usmerjanja ali zagledanja nase ali vase, preko obvladovanja sebe oz. zavedanja, do preseganja sebe ali do razvoja zavesti, ko ni v ospredju vsak posameznik, ampak vsi kot skupina, kjer smo vsi pomembni in vredni.

4 Zaključek

Menimo, da je potrebno in koristno vedno znova razpravljati, predstavljati in pisati o različnih temah ter si izmenjevati mnenja in izkušnje. Koristna pa ni le refleksija v ožjem pomenu, kot nek miselni proces ali samoanaliza, pač pa tudi refleksija na osnovi podatkov, ki nam nekaj pove tudi o tem, kako drugi vidijo in vrednotijo naše delo ter nas, ter vodi v spremembo delovanja. Pri tem pa je zaželena določena mera samokritičnosti in realnega pogleda na podatke. Marsikateri učitelj je lahko naveličan izpolnjevanja različnih vprašalnikov in morda meni, da podatki in rezultati ne vodijo v spremembe, kar pa naj bi bil cilj refleksije. Zato naj bi uporaba npr. vprašalnikov izhajala iz potreb in želje učiteljev, ne pa postala obvezna uporaba. Podobno velja tudi za druge pristope k refleksiji.

Pri študiju za učiteljski poklic se vključuje refleksija, ker naj bi »postala v zadnjih desetletjih temeljni koncept izobraževanja učiteljev po vsem svetu (Javornik Krečič, 2008, str. 3), kar pomeni tudi pri nas, a naj bi bila osmišljena ali ozaveščena. Zato bi lahko ponudili študentom večjo možnost izbire pristopov in pripomočkov ter jih spodbujali za spremljanje svojih sprememb v praksi, tudi npr. z akcijskim raziskovanjem. To povezujemo z večjim poudarkom na refleksiji v širšem pomenu besede, predvsem njeni akcijski komponenti in njenim učinkom ter s tem k spiralnemu poteku refleksije, ki naj vključuje tudi vsestranski ali celostni razvoja pedagoškega delavca.

Ponovno pa na koncu izpostavljamo sodelovanje med učitelji, ki pogosto vključuje tudi refleksijo, čeprav morda le refleksijo v ožjem pomenu besede, ki poteka kot nek strokovni pogovor z izmenjavo mnenj in izkušenj. Če ponazorimo: le soočenje z drugimi pogledi nam poda uvid tudi v vidike in problematike, ki bi jih najraje pometli pod preprogo, bi se pa bilo z njimi dobro čim prej soočiti in jih poskušati odpraviti. Kot navaja Hattie (v Newell, 2025), približno 80 % tega, kar se zgodi v razredu, učitelj ne vidi ali ne sliši in je zato koristno vključiti več pogledov na dogajanje v razredu, ki pripomorejo, da se učitelj postavi v čevlje učencev.

Viri in literatura

- Bizjak, C. in Valenčič Zuljan, M. (2007). Mentor in učenje iz izkušenj. V M. Valenčič Zuljan, J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Kristof in J. Kalin (ur.), *Izzivi mentorstva: učbenik* (str. 71–108).

- Pedagoška fakulteta.
https://www.researchgate.net/publication/272167831_Izzivi_mentorstva
- Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Zavod RS za šolstvo.
- Cencič, M. (2015). *Izbrani pristopi k spodbujanju refleksije učiteljev*. Univerzitetna založba Annales.
- Cencič, M. (2023). Nekatera stališča strokovnih delavcev do agilnosti njihovega vzgojno-izobraževalnega zavoda. *Revija za elementarno izobraževanje*, 16(1), 39–57. doi:10.18690/rei.2686
- Cigoj, D. (2020). *Razvoj zavesti: novo razumevanje procesov, ki gradijo boljše življenje in boljši svet*. D Cigoj.
- Cottmeyer, M. (2011). *12 Keys to Success with Agile*. <https://www.leadingagile.com/2011/01/12-keys-to-success-with-agile/>
- Crawford, M. B. (2019). *Delo za dušo: o lepoti dela z lastnimi rokami*. Družina.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Zanos: psihologija optimalnega izkustva*. Umco.
- Drew, C. (2023). *19 Skills a Teacher Should List on a Resume (A to Z List)*. Helpful Professor.
<https://helpfulprofessor.com/skills-for-a-teacher-resume/>
- Erčulj, J. in Čot, J. (2017). Listovnik v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev in vloga ravnatelja pri tem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 15(1), 45–59.
- Fakazlı, Ö. (2021). Different ways of promoting reflective teaching. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(69), 1255–1267. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2429>
- Hazabent Habe, A. (2008). Razvijanje portfolija in s portfolijem. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 848–849). Tangram.
- Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didaktica Slovenica - Pedagoška obzorja*, 23(1), 3–18.
- Kerin, M. (2020). Refleksija učenca in učitelja. *Razredni pouk*, 22(1), 45–49.
- Kessel, L. van (2010). Koučing, področje dela poklicnih supervizantov. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (7-58). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krmac, N. in Cencič, M. (2022). *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od ideje do podatkov*. Založba Univerze na Primorskem.
- Krmac, N. in Cencič, M. (2023). *Kvalitativno pedagoško raziskovanje: od obdelave podatkov do predstavitve ugotovitev*. Založba Univerze na Primorskem.
- Kukovec, M. (2008). S samovrednotenjem do bolj učinkovitega poučevanja. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 820–847). Tangram.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Državna založba Slovenije.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 41–1.
- Miklavčič, E. (2021). *Refleksivna praksa razrednih učiteljev: magistrsko delo*. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Newell, A. (2025). *The Ultimate Guide to Reflective Practice in Teaching*.
<https://www.irisonnect.com/uk/blog/the-ultimate-guide-to-reflective-practice-in-teaching/>
- Pečar, M. (2012). Refleksija pedagoške prakse kot pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja prihodnjih učiteljev. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Sodobne teme na področju edukacije* (str. 15–32). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Pollard, A. (1998). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. 3. izd. Cassell.
- Rupar, B. (2014). Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije. *Socialna pedagogika*, 18(3-4), 223–241.
- Rupar, B. in Rupnik Vec, T. (2010). Supervizija in organizacija. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 111–150). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2006). Kritična samorefleksija - temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika*, 10(4), 429–465.
- Rupnik Vec, T. (2010). Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja pri pouku psihologije. V T. Rupnik Vec (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi* (str. 43–66). Zavod RS za šolstvo.

- Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič – Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanju učiteljev* (str. 583–595). Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Smith, K. L. in Rayfield, J. (2017). Student Teaching Changed Me: A Look at Kolb's Learning Style Inventory Scores Before and After the Student Teaching Experience. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 102–117. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01102>
- Stopar, I. (2008). Kako lahko ravnatelj/-ica spodbudi strokovno in osebno rast učitelja? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(2), 123–132.
- Šarič, M. in Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities, *CEPS Journal*, 7(3), 67–85.
- Thompson, N. (2021). *People Skills*. 5. izdaja. Bloomsbury Publishing.
- Wiking, M. (2017). *Hygge: umetnost dobrega življenja po dansko*. Učila International.
- Willkins, P. (2011). *Personal and Professional Development for Counsellors*. Ponatis. SAGE Publications.
- Zohar, D. in Marshall, I. (2000). *Dubovna inteligenca*. Učila.

O avtorici

Dr. **Majda Cencič**, doktorica pedagoških znanosti, je profesionalno pot univerzitetne učiteljice začela na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti, od leta 2005 pa je bila zaposlena le na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti (UP PEF), kjer se je leta 2023 upokojila kot redna profesorica za didaktiko.

Na UP PEF je koordinirala pripravo novih interdisciplinarnih študijskih programov, npr. doktorskega študijskega programa Edukacijske vede, magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika in prvostopenjskega študija Edukacije vede.

Njeno pedagoško in raziskovalno delo je izrazito interdisciplinarno. Razvijala je kvalitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja, se ukvarjala z zgodovino učiteljskega izobraževanja, z ocenjevanjem znanj, kakovostjo in evalvacijo ter s šolskim prostorom kot učnim prostorom. Na področju didaktike pa tudi z reflektivnim poukom, ustvarjalnostjo učiteljev in učnimi metodami za njeno razvijanje ter z agilnim mišljenjem učiteljev.

