


*Филозофски факултет, Универзитет у Београду | 2011*



1838





**б  
р  
а  
з  
о  
в  
а  
њ  
е  
  
н  
а  
с  
т  
а  
в  
н  
и  
к  
а  
  
з  
а  
р  
е  
ф  
л  
е  
к  
с  
и  
в  
н  
у  
  
п  
р  
а  
к  
с  
у**

*Лидија Р. Радуловић*

Лидија Р. Радуловић  
*Образовање наставника за рефлексивну праксу*  
Прво издање, Београд 2011.

*Издавач*  
Филозофски факултет у Београду  
Чика Љубина 18–20, Београд 11000, Србија  
www.f.bg.ac.rs

*Рецензенти*  
проф. др Мирјана Пешић  
проф. др Ана Пешикан

*За издавача*  
др Александра Пејатовић

*Лектура и коректура*  
Драгана Ђатић

*Ликовно-графичка опрема*  
ОЦМ

*Превод резимеа*  
Гордана Миљевић

*Припрема и шtamпа*  
Досије студио, Београд

*Тираж*  
300

ISBN

Финансирање публикације помогло је  
Министарство науке Републике Србије

# Садржај

11		Предговор
19		Уводна разматрања: РАЗЛИЧИТА СХВАТАЊА О ЗАНИМАЊУ НАСТАВНИК У СВЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ЗАХТЕВА ПРОФЕСИЈИ
20		1. Различити приступи конципирању професије наставник
21		2. Савремени захтеви професији наставник као изазов описаним приступима
25		3. У трагању за новим професионализмом и одговарајућим образовањем наставника
27		I РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА КАО ОСНОВА ПРИСТУПА ПРОФЕСИЈИ НАСТАВНИК
29		1. Приказ и анализа схватања о рефлексивној пракси
31		1.1. Ка систематизацији схватања рефлексивне праксе
31		1.1.1. Проблеми у одређивању рефлексивне праксе и систематизацији идеја о рефлексивној пракси
34		1.1.2. Предлог једне вишестепене систематизације
36		1.2. Различита схватања процеса рефлексивне праксе
36		1.2.1. Однос мишљења и деловања у различитим схватањима рефлексивне праксе
36		<i>а) Схватања о рефлексиви као процесу мишљења</i>
40		<i>б) Од схватања рефлексивне праксе као односа мишљења и деловања</i>
51		1.2.2. Рационално и интуитивно мишљење у различитим схватањима рефлексивне праксе
54		1.2.3. Однос когнитивног и некогнитивног у различитим схватањима рефлексивне праксе
58		1.2.4. Различити одговори на питања о епистемологији рефлексивне праксе

- 68 | 1.3. Различита схватања сврхе рефлексивне праксе
- 70 | 1.3.1. Сазнајни и практични циљеви рефлексивне праксе
- 71 | 1.3.2. Опсег и дубина промена у различитим схватањима рефлексивне праксе
- 72 | а) *О чему се рефлексиује?*
- 74 | б) *Докле сежу промене?*
- 75 | в) *О сврси рефлексивне праксе у индивидуалном развоју*
- 77 | и) *Од промена у разреду до друштвене кријике и трансформације*
- 82 | д) *Рефлексивна пракса: средство или циљ?*
- 83 | 1.4. Критичка разматрања различитих схватања рефлексивне праксе
- 83 | 1.4.1. Критика рационалистичког схватања рефлексивне праксе
- 88 | 1.4.2. Критика уских схватања сврхе рефлексивне праксе
- 92 | 1.4.3. Критика индивидуалистичког схватања рефлексивне праксе
- 95 | **2. Приступ наставнику као рефлексивном практичару**
- 96 | 2.1. Ка конституисању приступа наставнику као рефлексивном практичару
- 98 | 2.1.1. Развој теорије и праксе као компонента приступа
- 99 | 2.1.2. Смисао деловања наставника у друштву као компонента приступа
- 101 | 2.1.3. Допринос приступа наставнику као рефлексивном практичару у конституисању професије наставник
- 103 | 2.2. Схватање наставника у приступу наставнику као рефлексивном практичару
- 104 | 2.2.1. Шта је значење појма наставник – рефлексивни практичар?
- 106 | 2.2.2. Ко је у пракси рефлексивни наставник?
- 107 | 2.2.3. Развијање рефлексивних практичара као пут спознавања рефлексивне праксе

109		<b>II ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА ЗА РЕФЛЕКСИВНУ ПРАКСУ</b>
111		<b>3. Различити путеви образовања наставника</b>
114		3.1. Једна класификација различитих путева образовања наставника
115		3.1.1. образовање академског типа
120		3.1.2. Тренинг као стицање вештина
123		3.1.3 Савремена трагања у образовању наставника
125		3.2. Још један поглед на досадашње образовање наставника
125		3.2.1. Академско образовање и тренинг: супротстављени модели или...?
127		3.2.2. Последице уобичајеног начина образовања наставника: како наставници стварно уче?
129		3.3. Веза између схватања професије наставник и типа образовања
130		3.3.1. Какво значење за образовање наставника имају различита схватања рефлексивне праксе?
131		3.3.2. Шта захтева образовање у складу са приступом наставнику као рефлексивном практичару?
133		<b>4. Ка грађењу концепције образовања наставника за рефлексивну праксу</b>
137		4.1. Шта се жели постићи? Ка формулисању циљева образовања наставника за рефлексивну праксу
138		4.1.1. Типови знања као основа дефинисања циљева образовања за рефлексивну праксу: <i>знање да</i> као врста знања
143		4.1.2. Циљеви образовања за рефлексивну праксу у односу на области развоја наставника: однос когнитивних, афективних, етичких и конативних аспеката развоја
146		4.1.3. Однос индивидуалних и друштвених циљева у образовању за рефлексивну праксу
148		4.2. Како остваривати циљеве? Начини образовања наставника за рефлексивну праксу
149		4.2.1. Принципи образовања наставника за рефлексивну праксу
149		<i>а) Принцип холісїїчкї, иїтердїсїпїїїнарнї и їроблемскї їрїсїїїїа образовању насїавника</i>

- 151 | б) Принципи јединства теорије и праксе  
у образовању наставника
- 153 | в) Принципи јединства иницијалног  
и образовања уз рад
- 154 | г) Принципи активне учења и  
самодирективности учења студента
- 155 | д) Принципи образовања у атмосфери  
поштовања и личне сигурности учесника
- 157 | е) Принципи образовања кроз кооперацију
- 158 | 4.2.2. Садржаји образовања наставника  
за рефлексивну праксу
- 159 | а) Активности као садржај образовања  
за рефлексивну праксу
- 160 | б) Теме рефлексије у образовању за рефлексивну  
практику
- 161 | в) Класификација активности као садржаја  
образовања за рефлексивну праксу
- 162 | г) Примери садржаја неких програма  
образовања за рефлексивну праксу
- 164 | 4.2.3. Методе и поступци образовања за рефлексивну  
практику
- 164 | а) Практично образовање наставника у школи
- 171 | б) Шта осим практиковања? Остале методе  
образовања за рефлексивну праксу
- 177 | в) Трајање за начинима образовања за  
рефлексију у акцији
- 180 | 4.2.4. Начин организовања образовања  
за рефлексивну праксу
- 182 | 4.2.5. Улоге појединих учесника у образовању  
за рефлексивну праксу
- 185 | 4.3. Тешкоће у образовању за рефлексивну  
практику
- 185 | 4.3.1. Тешкоће које проистичу из околности у којима  
се образовање одвија
- 188 | 4.3.2. Тешкоће које проистичу из процеса образовања
- 191 | **5. Реални контекст у коме се одвија програм као извор  
дилема и увида**
- 192 | 5.1. Које су одлике контекста значајне за наставника који  
развија програм образовања за рефлексивну праксу?



193		5.2. Контекст као оквир за одлучивање о циљевима
198		5.3. Контекстуални оквир и реализација програма
198		5.3.1. Значење принципа образовања за рефлексивну праксу у реалном контексту
201		5.3.2. Избор садржаја и метода у реалном контексту
203		5.4. Контекст као оквир за развијање програма кроз рефлексивну праксу
207		<b>Сажетак: образовање наставника за рефлексивну праксу</b>
212		<b>Executive summary: Educating Teachers for Reflective Practice</b>
217		<b>Литература</b>



# Предговор

Велики значај и дуга историја развоја професије наставник несразмерни су са недовољним знањима о овој професији и о образовању за њу, као и са мером у којој се ова делатност може сматрати развијеном професијом у савременом смислу. О професији наставник може се говорити као о професији која још увек трага за својом суштином и кључним одликама, која нема потпуно развијен идентитет, а досадашња сазнања о њој нису довољна.

Испуњавање бројних и разноврсних очекивања од професије наставник у савременим околностима подразумева велику одговорност наставника и његову одговарајућу оспособљеност. Зато је значај сазнања о образовању за професију наставник у складу са значајем ове професије. Он превазилази научне оквире и повезан је са просветним и ширим друштвеним потребама. Истраживања потврђују повезаност начина образовања и усавршавања наставника са компетенцијама наставника и постигнућима ученика, те показују да се начин на који наставници обављају свој посао може унапређивати кроз професионално образовање (Sparks, 2002, McDonald, 2007).

Очекивања од наставника су, међутим, променљива, а промене које се пред њих постављају захтевају мењање образовања за ту професију. Потреба за преиспитивањем и развијањем образовања наставника проистиче како из друштвених и културних кретања, тако и из сазнања о васпитању и образовању, и из сазнања о професији наставник. Она је у вези са општим трендовима критика школе и реформисања образовања, као и са учечавањем недостатака постојећих начина образовања наставника. Последњих петнаестак година интензивно се преиспитује и реформише образовање наставника у свим савременим земљама. Тај тренд прати и постојање великог броја на-

ционалних и међународних удружења и организација наставника и оних који их образују, организовање великог броја националних и међународних стручних скупова и конференција на тему образовање наставника (нарочито у годинама на прелазу између два миленијума), објављивање великог броја стручних и научних публикација, укључујући десетине часописа посвећених професионалном развоју наставника. Као део тих процеса, поштравају се критеријуми за упис на иницијално образовање наставника, продужава се трајање и мењају се планови и програми овог образовања. Ипак, још увек су актуелна питања о томе каква је врста промена тог образовања потребна, постоје бројне нејасноће и сумње у вези са стратегијама образовања наставника, а захтеви за крупним променама и даље су актуелни (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000: 5). Радови који се баве анализом постојећег система образовања наставника у нас, такође упућују на потребу промена у образовању наставника и на неопходност озбиљног бављења овом проблематиком (Рајовић, Радуловић, 1998, 2000, 2001; Ковач-Церовић, 2006). Актуелност реформе универзитетског образовања уопште још је један од разлога за истраживање проблематике образовања наставника.

Међутим, док се у току последњих двадесетак година у светским размерама запажа пораст броја радова који преиспитују концепцију образовања наставника, у нашој средини је мали број радова у којима се аутори теоријски и истраживачки баве овом проблематиком. Ако се изузму неки ауторски радови настали у склопу програма стручног усавршавања наставника, чија основна интенција није била научно-истраживачка, може се рећи да је ова област код нас у заостатку за кретањима у научним истраживањима у свету и за реалним друштвеним потребама. Ово заостајање је посебно изражено ако се има на уму област додипломског (иницијалног) професионалног образовања наставника. Истини за вољу, научно-истраживачка основа за проблеме образовања наставника критикована је и у свету као недовољна (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000), а у нашој су средини постојали радови о образовању наставника, само су се они задржавали на проблематици идеолошког образовања учитеља и наставника (током низа година после Другог светског рата), или на појединачним организационим питањима тог образовања (на пример, трајање образовања наставника, нарочито у тренутку прерастања педагошких академија у учитељске факултете). Истраживања се нису довољно бавила питањем концепције овог образовања. Истовремено, озбиљна реформа образовања наставника захтева управо бављење организационим и концепцијским питањима.

Када је реч о истраживањима образовања наставника, она нису конституисана као засебна научна дисциплина, нити им је прецизно одређено место у некој већ структурираној дисциплини. Зато је бављење темама о образовању наставника неопходно и за праксу образовања наставника, и за његово научно-истраживачко и теоријско сазнавање, као и за даљи развој педагошких дисциплина.

Међу отвореним питањима која су у вези са професијом наставник и образовањем наставника, као једно од најактуелнијих и истовремено најмање разјашњених питања може се уочити концепт *рефлексивне праксе*. Постоје озбиљни педагошки разлози да се тај концепт истражи. То су, на пример:

- још увек нису довољно раширена сазнања о концепту рефлексивне праксе у нашој стручној и научној јавности;
- не постоје систематични прегледи и критичке анализе различитих схватања рефлексивне праксе;
- нису довољно испитане могућности образовања за рефлексивну праксу и нема прегледа различитих идеја о томе.

Мада је недовољна информисаност о рефлексивној пракси специфичност наших услова, и у светским релацијама постоји велики број радова о рефлексивној пракси, много питања из ове области још није разјашњено. Осим потребе детаљнијег објашњавања значења овог конструкта (или његових различитих значења), неопходно је његово критичко преиспитивање и истраживање бројних питања у вези са образовањем које би требало да обезбеди да рефлексивна пракса постане начин рада наставника. У склопу тога, требало би извршити систематизацију постојећих идеја о рефлексивној пракси, њихову критичку анализу, објашњавање и теоријско утемељење.

Лично учешће ауторке ових редова у образовању будућих предметних наставника и ангажман у програмима усавршавања наставника, представљали су прилике за уочавање могућности и тешкоћа образовања наставника, за преиспитивање и разумевање проблема свакодневног практичног деловања и начина на који се они могу теоријски објаснити. Из личног искуства проистиче увиђање неопходности да се та област истражује, као и освешћивање потребе да учим о образовању наставника за рефлексивну праксу и доживљај одређене личне одговорности за то шта се у образовању наставника дешава и колико се о рефлексивној пракси уопште зна.

Све ово су били разлози да, сада већ пре више од десет година, изаберам да истражујем проблеме образовања наставника и да тема докторске тезе коју сам одбранила на Одељењу за педагогију и

андрагогију Филозофског факултета у Београду у јуну 2007. године буде *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. У области образовања наставника и разумевања рефлексивне праксе околности се нису битно промениле ни данас. Процес преиспитивања и развијања образовања наставника одлика је свих озбиљних образовних система. Захтев за рефлексивном праксом је актуелан, али се разуме на различите начине. Актуелну просветну политику у нас карактеришу:

- нови закон о образовању којим се утврђују очекивања од наставника и, истовремено, њихов отпор према законским одредбама;
- преиспитивање и покушај уређивања процедуре увођења у посао, лиценцирања, професионалног усавршавања и развоја каријере наставника;
- обновљен рад на доношењу стандарда за професију наставник (у моменту писања ових редова на јавној расправи је предлог документа у коме се компетенције наставника изражавају као стандард сличан стандарду било ког индустријског производа).

Доносиоци одлука у просветној политици често се понашају као да постоји сигурно сазнање о томе како изгледају „идеални наставник“ и „идеално професионално образовање наставника“, које је потребно само спровести. За овакво поступање они вероватно имају разумљиве разлоге, али разлози нису педагошке природе. Самим тим, доносиоци одлука се не питају о суштинским концепцијским полазиштима овог образовања и на тај начин доприносе замагљивању чињенице да је трагање за идентитетом наставника незавршен процес, те да једне, сигурно најбоље концепције образовања наставника, нема.

Програми образовања наставника у високошколским институцијама у фази су реформисања, али уз различити степен стварног преиспитивања и немају увек јасно концепцијско опредељење. Образовање предметних наставника још увек није ни концепцијски, нити организационо утемељено.

Истовремено, студенти и други који су заинтересовани да сазнају више о концепту рефлексивне праксе немају одговарајућу литературу на српском језику, а наставници будућих наставника и аутори програма наставничког усавршавања, који би желели да допринесу развоју рефлексивних наставника, немају у литератури разрађене концептуалне основе одговарајућег образовања.

Ова књига, највећим својим делом, представља нешто измењен текст поменути докторске тезе. Измене и прилагођавања су вршена због јаснијег изражавања идеја, али и имајући у виду потенцијалне потребе студената, који из књиге могу да уче о рефлексивној пракси, и потребе наставника будућих наставника, који развијају програме образовања и професионалног развоја наставника. Такође, књига може да буде корисна и другима који су заинтересовани за проблематику образовања и професионалног развоја наставника – осталих наставника, теоретичара и истраживача, аутора програма усавршавања, оних који утичу на просветну политику.

\* \* \*

Књига се састоји из две велике тематске целине: прва се бави концептом рефлексивне праксе, а друга проблемима образовања за рефлексивну праксу.

У уводном разматрању полази се од различитих схватања занимања наставник и сагледавања тих схватања у светлу савремених захтева који се пред професију постављају. То разматрање води уочавању потребе да се конституисању ове професије приступа на нов начин. Полазећи од тога, читалац се постепено упознаје са могућностима, али и проблемима: 1. заснивања приступа наставнику као рефлексивном практичару, и 2. развијања одговарајућег образовања наставника, које ће бити предмет разматрања у књизи.

У првом делу монографије приказују се различита схватања рефлексивне праксе и анализирају се проблеми у разумевању рефлексивне праксе (прво поглавље). Иако се овом прегледу различитих схватања рефлексивне праксе може замерити да је посвећен не само идејама о рефлексивној пракси, него и онима са којима се рефлексивна пракса може помешати, овакав приказ омогућава уочавање и разумевање проблема значајних за схватање самог концепта рефлексивне праксе и конципирање целовитог приступа наставнику као рефлексивном практичару (друго поглавље). Ово је претпоставка за критичко преиспитивање концепта рефлексивне праксе, као и за разумевање проблема образовања за рефлексивну праксу и развијање идеја битних за концепцију овог образовања.

У другом делу монографије, полазећи од приказа и анализе до сада уобичајених начина образовања наставника и од захтева који се образовању наставника постављају из угла приступа наставнику као рефлексивном практичару (треће поглавље), закључује се о потреби

развијања другачијег образовања наставника. Овај нови тип образовања конципира се као „образовање за“ рефлексивну праксу. У наставку се, комбиновањем сазнања из различитих извора, њиховим преиспитивањем из угла приступа наставнику као рефлексивном практичару (који је објашњен у првом делу књиге), и из перспективе личног наставничког искуства, долази до сазнања потребних да се разуме образовање за рефлексивну праксу и заснује концепција образовања. Концепција образовања за рефлексивну праксу развија се кроз разматрање сазнања о циљевима и начинима таквог образовања (принципима, садржајима, методама, начинима организовања, улогама учесника), и кроз сагледавање тешкоћа реализације таквог образовања (четврто поглавље). Намера аутора је да на овом месту помогне некоме ко настоји да развије програм образовања за рефлексивну праксу. Сама концепција, дакле, не даје одговоре на сва појединачна питања која се могу јавити при развијању конкретних програма у реалним срединама, али зато даје смернице за процес трагања за одговорима на та питања. У последњем поглављу пажња се обраћа на неопходност да се начелна концептуална опредељења сагледавају и развијају у реалном контексту. У овом поглављу, које је у највећој мери настало као продукт личног наставничког искуства и актуелних догађаја у образовању код нас, наводе се и објашњавају неки проблеми на које се може наићи у развијању програма у реалном контексту, разматра се процес кроз који се на њих може одговорати и објашњавају се начини на које се проблеми могу решавати. То (пето) поглавље написано је наменски за ову монографију, са намером да буде корисно онима који раде у образовању наставника (и будућих наставника) – да се не осете усамљени у проблемима које имају, да им се помогне у идејама о начинима решавања проблема на које наилазе и да се подстакну да и сами развијају своју праксу као рефлексивну.

За разумевање смисла и домета редова који следе важно је да се одлике образовања за рефлексивну праксу, као и тешкоће у разумевању и реализацији образовања наставника за рефлексивну праксу, не разликују нужно од одлика савремених захтева који се постављају у образовању наставника уопште. Може се рећи да се рад, у значајној мери, може сматрати проучавањем и развијањем концепције не само образовања наставника за рефлексивну праксу, већ и образовања наставника уопште. Тај закључак проистиче не само из тога што је образовање наставника за рефлексивну праксу један од начина образовања наставника, већ и зато што образовање за рефлексивну праксу и начин разумевања такве праксе који је овде прихваћен, подразумева одређено целовито схватање наставника, његове праксе и



његовог професионалног образовања. Ипак, образовање наставника није директни предмет овог рада, те повезаност његових елемената и налаза са образовањем наставника у целости може бити предмет само накнадних разматрања.

\* \* \*

На крају желим да кажем да рад на изради докторске дисертације и припреми рукописа за монографију представља ангажман пун изазова, дилема и потешкоћа. Сигурна сам при том да у том послу не бих истрајала без подршке ментора проф. др Мирјане Пешић, и колегиница и пријатељица Драгане Павловић-Бренеселовић, Емине Хебиб, Вере Рајовић, Милице Митровић и Радмиле Гошовић, које су ми, на различите начине, помагале и бодриле ме. Моја је жеља, такође, да искажем захвалност својој породици, без чијег разумевања и подршке не би било ових редова.



# Уводна разматрања: Различита схватања о занимању наставник у светлу савремених захтева професији

Значај деловања наставника, за који би се могло рећи да је велики, општепознат и свакако вековима наглашаван, био је разлог настојању да се о овом позиву сазна много више и да му се посвети посебна пажња кроз историју људске мисли. Ипак, сложеност васпитања, комплексност положаја васпитне делатности и школе у друштву, као и вредносна обојеност феномена повезаних са васпитањем и самог васпитања и образовања, неки су од разлога да ни данас не постоје јединствени, јасни и сигурни одговори на питања о томе шта је суштина овог позива, шта и како би требало да наставници раде, како да се обезбеди да они успешно остварују своје улоге, шта уопште значи успешност наставника и кога можемо сматрати добрим наставником.

Многи аутори бавили су се изучавањем занимања наставник и настојали да више сазнају о начинима да се обезбеди да та професија и испуни очекивања која су јој постављана. Покушаји да се разуме

наставничко занимање и радови о наставнику разликују се не само по томе када су настали и шта нуде као поглед на наставника и сазнање о наставнику, већ и по томе с којим намерама приступају овој проблематици, то јест на која питања покушавају да одговоре и које методолошке путеве користе при стицању сазнања. Самим тим, различити радови о занимању наставник пружају одговарајуће, релативно различите врсте сазнања, стварају разноврсне слике професије и на различите начине и у различитој мери доприносе процесу професионализације делатности наставника. Зато се може говорити не само о богатству схватања занимања наставник, већ и о разноврсним приступима проучавању и конципирању ове професије. Ови приступи имају веома различита значења за образовање наставника.

## 1. Различити приступи конципирању професије наставник

Посебну групу схватања о наставнику представљају радови који у центар свог интересовања стављају *наставника као особу и његове особине*, то јест, баве се проблематиком карактеристика наставника као особе и покушавају да одговоре на питања ко је добар наставник и какав би он требало да буде. Прикази таквих схватања могу се наћи у домаћој литератури – Бјекић, 1999; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988, 1992; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Другу групу чине радови аутора који обраћају пажњу на саму делатност наставника, то јест, на *области рада* и конкретне активности наставника на радном месту. У њима аутори настоје да сазнају што више о пословима и улогама наставника, покушавају да открију шта све наставник ради, или шта би требало да ради да би био успешан, и које улоге при томе остварује, или би требало да остварује – Ausubel, 1978, Muszynski, 1976, према: Ђорђевић и Ђорђевић, 1992; Ballantine, 1983; Ивић, Пешикан, Антић, 2001; Хавелка, 1998; Трнавац, Ђорђевић, 2002. године.

Полазећи од ових сазнања и од захтева који се постављају наставнику у савременом тренутку, као и из неопходности одговарања на потребе просветне политике, почев од последњих година XX века развијају се схватања која настоје да идентификују, дефинишу и *стандардизују компетенције* које су потребне наставнику да би ефикасно остваривао своје улоге. Листе стандардизованих компетенција наставника налазе се у просветним документима многих савремених

држава (готово свих европских држава, Аустралије и Северне Америке), као и међудржавних тела (на пример, Европска комисија за образовање и културу).

Сви поменути приступи настоје да што обухватније и прецизније одреде шта је значајно за професију наставник и тако дођу до релативно заокружених и општеважећих сазнања о наставнику. На тај начин доприносе сагледавању важности и комплексности ове професије и доводе до низа појединачних открића у вези са наставником и његовим послом.

Прихватање заокружене и фиксне слике професије значи лоби, међутим, да је она независна од конкретних наставника и од околности у којима они делују. Зато се у тој врсти сазнања крије опасност да се у дефинисању професије занемаре контекстуални фактори, улога наставника у том процесу и чињеница да се наставници – као професионална група (с променом околности), и индивидуално (током радног искуства и личног сазревања) – мењају.

## 2. Савремени захтеви професији наставник као изазов описаним приступима

У савременом друштвеном тренутку, пред наставником стоје бројни и разноврсни захтеви, који понекад имају и противуречно значење и могу збуњивати својом шароликошћу и променљивошћу. Захтеви наставнику се мењају и повећавају са променама теорија образовања, или школе као институције, са ширим друштвеним променама и променама доминантних друштвених вредности. Ова променљивост последично делује како на приступе проучавању и сагледавању професије наставник, тако и на позицију и деловање сваког наставника. Што се тиче могућности конституисања приступа професији, тај приступ би морао да се заснива на чињеници да многе одговоре у вези са радом наставника није могуће дати унапред и независно од конкретне ситуације, то јест, *није могуће доћи до универзално и трајно важећих одлика наставника* и његовог деловања. А што се тиче деловања наставника, морало би се имати на уму да он не може једноставно да одговори на захтеве који пред њим стоје (које обично поставља група „ненаставника“) и тако постане „добар наставник“. Како постоје бројни и разноврсни захтеви, наставник мора да интегрише очекивања која се њему постављају, да врши низ избора, да одлучује, да се мења зависно од околности и, кроз све то, да реструктурира сопствено разумевање своје професије.

Из захтева који се наставнику постављају и досадашњих сазнања о професији наставник с једне стране, и елемената за савремено дефинисање професије уопште с друге, произилази потреба преиспитивања начина на који се разуме шта значи бити наставник и како се наставник постаје. Потребно је трагати не само за новим појединачним сазнањима о овом занимању, већ и за новим правцима у грађењу професије, у ствари, за „новим професионализмом“ наставника. Он се заснива на начину разумевања: 1. знања која су наставнику потребна и 2. положаја наставника у друштву и друштвене улоге припадника ове професије.

Када је реч о знањима која одговарају захтевима који се постављају професији наставник, битно је имати на уму не само њихову тематику, већ, пре свега, њихову врсту. Неки нужни елементи за њихово одређивање могу се пронаћи у ономе што се може назвати *компетенцијама*, и то уколико се оне схвате као врста знања и способности које обухватају – не само знања о проблемима, већ и спремност да се делује, и не само интелектуалне, већ и афективне и етичке компоненте (заснива се дакле, на вредностима и уверењима која упућују на одговарајуће деловање)<sup>1</sup>; које захтевају висок ниво знања, способности и вештина (дакле, не само оспособљеност да се обаве једноставни технички задаци, већ и да се врше интелектуална и морална суђења).

За ову проблематику такође су релевантне посебне врсте способности које се у савременом тренутку захтевају од припадника многих професија, па и наставничке. Такви су, рецимо, *оспособљености за тимски рад, флексибилности у обављању посла, инвентивни рад*. Како се брзо мењају и сазнања и околности у којима се обавља професионални рад, то значи да рутина постаје мање важна, а да се захтева стваралаштво у професији. Зато потреба новог заснивања професије наставник значи, између осталог, трагање за начином који ће поново ујединити оно што носи позив (нешто што је блиско посебном дару и способности, унутрашњем позиву који захтева нарочиту посвећеност), и оно што носи струка (у значењу вештог владања техникама потребним на радном месту).

Један од елемената стварања новог лика професије тиче се обраћања пажње на *стајус припадника професије*, то јест, на потребу

1 Према савременим сазнањима о природи когнитивног која развијају представници сантијаго теорије сазнања, на пример, могло би се довести у питање чак и овакво раздвајање на интелектуалне, афективне, етичке и конативне елементе, да би се очекивало њихово накнадно повезивање и наглашавао значај свих понаособ. Ова сазнања говоре, наиме, о томе да сама когниција укључује перцепцију, емоцију и понашање – акцију (Varela, према: Capra, 1998).

побољшања статуса наставника. У складу са тим је захтев да се чује мишљење наставника, да се активирају њихове вредности, веровања и знања и обезбеди њихова еманципација. Ово суштински доводи у питање све приступе који се могу свести на списак особина, послова и улога, или стандардизованих компетенција, а које би наставник требало само да испуњава. Овакав поглед јача у виду покрета Наставници као истраживачи (нарочито у САД, Енглеској, Аустралији...) и повезан је са порастом ангажмана наставника као чланова професионалне групе.

Промене у поимању професије уопште, а нарочито професије наставник, значе захтев за *професионалном аутономијом* и за наставницима као проактивним агентима промена (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000). Од професије наставник, очекује се да одговара како изазовима које представља актуелни контекст у коме наставници раде, тако и контекст будућности. Део наставникове професионалности значи и излагање на крај са несигурношћу и сталним променама. То значи да се заснивање професије помера од њеног дефинисања, преко знања и умећа да се знања пренесу (што је статичан концепт који одговара конзервирајућој улози васпитања у друштву), на слику наставника који има „компетенције да се носи са промењеним и рапидно мењајућим условима школовања и наставе“ (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000: 41). Даљи процес професионализације иде ка томе да се од наставника очекује не само прилагођавање, већ и активно деловање у правцу мењања околности.<sup>2</sup>

Паралелно са овом врстом промена у виђењу професије, а које се тичу њеног динамизма и *активизма наставника*, професија се мења и у ономе што се може назвати делокруг, поље рада, и број оних са којима сарађује. С тим у вези је и запажање да је дуго постојао

---

2 Неки аутори наглашавају нарочито димензију промена које се тичу ширег друштвеног контекста и захтевају од наставника ангажман у грађењу друштвених односа, као и у преиспитивању и грађењу педагошких сазнања. Од наставника се очекује да се развијају као „...космополите које радо прихватају културну комплексност, пре него фундаменталисти који је сматрају разарајућом и опасном“ (Ling, 2005: 12–13). Фундаменталистима се овде називају сви они који не увиђају потребу обнављања и мењања нечега што се сматра сазнањем, па и теоријским сазнањем, укључујући и позитивистички поглед на научно сазнање којим се инсистира на генералним и општеважећим истинама и законима те, самим тим, гради се сазнање као независно од контекста, без уважавања његових вредности, веровања и других карактеристика. Фундаменталисти су сви они који прихватају однос теорије и праксе тако да теорија управља праксом, то јест они који сматрају да је могуће и да би требало да се у стварном друштвеном, економском, политичком животу примењује истина записана у књигама као доктрина.

тренд заснивања професије као супротне од онога што није професија – преко радног места, делокруга рада и монопола на рад у том делокругу. Ова врста заснивања професије еснафски је разумљива и повезана је са потребом заштите минимума интереса припадника те професије. Њено заснивање се затим оријентисало више на квалитет обављања посла, конципирајући га на ономе што чини бирократски видљив и проверљив минимум да неко сме бити припадник професије. Овакво заснивање професије проистекло је из потребе друштва да обезбеди минимум квалитета образовања и из начина разумевања квалитета образовања и контроле квалитета у просветним телима. Данас је јасно да у области васпитања и образовања раде и они који нису професионалци (не само да се у приватним улогама сви баве васпитањем, већ се и у формалном образовању ангажују „парапрофесионалци“). Исто тако, стручњаци који нису наставници повремено обављају активности које су веома сличне активностима које обављају наставници, чак и послове који се могу сматрати наставничким. Не само научнику који држи предавање на научној конференцији, већ и некоме ко држи обуку за коришћење новог апарата, чак и презентеру неког производа, потребне су вештине које се очекују и од наставника, а они који се баве таквим пословима некада их обављају веома добро (можда и боље него што би то неки наставник радио). Ово ипак не мора да значи да би они заиста били добри наставници, већ пре да је потребно да се наставничка професија од њих издвоји по другој врсти стручности.

Трагање за могућношћу превазилажења недовољности до сада описаних приступа занимању наставник, као и за новим начином заснивања професије јесте покушај да се, полазећи од ранијих сазнања и интегришући та сазнања о наставнику, паралелно са уважавањем савремених захтева који се постављају пред деловање наставника, у исто време избегне опасност од замагљивања и губљења јединствене слике професије, њеног претварања у низ парцијалних, дезинтегрисаних елемената (било да су они изражени преко појединачних особина, послова и улога или компетенција наставника); да се избегне опасност од занемаривања сложености ове професије (потреба уважавања и обједињавања високоинтелектуалне, као и социјалне и етичке димензије ове професије); да се у начину заснивања и разумевања ове професије уважи контекстуална условљеност деловања наставника; да се професија наставник конституише као професија у савременом смислу, што значи да се разуме и гради на основу сложених и специфичних компетенција које захтева, и на одговарајућем положају и на аутономности њених припадника.



### 3. У трагању за новим професионализмом и одговарајућим образовањем наставника

Схватања рефлексивне праксе и деловања наставника као рефлексивних практичара могу представљати основ за установљавање релативно новог приступа професији наставник, а који ће одговарати савременом разумевању професионализма, као и сазнањима о васпитању, образовању, школи и улогама наставника.

Међутим, иако је Доналд Шон – аутор који се може сматрати родоначелником идеја о рефлексивној пракси, а његов рад прекретницом у начину разумевања наставникових знања и теоријским полазиштем за разумевање рефлексивне праксе – још седамдесетих и осамдесетих година XX века, разматрао специфичности професије каква је наставничка и развијао идеју о потреби образовања рефлексивних практичара (Argyris & Schön, 1974, према: Moon, 2004; Schön, 1987), иако је у међувремену настао велики број радова који се баве проблематиком рефлексивне праксе, овај концепт још изазива низ недоумица. Сам појам *рефлексивна пракса* више се не доводи у питање, али се *шумачи на различите начине*. Идеје о рефлексивној пракси некада су толико различите да се може поставити питање о постојању јединственог значења овог конструкта. Да би се могла разумети суштина рефлексивне праксе, да би се о њој могло критички размишљати, да би знања о рефлексивној пракси могла да се развијају и буду релевантна за решавање проблема теорије и праксе образовања наставника – потребно је сагледати овај појам у целини и разабрати проблеме у начину његовог разумевања.

Како су схватања рефлексивне праксе међусобно не само различита, већ су некада и на супротстављеним социјалним, филозофским и педагошким полазиштима заснована, истраживање образовања наставника за рефлексивну праксу то не би смело да занемари. Због тога се аутор определио да у истраживању проблема образовања за рефлексивну праксу пође од истраживања схватања саме рефлексивне праксе и њених корена. Приказ различитих схватања и анализа проблема у разумевању рефлексивне праксе претпоставке су разумевања идеја о рефлексивној пракси као целовитог приступа конституисању професије, а овај приступ је полазиште за разумевање проблема образовања за рефлексивну праксу.

Данас се може рећи да је у светским размерама захтев за образовањем наставника будућих рефлексивних практичара савремен и уобичајен како у просветним документима, тако и у стручној и научној литератури. Ипак, такво образовање је још недовољно разјашње-

но и прави је изазов за истраживаче. Нема много емпиријских истраживања програма образовања за рефлексивну праксу, а њихови налази не решавају велики број питања у вези са овим образовањем. Иако су у литератури презентоване идеје које се могу применити у образовању наставника да би они постајали рефлексивни практичари, постоји потреба за прегледом и анализом различитих таквих идеја и њихових могућности. Анализа идеја о образовању за рефлексивну праксу и њихово даље развијање могли би да буду и научно релевантни, и корисни за осмишљавање концепције образовања наставника и за рад у образовању наставника. Та врста практичних и научних разлога је, чини се, актуелна на нивоу педагошких истраживања не само у нашој средини. Развијање концепције одговарајућег образовања је, из више разлога, озбиљан задатак и захтева разумевање концепта рефлексивне праксе, проблема образовања, образовања наставника и развијања концепције образовања уопште, али и артикулисање, интегрисање и уважавање филозофских и теоријских основа једног образовног модела и практичних околности у којима би образовање требало да се дешава. Управо то је изазов за аутора књиге, као и за свакога ко покуша да развија програм образовања за рефлексивну праксу.

# I

РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА  
КАО ОСНОВА ПРИСТУПА  
ПРОФЕСИЈИ НАСТАВНИК



# 1. Приказ и анализа схватања о рефлексивној пракси

Последње деценије XX века карактерише пораст емпиријских истраживања, теоријских радова, просветних докумената и аутора који, бавећи се професијом наставник, истичу неопходност да се наставници развијају као рефлексивни практичари. Синтагме рефлексивна пракса и рефлексивни практичар спадају у највише коришћене изразе када је реч о наставнику и образовању наставника – како у радовима чији аутори настоје да се баве овом проблематиком на научни начин, тако и у документима који настају у процесу креирања и објашњавања просветне политике, и у текстовима који прате рад наставничких професионалних организација и група наставника.

Анализа радова о образовању наставника може, ипак, да издвоји једино следеће неупитне тврдње:

- рефлексивна је постала део језика у образовању наставника;<sup>3</sup>
- не постоји јединствено разумевање рефлексивне праксе и начина образовања за рефлексивног практичара, као ни методологије истраживања овог проблема.

Бројни су и међусобно различити начини разумевања суштине рефлексивне праксе и деловања наставника као рефлексивног практи-

---

3 Слично запажање износи Гор, још 1988. године (Gore, 1988, према: Wubbels, Korhagen, 1990).

чара. Може се чак запазити да популарност овог концепта значи и да се он употребљава у контексту врло различитих схватања и веровања о образовању и настави, као и о наставнику и образовању наставника, што је повезано са појавом превеликог ширења појма и, самим тим, постепеног губљења његовог одређеног значења (Smyth, 1992; Zeichner, 1994; Brookfield, 1995). Тешкоће у проучавању и разумевању рефлексивне праксе долазе делимично и због тога што се о рефлексији говори у литератури насталој у оквиру различитих дисциплина (педагогија, психологија, филозофија, социологија, као и у оквиру интердисциплинарних радова са различитим појединачним фокусима: искуствено учење, рефлексивна пракса, тренинг рефлексивних практичара), и у вези са веома различитим праксама – професијама (на пример, делатност медицине и неге, свештенства, терапије и саветовања), уз недовољно повезивање и интегрисање различитих сазнања о рефлексији.

Као што термин рефлексивна пракса аутори различито тумаче, тако они понекад говоре и о потреби развијања особина наставника које ће их, у суштини, чинити рефлексивним практичарима, а да при том не користе поменути терминологију.<sup>4</sup> У њима се, као синоними, или као веома сродни, користе, између осталих, следећи појмови: резоновање, мишљење, критичко испитивање, решавање проблема, ис-

4 Просер и Тригвел у својој књизи о разумевању наставе развијају идеју о потреби преиспитивања, праћења, истраживања и мењања сопствене наставничке праксе. Тиме пред наставника постављају, управо захтев за рефлексивношћу иако не користе тај термин. Колико су њихови захтеви, по својој суштини, захтеви за рефлексивном праксом, нарочито је уочљиво у делу у коме описују себе на почетку каријере и у моменту када су се, по сопственој процени, променили као наставници:

„У почетку своје наставничке каријере обоје смо мислили, као многи наставници науке, да добра универзитетска настава захтева од наставника да коректно влада садржајима предмета и развија вештине да те садржаје представи студентима. Обоје смо веровали да постоје најважније наставничке вештине и да, када једном развијемо те вештине, све што је потребно да радимо је да пратимо новине у свом предмету... Нисмо могли да разумемо зашто неке ствари које смо радили једне године са једном групом студената не функционишу наредне године. Нисмо могли да разумемо зашто наши студенти... не могу да покажу оно што су учили у другим предметима које ми подучавамо. Нисмо могли да разумемо да, иако смо трошили много времена да осмислимо концизна објашњења, ...наши студенти, ипак, изгледа нису разумели то што смо их учили... Сада разумемо да су наши студенти долазили на наш предмет са претходним искуством учења и наставе... (Високошколску) наставу треба видети као научну активност, наставници би морали непрекидно да истражују своје студенте и њихово учење. Наставници би требало да непрекидно покушавају да пронађу нове путеве да помогну студентима у разумевању начина на који је постављен предмет. Не постоји један прави начин да се подучава, као што не постоји ни један прави начин да се учи... Потребно је да ми, као наставници, развијемо однос чуђења и потребу преиспитивања свог предмета.“ (Prosser, Trigwell, 2001: 174–175).

траживање, рефлексивно суђење, рефлексивно мишљење, критичка рефлексивна.

С једне стране, може се дакле рећи да бројни аутори налазе вредност у идејама о рефлексивној пракси и да оне имају потенцијално широке практичне импликације за рад наставника, за њихово образовање и развој и за успостављање професије наставник на новим основама. С друге пак стране, у овом моменту је немогуће прецизно и једнозначно дефинисати шта су рефлексивна пракса и рефлексивни практичар, ако се полази само од тога како су те синтагме до сада коришћене. Зато је у наставку изнет покушај да се њихово значење ближе одреди.

Како рефлексивна пракса и сродни појмови немају исто значење у свим радовима у којима се користе, потребно је да се представе проблеми и дилеме у њиховом разумевању, преко изношења разлика у схватањима ове синтагме. Из постојања већег броја разлика у схватањима следе и тешкоће у систематизацији различитих схватања рефлексивне праксе, а о којима ће бити говора у наставку. Затим ће бити приказан покушај систематизације различитих схватања рефлексивне праксе, уз наглашавање онога што су међусобне разлике у разумевању ових појмова. У том делу рада сâм начин систематизације различитих идеја и уређивања излагања захтева аналитичност, која је, пре свега, у функцији представљања различитих схватања рефлексивне праксе. Тек то може водити метаанализи саме идеје о рефлексивној пракси, а о чему ће бити речи у последњем делу овог поглавља. Та анализа ће, с једне стране, резултирати уочавањем одлика наставника као рефлексивних практичара, а са друге, покушајем конципирања посебног приступа наставнику као рефлексивном практичару. Ова два значења рефлексивне праксе имају различити смисао, како за разумевање професије наставник, тако и за конципирање образовања наставника.

## 1.1. Ка систематизацији схватања рефлексивне праксе

### 1.1.1. Проблеми у одређивању рефлексивне праксе и систематизацији идеја о рефлексивној пракси

Основно значење синтагми рефлексивна пракса и рефлексивни практичар може се наслутити из смисла конститутивних појмова:

- рефлексивна, као озбиљно размишљање, контемплација, и
- пракса, као активност, деловање.

Из овога следи да је наставник – рефлексивни практичар, онај који мисли на свој рад. Такво схватање подразумева повезивање мишљења, размишљања с једне, и искуства, практичног деловања с друге стране; оно укључује интелектуалну радњу и деловање, односи се на размишљање неког ко практично делује. Овакво одређење, међутим, може да буде само почетак у откривању и разумевању значења ове синтагме, јер у различитим контекстима (у здраворазумском значењу појма, код различитих аутора и у различитим радовима) та синтагма крије различите одговоре на бројна питања. Нека од таквих питања су да ли је то:

- превасходно начин мишљења или начин деловања, и какав је однос између та два појма;
- одлика интелекта или одлика личности у целини;
- искључиво освешћено, рационално, или и интуитивно мишљење;
- когнитивна или и афективна активност;
- циљ мишљења и деловања, или фаза у мишљењу и деловању;
- фаза у мишљењу или фаза у учењу, спознавању или истраживању;
- једна од одлика личности наставника, један од његових полова, или његова вештина;
- једна од одлика наставника, или својеврсна надодлика, системска одлика која одређује све његове одлике и вештине;
- индивидуални или социјални феномен;
- карактеристика наставника појединца, или део дефиниције професије;
- средство или циљ наставничког деловања;
- појединачни циљ, концепција, теорија или посебан приступ.

А ту су и питања:

- о чему се (или шта се) рефлектује;
- шта је циљ, сврха рефлексije;
- какав је однос рефлексивне праксе и техничких вештина наставника.

Очито је да је овде реч о питањима и дилемама које су различитог нивоа општости, које су различите и по томе да ли су уочљиве и експлицитно изнете у радовима о рефлексивној пракси, или се подразумевају имплицитно. Одговори на нека од постављених питања логички су повезани са одговорима на друга питања, а нека-



да се међусобно и преклапају. На овај начин одговори на различита питања могу да указују на слична разумевања рефлексивне праксе, која се зато могу посматрати као група сродних схватања, или чак једна иста врста схватања. Али, међусобно су различити не само начини одговарања на поједина питања, већ и избор питања и проблема којима се баве аутори радова о рефлексивној пракси. Њихови ставови су у вези са одређеним теоријским коренима и полазишима, као и са позицијом одакле крећу у истраживање, и сврхом бављења тим проблемима. Из свега се може закључити да рефлексивна пракса није било какав скуп рефлексивне и активности чије се значење може разумети и објаснити простим тумачењем две саставне речи поменуте синтагме, као и да постоји потреба да се уочи неки систем у постојећим размишљањима о овом проблему, који би омогућио уређену класификацију различитих схватања, ако већ не постоји једно схватање.

Како се, међутим, не ради само о разликама у начину разумевања једног питања или исте групе питања, није могуће извести јединствену класификацију свих идеја о рефлексивној пракси. Не само да постоје различита схватања рефлексивне праксе, већ су различита и питања око којих се поједина схватања међусобно разликују – различити могући критеријуми класификације постојећих схватања. Ови критеријуми се могу посматрати као димензије по којима се могу упоређивати схватања рефлексивне праксе, и као проблеми у разумевању рефлексивне праксе. Чини се чак да постоје не само могући различити критеријуми (димензије поређења) већ и да су ти критеријуми међусобно толико различити да би се могло рећи да уопште нису димензије које се односе на исту категорију проблема.

Таква слојевитост и разгранатост могућих одлика рефлексивне праксе, могућих димензија поређења различитих схватања (различитих критеријума класификације различитих схватања) и различитих категорија ових димензија јесте разлог којим се може објаснити због чега, и поред тога што се велики број радова бавио рефлексивном праксом, према увиду аутора, још не постоји довољно јасна и прегледна систематизација сазнања о овом проблему.<sup>5</sup> У томе се крије и

5 Нека врста систематизације идеја о рефлексивној пракси налази се у радовима који се баве једним од проблема у разумевању рефлексивне праксе, те представљају поређење различитих виђења тог проблема. То некада и није са намером да се развије класификација различитих схватања, већ да се објасни сопствено виђење проблема у вези са рефлексивном праксом, због чега се критикују ранија тумачења истог проблема и нуди слика различитих схватања. Схватање једног проблема може да има значење критеријума по коме се разликују схватања рефлексивне праксе. Тиме се, међутим, не прате димензије по којима се бројна схватања разликују, односно, могући критеријуми класификације и раз-

упозорење да је тешко пронаћи линију водиљу која би помогла да се лакше прикажу како разлике у схватањима рефлексивне праксе, тако и оно што им је заједничко, као и да се презентују не само различите идеје, већ и да се схвате суштински проблеми у разумевању рефлексивне праксе. Разјашњавање ових проблема и разлика у разумевању рефлексивне праксе повезано је са могућношћу евентуалног конституисања засебног приступа наставнику, као и са различитим решењима у образовању наставника.

### 1.1.2. Предлог једне вишестепене систематизације

Полазећи од тога да је потребно расветлити проблеме у разумевању рефлексивне праксе, како би се могли разумети суштина рефлексивне праксе, суштински проблеми у деловању наставника као рефлексивних практичара и проблеми образовања наставника за такву праксу, следи покушај систематизације ових схватања на више нивоа. Најпре ваља дефинисати категорије критеријума, а у оквиру њих различите димензије по којима схватања рефлексивне праксе могу да се пореде, како би она могла бити представљена и систематизована.

---

личити проблеми у схватању рефлексивне праксе. Тако Брукфилд, рецимо, не нуди класификацију схватања рефлексивне праксе, али развија свој концепт критичког рефлексивног практичара (који би се могао сматрати једним од виђења рефлексивног практичара) и објашњава га као концепт повезан са другим виђењима у склопу исте традиције мишљења – са идејама критичке педагогије, са идејама о рефлексивној пракси (које би се могле назвати рефлексивном праксом у ужем смислу), и са теоријама образовања одраслих (Brookfield, 1995). На тај начин, овај аутор нуди елементе за потенцијалну класификацију виђења рефлексивне праксе, а на основу различитих теоријских корена из којих проистиче једно такво виђење рефлексивне праксе.

Покушавајући да систематизује и представи различита схватања о рефлексiji, Мун (Moon, 2004) комбинује одговоре на различита питања, која би могла да буду истовремено и критеријуми за класификовање различитих схватања рефлексивне праксе: где је извор сазнања о рефлексiji (здраворазумско размишљање, научна истраживања, филозофија), где се рефлексija јавља (у учењу, професионалној пракси, терапији...), шта је домет и сврха рефлексije, када се рефлексija јавља и тако даље. Помињемо овај рад као прегледну и промишљенију систематизацију, која може да доведе до уочавања различитих критеријума за класификовање идеја о рефлексивној пракси и може да објасни појединачно схватање о рефлексiji повезујући га са односом према различитим питањима. Ипак, ни тај рад се не задржава на разради класификација које проистичу из сваког од критеријума.

Настојећи да прикаже размишљања о рефлексивној пракси и суштину овог концепта, Вујисићева приказује идеје, или чак и класификације које помињу разни аутори, те се у овом раду на различитим местима могу наћи бројне класификације, али без објашњења односа између њих (Вујисић, 2005).

У радовима који се баве рефлексивном праксом и класификацијама бројних виђења рефлексивности доминирају различите теме и проблеми, у њима су, заправо, третирана међусобно различита питања. При томе, могу се уочити две крупне категорије проблема:

- сам процес рефлексивне праксе и
- сврха рефлексивне праксе.

При покушајима да се разуме процес рефлексивне праксе, разматране су свакојаке дилеме и аспекти процеса рефлексивне праксе на које се обраћа пажња, а који уједно представљају и димензије по којима се схватања рефлексивне праксе разликују. Самим тим, ово су и могући критеријуми класификације схватања рефлексивне праксе. Такви су, на пример, следећи критеријуми:

- однос мишљења и деловања у рефлексивној пракси;
- однос рационалног и интуитивног у рефлексивној пракси;
- однос когнитивног, афективног и моралног у рефлексивној пракси;
- начин на који се разуме епистемологија рефлексивне праксе.

Радови чија је основна проблематика у вези са сврхом рефлексивне праксе такође се фокусирају око различитих проблема који се могу посматрати и као критеријуми класификације:

- однос теоријских и практичних, то јест, сазнајних и акционих циљева;
- однос индивидуалних и социјалних домета рефлексивне праксе;
- однос микро и макронивоа проблема и домета рефлексивне праксе.

Потписник ових редова нема илузију да ће овај покушај сасвим испунити критеријуме информативности и јасности, нити да је то најбоља могућа класификација разноврсних идеја о рефлексивној пракси. Све димензије по којима се схватања рефлексивне праксе међусобно разликују, мада говоре о различитим схватањима и могу бити критеријуми класификовања, нису изоловани фактори. Начин разумевања једног проблема, некада условљава схватање другог; конкретно схватање одређено је начином на који се разуме више димензија истовремено; схватања која се разликују по једном критеријуму некада се преклапају по другом. Зато ће при представљању различитих схватања рефлексивне праксе према овим димензијама некада долазити до понављања. Аутор се нада да ће овај приказ, ипак,

омогућити представљање и бројних разлика у схватању рефлексивне праксе, и суштина проблема који стоје иза њих, нарочито оних проблема који могу бити посебно битни за разматрање образовања наставника за рефлексивну праксу.

## 1.2. Различита схватања процеса рефлексивне праксе

Разумевање суштине и начина одвијања рефлексивне праксе може се сагледати кроз разумевање односа мишљења и деловања у процесу такве праксе, врсте мишљења које се налази у његовој основи, односа когнитивног, афективног и моралног аспекта овог процеса и епистемолошких основа рефлексивне праксе.

### 1.2.1. Однос мишљења и деловања у различитим схватањима рефлексивне праксе

Однос мишљења и деловања једна је од одређујућих тачака за конституисање и разумевање рефлексивне праксе и наставника као рефлексивног практичара. Многи аутори управо у односу између мишљења и деловања виде кључне елементе дефинисања рефлексивне праксе. Ако се у центар разматрања стави овај аспект разумевања процеса рефлексивне праксе, може се уочити да постоји извесни континуум од оних схватања која у синтагми рефлексивна пракса, као централну доживљавају реч рефлексивна и баве се процесом рефлексивности као менталне активности, ка онима која наглашавају значење речи пракса и баве се деловањем, акцијом, настојећи да разумеју и објасне однос мишљења и активности. Како је разумевање самог процеса рефлексивности упоришна тачка бројних схватања рефлексивне праксе, најпре ће бити представљено како се може ближе одредити ова ментална активност, да би затим била презентована схватања рефлексивне праксе која проналазе упоришну тачку на различитим местима у поменутом континууму, наглашавајући више значај једног или другог мишљења или деловања.

#### *а) Схватања о рефлексивности као процесу мишљења*

Основно значење рефлексивности, као и бројних различитих сродних термина – промишљање, озбиљно размишљање, контемплација, резонавање, разматрање, решавање проблема, критичко мишљење, рефлексивно суђење, критичка рефлексивност, рефлексивно мишљење – односи се на процес мишљења као когнитивну активност, засеб-

ну од других активности, когнитивну активност „по себи“, која се, у принципу, посматра независно од понашања, па и од интеракција индивидуа са другима и са окружењем (Scribner, 1997: 309).

Ова врста схватања се подразумева у здраворазумском коришћењу термина рефлексивна, где се тај термин односи управо на неку менталну активност. Некада се овим термином означава давање осврта – експлицирање, описивање или интерпретација како се нешто разуме – а некад детаљно разматрање нечега (Moon, 2004). Често се, такође, разуме као сложена ментална активност, она, на пример, која се дешава када постоји проблем који је могуће решити вишим обликом мишљења, који нема унапред познато сигурно решење; као врста мишљења чији се циљ налази негде ван процеса мишљења, у неком антиципираном исходу самог процеса мишљења.<sup>6</sup> Овакво схватање рефлексивне најближе је ономе што се у нашем језику назива резонување и решавање проблема. У сродном, али нешто другачијем значењу, за које аутор сматра да одликује уобичајено коришћење ове речи у нашем језику, рефлексивна се дешава када се о некој теми размишља са „новог нивоа“, доводећи је у везу са другим проблемима, интерпретирајући је на нов начин, смештајући је у контекст, и слично. (Можда би се у складу са оваквим придавањем значења рефлексивној могло рећи да овај рад има елементе рефлексивне о рефлексивној). Ово, дакле, подразумева да се на неки начин „изађе из проблема“ и да се о њему размишља из другачије перспективе, са метанивоа, можда из позиције која је независна од самог проблема. Онај ко рефлектује о *шми*, или *на шми*, или *над шмом* бави се когнитивном обрадом те теме, настојећи да кроз систематичну и аналитичну активност у томе буде што објективнији. Рефлектовање у овом смислу није део проблемске теме, већ ментална активност у вези са темом. Ова варијанта рефлектовања је можда најближа нашој речи *размаиџрање* или *дешаљно размаиџрање* и могли бисмо је означити као врсту мишљења, неку врсту мишљења метанивоа. Реч рефлексивна (рефлектовати) у свакодневном говору се такође некада користи и у значењу процеса мишљења у целини. У здраворазумској употреби термина рефлексивна и рефлектовати, ови термини се, дакле, користе или у значењу мишљења као таквог, или као врста мишљења, и то мишљења вишег реда (некада као сродно или идентично критичком мишљењу).

6 О овој верзији значења рефлексивне у здраворазумском мишљењу говори Мун (Moon, 2004: 4). Ипак, чини се да је у нашем језику, у здраворазумском смислу, употреба термина рефлектовати у овом значењу ређа. Остаје чињеница о оваквом коришћењу термина у неким језицима, али и у радовима аутора који чине претечу идеја о рефлексивној пракси, какав је Дјуи, а о чему ће касније бити говора.

Аутори који се детаљније баве *и*роучавањем *и*роцеса мишљења и развоја мишљења,<sup>7</sup> такође виде критичко мишљење као блиско рефлексивном, мада у неким радовима говоре о рефлексiji издвајајући и објашњавајући њену специфичност. Они у својим схватањима критичког мишљења прокламују овај појам као много шири од способности логичке анализе и под њим подразумевају:

- способност да се уоче проблеми, поставе питања, разумеју идеје и проблемске ситуације, способност креативног решавања проблема, евалуације идеја и решења проблема (Garrison, 1991, Yinger, 1980, према: Деспотовић, 1997);
- развијање свести о сопственим претпоставкама, обраћање пажње на контекст у коме се одвија мишљење и деловање, скептицизам према рутинском деловању и отвореност за нове начине посматрања проблема и деловања (Brookfield, 1987, према: Деспотовић, 1997);
- не само објективно већ и субјективно сазнавање, чак не само интелектуалну сферу већ и одговарајућа лична својства и ставове, што укључује повезаност мишљења са емоцијама и естетским категоријама и наглашава заснованост на личним вредностима и уверењима (Meyers, 1988).

Оваква схватања критичког мишљења изједначавају поменути појам са рефлексивним мишљењем.

Нека схватања развоја мишљења која, такође, широко разумеју само критичко мишљење, рефлексiju пак виде као *једну комјоненцију или једну од фаза (у иринцији највишу) у развоју мишљења иојединца*, и то као фазу у развоју критичког мишљења, или фазу мишљења која је у хијерархији виша од критичког мишљења (Belenky, Clinchy, Golderger, Tarule, 1986, King, Kitchener, 1994, Perry, 1970, према: Moon, 2004). Заједничко оваквим схватањима рефлексije јесте да је у њима она одређена као виши облик мишљења, и тиме је блиска критичком мишљењу, али и да постоје неке разлике између критичког мишљења и рефлексije.

Кинг и Киченер, на основу свог десетогодишњег експерименталног рада и низа студија о развоју мишљења, издвајају и описују седам фаза – степеника у развоју мишљења, од којих је модел рефлексивног суђења највиши. Ниже ступњеве у развоју мишљења поменути аутори називају *иререфлексивним* (у њих спада прихватање знања као си-

7 Ово се односи на међусобно веома различите врсте истраживања – од експерименталних до квалитативних.

гурног и неподложног сумњи), следе затим фазе које су повезане са вештинама резоновања и манипулисања знањем, али само највише две фазе могу се сматрати рефлексивним. Способност рефлексивног суђења је, тврде ови аутори, највиша фаза која се може достићи у развоју мишљења. Њу могу достићи само одрасли, и то не сви. Ова фаза се односи на индивидуе које су достигле ниво разумевања који их оспособљава да се сналазе у ситуацијама у којима не постоје сигурне чињенице и претходна сазнања, то јест, сигуран, тачан одговор на проблем. Она подразумева да особа разуме да знање није апсолутно важеће и управо то је особина према којој ови аутори разликују рефлексивно од критичког мишљења. Критичко мишљење, према овим ауторима, јесте одговарајуће за решавање проблема. Оно подразумева поседовање вештина, у значењу низа техника које помажу у налажењу решења проблема који нам је јасан, али још увек не подразумева способност да се успешно избори са несигурним ситуацијама (King & Kitchener, 1994, према: Moon, 2004: 6).

Слични су налази до којих, истражујући мишљење жена, долази Беленкијева са сарадницима. Тим истраживањем идентификује се седам типова мишљења који се заснивају на различитим начинима разумевања стварности и различитим начинима разумевања односа између себе и свога знања. Беленкијева и сарадници сматрају да се издвојени типови мишљења жена међусобно разликују по степену развијености. Жене које имају развијен најнижи тип мишљења, према овим ауторима, само примају знање, прихватају га као апсолутно и не доводе га у питање, односно, немају развијен однос према њему. Ова врста знања би, дакле, могла да се сматра знањем без рефлексije. Само једна од категорија мишљења о којима је реч у овом истраживању обухвата такав начин мишљења који подразумева:

- да је знање субјективно;
- да је знање зависно од онога ко мисли и зна;
- да обухвата и резоновање као рационално мишљење и интуицију;
- да је онај ко мисли свестан да други о истом проблему могу мислити различито.

Ова категорија је оно што би се могло назвати рефлексивним мишљењем (Belenky, Clinchy, Goldberger, Tarule, 1986, према: Moon, 2004).

Рефлексија се разуме на сличан начин и када се о њој говори као о способности да се унесе јасност у рад са лоше структурираним материјалом (Holm i Stephenson, 1994, према: Moon, 2004).





деловања и значаја сваког од њих. Тако, постоје схватања која, иако не тумаче рефлексивну праксу као „чисто“ мишљење, већ је повезују са деловањем, ипак подразумевају да су мишљење и деловање две различите и одвојене активности. Кључна тачка за разумевање рефлексивне праксе је, у суштини, у процесу мишљења, али уз наглашавање повезаности мишљења и активности о којима се мисли. Друга схватања, пак, проблемско исходиште и место одређења рефлексивне праксе виде у самој вези теорије и праксе, као јединственог процеса.

*Схватања о рефлексивној пракси у чијој је основи мишљење о деловању.* Једно од схватања рефлексивне активности односи се на когнитивну активност којом покушавамо да неки проблем, на основу посматрања, промишљања, мишљења о њему и о сопственом деловању у вези са њим, боље разумемо. У том значењу, рефлексивна је мишљење о деловању. Када је реч о наставнику, на овај начин он долази до извесног објашњења, начина разумевања, знања, које се може назвати знањем (или теоријом) о акцији. Теорије о акцији су покушај наставника да опише неко деловање, тј. да објасни шта је и како радио, које је операције и стратегије користио, од којих претпоставки је у раду полазио.<sup>9</sup> Теорије наставник поново проверава кроз акцију, односно деловање (Пешић, 1998). Ова врста теорије настаје кроз рефлексивну о акцији, која може да се догоди после акције, или када наставник на тренутак, због нечега што га је изненадило, прекине активност да би размислио о томе што се догодило и о томе шта даље да ради, како да активност настави. У суштини, акценат у овом разумевању односа мишљења и деловања јесте на моменту који се може назвати размишљањем, контемплацијом о деловању. Та врста мишљења се дешава поводом активности, али одвојено од ње, када на неки начин ментално (а обично и временски) наставник „изађе“ из саме активности и настоји да је посматра што објективније. Ова врста рефлексивне повезује мишљење и деловање и уважава да је деловање наставника комплексна активност која поставља високе интелектуалне захтеве. Ипак, начин усклађености мишљења и деловања подразумева да је реч о две делатности које се повезују, при чему је кључан процес мишљења.

Теоријски корени оваквог схватања могу се наћи у радовима Џона Дјуија и у ономе што Доналд Шон објашњава као рефлексивну о акцији, као и код неких других аутора.

---

9 На пример, у својој евалуативној студији програма дечјих вртића Пешићева запажа постојање неке врсте теорија о акцији, као посебне врсте знања које се односи на начин на који васпитачи разумеју и објашњавају догађаје у својој пракси. Оваква знања поседују васпитачи за које поменути ауторка сматра да их одликује виши степен рефлексивности, они који се истовремено могу означити као успешнији од других својих колега (Пешић, 1987).

Основно значење рефлексije у Дјуијевим радовима може се описати као вештина манипулисања знањима и њиховог организовања на нов начин, или чак као пажљиво разматрање веровања и претпостављених знања. У том свом аспекту, Дјуијево схватање рефлексije у основи је, дакле, схватање рефлексije као мишљења или врсте мишљења, а које он и назива рефлексивним мишљењем. Ипак, потребно је нагласити да се Дјуијево објашњење рефлексije односи на оно мишљење и реорганизацију ранијих знања и искустава која су у функцији решавања проблема, односно да је рефлексija иницирана ситуацијом у којој постоји проблем који се не може решити простом применом готовог знања, дакле, неком несигурном ситуацијом. Рефлексija је вођена потребом превазилажења таквог проблема и антиципираним решењем као исходом рефлексije. Осим тога, према Дјуију, рефлексija као ментална активност подразумева и проверавање тог начина мишљења у практичној активности. Као начин мишљења, рефлексija, дакле, не може да буде независна од искуства у конкретној практичној активности. Она из тог искуства произилази, чинећи практичну активност заснованом на размишљању, а не на спонтаном и рутинском деловању. Овакво деловање и мишљење омогућавају учење из искуства (Dewey, 1933, према: Moon, 2004; Posner, 2005).

На сличан начин, рефлексiju као активност руковођену решавањем конкретног проблема и као начин да се знања искористе у решавању проблема, виде и Халфиш и Смит (Hullfish & Smith, 1961, према: Moon, 2004: 12). Ови аутори говоре о рефлексивном мишљењу, о рефлексiji, дакле као о врсти мишљења, али разликују ту врсту мишљења од других (која, такође, захтевају посебне вештине) по томе што је она усмерена и контролисана сврхом – да се реши конкретан проблем.

Основе Шонових идеја о рефлексивној пракси односе се управо на везу мишљења и деловања (Schön, 1987). Овај аутор уочава два начина повезивања мишљења и деловања, које назива *рефлексijом о акцији* и *рефлексijом у акцији*, те је за његово схватање рефлексивне праксе карактеристично истицање *две различите врсте рефлексije*. Обе ове синтагме, кључне за разумевање идеја о рефлексивној пракси, имају као заједничко повезивање мишљења (теорије, знања) и акције (деловања, активности). Према Шону, *рефлексija о акцији* се дешава када наставник, наишавши на неки проблем или изненађење у пракси, након деловања, или за тренутак прекидајући деловање, издвоји време да о њему размисли (Schön, 1987: 26).

Последњих двадесетак година нарочито је велики број аутора који у својим радовима о рефлексивној пракси говоре о њој у значењу сродном ономе које Шон назива рефлексijом о акцији, који ре-

флексивну праксу разумеју као мишљење о деловању. Неки од њих експлицитно објашњавају овакво разумевање рефлексивне праксе, а неки опет подразумевају да је значење рефлексивне праксе слично ономе које Шон назива рефлексивном о акцији, ономе које рефлексивну праксу разуме као мишљење о деловању.

Грифитс и Тан (Griffiths & Tann, 1992, према: Carter, 1997) објашњавају однос између теорије и праксе у нечијем деловању на сличан начин као Шон, говорећи о постојању личних и јавних теорија. *Јавне теорије* су сличне Шоновој теорији о акцији. Оне су званичне научне теорије, или друге теорије које наставници могу да освесте и изразе објашњавајући њима сопствено мишљење и начин свог деловања. Изражавају се научним или језиком сличним научном, језиком који користи освешћене аргументе и објашњења. Такве теорије захтевају и промовишу не само мишљење, већ освешћено, разјашњено мишљење и могућност вербализовања.

Брукфилд (Brookfield, 1995), који у својим радовима настоји да помогне наставницима да постану рефлексивни практичари, истиче да би они требало да мисле о проблемима своје праксе и захтева од њих да критички промишљају, а не да делују само интуитивно и на брзину. У том контексту, он користи следеће термине: *критичко исцртавање праксе*, *критичка рефлексивна пракса* и *критичка рефлексивна настава*. До овакве праксе долази када наставници откривају и разумевају претпоставке на којима граде свој рад, то јест када свој рад сагледавају из нових и различитих перспектива.<sup>10</sup>

Слично схватање рефлексивне наставне праксе износи Бартлет. По његовом схватању, *рефлексивна пракса се одвија кроз неколико фаза*: фаза мапирања (у њој наставник посматра актуелни догађај у настави питајући се шта заиста ради и шта се заиста догађа у разреду), фаза информисања (тражи значење, разлоге и принципе по којима се догађај одвија), фаза контекстуализације (наставник трага за разликама између онога што заиста ради и онога што би желео), фаза процењивања (трага за алтернативама) и фаза деловања (наставник преводи своја размишљања и открића у нову активност – Bartlett, 1990, према: Sufumi, 1997: 582). Све се фазе, дакле, осим последње односе на мишљење о деловању.

---

10 У делу у коме овај аутор објашњава рефлексивну праксу као сагледавање и разматрање праксе из више перспектива, повезано и блиско критичком мишљењу, његово виђење би се могло одредити као мишљење о пракси. Ипак, он не остаје на том виђењу. Говорећи о критичкој рефлексивности, као о нечему што је више и различито од саме рефлексивне праксе, објашњава је не само кроз мишљење, већ и кроз мењање праксе. Овај део његовог рада тиче се схватања сврхе рефлексивности, те ће о томе касније бити више речи.

Својом критиком непромишљеног и нетеоријски заснованог деловања наставника, Меканиш такође гради своје виђење рефлексивног деловања наставника и наглашава значај рефлексивности о акцији (McAninch, 1993).

Ричардс одређује рефлексивност или *критичку рефлексивност* као активност у току које се појединац сећа неког искуства, разматра га и процењује, и као кључне елементе овог процеса сматра свесно дозивање искуства (тј. сећање на неки догађај) и његово испитивање, да би се оно евалуирало и да би се одлучивало о даљим активностима (Richards, 2005). И други аутори, износећи своје мишљење, о рефлексивности наставника говоре као о посебној фази деловања у којој се наставник (у принципу након планирања и реализације) посебно и свесно бави мишљењем о протеклој активности (Peters, 1984; Posner, 2005).

Суштина наведених, међусобно сродних схватања рефлексивне праксе, може се дефинисати на следећи начин: „Посматрамо шта радимо у својој учионици, мислимо о својим ставовима, веровањима и претпоставкама, рефлектујемо о настави ради самоевалуације и зарад промене“ (Sufumi, 1997: 581). Ова врста рефлексивности захтева посебно бављење проблемима праксе, што, између осталог, значи издвајање времена и пажње за размишљање о активностима. Поједини аутори ово називају *рефлективним њонашањем*, за разлику од рефлексивног (Tigchelaar, Korhagen, 2004).

Слично је и схватање аутора који наглашавају да се рефлексивност може односити и на будуће догађаје и намере, а не само на претходно искуство, прошло деловање и његове последице. Ова врста менталне активности, о којој се говори као о *антиципаторској рефлексивности*, помаже ономе ко рефлектује да што објективније види догађај који ће уследити и да на основу тога планира даље деловање (Greenwood, 1993; Van Manen, 1991, према: Moon, 2004).<sup>11</sup> Барнет захтева критичку рефлексивност, и то не само као процес мишљења и знања, већ и као оно што генерише акцију, чиме, такође, повезује мишљење са деловањем, односно, деловање види као нешто што следи из (и после) мишљења, тј. рефлексивности (Barnett, 1997, према: Moon, 2004).

Рефлексивност, као процес мишљења, или мишљења о деловању, бројни аутори схватају рефлексивност као *процес који је повезан са*

11 Иако неки аутори критикују Шона због занемаривања рефлексивности пре акције (Moon, 2004), сматрамо да, ако се о рефлексивности не мисли само као о процесу мишљења, већ као о рефлексивној пракси, и ако је разумемо као смену активности и рефлектовања, наглашавање антиципаторског аспекта рефлексивности не значи откриће нечега новог, заиста другачијег од Шоновог разумевања рефлексивности о акцији.

*учењем*: нешто што се дешава у процесу учења, фазу у учењу, или чак технику учења. Као мишљење о деловању, рефлексiju разумеју аутори који се баве искуственим учењем, и то када тврде да одрасли уче из искуства тек уз рефлексiju (Pearson & Smith, 1985, Bunard, 1991, према: Moon, 2004). У том контексту може се говорити да неко рефлектује над искуством (тј. да се осврће на неко искуство или претходно знање, мисли о њему још једном) да би из њега учио, или да је то фаза у учењу у којој се проналазе примери информација и сазнања са којима се сусрећемо, у којој се систематизују нова сазнања и уклапају у „старе“ структуре поимања, те заузима однос према сазнању, мисли о дOMETИМА неког сазнања (Steele, Meredith, Temple, 1998).<sup>12</sup> Иако се рефлексija овде види као тек једна фаза у учењу, она (као и друге фазе у процесу учења) истовремено представља део технике учења и нешто што је потребно обезбедити као фазу наставе да би до учења заиста и дошло. Рефлексiju, као технику учења, као средство уз помоћ кога долази до развоја, као процес којим се развијају појмови из искуства, или као фазу у учењу, виде и многи други аутори (Boyd, Fales, 1983, Burnard 1991, Eisner 1991, Harri-Augstein, Thomas, 1991, Kolb, 1984, Steinaker, Beell, 1979, према: Moon, 2004; Moon, 2004; Posner, 2005). У овим схватањима учење се види као процес који није само апстрактан, нити је сведен само на мишљење, али су, у оквиру њега, поједине фазе у учењу пре свега ментална активност. Таква фаза у учењу, која се тиче менталног елаборирања, јесте фаза која се назива рефлексивном (рефлексивно посматрање). Она је само једна од фаза која следи активно експериментисање и конкретно испитивање искуства, из које произилази апстрактно концептуализовање, то јест, следи и даље учење (различите врсте) и даље активности. Рефлексija је, дакле, повезана са активношћу, али је од ње и различита. Зато се о разумевању рефлексije као фазе у учењу говори у склопу представљања разумевања рефлексije као мишљења о деловању.

Као фазу учења, пре свега учења будућих наставника, у којој онај ко учи, мисли – промишља – систематски мисли о искуству након реализације практичне активности, рефлексiju виде и други аутори (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, Jyrhama, 2000; Kansanen, 2003; Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005). По њиховом мишљењу, рефлексija је уједно и склоност да се погледа унатраг и да се свесно и

---

12 Ови аутори разрађују и примењују виђење рефлексije као начина мишљења и фазе у учењу у међународном програму усавршавања наставника под називом Читањем и писањем до критичког мишљења. У оквиру овог програма, рефлексija се не схвата само као фаза у учењу наставника професионалаца, већ сваког учења, те ју је потребно обезбедити ученицима у процесу наставе (Steele, Meredith, Temple, 1998).

рационално размисли о сопственим ставовима исказаним у конкрет-ној ситуацији о томе шта се стварно дешавало и шта су поједини учесници желели, шта је виђено и шта је ту важно, која су осећања била присутна, које су вредности у основи догађања, шта би могле да буду алтернативе (Tigchelaar, Korthagen, 2005).

Како се из претходног може закључити, међу поменутих схватањима могуће је пронаћи разлике: да ли, рецимо, говоре искључиво о мишљењу о акцији које следи после акције, или и о процесу промишљања будуће акције; да ли, и у којој мери наглашавају критичност у промишљању и односу према пракси; да ли објашњавају рефлексiju као фазу у деловању наставника, одлику целокупног деловања, или пак фазу у процесу учења. Ипак, овде је реч само о мање или више наглашеним аспектима рефлексije о акцији која је за све ове ауторе веза између наставничког деловања (понашања) и његове когнитивне обраде тог деловања (при одлучивању о деловању, начину решавања проблема), и односи се на посебно, свесно и намерно промишљање сопственог деловања, издвојено из самог деловања (временски и квалитативно – као различита врста активности), али у директној вези са њим. Оваквом рефлексijом наставник гради своје *теорије о акцији*, односно, лична разумевања проблема и процеса којима може да објасни своје деловање и која га руководе у даљој активности.

*Рефлексивна пракса као мишљење у деловању.* Рефлексивна пракса као *мишљење у пракси* (деловању), слично као и рефлексивна пракса као *мишљење о деловању*, повезује мишљење и знање са акцијом – активношћу. Међутим, код те две врсте рефлексije везе мишљења и деловања су различите. Рефлексивна пракса као мишљење у деловању обухвата мишљење и деловање као аспекте јединственог процеса, а не односи се на посебно организовано, освешћено промишљање, контемплацију о неком догађају, која је издвојена од самог деловања. Зато се њено разумевање помера са наглашавања мишљења ка наглашавању деловања, при чему се деловање види не само као интелектуално захтевно (да тражи додатно мишљење), већ и као интелектуално по својој суштини. Рефлексивно мишљење и знање је, у овом значењу, увек мишљење и знање практичара и практично знање, настаје кроз употребу, у контексту праксе, у самој активности. Извор знања је оно што се дешава између практичара и његовог окружења. Наглашавање значаја ове врсте рефлексije заснива се на критици раздвајања мишљења и деловања, то јест, теорије и праксе.

Полазиште савремених радова који као проблемско исходиште и најзначајнији елемент за разумевање рефлексивне праксе виде у

међусобном деловању теорије и праксе јесте Шоново тумачење рефлексije у акцији (Schön, 1987). Према овом аутору, *рефлексija у акцији* дешава се током саме акције, када неко на неки начин одмах одреагује, као да је ту реакцију изазвала сама ситуација. До ње долази када уобичајено, рутинско деловање (које овај аутор назива *знањем у акцији*, а које обухвата спонтано деловање и скривено знање) није довољно да се реши нека проблемска ситуација, а нема могућности да се детаљно размотри ситуација пре деловања, већ је неопходно да се одмах реагује. У таквој прилици наставник проналази одговор и одговара мењајући своје знање у акцији током процеса деловања. За Шона је, дакле, рефлексija у акцији укорењена у деловању и у хитности акционог окружења (Schön, 1987: 28–29).

Бројни су аутори који, ослањајући се на Шонове радове, наглашавају постојање и значај знања у акцији – као специфичног наставничког знања које настаје у процесу самог деловања – и рефлексije у акцији. Такво значење има оно што се у литератури назива *лична или њрактиична теорија* и објашњава се као знање и мишљење кога наставници не морају да буду свесни, али која нужно постоје код сваког људског интелигентног деловања и руководе људским активностима (Griffiths & Tann, 1992, према: Carter, 1997; Yinger 1990, према: Clarke, 1995). Та врста теорија се, према овим ауторима, изражава језиком здравог разума, метафоре и плана активности. Савремени аутори, такође, прихватају да знање у акцији проистиче из специфичности наставникових свакодневних активности, да се наставник често, или готово стално налази у комплексним, непредвидивим, несигурним ситуацијама које захтевају хитан одговор. Велики број *ситуација захтева одговор* пре него што се приступи издвојеном промишљању, у ствари, *хитан одговор*, одлуку и одговарајуће понашање у истом моменту (*immediate teaching situations* – Dolk, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001, или *hot systems* – Metcalfe & Mischel, 1999, према: Tigchelaar, Korthagen, 2004, 2005).<sup>13</sup> Непредвиђене ситуације и ситуације које изненаде наставника захтевају хитно реструктурирање свих релевантних знања, дефинисање проблема и одговарање на нов начин, креирање знања у току деловања. Ова врста хитних одговора не омогућава освешћену рационалну анализу, односно, рефлексiju о акцији. Зато је реакција наставника у оваквим приликама мање свесна, а више спонтана (Clark, 1999, Yinger, 1986, Clark & Peterson, 1986, према: Tigchelaar, Korthagen, 2005). То, међу-

13 На основу анализе резултата пет студија, Кларк и Питерсонова закључују да наставник у просеку доноси сложену одлуку свака два минута (Clark & Peterson, 1986, према: Tigchelaar, Korthagen, 2004).

тим, не значи рутинску примену увежбаних техника, јер наставник није могао унапред да припреми одговор за непредвиђену ситуацију. Тек суочен са том ситуацијом, наставник јој придаје значење и одлучује о деловању. Ова врста одлуке о деловању може да буде скривена од свесног резонувања и онај ко на тај начин реагује некада не може да је вербално изрази и образложи. Ипак, према ауторима који наглашавају значај такве врсте деловања, само искуство је интелектуална категорија и кључ разумевања смисла људског деловања не налази се у мишљењу издвојеном од деловања:

„Искуство је концептуално: деловање нас увек доводи у контакт са околностима и контекстом у којем се одвија, као и са запажањима о свету и људским односима онога који делује“ (Audigier, 2000: 29);

„Мудрост обухвата не само мишљење, већ и однос између мишљења и активности и она одређује границе и знања и акције“ (Barnett, 1994, према: Moon, 2004: 9).

Могло би се, чак, рећи да у схватању рефлексивне праксе постаје донекле бесмислено разматрање односа мишљења и деловања, јер и оно сугерише да је реч о две делатности, док су то пре два аспекта исте делатности. То подразумева донекле измењена значења конститутивних речи: када је реч о рефлексивности – она више није само рационално промишљање које се одвија одвојено од деловања, а када је, пак, реч о деловању – оно није било која и било каква активност. Рефлексивност (укључујући мишљење, знање и учење) јесте део и аспект рефлексивне праксе (што наглашава, и чак у први план ставља деловање, акцију, активност). Она се одвија у одређеним околностима (физичким и друштвеним) и у специфичним ситуацијама деловања, и одређена је контекстом. Знања која из ње произилазе креирана су у коришћењу, контексту праксе, ангажовању, односно, знања су у самој акцији. Зато је знање практичара, као знање у акцији, везано за конкретне ситуације и динамичко је. Практика се односи на активност која није просто техничко извођење, рутинска делатност, већ намерна сврсисходна радња. Зато овде реч практика добија своје пуно значење, а које није идентично термину деловање или активност. (Деловање може бити предмет мишљења, рефлексивности, а практика укључује рефлексивност.) У нашем језику ово разликовање може се означити и кроз разлику термина деловање (као свака активност, понашање), од термина делање (као свесна људска активност, активност активних, свесних, слободних субјеката, а не било која активност).<sup>14</sup>

14 Иако нам није познато експлицирање ове дистинкције у литератури, она се може запазити у начину на који се ови термини употребљавају (нпр. Пешић, 1998: 16).



Према Тигцеларевој и Кортхагену (Tigchelaar & Korthagen, 2004), у моменту хитних доношења одлука наставниково понашање је рефлексивно (за разлику од рефлективног, којим ови аутори називају мишљење о акцији). При таквом одговарању на актуелне ситуације делују разни фактори који утичу на понашање. Међу њима је низ, у принципу неосвешћених елемената, као што су: скривена знања, подразумевана значења, осећања, вредности, потребе, рутине, тенденција да се одговори... Сви ти елементи према овим ауторима, представљају *јединствени динамично организовани склоп – јединица*. Специфичност оваквог изазова за понашање јесте што представља целину, те је бесмислено његово аналитичко растављање на делове. Такав склоп изазива одређено понашање у одређеној ситуацији на готово несвестан начин.<sup>15</sup> Овакве менталне слике – гешталти засновани су на ранијим искуствима (која бивају призвана као помоћ да се одговори адекватно, али чега, онај ко их призива, не мора да буде свестан) и на конкретној ситуацији. Гешталти нису део памћења, већ су активни механизми, актуелни у моменту реаговања, прилагодљиви актуелној ситуацији, дакле динамички и стално у процесу мењања (Tigchelaar & Korthagen, 2005). Временом, наставници могу постати, пре свега кроз рефлексiju о акцији, свесни елемената својих гештALT-концепата.

Код нас је појам рефлексija у акцији објашњавала Пешићева, полазећи од Шоновог разумевања *знања у акцији и рефлексije у акцији*, а дефинишући га као феномен *имплицитног знања* које је садржано у конкретним практичним акцијама (Пешић, 1998). Она, такође, уочава сродност овог појма са појмом *практичне свесности* (Elliott, 1993, према: Пешић, 1998). Наглашавајући да је та врста рефлексije нека врста промишљања онога што наставник ради док то ради, а до кога долази у проблемским ситуацијама, она издваја као битне карактеристике рефлексije у акцији контекстуалну заснованост и зависност, као и динамичну природу.

Ваља нагласити да је некада тешко са сигурношћу рећи да ли је неки опис наставниковог знања и начина деловања у неком раду ближи рефлексiji о акцији или рефлексiji у акцији, јер не користе сви аутори ове термине, нити праве разлику између два вида рефлексije када говоре о начину наставниковог мишљења и деловања и њиховој

---

15 Ови аутори демонстрирају такво понашање кроз паралелу са понашањем које се дешава при вожњи кола. Када дете прелази пут, возач осећа неку врсту мале панике, потребе да спаси дете (која је повезана са људским вредностима и значењем ситуације која представља опасност), неку врсту емоција (као, на пример, страх од губљења контроле), дозивања ранијих искустава и одговор у понашању који је готово аутоматски – кочење.

вези, а није увек лако ни раздвојити ове две врсте рефлексije.<sup>16</sup> Овде је реч о два проблема: прво, тешко је раздвојити ове врсте рефлексije у деловању наставника, друго, тешко је и уочити на који начин рефлексiju разуме сваки од аутора који о томе говоре. Сам појам рефлексije у акцији не објашњава се увек на идентичан начин, и као његове одлике наглашавају се не само време вршења рефлексije, већ и њене квалитативне одлике. Тако се рефлексija о акцији и рефлексija у акцији не разликују само по (не)истовремености одвијања деловања и мишљења, или по трајању паузе између њих, већ и по различитим поводима да до рефлексije дође (спонтаност насупротив планираности), по различитом степену освешћености и способности вербализовања, и различитом садржају саме рефлексije (сама рационалност насупротив интуитивно-емотивно-вредносном склопу). Док је рефлексija о акцији когнитивно резонување о различитим аспектима неког догађаја (па и о његовом когнитивном, емоционалном, вредносном значењу), рефлексija у акцији је спонтана реакција која

16 То је очигледно и у овом приказу различитих схватања, где је неке радове било тешко или готово немогуће прецизно сврстати, јер некада начин мишљења и деловања који се описује има и елементе рефлексije о акцији и елементе рефлексije у акцији. Иста непрецизност је одлика и начина на који су ови термини повезани са сродним терминима које користе различити аутори. Дobar пример за то је значење синтагме *педагошко мишљење*, које користе савремени фински аутори (Kansanen, 2000). Тај термин се односи на мишљење у контексту наставе, које се тиче проблема наставе и доношења одлука у вези са проблемима у настави, што укључује и извесно процењивање тих одлука. То размишљање, одлучивање и процењивање одлука у вези са проблемима и питањима која види наставник јесте оно што разликује овај тип активности од нормативног знања и других процеса мишљења. Ово је уједно процес на који утичу и бројни други фактори, не само и једино знање. Дакле, синтагма педагошко мишљење има много заједничког са рефлексивном праксом. Према творцима овог конструкта, педагошко мишљење се одвија на три нивоа: акциони, који обухвата само деловање – интеракцију и фазу пре и после интеракције, (односно, оно што је свакодневна реализација наставе, укључујући одлучивање у настави), затим, први ниво мишљења на коме се стварају теорије о догађајима, односно, теорије о образованој пракси, и други ниво мишљења који развија метатеорије, теорије које се граде на основу комбиновања и анализе теорија о пракси, а чиме се ствара нова апстрактна теорија (Koning, 1975, према: Kansanen, 2000). У односу на овакву анализу педагошког мишљења, рефлексивном праксом бисмо могли назвати све ове нивое деловања и мишљења заједно, као и њихове међусобне односе, рефлексijом у акцији њен први, акциони ниво, а рефлексijом о акцији, други ниво педагошког мишљења. Ипак, синтагма педагошко мишљење, код ових се аутора односи пре свега на врсту мишљења (оно које се дешава у одређеном контексту и тиче се проблема праксе), те је, осим по истовремености кад и делање у неким фазама, по осталим својим одликама у целини сличан појму рефлексija о акцији, у значењу наглашавања мишљења о проблемима које настаје из сопственог искуства (Kansanen, 2000: 231).

обухвата истовремено рационални, интуитивни, вредносни и емоционални ниво.<sup>17</sup>

Да би се сасвим разумеле разлике између схватања рефлексивне праксе као мишљења о деловању и као рефлексije у делању, потребно је да се прекине разматрање питања да ли је рефлексивна пракса више мишљење или деловање и да се позабави проблемом квалитета тог мишљења и деловања, како би се разумела сама ментална активност у рефлексивној пракси и врста знања која је за њу типична. Зато је потребно да се одговори на питања о односу рационалног мишљења и других типова мишљења у рефлексивној пракси, о односу когнитивног, афективног и вредносног у рефлексiji, и о начину сазнавања које се одвија кроз рефлексивну праксу.

### 1.2.2. Рационално и интуитивно мишљење у различитим схватањима рефлексивне праксе

Аутори различитих схватања односа мишљења и деловања у рефлексивној пракси на различите начине тумаче и само мишљење. Та схватања се крећу од оних која рефлексiju посматрају као чин „чисто“ мишљења, рационалне планске когнитивне делатности, ка онима која обухватају различите типове мишљења и сазнања, укључујући и интуицију, и спонтана, успутна размишљања које наставник свакодневно врши током и након праксе.

Неки од аутора експлицитно говоре о *рефлексiji као свесној рационалној активности* (на пример, Peters, 1984; Posner, 2005; Richards, 2005). Други, иако експлицитно не описују постојање интуитивног мишљења, не помињу га као аспект рефлексije, већ га имплицитно занемарују. То се односи на здраворазумска схватања рефлексije, али и на неке стручне и научне радове. Аутори ових радова свој однос према интуицији подразумевају и исказују кроз начин истраживања,<sup>18</sup> начин разумевања образовања наставника<sup>19</sup>, или начин на који се односе према интуитивном мишљењу и имплицитним теоријама наставника, онда када их помињу.<sup>20</sup>

17 Неке критике Шоновог рада односе се управо на нејасно разликовање рефлексije о акцији и рефлексije у акцији (Court, 1988, Eraut, 1994, према: Moon, 2004). Мада некада изгледа да Шон дефинише разлику рефлексije о акцији и рефлексije у акцији на основу времена мишљења и деловања, он понекад описује и примере рефлексije у акцији у којима је јасно да постоји пауза у делању, тј. период када се стало да би се размислило (Schön, 1987, 1992, према: Moon, 2004: 44).

18 Такво разумевање, на пример, долази до изражаја у истраживањима мишљења као рационалног когнитивног процеса (Clark, 1995).

19 О овој врсти образовања биће више речи у наставку рада.

20 Иако признају постојање имплицитних теорија, неки аутори о њима говоре, на пример, искључиво као о нечему непожељном, што би у процесу учења требало мењати (Meyers, 1998).

Многи аутори који говоре о рефлексiji као о начину мишљења, запажају, међутим, да он укључује нешто више од највиших облика критичког мишљења и тиме *излазе из круга само рационалних елемената рефлексije*. Примери таквих схватања су већ помињани радови о ступњевима или категоријама мишљења, од којих највиши ступњеви, они који имају елементе рефлексивности, обухватају разумевање субјективности и релативности сазнања и мишљења, као и интуицију (Belenky, Clinchy, Goldberger, Tarule, 1986, King, Kitchener, 1994, према: Moon, 1999). Један од начина на који се код неких аутора види разлика између рефлексивног и критичког мишљења јесте управо у томе што *рефлексивно мишљење није увек освешћено, обухвата имплицитно знање и интуитивно мишљење*.

Већ се у схватањима која се могу сматрати претечама и теоријским коренима идеја о рефлексивној пракси наставника запажа потреба да се у разматрање укључе аспекти људског мишљења који нису само освешћени и рационални. Тако Дјуи у рефлексiju укључује не само свесно и рационално, већ и интуитивно мишљење, чак и активности које нису само когнитивне у ужем смислу, и то тако што наглашава да је разматрање сопствених ставова део рефлексивног мишљења. Шон, такође, уводи аспект интуитивног мишљења и имплицитног сазнања у своје схватање рефлексивне праксе, (Schön, 1987). Када је реч о рефлексiji о акцији, она укључује мишљење о различитим аспектима праксе и различитим околностима које утичу на то да се пракса одвија на одређени начин. Тако, између осталог, обухвата и рефлексiju над сопственим знањима (експлицитним и имплицитним, над претпоставкама, уверењима, вредностима – речју, над свим оним што је наставника руководило у пракси, било да су то знања која су постала освешћене личне теорије о томе како се нешто у пракси дешава, или су практична знања која се не могу експлицитно описати и вербално описати, тј. знања у акцији). Теорије о акцији тако могу бити покушаји описа и разумевања онога што је настало интуитивно, а утиче на наставничково деловање.

Каснији радови који се баве овом проблематиком такође наглашавају значај освешћивања и разумевања имплицитних, скривених теорија и претпоставки које утичу на рад наставника, или чак истичу да кључна одлика рефлексивног процеса, која га одваја од свега другог, јесте управо фокусирање на скривене и интуитивно настале претпоставке (Brookfield, 1995; Clark, 1995; Kansanen, 2000; Meyers, 1998; Пешић, 1987, 1998). Савремени аутори сматрају да је једна од основних компоненти рефлексije процес разоткривања шта је у основи неког наставничковог деловања, на основу којих претпоставки, знања, убеђења, уверења и начина мишљења наставник делује. Прет-

поставке које утичу на његово деловање често су имплицитне и не могу да се вербализују, те је откривање управо таквих скривених теорија тежак посао, а од кључне важности је када наставник рефлектује о својој пракси. Њихово освешћивање може да обезбеди наставнику да рационално размотри и разуме то што ради, те да евентуално увиди могућности и потребу мењања. Систем уверења и веровања део је ових претпоставки и такође може бити свестан (освешћен), или скривен, рационално заснован или интуитиван, при чему свесна и интуитивна уверења могу бити међусобно повезана или независна. *Интуитивна веровања* проистичу из личних искустава и потреба, или су традиционално заснована (Kansanen, 2000: 23), али су у сваком случају од пресудне важности за деловање наставника, те је зато потребно да буду *предмет рефлексије*.

У поменутих наглашавањима потребе и значаја промишљања не само рационалног, већ и интуитивног и имплицитног знања, реч је о мишљењу чији су предмет интуиција и скривена знања, то јест, о рационалном мишљењу о интуитивним знањима и имплицитним теоријама. Рефлексија у акцији још директније се односи управо на ону врсту деловања која се не може објаснити само уско схваћеним рационалним категоријама и обухвата, како мишљење које није само рационално, тако и неке некогнитивне елементе. Интуитивно мишљење, такође, може усмерити наставника на активности које значе и мењање и преиспитивање деловања. У том случају, сасвим свесно и рационално преиспитивање, освешћивање и реструктурирање мишљења и деловања може да уследи тек касније, али тада излазимо из „круга рефлексије у“ у „круг рефлексије о делању“. *Укључивање интуиције у рефлексију у акцији* потврђује раније изнето запажање да кључна разлика између рефлексије о акцији и рефлексије у акцији није у временском следу (да ли се мишљење дешава паралелно са деловањем или пре и после деловања), већ у томе што су то квалитативно различите делатности. Да би нагласио не само рационални аспект рефлексије, Кортаген (Korthagen, 1993, према: Moon, 2004: 61), чак говори о *две врсте рефлексије: рационалној и нерационалној*, при чему ова друга није продукт логичног мишљења, одвија се у различитој хемисфери и огледа се у хитној интерпретацији и реакцији (сродна је, дакле, ономе што Шон назива рефлексијом у акцији). Ову врсту рефлексије, која не подлеже правилима и току логичког мишљења, неки аутори називају и *холистичка рефлексија* (Clarke, James & Kelly, 1996, према: Moon, 2004: 61). Халфиш и Смит наглашавају да квалитетно рефлексивно мишљење подразумева комбинацију и балансирано коришћење разних облика мишљења и имагинације у функцији

решавања проблема и критикују чак Дјуија да то није довољно потенцирао (Hullfish & Smith, 1961, према: Moon, 2004: 12).

Износећи своја схватања о јавним и личним теоријама, Грифит и Тан (Griffiths & Tann, 1992, према: Carter, 1997), баш као и Шон, на сличан начин размишљају о проблему интуитивног мишљења. Тако је, према овим ауторима, специфичност личних теорија да подразумевају низ суђења о вредностима, циљевима, обавезама, природи знања, начину разумевања неке ситуације. Ипак, наставници не морају бити спремни да та суђења изразе, или их чак не морају бити ни свесни. *Личне теорије* настају кроз низ менталних активности које нису само свесно и рационално мишљење, већ на њихово настајање утичу и интуитивно мишљење, и емоције. Сви ови елементи заједно граде однос према проблему и начин понашања који је са њим у складу.

Нека схватања под рефлексijом подразумевају управо спонтана размишљања и интуитивна мишљења, а када говоре о интенционалним и планираним размишљањима наставника, не користе термин рефлексija, већ говоре о наставниковим истраживањима. Рефлексija се, дакле, по овим схватањима, сматра намерним и ненамерним мишљењима о раду, чак и било којим и било каквим размишљањима наставника о раду, а које сваки наставник чини спонтано. Она може да буде и полазиште истраживања које је више од рефлексije, и подразумева план, посебно време за рефлексiju, усредсређеност на решавање проблема и спољашњу видљивост – јавност рефлексивног размишљања (Dana & Yendol-Silva, 2003).

### 1.2.3. Однос когнитивног и некогнитивног у различитим схватањима рефлексивне праксе

У различитим виђењима рефлексивне праксе мање или више наглашава се улога рационалног у односу на интуитивно и тиме се остаје на одређењу рефлексije као врсте мишљења и сазнања. Но, постоје разлике и у томе да ли се, осим когнитивних, учевају и сматрају важним и социјални, морални и емоционални аспекти рефлексije.

Да би се разумела специфичност рефлексивне праксе, потребно је поћи од ситуација у наставниковом деловању у којима до такве праксе долази. Проблеми који се појављују у свакодневном раду наставника нису, наиме, унапред јасно дефинисани, како би могло само механички да се примени једно од техничких решења које стоји на располагању, нити су пак познати сви фактори који утичу на проблем. Наставник, дакле, није у ситуацији помоћног радника, у којој

му неко јасно каже шта је узрок проблема, да би он онда знао који би део требало да замени. Он није ни у улози механичара пред којим је квар проузрокован једним узроком, нити ограниченим бројем могућих узрока, да би његов задатак био само да рационално резонује и открије који је од тих узрока у питању и да га затим уклони. Васпитно-образовне ситуације нису оне у којима једна врста узрока увек доводи до одређене врсте последица, већ су нужно ситуације међуделовања неограниченог броја непосредних и посредних чинилаца, који, при томе, нису само узрочно-последично повезани. Међу њима су и ранија искуства, намере, емоције и доживљаји наставника (као и других актера тог догађања). Због тога што проблеми у деловању наставника нису јасно дефинисани, а проблемске ситуације нису једноставан склоп одређеног броја узрока и последица, наставник је у ситуацији у којој *није довољно да руџински љимењује научена решења, ниџи је довољно да само рационално решава љроблеме*. Како сâмо уочавање и дефинисање проблема, тако и начини разумевања и реаговања на проблем, нужно укључују још нешто осим когнитивне активности. Деловање наставника увек је емоционално и вредносно обојено.<sup>21</sup>

За проблематику рефлексивног деловања нарочито је значајно да на питања о томе шта је морално у деловању наставника није лако дати несумњиве и од ситуације независне одговоре. Наставник је одговоран за понашање према ученицима и према институцији у којој ради, али и према ужем и ширем друштвеном окружењу, и према наци која је релевантна за садржај наставе. У оквиру сваке од ових релација деловање наставника подразумева морална одлучивања и опредељивања. При томе, не само да су саме вредности променљиве, увек упитне и културно обојене категорије, већ је наставник обично у ситуацијама у којима се вредности могу преклапати, али и међусобно супротстављати и бити у колизији. Тако је он принуђен не само да решава проблем, или само да га открива и решава, већ и да непрекидно бира између различитих циљева и потциљева, руковођења једним или другим вредностима из склопа одређеног вредносног система, али и између различитих вредносних система, као и да процењује шта ће бити могуће краткорочне и дугорочне последице различитих његових избора.

21 Као последица уочавања значаја етичког аспекта професије наставник, настала је идеја о грађењу моралних стандарда и етичког кодекса за наставнике. Примере таквих кодекса развили су, на пример, Америчко удружење универзитетских професора (American Association of University Professors), 1987, и канадско Друштво за високошколску наставу (Society for Teaching & Learning in Higher Education, Canada), 1996. године.

Бројни су примери ситуација у свакодневном деловању наставника који указују на дилеме које су у суштини моралне природе и захтевају морално одлучивање и деловање. Они могу да представљају доказ да рефлексивна пракса обухвата не само рационално интелектуално, већ и морално суђење. Неки од таквих примера описани су у литератури. Мекичи (McKeachie, 2002), на пример, разматра питање да ли је морално и фер да наставник свом, иначе добром студенту који је тест лоше урадио, омогући да исти тест понови. Поменути конкретан пример врста је дилеме о томе колико је морално омогућити неком нешто што није могуће за све. Вероватно би многи наставници могли да из сопствене праксе наведу низ дилема о томе шта је праведно. Неке од њих, са којима се сретао аутор ових редова, јесу, примера ради:

- у вези са једнаком одговорношћу према свим студентима (када је, на пример, морално прекидати неког студента и не дати му прилику да детаљно објасни своје мишљење, да ли одговарати на питање студента које је занимљиво њему, а не и остатку групе, да ли је исправније планирати активности према онима који слабо разумеју и показују отпор према ангажману у настави, или према онима који су заинтересовани и успешни);
- у вези са одговорношћу према студентима или предмету (до које мере, рецимо, прилагођавати избор садржаја и критеријум оцењивања интересовањима и способностима групе и појединих студената);
- у вези са одговорношћу према институцији или студенту (да ли дозволити незваничне ванредне испитне рокове, да ли се увек придржавати планом предвиђеног редоследа полагања испита);
- у вези са одговорношћу према студенту и према себи (примера ради, колико пута понављати инструкцију ако није у питању њено неразумевање, већ одсуство и непажња);
- у вези са одговорношћу према науци, циљевима образовања и сопственим опредељењима у науци (да ли представљати различита научна схватања и међусобно различите идеје или стављати акценат на теорије које лично прихватамо).

Тешкоће у излагању на крај са овом врстом проблема повећане су хитношћу ситуације. Када би наставник имао времена да елаборира ситуацију и могућа решења, можда би могао да пронађе „исправан“ или бар најбољи од могућих одговора, одговор који би најлакше



могао да одбрани, одмерен начин реаговања на ситуацију. Али, у васпитно-образованој ситуацији дешава се истовремено више ствари и наставник нема времена да о моралном проблему мало размисли, процени различита решења, размотри што већи број могућих последица, или да се са неким консултује.

Многи аутори који су се бавили рефлексijом и рефлексивном праксом показују осетљивост за ову врсту проблема. Већ и сам Дјуи, како је раније поменуто, у вези са рефлексijом помиње не само различите облике мишљења (и рационално, и интуитивно), већ и нешто што бисмо могли назвати заузимање сопственог односа према проблему, дакле вредносни аспект рефлексije, или чак став. Рефлексija за Дјуија јесте когнитивна ментална активност, али она подразумева и разматрање и заузимање односа према неком веровању или претходном знању, и евалуацију тог веровања и знања.

Да би се разумело Шоново схватање овог проблема, потребно је поћи од тога како он разуме ситуацију у којој долази до рефлексije у акцији. Шона занима знање које доприноси, помаже практичарима да одговоре на изазове и проблеме на које наилазе у акционом окружењу. Он сматра да је уобичајено да се деловање наставника разуме на следећи начин: Када се практичар суочи са проблемом, он идентификује проблем као проблем одређеног типа и потом примењује одговарајућу технику да би проблем решио. Зато је потребно да се обезбеди рутина наставника и да он зна правила која су настала као генерализације, тако да их може применити у различитим окружењима. Али, Шон није задовољан оваквим разумевањем посла наставника и обраћа пажњу на оно што се дешава када се наставник сретне са проблемима који нису рутински, који нису јасно дефинисани и структурирани и немају брзо техничко решење. Како је већ речено, у принципу, наставник у својој свакодневној пракси не добија дефинисане проблеме, већ је потребно да их препозна, дефинише и смести у неки оквир. Ово се дешава кроз комуникацију између практичара и окружења, а у коју практичар улази као цела особа, у којој користи не само своју способност рационалног мишљења, већ и интуицију и систем вредности, делује као неко ко има не само експлицитна и имплицитна знања већ и уверења, односе према појединцима, предмету и ситуацији у целини. Кроз процес и резултат поједине акције, намерне и ненамерне, дакле из саме ситуације, он долази до нових увида, нових мишљења и односа према појединим проблемима, поновног обликовања доживљаја целе ситуације (новог начина на који дефинише проблем), те и до нових планова за будуће акције. Овакав опис деловања практичара у сусрету са нерутинизираним пробле-

мом нужно укључује и афективну компоненту деловања и морално одлучивање (Schön, 1987).

У схватањима која су ближе схватању рефлексивности као мишљења, мање се наглашава овај аспект наставничког деловања, док радови који се ослањају на Шоново виђење рефлексивности у акцији наглашавају ово деловање не само као когнитивно, већ као вредносно пре свега. Многи савремени аутори истичу да је посао наставника емоционална и морална професија која нужно подразумева синтезу резонувања и емоционалног доживљавања, осећања и мишљења (Atkins & Murphy, 1993, Boud, 1989, Hullfish & Smith, 1961, Valli, 1993, према: Moon, 2004; Clark, 1995; Hargreaves, 1995; Mc Keachie, 2002)<sup>22</sup>, а о значају моралног аспекта деловања наставника посебно говоре и други аутори (Kansanen 1993; Van Manen, 1994). Ова група схватања рефлексивности наставника ослања се на идеју да посао наставника не само да није искључиво техничка, већ није ни само рационална делатност. О значају вредносног у деловању наставника и етичког аспекта рефлексивности нарочито говоре представници критичког приступа педагогији (Car & Kemmis, 2000).

#### 1.2.4. Различити одговори на питања о епистемологији рефлексивне праксе

Један од основних елемената који дефинишу рефлексивну праксу (могло би се рећи најзначајнији, или бар онај из којег произилазе остали елементи који одређују рефлексивну праксу) тиче се епистемологије на којој се рефлексивна пракса заснива. И у овом погледу постоји више експлицитних, или чешће подразумеваних схватања, која различито тумаче однос сазнања и деловања, тј. теорије и праксе, као и начин развијања и мењања теорије и праксе.

Доминантна схватања о односу теорије и праксе и *доминантна епистемолошка парадигма* у педагогији заснивају се на уверењу да је валидно оно сазнање које је настало током година научно-истраживачког бављења проблемима васпитања и образовања и проблемима који су са њима у вези. Ову врсту сазнања откривају и у теорије систематизују истраживачи и научници (најчешће запослени у научно-истраживачким институцијама). Они настоје да објективно и рационално сазнају васпитно-образовне проблеме. Објективност

22 Уосталом, не само радови о наставнику, већ и радови о развоју мишљења, иако то у овом тексту није разрађивано (горепоменути аутори, Belenky на пример), као највише облике мишљења виде оне облике који обједињују рационално суђење са интуицијом, емоцијама и моралним расуђивањем, јер ти облици мишљења подразумевају везу између феномена који се сазнају и личног искуства.

којој теже јесте научна објективност, која проистиче из њихове неукључености у догађај и дистанцираности од предмета – чиме се настоји искључити субјективност, и из настојања да сазнања до којих долазе буду вредносно неутрална – што захтева избегавање вредносних питања (Пешић, 1998). Овако схваћен однос теорије и праксе подразумева да је могуће за сваку конкретну проблемску ситуацију наћи решење у некој врсти теоријског знања, то јест да теорија нуди решење које наставник може да примени. Полазиште овог схватања јесте поимање знања као општег, појмовног и апстрактно формулисаног (знања као *ејисџеме* – Jonsen & Toulmin, 1988, Nussbaum, 1986, Kessels & Korthagen, 1996, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Kansanen, 2000; Пешић, 1998). Подразумева се да је теоријско знање, знање оних који се баве академским истраживањем, објективно сазнато, па и сумњи неподложно, или да преиспитивање тога знања бар није посао наставника практичара. Када научници дођу до новог сазнања, требало би да постоји механизам који обезбеђује да наставници што пре буду образовани о томе, како би могли да промене своје деловање, поштујући оно до чега је дошла наука, као мање или више неприкосновени ауторитет. Наука и научне теорије требало би да утичу на праксу, у ствари, требало би да праксу моделују и мењају (шема бр. 1).

теорија                       $\longrightarrow$                       пракса

*Шема бр. 1:* Уобичајени начин разумевања односа теорије и праксе у педагогији као полазиште разумевања деловања наставника

Основна претпоставка оваквог виђења односа теорије и праксе јесте да неко ван саме ситуације може да конституише знање које је одговор на проблем везан за ту ситуацију. Овакво схватање науке и знања утиче на разумевање улога наставника, идеја о рефлексивној пракси и о образовању наставника.

Од наставника се, у суштини, очекује да примењују решења заснована на научним сазнањима. Са оваквим односом теорије и праксе имплицитно је повезан став да наставник који „има проблеме“ нешто у ствари не зна, односно да је он лично на неки начин извор проблема. То је један од извора опасности неговања традиције непроблематизовања, па и скривања тешкоћа, те склоности наставника да се понаша као да је све јасно и познато. Тиме што решење проналази независни истраживач, а наставник га само усваја као готово, оно је за овога нека врста техничког решења или рецепта. Овакво схватање односа теорије и праксе, такође имплицитно, носи поруку да наставници нису позвани да истражују, сазнају, граде теорије. То не значи

да они не граде своје имплицитне теорије, већ да су њихове теорије друге врсте – нису научно валидне, немају везе са формалним теоријама и нису јавне. Истовремено, званичне теорије наставници често сматрају нетачним, или бар некорисним. Ако, наизглед парадоксално, наставници некада од њих очекују да им реше све проблеме праксе, када се то не деси, они те теорије најчешће почну да сматрају нетачним или себе доживљавају некомпетентним да би их користили – теорије губе значај за њихово деловање (Clark, 1995).

Овакав однос теорије и праксе у литератури се означава различитим синтагмама: *иприсјухуј од теорије ка њракси* (Carlson, 1999, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001), *иприсјухуј њтехничке рационалности* (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Schön, 1987), *їозитїивисїїчка или емїиријско-аналиїїчка њпарадиїма* (Пешић, 1998; Philips, 1983, према: Clarke, 1995), *їоїички емїиризам* (Harre, 1981, према: Clarke, 1995), *їроцес-їродукїї исїїраживачка њпарадиїма* (Dana & Yendol-Silva, 2003; Smyth, 1995). Увиђање да таква полазишта имају недовољне резултате у области рада наставника није више реткост. Многи аутори говоре да у неким професијама и неким наукама не може опстати примена теорије у пракси. Разлози за то су што је у њима знање, по дефиницији, несигурно, што стварни проблеми нису унапред јасно формулисани, нити могу бити решени применом инструменталних метода (Schön, 1992, према: Moon, 2004: 41). Проблеми наставниковог рада су увек практични и условљени одређеним контекстом, те не могу бити решени општим теоријским знањима, већ суђењем у конкретної ситуацији и практичним деловањем (Carr, Kemmis, 2002: 109). Истраживања показују да наставницима, или будућим наставницима, чак и када рационално разумеју важност теорије за праксу, то не помаже у решавању свакодневних проблема, због чега цео концепт примене теорије доживљавају као неостварив (Elliott, 2001; Veenman, 1984, према: Tigchelaar, Korthagen, 2004), или се осећају чак угрожени и уплашени од теорије (Elliott, 2001: 45). Некада се говори о кризи професије наставник, а која се може запазити и у њиховој несигурности и недостатку самопоштовања. Шон сматра да је ова криза професије проистекла управо из доминантне епистемологије, која од наставника очекује да зна и да уме да примени теоријска сазнања како би могао да реши све проблеме наставничког посла, те да, самим тим, нерешени проблеми у образовању произилазе из незнања наставника (Schön, 1987).

Критика описаног схватања односа теорије и праксе као основе епистемолошког приступа, лежи управо у његовој ограничености на научна, академска знања и некритичко веровање у њих. Ова знања су, у принципу, стечена другачије него што је то наставнички начин

сазнавања, уз занемаривање занатских знања добрих наставника и значења која знањима придају сами наставници. При њиховом откривању, занемарени су конкретна ситуација и конкретни наставници, у покушају да се открије општа истина. Васпитно-образовни проблеми не могу, међутим, бити решавани стандардизованим једноставним решењима, јер су део комплексног, друштвеног, личног и интерактивног процеса (Clark, 1995: 48). Ипак, овакав приступ односу теорије и праксе, који педагогију види као „директну примену научних сазнања и принципа... на практична питања технологије и организације васпитања и образовања“ (Пешић, 1998: 5), не само да је доминантан у науци, већ је типичан и за разне образовне програме (како за поједине програме компензаторног образовања – Пешић, 1987, 1998, тако, на мање или више доследан начин, и за друге образовне програме, укључујући и програме образовања и усавршавања наставника).

Критика оваквог поимања односа теорије и праксе налази се у основи идеја о рефлексивној пракси. Ипак, мада се још од Шона, као одређујућа компонента рефлексивне праксе, издваја разумевање знања наставника као знања утемељеног на другачијој епистемологији (Schön, 1987), разумевање, а нарочито заснивање одговарајућег деловања наставника (у складу са тим и образовања наставника) не произилази из тога аутоматски и лако. Постоји више начина да се деловање наставника и однос теорије и праксе покушају објаснити на другачији начин.

Полазећи од критике занемаривања контекста, конкретних проблема и техницизираног поимања деловања наставника, од наставника се може захтевати да размишља о својој пракси, да је прати и испитује, и да, када открије проблем у својој учионици, потражи за њега одговарајуће решење у ономе што нуди теорија. Тиме се наглашава активна улога наставника у праћењу сопствене праксе и постављају се пред њега интелектуално захтевни задаци – да истражује и повезује практичне проблеме са теоријским знањима. Ипак, однос теорије и праксе у таквом схватању не би био суштински промењен. Наставник би требало да настоји да проблем своје праксе дефинише на начин који кореспондира са начином дефинисања проблема у теорији и да затим примени решење које проистиче из сазнања признатих и доказаних у науци (одвојено од његове праксе), то јест да настоји да своју праксу прилагоди ранијим теоријским сазнањима. Наставник је, иако полази од сопственог проблема, и даље онај ко примењује научна знања. Однос теорије и праксе је линеаран и једносмеран процес (Dana, Yendol-Silva, 2003: 2, Feiman-Nemser, 1990, према: Zeichner, Liston, 1996: 56) у коме теорија обликује праксу. Иако постоје специфичности оваквог погледа на наставника и теш-

ко је тај поглед раздвојити од мишљења о деловању (као рефлексiji о акцији), он не представља у потпуности опис рефлексивне праксе наставника.

Веома сличан, мада нешто другачији, однос теорије и праксе видљив је тамо где теорија служи да изазове размишљање практичара и да му прилику да своје искуство види из различитих углова. Да би наставник решавао практичне проблеме, није му довољно да зна и примењује теоријска знања. Још је Дјуи сматрао да однос између теорије и праксе у образовању не може бити тако једносмеран већ мора бити индиректан, јер се у образовању не може руководити правилима (налик формулама) и претварати их у технику, а оно што се истраживањем открије, не може се директно применити у пракси као правило. Уместо тога, према овом аутору, резултати научног истраживања морају пролазити кроз „медијум“ менталног суђења наставника (Дјуи, 1929, према: McAninch, 1993). Значај теоријског знања оваквог схватања јесте у томе да омогућава наставнику да своју праксу види на флексибилнији и шири начин него што то омогућава деловање без теорије. Упознајући науку и усвајајући њене принципе, наставници могу добити више перспективе за сагледавање проблема. Наставник може боље и лакше да сагледа своју праксу знајући нека теоријска знања. Брукфилд увиђа и објашњава низ начина на које теорија помаже практичарима, а да то не значи да им даје готове рецепте које ће они моћи да примењују у својој пракси. Ево тих начина:

- помаже наставнику да препозна нешто у својој пракси и правилно га назове, односно да своје проблеме види у другачијој перспективи;
- разјашњавајући или отворено говорећи о неком проблему, помаже наставнику да сагледа своје проблеме као контекстуалне и (или) опште, а не само као личне и појединачне, те да се тако не осећа као жртва релативизма и изолованости;
- може да буде замена за колегу, као помоћ наставницима који немају око себе групу наставника за заједничко рефлектовање над проблемима;
- спречава изолованост, изазива довођење у сумњу постојећег и помаже конверзацију са колегама, нудећи провокативне теме и виђења;
- смешта наставникову праксу у друштвени контекст (помаже, у ствари, да се нечија пракса види као производ или део разних околности на радном месту, у одређеном времену и друштвеном окружењу – Brookfield, 1995: 186–189);

Сви ови начини значе улогу теорије као подстрека наставнику за преиспитивање и сазнавање. С друге стране, теорија се не примењује као апсолутно сазнање, већ зависно од начина на који је наставник разуме (шема бр. 2).



Шема бр. 2: Проширено једносмерно деловање теорије на праксу као полазиште разумевања деловања наставника

То, дакле, значи да овакав начин разумевања односа теорије и праксе

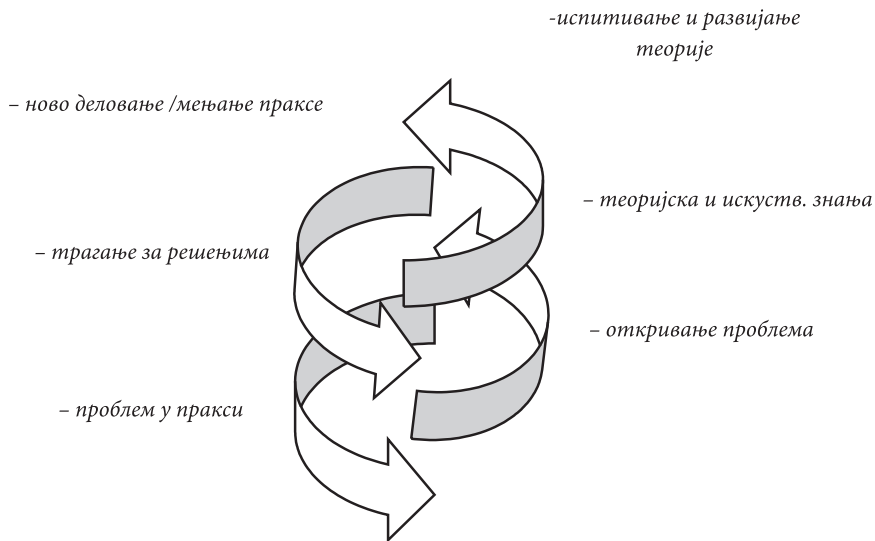
- не почива на истицању науке као апсолутне истине чија сазнања само треба применити, и
- уважава важност искуства наставника кроз које се прелама значење теоријског сазнања.

Ипак, тај начин и даље подразумева да се однос теорије и праксе објашњава кроз значај теорије за праксу, преко изазивања мишљења и искуства практичара.

Концепт рефлексивне праксе може померити виђење односа теорије и праксе и даље од тачке у којој теорија помаже наставнику да истражује и критички анализира сопствено искуство (Brookfield, 1995; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, & Jyrhama, 2000; Prosser & Trigwell, 2001), то јест, може *суштински да промени разумевање односа теорије и праксе и улоге наставника*. Шоново виђење рефлексивне праксе је, пре свега, епистемолошки модел који се ослања на долажење до сазнања кроз деловање. Према таквом схватању, на део проблема у пракси не могу да се примене готова решења (било да су проистекла из теорије или из других искустава), јер је пракса јединствена, вредносно обојена и неизвесна. Да би се разумели овакви проблеми, потребно је преиспитивање конкретне ситуације и откривање проблема у одређеном контексту, а што подразумева дозу неизвесности и несигурности.

Зато наставник рефлексивни практичар не примењује готова сазнања која је усвојио као технике, већ мисли на свој рад, испитује своју праксу, уочава и дефинише конкретне проблеме праксе у одређеном контексту, доводи их у везу са дотадашњим знањима (те-

оријским и искуствено развијеним), и даље делује настојећи да свој рад прилагоди новим ситуацијама, конкретним ученицима и својим новим сазнањима, те наставља да испитује то деловање (Schön, 1987). Наставник промишља и истражује праксу да би је разумео, спознао и на основу тога мењао, али и, полазећи од саме праксе, долази до разумевања и објашњења те праксе, дакле, до теоријских објашњења и исходишта (Пешић, 1998). Истраживање наставника је не само једна од одлика, већ начин постојања рефлексивне праксе. Кроз истраживање и деловање, наставник мења себе (учи) и мења своју праксу. Истовремено, кроз процес истраживања начина разумевања праксе, он долази до реконцептуализације, односно, до грађења новог начина разумевања проблема (Groeben i Scheele, 1977, према: Korthagen, 2001; Пешић, 1998).<sup>23</sup> Процес истраживања и грађења рефлексивне праксе значи, дакле, истовремено преиспитивање и грађење разумевања конкретних проблема, то јест, развијање теорије (шема бр. 3).



*Шема бр. 3: Међусобно грађење теорије и праксе као полазиште разумевања деловања наставника*

Ако наставник рефлексивни практичар примењује неко теоријско сазнање, он тиме не само да мења своју праксу, већ и настоји да разуме значење тог решења у конкретној ситуацији, и да преиспита и прилагоди само то теоријско решење. До сличних захтева наставнику долази Стенхаус, када као значајан аспект развоја наставничког

23 Сличан однос према наставницима провејавао је и из неких ранијих радова о наставнику (Montesori, Tornadjk, Djuj – према: Пешић, 1988: 4).



професионализма види: обавезу систематског испитивања сопствене праксе, вештине проучавања сопствене праксе и бригу за испитивање и проверавање теорије у пракси (Stenhouse, 1989: 224).

Теорија, дакле, није нешто друго, другачије и независно од постојеће праксе, већ је директно повезана са субјективним значењима актера практичара, који овако постају и теоретичари. Сазнања и теорије изводе се из истраживања образовне праксе, наставници су учесници и актери истраживања, истражују се њихови стварни проблеми и сазнање се гради кроз мењање праксе (Carr, Kemmis, 2002). Ова истраживања нису искључиво теоријска, нити су искључиво практична, већ проистичу из критичке рефлексije о односу између теорије и праксе (Cochran-Smith & Lytle, 1993, према: Пешић, 1998). Однос теорије и праксе, према оваквој епистемологији, Кемис описује на следећи начин: „...проверавање идеја у пракси, као средства побољшања и као средства повећања знања о курикулуму, подучавању и учењу. Као резултат долази до бољитка онога што се догађа у школи и у разреду и до боље артикулације и образложења педагошке основе за оно што се одвија у школи“ (Kemmis, 1981: 2).

Теорија и пракса се међусобно проверавају и једна другу обликују, у сложеном али јединственом процесу. Не само да теорија обликује праксу, већ она и произилази и развија се из праксе. Мењање праксе и мењање начина њеног разумевања на неки начин су један те исти процес, гледан из различитих углова, те се може рећи да пракса и теорија не постоје независно једна од друге (Carr, Kemmis, 2002: 113).

Овакво схватање професије наставник и теоријског сазнања повезани су са истраживањима наставника као посебном врстом истраживања (истраживања практичара, истраживања учитеља, истраживања у образовању, истраживања за образовање – Пешић, 1998; Dana, Yendol-Silva, 2003).<sup>24</sup> Одговарајућа епистемолошко-методолошка основа оваквог разумевања односа теорије и праксе налази се у акционом истраживању и критичкој истраживачкој парадигми (Carr, Kemmis, 2002; Elliott 2001; Пешић, 1998). Елиот описује акционо истраживање као непрекидни след спирала рефлексije и акције, у којима се разјашњава и дијагностификује практична ситуација или практични проблем, развија стратегија акције којом се покушава решити проблем, делује се, евалуира акција, и поново разјашњава ситуација и дефинише проблем, а чиме започиње нова спирала (Elliott, 2001; Dana, Yendol-Silva, 2003). Спиралу планирања, деловања, посматрања и рефлектовања, као саморефлексивну спиралу, описују и други ау-

24 Један од корена таквог погледа на наставника налази се у покрету наставника као истраживача, нарочито развијеном у Енглеској, шездесетих година XX века.

тори (Kemmis & McTaggart, 1988, према: Liston, Zeichner, 1990: 244; Carr, Kemmis, 2002; Пешић, 1998). Управо је разумевање и освешћивање оно што разликује овај процес од примене рецепта као најбржег и најефикаснијег решења. Ова спирала је истовремено спирала саморефлексивног трагања и акционог истраживања, саморефлексивна је једна од основних одлика акционог истраживања, а акција и мењање су одлика рефлексивног деловања. Заједничке одлике акционог истраживања и рефлексивне праксе односе се и на улогу дискурса, метода демократске расправе у процесу сазнавања праксе. Зато је разматрање епистемологије и методологије рефлексивне праксе, у најмању руку, у непосредној вези са акционим истраживањем и ова врста методологије је важна за рефлексивну праксу на најмање два начина:

- акционо истраживање, као део појма или конструкт неопходан за објашњење значења синтагме рефлексивни практичар;
- акционо истраживање као начин (метод, стратегија) да се развије – постане рефлексивни практичар.<sup>25</sup>

Када се посматра објашњење ових појмова, јасно је да су одређења акционог истраживања и рефлексивне праксе толико повезана, да их је тешко раздвојити и да их је могуће објаснити као различите аспекте истог феномена. Заједнички су им, рецимо:

- исти актер откривања сазнања и њиховог коришћења;
- настајање сазнања кроз заједничко разумевање у оквиру тима, заједно са грађењем тима;
- смена фаза којима се истовремено истражује и гради теорија и пракса;<sup>26</sup>

25 У складу са овим је и Елиотово виђење односа акционог истраживања и рефлексивне праксе: „Акционо истраживање интегрише наставу и развој наставника, развој програма и евалуацију, истраживање и филозофску рефлексiju у јединствени концепт рефлексивне образовне праксе“ (Elliott, 2001: 54).

26 Постоји, такође, значајна сличност између циклуса акционог истраживања и циклуса искуственог учења, о коме је раније било речи. У оба случаја, рефлексивна је једна од фаза у циклусу и остале фазе подразумевају, између осталог, неку активност. Активност у оба случаја доприноси настајању рефлексивне и развоју новог разумевања. Ипак, иако је могуће да услед новог сазнања дође до новог активног експериментисања, дакле до промене активности, када је реч о искуственом учењу, са рефлексивним посматрањем се смењује апстрактно концептуализовање, експериментисање и стицање искуства као кључне категорије, а акценат целог циклуса је на индивидуалном развоју појмова. Када је реч о акционој истраживању, пак, кључни елементи циклуса везани су за активност и евалуацију активности, а акценат целог циклуса налази се на грађењу (мењању) праксе и теорије (која укључује индивидуалне, али не само индивидуалне већ и промене у окружењу). Тако се може сматрати да овај циклус није супротан искуственом учењу и да га умногоме подразумева, али и да има различиту сврху и домете.

- демократски карактер по карактеристикама процеса и по циљевима;
- коришћење сличног језика у радовима који се њима баве.

Теоријска основа оба ова појма (и оба процеса, уколико је реч о два процеса) јесте полазиште о повезаности сазнања и активности и потреби укидања дихотомије теорије и праксе, а које је изражено и следећим речима: „Свиђало нам се то или не, сви смо ми и теоретичари и практичари!“ (Brookfield, 1995: 185), „Теорија остварује свој идентитет у пракси и обрнуто“ (Ling, 2005: 8).

Све ово значи да је акционо истраживање не само адекватна методологија за рефлексивну праксу, већ да је, уколико на овај начин схватимо рефлексивну праксу, оно што наставник ради истовремено истраживање и извођење, преиспитивање и мењање и теорије и праксе, а које поништава границу између праксе која се истражује и процеса истраживања. У том случају, дакле, није реч о акционом истраживању наставе, већ о томе да је сама настава форма истраживања, то јест, нема разлике између праксе која се истражује и процеса истраживања (Duchwoer, 1986, према: Liston, Zeichner, 1990; Elliott, 2001; Schön, 1987). Даља разрада ове идеје, уколико се дешава у склопу разматрања методолошких проблема, води идејама акционог истраживања, а уколико настаје као разматрање развоја онога ко мења и сазнаје, идејама о рефлексивној пракси. Ипак, из овога није увек јасно могу ли се ти појмови раздвојити, да ли је увек реч о два аспекта посматрања истог процеса и да ли је појам рефлексивне праксе увек у вези са појмом акционо истраживање, или може постојати рефлексивна пракса без акционог истраживања, или рефлексивни практичар који не врши акциона истраживања.

Осим већ помињаних разлика у схватању односа теорије и праксе, постоји још једно виђење овог проблема у радовима о рефлексивној пракси. Полазећи од тога да није довољно да наставник примењује готова теоријска сазнања за решавање свакодневних проблема, и наглашавајући важност наставниковог истраживања сопствене праксе и потребу да та истраживања буду плански и систематски вођена, некада се у овом процесу уопште не помиње улога теоријских сазнања до којих наставник није дошао истраживањем сопствене праксе, те се целокупно теоријско сазнање имплицитно изједначава са оним што наставник открије у свом истраживању (Posner, 2005). На овај начин, а којим се негира улога раније развијених научних теорија у овом процесу, рефлексивна пракса се толико поједностављује и сужава да се губи њено основно значење.

\*\*\*

Разматрање епистемолошких дилема нужно обухвата и одговоре на питања зашто нешто сазнајемо, какво знање желимо да стекнемо и који су могући домети одређеног процеса сазнавања. Једно од полазишта за пружање одговора на ова питања налази се у разумевању самог знања, његових корена и смисла. Врста знања повезана је са врстом и приступом истраживању (и сазнавању) и са посебном сврхом знања, која се некада назива и *интерес који конституише сазнање* (Carr, Kemmis, 2002; Habermas, 1971, према: Moon, 2004). Овај интерес, па и сврха и улога знања, јесу различити у различитим наукама и различитим методологијама. Тако се могу описати разлике између техничко-инструменталних знања, која произилазе из потребе (интереса) контроле над окружењем (типичне за емпиријско-аналитичке науке, али и за одговарајући приступ друштвеним наукама), интерпретативних, која су повезана са потребом (интересом) разумевања догађаја (карактеристична су за одговарајући приступ нарочито у хуманистичким и друштвеним наукама), и врсте знања и сазнавања која произилазе из потребе (интереса) еманципације појединаца и друштвених група и могу се назвати критичким знањем (до њих се долази истраживањем кроз мењање и евалуацију себе и окружења) (Habermas 1971, према: Moon, 2004: 13–14). Дакле, епистемолошка разматрања су директно повезана како са разумевањем процеса, тако и сврхе деловања наставника као рефлексивних практичара.

### 1.3. Различита схватања сврхе рефлексивне праксе

Одвојено разматрање сврхе од процеса рефлексивне праксе не значи да се у реалности процес рефлексивне активности може одвојити од њених последица и од намера које се њоме желе постићи, чак ни то да је на аналитичком нивоу могуће недвосмислено одвојити одлике процеса од одлика сврхе. Мада се поједина схватања процеса и сврхе некада развијају независно једна од других, она су суштински повезана. Свако разумевање рефлексивне праксе експлицира, или подразумева, истовремено поглед на процес и поглед на сврху. Одређена сврха рефлексивне праксе је „обојена“ вредношћу која одређује и сам процес. Ово је нарочито уочљиво у вези између епистемологије и сврхе рефлексивне праксе.

Ипак, и поред несумњиве повезаности схватања процеса и схватања сврхе, то јест, пута сазнања и његовог крајњег домета, постоје разлози да се они размотре одвојено. Разумевање процеса рефлекс-

сивне праксе захтева фокусирање на другачије теме и аспекте посматрања од разумевања њене сврхе. Зато разматрање процеса и сврхе комплементарно доприносе разумевању проблема, објашњавању и дефинисању концепта рефлексивне праксе. Још један разлог за њихово раздвајање на овом месту у књизи јесте у томе што од тога да ли се бавимо процесом или сврхом може да зависи како ћемо разумети наставника као рефлексивног практичара и одговарајуће образовање наставника. Различити проблеми и аспекти посматрања који карактеришу бављење процесом и бављење сврхом (можда и различити нивои анализе), повезани су са различитим научним, струковним и друштвеним проблемима, те се око њих окупљају аутори различитих оријентација. Постоји схватање да се теоријски корени разматрања процеса рефлексивне праксе налазе у радовима Дјуија, док се корени разматрања улоге овог процеса у стицању и развијању знања као и фокусирање на питања мотивације за рефлексiju и сврхе рефлексije налазе у радовима Хабермаса (Moon, 2004: 15). Претходни приказ различитих схватања проблема процеса такође указује на различите теоријске корене бављења овим проблемима, с тим што би се могло рећи да се разматрање процеса рефлексивне праксе заснива, осим на радовима Дјуија, и на другим истраживањима мишљења, док ће о теоријским и другим основама разматрања сврхе касније бити више речи. Зато је одлучено да се проблем сврхе овде ипак анализира одвојено, како би се добила прилика да се објасне ови различити аспекти и последице појединих разумевања рефлексивне праксе, иако су они, у ствари, аспекти истог феномена. Како су одговори на питања о процесу ипак повезани са начином одговарања на питања о сврси, даље разматрање смисла и сврхе рефлексивне праксе нужно ће бити делимично понављање дилема и идеја које су већ изнете у делу о процесима рефлексивне праксе.

Експлицитно или имплицитно, различита разумевања сврхе рефлексивне праксе наставника разликују се према томе како виде смисао и могуће домете рефлексивне праксе, односно, да ли као крајњи домет наглашавају:

- развој теорије, или развој и мењање праксе, или развој теорије и мењање праксе;
- промене микро или макронивоа, или промене и микро и макронивоа;
- индивидуалне, или социјалне, или индивидуалне и социјалне промене.

Различита виђења сврхе рефлексивне праксе повезана су са различитим теоријским коренима, различитим разумевањем тема (предмета)

рефлексије, начина одвијања рефлексије и последица по разумевање рефлексије као средства или као циља наставничковог деловања.

### 1.3.1. Сазнајни и практични циљеви рефлексивне праксе

При разматрању различитих епистемолошких основа појединих схватања рефлексивне праксе било је речи о развоју теорије и праксе као циљева и крајњих домета рефлексивне праксе. У начелу, различити епистемолошки приступи могу довести до различитих резултата. Тако, на пример, класични истраживач може да посматра, описује и евентуално настоји да разуме, али њему није циљ да не утиче на догађаје које истражује током истраживања, већ да „сними што објективнију слику“. Резултат је дескрипција, а затим, евентуално, и тумачење на основу кога се гради научна теорија. Наставник као истраживач сазнаје праксу кроз мењање. На тај начин он има не само различит пут сазнавања, већ је другачије и оно што тако може да постигне, пре свега мењање праксе, затим преиспитивање сопственог разумевања те праксе (мењање себе) и, евентуално, преиспитивање научних теорија.

Када је реч о рефлексивној пракси наставника, у зависности од тога која је епистемолошка парадигма у основи једног схватања, као циљ ће бити виђено мењање понашања, разумевање практичних проблема, мењање постојеће праксе, научно знање, или различите комбинације ових циљева. Различита схватања се налазе на континууму од занемаривања теоријског разумевања у корист деловања, преко увиђања развоја личних теорија као домета рефлексивне праксе, до схватања да је смисао овог процеса у преиспитивању и мењању самих научних теорија. Овде неће поново бити образлагане ове различите сврхе о којима је напред било више речи.

Потребно је, ипак, нагласити да сама *ипрактична сврха* може да буде различито схваћена. Циљеви који се тичу промене начина деловања могу се односити на решавање неког текућег проблема, и то на што ефикаснији и бржи начин. Ово би, у својој крајности, могло да значи настојање да се што брже превазиђе појавни облик проблема, чак и без разумевања узрока проблема и околности у којима до њега долази. Иако, у принципу, аутори који се баве рефлексивном праксом неће сматрати да је оваква врста практичног циља продукт рефлексивне праксе, нека схватања се тој идеји могу приближити. Дешава се то када се о рефлексији о акцији говори искључиво на примерима проблема техничке природе (Van Manen, 1991, према: Moon, 2004). До таквог поједностављивања би дошло и када би се говорило о ре-

флексији у акцији не разматрајући начин на који је одређена брза реакција настала и на који ће овакве ситуације утицати на разумевање и будуће деловање наставника.

С друге стране, одговарајућим циљем може се сматрати само она врста „излагања на крај“ са практичним проблемима, и само она врста промена у деловању које произилазе, између осталог, из разумевања проблема, његових корена, значења у конкретном контексту, могућих последица различитих одговора на проблемску ситуацију и слично. На овај начин схваћена сврха рефлексивне праксе јесте и сазнавање, разумевање постојећег (не само промена начина деловања), и мењање (не само долажење до теоријског разумевања). Рефлексивна пракса јесте средство промене праксе, као и начина размишљања о њој (Carr, Kemmis, 2002), док свако решавање актуелног практичног проблема не потврђује и постојање рефлексивне праксе.

### 1.3.2. Опсег и дубина промена у различитим схватањима рефлексивне праксе

Још је један аспект интервенције у пракси и виђења промене праксе значајан за разумевање рефлексивне праксе. Већ тиме што се односе на мењање постојећег, то јест постојеће праксе васпитања и образовања, односно интервенцију у реалности, донети рефлексивне праксе нужно имају одређене друштвене конотације. Схватања сврхе рефлексивне праксе међусобно се разликују по томе колико разрађују и наглашавају друштвене домете такве праксе, као и како виде квалитет ових домета. Основни критеријум за разликовање различитих схватања квалитета деловања јесте у томе да ли и у којој мери наглашавају еманципацију као циљ рефлексивне праксе и како еманципацију разумеју. Из тога произилазе и одговори на питања о микро и макродометима и о индивидуалним и друштвеним дометима рефлексивне праксе.

Ова врста разлика у схватању сврхе може се уочити већ ако се размотри шта су могуће теме рефлексивне праксе и поводи за њу, односно како се одговара на питање о чему се рефлектује. Овај проблем у разумевању рефлексивне праксе и различита схватања која произилазе из тога како се он разуме биће приказан кроз неколико пододлика које заједно описују исти проблем, или су чак исте одлике, посматране из различитих углова. Све оне тичу се врста проблема о којима се рефлектује и могућих домета такве рефлексивне праксе. Разлике се односе на:

- извор проблема – повод за рефлексивну праксу, који води различитим темама рефлексивне праксе;
- врсту проблема који су предмет рефлексивне праксе, који воде променама различите дубине;

- ширину проблема, укључујући и различит однос према потреби да се рефлексijом решавају шири друштвени проблеми.

a) *О чему се рефлексијује?*

У различитим схватањима се, као поводи за рефлексiju који утичу и на предмет – тему рефлексije појављују:

- појединачни (обично специфични, инцидентни) догађаји у учионици и начин решавања појединачног конкретног проблема (Van Manen, 1991, према: Moon, 2004: 17)
- ученици, наставни предмет и школа,<sup>27</sup> укључујући све проблеме унутар онога што је документима, планом и програмом и правилима школе одређено а што обухвата и рефлексiju о себи као наставнику, као о ономе ко остварује програм у контексту учионице и школе.

У једној врсти оваквих схватања имплицитно се подразумева (Proctor 1993, према: Moon, 2004) или се експлицитно наводи (Kansanen, 2000: 2–3) да се проблеми који су предмет рефлексije решавају у оквиру постојећих околности и да су *предмет рефлексije средстава, начини да се остваре постављени циљеви* (на пример, наставни методи, распоред активности и поступака), али не и сами циљеви. Рефлексивном праксом на овај начин схваћеном, наставник настоји да нађе најбоље начине да оствари постављене циљеве и у складу са тим мења сопствено деловање.<sup>28</sup> При доношењу низа одлука он преиспитује појединачне елементе процеса који би се могли назвати техничким (на пример, време неке активности, место где се поставља табла да би је сви видели). То је нешто што од наставника захтева свакодневни рад.

Осим ових свакодневних тема рефлексije, а у вези са остваривањем постављених циљева, неки аутори наводе и друге предмете рефлексije. Саме теме рефлексije некада нису битно другачије (на пример, ученици, градиво, наставне методе и технике, веровања о пракси, лични и професионални идентитет), али су схваћене као део разумевања програма у контексту, на основу упоређивања личних и искустава других учесника образовног процеса (Dana, Yendol-Silva, 2003; Van Manen, 1991, према: Moon, 2004). Оваква схватања утичу на повећавање не само броја и разноликости могућих тема рефле-

27 На бази квалитативних истраживања будућих наставника математике, Кортхаген и Веркил издвајају управо ове теме рефлексije (Korthagen i Verkuyl, 1987, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

28 Проналажење начина за остваривање циљева, Елиот назива „праксикологијом“ (Elliott, 2001: 15).



ксије (од појавног облика проблема, ка разумевању њихове суштине и корена), већ и њене функције. Сматрајући да је предмет рефлексije разумевање значења појединих елемената васпитно-образовног и школског деловања у контексту, у круг могућих предмета рефлексije укључују се и разматрања циља васпитања и образовања, моралних аспеката васпитно-образовног деловања и слично. *Предмет рефлексije* постају не само питања како нешто радити у настави, већ и *зашто нешто радити* и *шта се жели постићи*. Бартлет истиче да бити рефлексивни наставник захтева управо превазилажење питања како и постављање питања *шта* и *зашто*, односно, бављење сврхом, јер тек ова врста питања наставницима даје одређену моћ над сопственим наставним радом (Bartlett, 1990, према: Richards, 2005).

Аутор Булог и сарадници наглашавају да рефлексija има лични, политички и етички садржај, те да се односи и на средства и циљеве (Bullough, Gitlin, 1994). Зајнер и Листон говоре о следећим темама и циљевима рефлексивног истраживања: образовна и програмска средства (којима се постижу захтевани образовни циљеви), претпоставке које су у основи деловања и последице активности, моралне импликације васпитно-образовних активности (Zeichner, Liston, 1990). Питања рефлексije на тај начин излазе из учионице и школе у шире друштвено окружење.

У радовима заснованим на критичкој теорији васпитања иде се и даље, и то тако што се посебно наглашавају управо питања и циљеви у вези са развојем и начином организације друштва. Теме рефлексije постају историјски, политички, теоријски и морални, тј. друштвени и културни контекст и деловање наставника у том контексту (Smyth, 1989). Оваквим схватањима се наглашава да је наставник не само запослени у школи, већ и грађанин и личност у целини, од чега зависе и теме рефлексije:

- наставник као грађанин рефлектује и одлучује о начину живота у друштву – на пример, о томе како је моћ распоређена, како су контролисана и вођена образовне институције, шта је одговарајући облик наставничког професионализма;
- наставник као запослени рефлектује и одлучује о одговарајућим деловањима школе и у школи;
- наставник као личност бави се темама везаним за ресурсе и развој сопствених планова и унутрашњих потреба, и тиме како као наставник жели да се развија (Hartnett, Carr, 1995).

Ово ширење тема – предмета рефлексije значи померање заинтересованости на друштво у целини и на друштвене циљеве. Рефлек-

сивна пракса на тај начин, *осим деловања на микроплану, обухвата и деловање на макроплану*. Од наставника који је рефлексивни практичар очекује се да, у склопу свог професионалног деловања, буде спреман да мења не само околности на радном месту, већ и шире друштвене околности битне за његов рад.

Ширење тема рефлексije и преиспитивање о томе шта су, у ствари, улоге наставника и шта то у одређеном контексту значи, води томе да предмет рефлексije постаје и сама професија наставник (Moon, 2004). Различите теме рефлексije (ширење са самог наставног и образовног рада са ученицима „унутар учионице“, на етичке импликације образовања и на образовање и положај наставника у друштвеном контексту), повезане су са различитим смислом и сврхом рефлексije, као и са различитим теоријским утицајима као доминантним (од техничко-рационалистичке и модерничке ка еколошкој и критичкој парадигми).

б) *Докле сежу њромене?*

Претходни преглед различитих повода који доводе до рефлексивне праксе и проблема који могу бити предмет рефлексije упућује на то да су, зависно од теме и проблема рефлексije, нужно различити њени *дометии и дубина њромене* коју изазивају. Различите врсте личних теорија – претпоставки, које уочава и објашњава Брукфилд, представљају пример како и на нивоу само једног могућег предмета рефлексije какав је имплицитна педагогија наставника, рефлексija може бити различите дубине. Она ће, наравно, имати и различите последице по разумевање – сазнавање и по природу промене. Овај аутор уочава неколико врста претпоставки које су део имплицитних разумевања проблема и утичу на целокупно васпитање и образовање: парадигматске, прописујуће (или одређујуће), и узрочне. Парадигматске претпоставке су основни аксиоми и категорије кроз које се види и којима се објашњава свет, оне које условљавају наше виђење образовања. Такве су, на пример, претпоставке да су одрасли самодирективни ученици, да је добар образовни процес демократски, да образовање увек има политичку и вредносну димензију и тако даље. Прописујуће претпоставке одређују како видимо шта се у некој одређеној ситуацији дешава и односе се, на пример, на претпоставке о томе како изгледа добар образовни процес, које су обавезе наставника и ученика и слично. Узрочне претпоставке нас усмеравају у разумевању тога како делују поједини делови у одређеној сложеној ситуацији, околности које утичу на промену ситуације. Такве су, на пример: ако користимо уговор о учењу – то ће појачати ученикову

самодирективност, ако пред студентима показујемо да и ми можемо да погрешимо – то ће створити атмосферу у којој се студенти неће плашити грешака... (Brookfield, 1995).


Сличне категорије проблема могле би се пронаћи и у другим темама рефлексije, то јест, и друге се теме могу разматрати на нивоу видљивих карактеристика узрочно-последичних или парадигматских корена. Различита схватања рефлексивности крећу се од бављења појединачним, ситним, споља видљивим, некада површним проблемима, до бављења факторима који условљавају неки проблем и бављења разлозима одређеног деловања, сврхом и циљевима. Овим се рефлексija креће од питања инструменталне природе (питања како нешто урадити), ка питањима којима се настоји разумети шта неку појаву одређује и шта су њене последице и сврха (питања *зашто* нешто урадити).

Повећавање не само броја тема, већ и нивоа рефлексije, води уочавању још једне врсте рефлексije – то је *рефлексija о самој рефлексiji*. Ван Манен сматра да је циљ ове метакогнитивне активности разумевање суштине знања, која произилази из рефлексije над искуством, као и рефлексije над условима који обликују искуство (Van Manen, 1991, према: Moon, 2004: 17, 62). О сличној врсти рефлексije говоре и Кансанен (Kansanen, 2000), Мун (Moon, 2004), Пешићева (Пешић, 1998).

в) *О сврси рефлексивне ѱраксе у индивидуалном развоју*

Једна врста *рефлексije у ужем смислу* јесте рефлексija чија је сврха промена индивидуалног наставника, односно, његов лични и професионални развој. *Индивидуалистички циљеви рефлексивне ѱраксе* повезани су са наглашавањем значаја рефлексije над сопственим претпоставкама и имплицитним педагогијам (скривеним теоријама), то јест, значаја освешћивања, упоређивања, преиспитивања имплицитних теорија и намера и њиховог довођења у везу са постигнутим резултатима, као и важности разумевања сопственог начина деловања. Ово би се могло назвати рефлексijом над индивидуалним карактеристикама наставника која води бољем разумевању себе као наставника и даљем сопственом усавршавању – професионалном развоју. Сврха рефлексивне праксе налази се у *ѱрофесионалном и личном развоју*, при чему се развој не схвата као усвајање знања до којих су дошли научници, већ као умеће испитивања и мењања сопствене праксе. Поједини аутори сматрају да Шон, као и они који преузимају и развијају његове идеје, рефлексивну праксу разумеју као рефлексiju наставника над сопственим радом, у ствари, над

оним што се дешава у учионици, како би дошли до сазнања како да најбоље тај рад унапреде, то јест, како да што ефикасније и успешније постигну неки циљ, при чему ово не подразумева разумевање и мењање контекста (Brookfield, 1995). Мада разматрање епистемологије и етичких елемената рефлексивне праксе која карактерише Шоново разумевање овог појма може можда довести у питање овакво његово виђење, чињеница је да многи настављачи његових идеја остају при персоналистичким схватањима рефлексивне праксе.

Осим индивидуалне промене, може да се уочи још једна сврха рефлексивне праксе која представља добит за наставнике као појединце и професионалну групу. Ако следимо размишљања Брукфилда, таква сврха је у очувању наставника, *јомоћи наставнику да навлда деморалишуће факторе*, сачува осећај да његово деловање има смисла, и да „преживи“ у ситуацији у којој се од њега очекује да пожртвовано испуњава све захтеве и обавља више послова истовремено. Брукфилд уочава да услови у којима наставник ради и низ погрешних претпоставки развијају код њега несигурност, осећај некомпетентности и деморалисаност. Рефлексивна пракса омогућава наставнику да разуме своју праксу сагледавајући је у друштвено-политички условљеном контексту  основу тога, он може да одлучи шта је стварно потребно да ради, коју и какву праксу је потребно да остварује у конкретној ситуацији, шта је стварно важно и слично, а никако не да ради све што од њега неко тражи. У вези са тим, Брукфилд наводи које су користи од рефлексивне праксе, тврдећи да она:

- помаже наставнику при избору најбоље активности, при чему су добре оне активности које овај може себи и другима да објасни и оправда, активности које одговарају његовим личним основним претпоставкама о настави, које може да објасни искуственим или теоријским подацима и које имају шансу да постигну жељени резултат;
- помаже му да развије суђење о пракси, односно, не само да изабере корисне активности, већ и да развије свест о томе ко је он као наставник, у шта верује, зашто нешто ради, на којим је веровањима, вредностима и претпоставкама засновано то што ради, а што је значајно и за његов кредибилитет код ученика;<sup>29</sup>
- помаже му да избегне самодеструкцију, да се не осећа увек некомпетентно и као кривац за учениково неучење (наставник

29 Истраживања показују да су за наставников кредибилитет код ученика кључни: способност да своја веровања учини јасним и његов начин рада (Brookfield, 1995: 23).

који испитује своју праксу свестан је да отпори учењу могу бити и друштвено и политички условљени, он разуме друга ограничења и сметње и тиме постаје спреман да доприноси њиховом мењању);

- доприноси његовом емоционалном стању и јача његово самопоуздање – када не испитујемо своје претпоставке и остале околности, свет нам изгледа хаотичан, а догађаји у животу као ствар среће и случајности; када наставник има рефлексивну оријентацију, може да види шансу, може да постигне макар и мале успехе, и тиме, наравно, јача самопоуздање (Brookfield, 1995).

*г) Од промена у разреду до друштвене кријике и трансформације*

Као што је већ поменуто, у неким радовима о рефлексивној пракси не разматра се значење рефлексивне праксе за развој друштва у целини. У њима се не говори о томе да рефлексивна пракса нема или не би требало да има шире друштвене домете, али се аутори тим дометима не баве посебно и директно. С друге стране, рефлексивну праксу објашњавају на примерима појединачних стручних наставничких проблема, који су у вези са свакодневним радом наставника у учионици. Сврха овакве рефлексивне праксе јесте промена онога што се дешава у разреду, на основу ситематског изучавања, грађења бољег разумевања, а затим и обликовања и реобликовања појединих начина понашања. Ову врсту схватања спадају радови самог Шона, као и бројних других аутора који објашњавају значај рефлексивне праксе и образовања за рефлексивну праксу. Ту врсту рефлексивне праксе неки аутори називају и педагошким мишљењем. Она је ограничена на мишљење о догађајима у школи (Van Manen, 1991, Hansen, 1995, Fritzell, 1996, према: Kansanen, 2000). Може се рећи да се таква схватања износе у највећем броју радова о рефлексивној пракси.<sup>30</sup>

30 Брукфилд наводи велики број аутора и радова који на овај начин разумеју рефлексивну праксу и развијају идеје о образовању наставника за ту врсту рефлексивне праксе: Clift, Houston, Pugach, 1990, Henderson 1992, Osterman & Kottkamp 1993, Ross, Valli 1992, Calderhead & Gates 1993, Centra, 1993, Ross, Bondy & Kyle 1993, Brubacher, Case & Reagan 1994, Tickle 1994, Ross, Cornett, McCutcheon, 1992, Day, Calderhead, Denicolo, 1993, Day, Pope, Denicolo, 1990, Kincheloe, 1993, Carlgren, Hal, Vaage, 1995 (Brookfield, 1995). Сам Брукфилд под рефлексивном праксом такође подразумева мишљење којим се решава конкретан практични васпитни проблем у оквиру зидова институције, али не говори само о значају ове врсте рефлексивности већ запажа и њену недовољност, као нову категорију уводећи критичку рефлексивну праксу која превазилази недостатке таквог мишљења (Brookfield, 1995).

Овакво виђење рефлексивне доживљава критике због тога што, иако подразумева неку врсту деловања и промене праксе, уколико се своди на промену индивидуалног деловања наставника у учионици, та промена је нужно веома ограничена и сведена на решавање само техничких питања, не обухвата мењање околности у којима се пракса одвија (Zeichner, Liston, 1996). Неки аутори чак истичу да рефлексивна пракса као појам губи специфично значење и значај, ако се користи да би се њоме означило размишљање о сваком проблему наставе. Они наглашавају значај наставниковог истраживања различитих тема (одлика школе као институције, појединих решења у школи), када се доводе у везу са условима за рад, са институционалном политиком и одликама заједнице која школу окружује (Zeichner, Liston, 1996; Smyth, 1992, Zeichner, 1994, према: Brookfield, 1995). Смисао рефлексивне, који проистиче из оваквог виђења, налази се у *џромени школе као институције и у демократској џромени груписа у целини*.

Разлика између рефлексивне о пракси у ужем смислу и рефлексивне која подразумева разумевање и мењање околности у литератури се некада означава кроз термине *рефлексивна* и *критичка рефлексивна* (Brookfield, 1995). Рефлексивна је критичка, ако се односи на разумевање начина расподеле моћи и њеног утицаја у обликовању образовног процеса и интеракције, те на везу појединих образовних пракси и образовних претпоставки са дугорочним интересима – укључујући и откривање и разумевање претпоставки и одлика праксе који доприносе хијерархијској расподели моћи и разоткривање хегемонистичких претпоставки – и ако има еманципаторске циљеве. Наставници који су критички рефлексивни практичари сагледавају своју праксу у ширем контексту и разумеју све њене аспекте као аспекте шире културе, а која је, такође, подложна критици (Brookfield, 1995).<sup>31</sup>

Овакав начин размишљања карактеристичан је за професионалне покрете наставника и за она научна размишљања која су укоренења у критичкој друштвеној теорији (и критичкој педагогији), било да се рефлексивном праксом директно баве, или да се њихова веза са таквом праксом налази у методологији акционог истраживања. Основне идеје овог приступа везане су за критику постојећег начи-

31 Иако Брукфилд наглашава значај критичке рефлексивне, он је лично оријентисан пре свега на аспект наставниковог деловања који се тиче његовог односа са ученицима, и на саму наставну праксу. Овако бар изгледа по томе што су примери које овај аутор наводи и анализира као примере рефлексивне увек у вези са неким конкретним потезом, начином организације, наставним методама и слично. Тиме он не разрађује и не анализира оно што би се тицало расподеле моћи и борбе за интересе наставника као групе и појединаца и њиховог односа са спољашњим факторима моћи.

на функционисања друштва и улогу образовања у друштву, из чега се развијају идеје о томе како постојеће стање мењати, како се активно ангажовати на том пољу. Зато је некада тешко одредити границе између научних теорија критичке оријентације у друштвеним наукама<sup>32</sup> и друштвених покрета који се боре против неједнакости у друштву а за побољшање стања права различитих маргинализованих друштвених група.<sup>33</sup> Разрада идеја критичке теорије друштва на пољу образовања, нарочито стављање проучавања наставника у контекст ових идеја и постављање захтева за промишљањем и поновном реконструкцијом образовања и деловања наставника, нарочито је развијена као *критичка педагогија* крајем двадесетог века.<sup>34</sup> Она, између осталог, наглашава да је важно да наставник уочи и разуме своју улогу у постојећим друштвеним околностима и да мења праксу како би она постајала демократична и ослобађајућа. Критичку педагогију описују следећи термини: трансформација, ослобађање, еманципација, демократизација образовања, а у сфери наставниковог деловања – живот и рад наставника, оснаживање,<sup>35</sup> партиципација

32 Критичка теорија у друштвеним наукама представља управо тенденцију за вођеном акцијом, односно, за деловањем и евалуацијом у пракси, она „повезује теоријске аспирације и политичку динамику“ (Kellner, <http://gseis.ucla.edu/facultu>). Бави се интердисциплинарном критиком академских дисциплина и друштвене праксе, пре свега критиком образовања, због тога што често постаје облик индоктринације, промовише вредности конформизма и социјалне репродукције, доприноси репродукцији неправедних и дехуманизованих околности. Такође, бави се критиком фаворизовања ефикасности и технолошког напретка на штрб хуманих вредности. Истовремено, заснива се на уверењу да образовање има пресудан значај и потенцијал за промену и грађење како потпуније реализованих индивидуа, тако и бољег друштва, тј. да је оно начин друштвене критике и трансформације (Kellner, <http://gseis.ucla.edu/facultu>).

33 Овом покрету припадају, између осталих, критички теоретичари, феминисти, борци за права маргиналних група, такозвани радикални педагози и наставници, одређена интелектуална мањина.

34 Критичка педагогија проистиче из критичке теорије друштва, у чијој је основи анализа доминантних друштвених односа и критика идеологије. Предмет критике су постојећа расподела моћи и друштвене вредности које из ње проистичу: друштвена неједнакост, вредности технократије, контроле и ефикасности... (Bullough, 1994). Критичка педагогија се бави начином на који су друштвени односи уграђени у свакодневну васпитно-образовну праксу и образовање види као предмет критике, али и могући начин борбе за промену. Осим у неомарксистичким идејама, корени критичке педагогије се налазе и у прогресивистичкој педагогији, у радовима савремених радикалних критичара образовања и школе, постструктурализму, Фреиреовој педагогији угњетених. Нарочито је развијена у Аустралији и Канади, али има представнике и у Америци и Европи.

35 Занимљиво је да је термин *empowerment*, који постаје један од кључних термина у контексту критичке теорије образовања и виђења наставника у оквиру овог

и одлучивање наставника, аутономија наставника, професионални развој наставника. Овим идејама о наставнику наглашава се значај не само наставника на радном месту, већ и наставника као грађанина и личности (Hartnett, 1995; Carr, 1995; Goodson, 1995; Smyth, 1995). Критичка педагогија има за циљ да буде средство које помаже да се формирају нове, демократске форме мишљења и деловања, и иза ње стоје еманципаторски циљеви (не само сазнајни, нити било који практични).

Заснивање идеја о рефлексивној пракси у критичкој педагогији подразумева да наставници представљају маргинализовану групу и развија се кроз настојање да се они ојачају, добију (и) или преузму више моћи и одговорности за догађаје у образовању.

Бавећи се, пре свега, питањем функције рефлексције, критички приступ рефлексивној пракси наглашава вредност рефлексивне праксе као средства ослобађања. Постављање циљева друштвеног нивоа и приближавање еманципаторским циљевима (прелажење рефлексције у критичку рефлексiju) захтевају различите помињане нивое и врсте рефлексције, укључујући и рефлексiju над друштвеним контекстом и рефлексiju над самом рефлексijом. Оваква рефлексija представља процес развијања начина на који се разуме свет, а не само појединачни догађаји и учесници васпитно-образовних ситуација. Сврха ове врсте рефлексije је, дакле, везана за социјални контекст, његово разумевање и мењање, па и учење и развој демократских навика. Наставник се доживљава као онај који своју праксу води као еманципаторску и ради на демократизацији школе (Garman, 1995: 31). Оваква схватања и идеје развијају следећи аутори:

- Кар, Кемис и Гор – када као о крајњем циљу правог акционог истраживања говоре о еманципацији и када виде рефлексiju као акционо оријентисану, друштвену и политичку категорију (Carr, Kemmis 2000; Gore 1993, према: Moon, 2004);
- Елиот – када наглашава да рефлексивна пракса обухвата „самосвесност и свесност институционалног контекста“, то јест,

---

приступа, коришћен и ван контекста схватања наставника као рефлексивног практичара и контекста критичке теорије образовања уопште, и то у оквиру покрета за људска права, нарочито права маргиналних група да преузму више контроле над сопственим животима. Значење овог термина мењало се од значења формалног преласка моћи са једне особе или институције на другу – што значи да неко овлашћује неку другу особу – ка значењу добијања прилике да се моћ развије – што наглашава да се моћ не добија од другог, нити одлуком другог, већ се стиче и развија, а оспособљавање да се то учини подразумева оспособљавање да се препозна, обликује и развије сопствена моћ (Garman, 1995).



самокритику и институционалну критику и да се односи на друштвену акцију (Elliott, 2001);

- Зајнер – када наглашава значај друштвене критике, колико и критике праксе индивидуе (Zeichner, 1986, према: Liston, Zeichner, 1990);
- Гудсон – када критикује техницизирање наставничког посла и његово свођење на извођење, чиме се смањује број рефлексивних тема и проблема, занемарује знање наставника и друштвено-политичко поље његовог деловања (Goodson, 1995);
- Гудмен – када критикује бирократске реформе и залаже се за идеје демократски заснованих реформи (Goodman, 1995);
- Херш – када критикује занемаривање контекста институционалне структуре, етичких и политичких питања (Hursh, 1995);
- Гарман – када критикује реформску праксу у САД, бирократско управљање школом и стављање наставника у позицију примаоца а не иницијатора покрета за јачање наставника (Garman, 1995);
- Хертнет и Кар – када истичу значај развоја наставника као критичке рефлексивне групе за развој демократског друштва и захтевају повезивање теорије образовања и развоја наставника са политичком теоријом (Hartnett, Carr, 1995);
- Барнет – када о рефлексiji говори као о средству за евалуацију и критику друштва и захтева да критичко мишљење не буде само врста мишљења чији је продукт знање и интерпретација, већ и повезивање критике са акцијом и еманципацијом (Barnett, 1997, према: Moon, 2004);
- Стенхаус – када критикује ограниченост аутономије наставника ако се она своди искључиво на одговоре на питања *како* и само на контекст унутар учионице (Stenhouse, 1989).

У оквиру овог схватања рефлексивне праксе, дакле, повезује се индивидуални развој са деловањем у средини и сматра се да рефлексija, осим персоналистички схваћених циљева, има као сврху и *социјалне и еманципаторске циљеве*. Рефлексija чија је сврха у друштвеним променама тиче се не само разумевања индивидуалних претпоставки, већ и циљева, вредности и претпоставки различитих образовних традиција, различитих друштвених и културних окружења и одлика школе као образовне институције.

Овакав начин схватања рефлексивне праксе односи се и на сам процес рефлексивне праксе, који доводи до остваривања друштвених циљева, као заједничке акције. До интелектуалног трансформисања наставника појединаца, освешћивања скривених програма, побољшавања начина деловања, као и до раста самопоуздања, долази кроз друштвену трансформацију. Пружање отпора тоталитарном и централистичком начину мишљења и настојање да се развијају демократске вредности и ставови, то јест, друштвени ангажман наставника, претпоставља, пак, испитивање и освешћивање сопствених претпоставки, ограничења сопственог образовања и њихове улоге у начину сопственог деловања и у начину функционисања друштвеног система. До промене образовне институције и околности у којима она делује, долази кроз деловање и мењање појединаца. Тако су ова два домена промена неодвојива и процес професионалног развоја је истовремено и процес институционалних и друштвених промена (Dana, Yendol-Silva, 2003). Еманципација наставника је део друштвених промена, а наставникова знања, вештине и моћ јесу средства за трансформисање друштва (Garman, 1995: 31).

*g) Рефлексивна пракса: средство или циљ?*

Из претходних разлика у разумевању рефлексивне праксе, нарочито сврхе такве праксе, проистиче и то да ли ће рефлексивна пракса бити схваћена као средство наставничког деловања којим се постиже неки циљ, или ће бити схваћено да је успостављање рефлексивне праксе циљ сâм по себи. Иако нисмо упознати са директним разматрањима овог проблема, може се закључити да се, имплицитно, виђење рефлексивне праксе као мишљења у неким контекстима доживљава као циљ (јер она представља највиши облик мишљења), или да се разумевање себе и свог сазнања о свету може сматрати највишим степеном развоја, дакле циљем. У другим контекстима, пре свега када се сврха рефлексивне праксе види у друштвеној и индивидуалној еманципацији, рефлексивна пракса се доживљава као средство мењања света. У контексту критичке теорије васпитања, рефлексивна пракса је пре свега средство мењања (и то у правцу демократизације) институције школе и друштва, укључујући и јачање и еманципацију учесника овог процеса, то јест, наставника (Barnett, 1997, према: Moon, 2004). Рефлексивна пракса се, такође, може видети као средство у развоју појединих типова знања, односно, као нека врста методолошког алата.

## 1.4. Критичка разматрања различитих схватања рефлексивне праксе

Критичка разматрања која следе баве се доприносима и могућим последицама неких, до сада описаних схватања. Она су оријентисана према различитим схватањима проблема који представљају одређујуће елементе рефлексивне праксе, односе се на процес и на сврху рефлексивне праксе. То значи да се у наставку не износи критика рефлексивне праксе, већ критика неких схватања рефлексивности и рефлексивне праксе, или чак критика радова који користе терминологију рефлексивности и рефлексивна пракса, као и да се експлицирају и критички разматрају могуће последице оваквих схватања. Питања којима се критички приступа намерно су изабрана, полазећи од потребе: 1. да се разграничи рефлексивна пракса од неких других, наизглед сличних феномена и 2. да се издвоје проблеми у њеном разумевању који могу бити од значаја при развијању образовања за рефлексивну праксу.

### 1.4.1. Критика рационалистичког схватања рефлексивне праксе

Наглашавање значаја мишљења наставника проширује слику о наставнику и доприноси сагледавању ове професије, како тиме што професију не своди на оно што је наставничко споља видљиво понашање (указујући на значај мишљења, планирања и одлучивања као његове делатности), тако и тиме што усмерава и изазива низ истраживања оног деловања наставника које није на нивоу спољашњег понашања. Сродност и повезаност критичког мишљења и рефлексивности као највишег облика мишљења, упућује на могуће добити од рефлексивности, а које проистичу из значаја саме критичности, разматрања и решавања проблема за развој теорије и унапређивање праксе. Критичност, као аспект рефлексивности, значи испитивање и тестирање претпоставки, како би се открило колико оне одговарају стварности, колико могу да помогну у решавању конкретних проблема и који су њихови домети. Она омогућава разумевање и процењивање начина мишљења и деловања. Са тог аспекта, на рефлексивност се може гледати пре свега као на способност, из чега следи сагледавање могућности и начина образовања за њено развијање.

С друге стране, схватање рефлексивности као активности мишљења и као начина рационалног разумевања појава, може водити разумевању да је наставник неко ко је искључиво рационално биће (или од кога се очекује да такав буде), то јест да је то професија за коју је

важан једино онај аспект деловања који је свестан, аналитичан, промишљен. Овакво разумевање професије наставник добија одлике рационалистичких схватања, која занемарују *све осим рационалној интелектуалној деловања*. Тако се може догодити да, и када се уочи да постоје имплицитне вредности и скривене теорије наставника, оне буду виђене искључиво као сметња коју је потребно превазићи рационалним мишљењем (Clark, 1995). Интуитивна знања, уметничке вештине, или случајни поступци виде се једино као предмет освешћивања и анализе, са циљем да се преведу у категорију објективних рационалних знања. Оваквом схватању могу се упутити критике које се упућују рационализму: да почива на уверењу да је све могуће објаснити прецизним научним законима, да придаје моћ науци и њеним мерилима, да занемарује остале аспекте наставничког деловања – интуитивно мишљење, као и етичке и афективне стране посла наставника – па и да је нереалан захтев да наставник увек у свему рационално делује (Kansanen, 2000; Olson, 1988, према: Kansanen, 2000).

Осим тога, рационалистичко разумевање и свако друго разумевање рефлексивности као искључиво менталне навике значи да се не уочава, или *не наплашава њена веза са деловањем наставника*. Иако неки аутори директно говоре о томе да је критичко мишљење, као мишљење вишег реда, извор и веровања и акције (Scriven & Paul, 1992, према: Huit, 1998), овај угао гледања на рефлексивност не следи нужно, ако је у центру пажње рефлексивност као мишљење. Мишљење може да доведе до тога да постанемо свесни својих скривених теорија и да можемо објаснити део своје праксе, али овако схваћена рефлексивност не подразумева нужно ни трагање за начинима мењања, ни покушаје и праћење промена, ни обогаћивање и мењање претходних теоријских знања, нити чак преиспитивање својих скривених претпоставки (иако је, да би до свега овога дошло, потребна свест о тим претпоставкама). Уколико се услед освешћеног рационалног мишљења догоди промена праксе, она није део овог чина, већ његова последица. Рационално мишљење и знање (што објективније и што научније) управљају праксом. Овакво виђење, у основи епистемолошко, може се критиковати због раздвајања теорије и праксе, због немогућности да се на тај начин одговори на бројна питања о пракси и због положаја у који се ту ставља наставник као појединац и као професија.

Да ли ће неки начин мишљења бити користан за деловање – решавање проблема, мењање околности – зависи од друштвеног контекста. Разумевање рефлексивности као мишљења, а нарочито као искључиво рационалне активности, не узима, међутим, нужно у

обзир ни контекст у коме се деловање одвија. Ако се рефлексивност разуме као одвојена од деловања и од друштвеног контекста, њен смисао (сврха) не може имати социјално значење. Из угла развоја професије, ово значи да за њу постају важни интелектуални захтеви, али да јој то не доноси нужно моћ над пољем сопственог професионалног деловања.

Ваља рећи да схватање рефлексивне праксе као рационалног разумевања појава, а које проистиче из потребе да се појаве разумеју и да се освести лични однос према појавама, има рационалистичку затвореност само као једну од могућих последица. Међу основним елементима рефлексивне праксе морају се наћи, између осталог, стално поновно промишљање, истраживање, откривање противречности и њихово разумевање, развијање самосвести, свесно преиспитивање значења и смисла сопствених и активности других. Међутим, битан је однос који постоји између ових и осталих елемената, њихово заштивање у конкретном контексту и схватање да резултат рационалних елемената рефлексивне праксе није откривање коначних објективних истина. У складу с тим, трајно је једино сâмо истраживање, откривање, процес освешћивања, разумевања и мењања. Овакво разумевање рефлексивне праксе није превазилази рационалистичко-когнитивистичка схватања и може да уважи интуицију и некогнитивне аспекте деловања. Освешћивање, као аспект истраживања, пресудан је и перманентан начин професионалног деловања рефлексивног наставника. Кроз њега наставник постаје свестан, или доводи бар ближе свести поступке, осећања, рационална и интуитивна сазнања, то јест, разумева сопствену праксу, али то не искључује критички однос и према том мишљењу, и према постојећој пракси. *Вредновањем трајања за сазнањем, а не коначних објективних истина*, рефлексивна пракса није блиска рационализму, већ управо његовој критици. Заједничко им је незадовољство: техницизмом (и наставником као техничарем), позитивистичким формулама и схватањем сазнања као општеважећих, несумњиво тачних истина (које се односе на све васпитно-образовне ситуације). Полазиште за овакво виђење рефлексивне праксе може се наћи у критичкој научној парадигми, која и сама јесте критика рационализма.

Рефлексија о акцији, као начин виђења рефлексивне праксе, има могућност да превазиђе рационалистичко схватање рефлексивне праксе као мишљења, што не значи да радови који говоре о рефлексивности о акцији то увек и чине. Процена доприноса и ограничења схватања рефлексивне праксе као мишљења о деловању, проистичу из већ помињане чињенице да се у оквиру њих повезују мишљење и деловање, али и да се посматрају као различите и одвојене активности. Овако је обез-

беђено да се мишљење не посматра као самодовољна активност и да се његова вредност проверава у активности, као и да се активност не одвија рутински, непромишљено, већ да она буде управљана и евалуирана кроз процес преиспитивања и осмишљавања, да се све околности које утичу на деловање освесте и разумеју, како би се даље настојале контролисати, а све у сврху да се преко бољег разумевања деловања дође до успешнијег деловања. Мишљење је, дакле, процес који доводи до знања, а знање обезбеђује успешно деловање. Добра страна оваквог схватања јесте што *повезује мишљење и деловање*. Осим тога, рефлексiju као мишљење о пракси могуће је разумети, уредити идеје о њој и представити их аналитично и систематично (чак извести и директне консеквенце за образовање наставника).

С друге стране, овакав начин повезивања мишљења и деловања значи истовремено њихово раздвајање и посматрање *као две различите и одвојене активности*. Посматрање теорије и праксе као одвојених и различитих процеса у принципу значи да човек мисли, затим то што је мишљењем сазнао примењује у пракси, те мисли о томе што је радио, анализира то и закључује, да би нове закључке примењивао у пракси и тако даље. Овакво схватање не може да одговори на питања о томе да ли човек мисли док делује, да ли мишљење произилази из деловања (деловање, дакле, има активну функцију, а мишљење трпи утицаје), или сâмо мишљење утиче на деловање (деловање трпи утицај мишљења и руководи се према мишљењу). Ако је мишљење нешто што се дешава поводом деловања, али одвојено од деловања, односно, ако је деловање предмет мишљења, не постоји унутрашњи разлог који би то мишљење дефинисао као специфично, нити због кога би оно морало да буде само мишљење онога ко делује (практичара). У том случају, синтагма рефлексивни практичар односи се на онога ко је практичар, који мисли о свом деловању, али то мишљење је у суштини слично сваком другом мишљењу о пракси и не спецификује га нека самосвојна одлика поступка мишљења, већ то како се разуме *ко је онај ко мисли* (истом врстом мишљења о деловању може да се бави онај ко делује или неко други). Зато, иако рефлексija о акцији, на начин на који о њој говори Шон, подразумева специфичност ове активности, а која превазилази терминолошко објашњење појединих речи у тој синтагми, ова специфичност се лако губи при њеном преузимању и смештању у другачије теоријске контексте и при разним покушајима да се образује за рефлексiju.

Предност разумевања мишљења и освешћивања као важних аспеката рефлексивне праксе (било да је реч о поистовећивању рефлексije са врстом мишљења или са рефлексijом о акцији) јесте што омогућава уочавање да посао наставника не може да се сведе на сâмо

спољашње понашање наставника. С друге стране, постоји опасност да се рефлексивна пракса схвати искључиво у интелектуалистичком, рационалистичком значењу, у суштини одвојеном од деловања, које не подразумева иманентно мењање праксе.

\* \* \*

Када је реч о односу према интелектуалном аспектима деловања наставника, потребно је нагласити да постоји могућност да се, полазећи од критике рационализма, западне у другу крајност – свођење посла наставника на техничку вештину примене одређеног начина понашања, тј. одбацивање сваке интелектуализације и вредности теоријског знања. Овај тип функционисања, који се не јавља само код припадника наставничке професије,<sup>36</sup> могао би да се објасни као посебан однос према сопственом понашању, али и самом знању и начину решавања проблема и огледа се у функционисању искључиво на основу искуства. Некада се за њега користи термин *клиничка њпракса* (McAninch, 1993), а његова употреба се оправдава заштитом од непотребног академизма, који се, узгред, доживљава као неповезан са праксом, апстрактан, ирелевантан и ауторитаран. Осим самог *занемаривања теоријских знања* које су осмислили научници, овакав начин функционисања карактерише отпор према свакој врсти генерализације у мишљењу, остајање на индивидуалној субјективној истини (која је, када је реч о наставнику, праћена својеврсном изолацијом и затвореношћу у четири зида учионице) и поверење у меродавност и вредност личног и директног искуства као јединог извора знања.<sup>37</sup>

36 Фридсон овај тип функционисања описује у вези са професијом лекар (Freidson, 1970, према: McAninch, 1993). Такав начин функционисања типичан је, наиме, за професије које обилују ситуацијама које захтевају брзо реаговање на конкретне и често комплексне проблеме и при томе се подразумева да припадници професије сами реагују, у изолацији, без сарадње са својим колегама. Такви захтеви праксе не само да доводе до одређене врсте типичног понашања, већ постају део идентитета припадника ових професија, њихових особина личности и погледа на свет.

37 У основи је, дакле, став безрезервног поверења у знања стечена искуством и непостојање сумње у ваљаност овог знања. Овакво деловање је изазвано тиме што ситуација захтева хитан одговор, који не дозвољава претходно разматрање проблема. Зато наставници преузимају готове рецепте за решења појединих ситуација. Та решења су често имитација нечега што памте одраније о начину на који су на сличне ситуације реаговали њихови наставници, или су чули од својих колега као уобичајене одговоре на такве ситуације, или су просто начин на који су они лично раније решавали сличне проблеме (McAninch, 1993).

Овакво деловање на први поглед може изгледати налик неким начинима разумевања рефлексивне праксе. Обе врсте деловања полазе од критике академског знања као бескорисног и уважавају искуствена знања и интуитивно мишљење. Обе, такође, настају у сличним ситуацијама које захтевају хитно реаговање. Међутим, *клиничка пракса* не захтева критичко промишљање искуства, због чега остаје техничка делатност. Рефлексија је пак – укључујући и рефлексију у акцији – интелектуална делатност. Осим тога, клиничка пракса представља последицу негирања користи од сваке теорије и значи раздвајање стицања знања од деловања, теорије од праксе и наставника у пракси од академске заједнице. Изналажење нових решења није повезано са истраживањем и разумевањем конкретне ситуације, већ представља примену готових модела понашања, те је такав начин функционисања по својој природи репродуктиван, то јест, не може довести до напретка ни теорије, нити праксе, и не може објаснити развој ни теорије, нити праксе. Иако, дакле, може да буде критика рационалистичког схватања (као и нека схватања рефлексивне праксе), истовремено представља и супротност рефлексивној пракси.

#### 1.4.2. Критика уских схватања сврхе рефлексивне праксе

Поједина схватања рефлексивне праксе могу се критиковати и са аспекта смисла рефлексивне праксе, односно, њених циљева и њене дугорочне сврхе. С обзиром на различита схватања овог проблема, постоји и више предмета ове критике:

- критика оних схватања која у центар интересовања стављају начин разумевања појава, али не и промену постојећег начина деловања;
- критика схватања која предмет рефлексије своде само на догађаје у васпитно-образовном процесу и појединачна искуства;
- критика схватања која предмет рефлексије своде само на микрониво васпитно-образовних појава.

Један вид критике тиче се *критике рефлексије као мишљења и сазнавања, уколико је крајња сврха овог процеса разумевање појаве и тражење теорије, а не и мењање праксе*. Постати свестан својих претпоставки и разумети околности које утичу на неку појаву у пракси, не значи аутоматски и способност да се трансформишу околности и да се мења пракса. Ова критика односи се више на схватања рефлексије као мишљења, мада се и схватања рефлексивне праксе која наглашавају значај истраживања сопствене праксе развијају уз наглашавање значаја и добре организације самог истраживања, а не разрађују ас-



пект промене праксе (на пример: Dana, Yendol-Silva, 2003). Остајање на откривању и разумевању појава проистиче из епистемолошких опредељења и део је критике коју, на рачун начина истраживања и разумевања феномена васпитања и образовања, упућују представници критичке истраживачке парадигме.

Поједини аутори критикују конструкт *рефлексивна о акцији као узак, уколико су њредмети рефлексивне само догађаји у социјалном разреду, а не и различити искуства, савети и искуства колеџа и саме школе* (Clarke, Jame & Kelly, 1996, према: Moon, 2004: 50). Из тог угла, рефлектовање над догађајима, без укључивања знања и перспектива других (имајући у виду и научне перспективе), не омогућава ни разумевање проблема, ни њихово превазилажење, нити професионални развој наставника.

Најчешће критике које се упућују рефлексивној пракси јесу оне које говоре о сужавању проблема рефлексивне праксе на оно што се дешава само међу зидовима учионице и евентуално школе. Ова врста критике упућује се схватањима кроз која се разрађује однос према проблемима наставе независно од ширег социјалног, чак и институционалног окружења (на пример, Macmillan, 1987, према: Liston, Zeichner, 1990). Критичари оваквих схватања захтевају да се мења не само наставна пракса, већ и околности које су са њом у вези, укључујући и шире друштвене околности које утичу на рад школе. Они од наставника очекују умеће и спремност на политичке напоре и промене, како би се мењале друштвене околности (Brookfield, 1995). Оваква критика рефлексивне праксе долази са позиција критичке педагогије. Опасност од схватања рефлексивне праксе као процеса бављења проблемима унутар разреда, у сопственој пракси међу четири зида, критикована је и због тога што занемарује утицај контекста на догађаје у васпитању и образовању. Тиме се рефлексивна *зајивара у микросистему њоједине учионице и своди на проблеме који су технички или процедурални*.<sup>38</sup> На овим проблемима се, према Брукфилду, и остаје јер је њих лакше решавати него структуралне, моралне дилеме, и шире друштвене проблеме. Решавање тих проблема је, такође, јако

---

38 Разумевање рефлексивне праксе у акцији као краткорочног чина нарочито је подложно критици из угла сврхе и домета ове рефлексивне праксе. Наиме, док рефлексивна о акцији омогућава детаљно и дубоко разматрање и смештање у контекст, рефлексивна о акцији, по својој природи – брзо реаговање на конкретан догађај у разреду – лако може водити до одговора у домену микроокружења. Такав одговор не заснива се на разумевању ширег контекста и значења догађаја у макроокружењу, нити на социјалној, политичкој и етичкој свесности, те не може довести до еманципације и друштвене промене (Smyth, 1989, Morrison, 1996, према: Moon, 2004: 50).

важно. Ипак, остајање само на њиховом решавању, у суштини значи сужавање могућности мењања онога што је битно и што захтева преиспитивање и мењање целог контекста. У супротном, деловање наставника има функцију очувања постојећег и значи потчињавање самосталности мишљења и потреба наставника и ученика званичним и незваничним захтевима који карактеришу постојећи начин функционисања, укључујући и постојећи друштвени систем.

Занемаривање контекста за последицу има не само ограниченост домета рефлексивне праксе на догађаје у учионици и сужавање могућих предмета рефлексije, већ и *ономоућавање схваћања самих тих догађаја*. Питање је, наиме, у којој је мери заиста могуће решити неки проблем „унутар учионице“ и без дубљег разумевања проблема у контексту у коме се дешава, будући да је оно што се одвија у учионици увек повезано са друштвеним, културним и политичким животом ван школе, то јест увек је друштвено-политички обојено. Ако рефлексивна пракса не укључи контекст и околности као свој предмет, постоји опасност да се ни сâм појединачни проблем унутар разреда не разуме, да се слика проблема искриви. Када се проблеми посматрају у стварном окружењу, уз настојање да се схвати њихово значење, те да се на основу тога делује, ово нужно значи излагање из оквира једне васпитне ситуације, једног часа, једне учионице, једног предмета, па и једне школе. Наставник који настоји да открива и мења проблеме своје наставе, нужно долази до *околности које утичу на оно што се дешава унутар учионице*, дакле, и до карактеристика постојећих решења у школи и заједници, то јест до *друштвене критике*. Теме за рефлексiju могу остати појединачне, а проблеми изоловани само привремено, или само ако се одустаје од циља да се појаве разумеју. Покушај да се реши било који тренутно актуелни проблем у учионици може довести најпре до преиспитивања праксе у том домену, а затим и до нових кругова рефлексije о узроцима проблема и околностима које су са њима у вези. Настојање да се изађе на крај са проблемом у коришћењу неке наставне методе, може, на пример, да прерасте у рефлексiju о односу између ученика и наставника, или о положају наставника у школи и друштву, или о било ком проблему образовања као друштвеног феномена. Овим нису проширене само теме рефлексije, већ и њене дугорочне последице и смисао (Darling-Hammond, 1994, према: Dana, Yendol-Silva, 2003).

Док свакодневно рефлектовање над догађајима може бити део сваке, па и техничко-рационалистичке парадигме и грађења техничког знања – уколико се тиче мишљења о питањима *како* – рефлектовање које води разумевању и променама курикулума нужно је засновано у интерпретативној и еманципаторској епистемологији.

Иако се најчешће наилази на критике рефлексивне праксе или појединих схватања рефлексивне праксе из угла критичке педагогије и еманципаторске епистемологије (критика сужавања сврхе рефлексивне праксе на проблеме појединих наставних ситуација), *кријшиковати се може и онај аспекти њедања на рефлексивну праксу који инсистира на мењању друштвеној контекста, на развоју демократског друштва и еманципацији појединца. Ова врста критике односи се на недопустивост занемаривања комплексности наставничког посла, а што значи и то да наставник мора да ради у различитим контекстима, са различитим традицијама и вредностима образовања и са различитим ученицима, да су и наставници међусобно различите личности, са различитим уверењима и ставовима (не само о образовању, већ и о друштву), те да инсистирање на широким друштвеним циљевима може значити занемаривање индивидуалних, групних и локалних фактора. Буквално и неразрађено прихватање идеја критичке теорије друштва води наглашавању директне везе наставника са политиком, а може да занемари значај неких проблема који се можда могу решити у оквиру њихове системе, иако, можда ипак нису безначајни и само технички. Исти приступ проблему сврхе рефлексивне праксе подложен је критици и због тога што може да доведе до развоја нереалних очекивања, која као последицу могу да имају и своју супротност – разочараност, деморалисаност и фрустрираност наставника. Када се наставник суочи са стварним околностима, он ће наићи на бројне препреке и неразумевања. Зато се може деморалисати и одустати, или пак сносити последице у окружењу, а чак су и његове могућности да нешто уради у „непријатељском“ окружењу смањене. Критичком приступу упућује се замерка да је бољи у анализи и кријшици њеда је лоше у школама и образовању и које су друштвене последице њеда, нејо у објашњавању њеда наставници моју да ураде и на који начин, као и њеда њо њачно значи за образовање наставника (Gore, Zeichner, 1995; Sultana, 1995).*

Заснивање рефлексивне праксе на идејама критичке педагогије, и део ових схватања који се може назвати критичком рефлексивном, има, ипак, и бројне предности у односу на остала схватања. То је приступ који њомаже разумевање оноја њеда је њрактични њроблем и њејово виђење у ширем контексту, и тиме омогућава да се проблеми не виде као појединачне мане наставника, да се, између осталог, разумеју конкретни догађаји, поступци и осећања ученика, да се васпитно-образовно деловање сагледава као комплексно и непредвидиво. Такав приступ, такође, омогућава сагледавање њрофесије наставник на нов начин и доприноси: 1. да се она поима не само као техничко деловање, већ и као аутономно и пуновредно одлучивање у домену

професије, 2. да се поправља положај наставника, кроз креирање погледа на наставничку професију као значајну за друштвена кретања.

### 1.4.3. Критика индивидуалистичког схватања рефлексивне праксе

Уважавање значаја не само понашања, већ и унутрашњих активности, не само рационалног мишљења већ и афективног и етичког аспекта деловања, као и преиспитивање и мењање сопствене праксе, а што су све елементи схватања рефлексивне праксе, може остати на разумевању свих ових компоненти као индивидуалне делатности једног наставника. Исто тако, може изгледати да из личног искуства и самосталног индивидуалног мишљења о њему, *по правилу и аутио-мајски, произилази разумевање њој искуства*, свест о сопственим претпоставкама и деловању. Иако се у тим радовима о рефлексивној пракси не наглашава експлицитно, некада изгледа као да је довољно да се наставник замисли над својим личним искуством, па да га са сигурношћу спозна на нов начин и, у складу са тим, промени праксу, или да из самог практичног деловања аутоматски произилази разумевање те ситуације и грађење теорије. Ово је нарочито изражено код аутора који о рефлексiji размишљају, пре свега као о когнитивној или другој врсти психичке активности, као и код оних који говоре о индивидуалним променама као сврси рефлексije (Kansanen, Tirri, Meri, 2000; Kansanen, 2003),<sup>39</sup> а критикују га они аутори који у друштвеној сврси рефлексивности виде кључну компоненту и заснивају је на критичкој епистемолошкој парадигми. То су, пре свих, представници критичке педагогије. Критика индивидуалистичког схватања рефлексивне праксе односи се како на *схватање циљева рефлексивне праксе као индивидуалне промене и промене индивидуалне праксе* (о чему је раније било више речи), тако и на *схватање процеса рефлексивне праксе као индивидуалној чина*. На тај начин, целокупан процес разумевања и мењања праксе и теорије своди се на индивидуални чин заснован у менталној активности, а занемарују се спољашње околности и контекстуалне карактеристике догађаја, нарочито сложеност социјалне структуре, као и комплексност поимања, а нарочито мењања тих околности.

Схватање односа теорије и праксе по коме до разумевања значења неког деловања долази кроз индивидуални чин, може се критиковати као наивно и поједностављено. Исто тако, упрошћено је и

39 Поједини аутори тумаче да и Шон у свом раду под рефлексijом подразумева индивидуални чин рефлексije наставника (Brookfield, 1995).

наивно веровање да је довољно наставника суочити са другачијим разумевањем неког проблема, па да то изазове његову саморефлексију и ново разумевање догађаја, а затим и мењање праксе (критика индивидуализма и „ментализма“ – Пешић, 1998: 11). Критичари свођења рефлексивне праксе на индивидуални психички процес и на личну ствар наставника истичу да *при процени и избору некој образовној деловања, нису довољни само лични разлози и аргуменции, већ су потребне и спољашње смернице* – критеријуми за процену, разумевање и одлучивање о деловању. Деловање, као ни мишљење о њему, нису искључиво индивидуалне, већ друштвене категорије. Нужност њихове вредносне заснованости још је један аргумент у прилог те тврдње. Уколико наставник суди о својим поступцима упоређујући их само са оним што је лично желео да постигне, остаје питање на основу чега ће он као појединац да одлучи шта је најбоље. Опште вредности и теоријска знања могу бити критеријуми за такво одлучивање. Узимање у обзир циља деловања као дела рефлексивне праксе (постављањем не само питања *како доћи до некој циља*, већ и *који је циљ у ишћању*) полази посебно од потребе уважавања моралних критеријума, који не могу бити само индивидуалне категорије. Ако се сврха помера ка мењању саме праксе и окружења, као и теоријског разумевања, онда је она нужно чин заједничког деловања професионалаца, у значењу практичара и теоретичара, или ширег друштвеног покрета. Аутор Јаворски нарочито наглашава да се критичка рефлексивна не може досећи као индивидуални чин (Jaworski, 1993, према: Moon, 2004: 36), а на томе инсистирају и сви представници критичке теорије и заступници акционог истраживања као начина грађења рефлексивне праксе (Elliott, 2001; Liston, Zeichner, 1990, 1990). Тако се може наићи на дефиницију акционог истраживања као „*форме колективне саморефлектујућег истраживања које спроводе учесници социјалне ситуације да би појачали рационалност и суђење сопствене друштвене праксе и своје разумевање тих пракси и ситуација у којима се праксе одвијају*“ (Kemmis, Taggart, 1988, према: Liston, Zeichner, 1990: 8). И остали аутори који разматрају проблем развоја рефлексивних наставника говоре о значају социјалне размене за тај процес (Brookfield, 1995). Неки од њих наглашавају улогу широке професионалне заједнице, то јест, мишљење и стандарде које поставља професионална заједница, као и улогу наставних предмета, од којих такође зависе неке наставникове одлуке о деловању. (Liston, Zeichner, 1990: 236).

Када би се на рефлексивну гледало једино као на индивидуално мишљење о догађајима, она би могла бити критикована само као једна техника која може довести до врло различитих пракси, заснова-

них на различитим знањима и вредностима. Чак и ако бисмо хтели да рефлексiju посматрамо као индивидуални чин, нужно је, међутим, уочити да то што ће наставник мислити и запазити зависи од професионалне и целокупне културе, а не само од његових личних својстава. Зато је праксу (*praxis*) потребно разумети као друштвени феномен до кога се може доћи искључиво кроз сарадњу наставника са колегама и у реалном окружењу.

О којој год сврси рефлексивне праксе да је реч, она не искључује заједничко бављење проблемима (једино што је потреба тимског рада, када се поставе друштвени циљеви, уочљивија). Разумевање и мењање личних претпоставки (дакле, и ако рефлексiju видимо као мењање, учење наставника појединца), као и рефлексija свих других тема, не искључује заједничку акцију и рефлексiju над искуством и размену искустава, као подстицај за рефлексiju сопственог деловања и сопствених претпоставки. Једно од значења термина рефлексija односи се на одсјај, прелом зрака, повезује се са постојањем одраза лика у огледалу. Да би наставник рефлектовао, потребно му је огледало, и он такво огледало може да пронађе у колегама или у другим различитим погледима на проблеме, који се могу наћи и у литератури.

## 2. Приступ наставнику као рефлексивном практичару

Досадашња разматрања настала су анализом радова који су се, на овај или онај начин, бавили рефлексивном праксом и сродним феноменима и представљају покушај приказивања шта се све, у различитим радовима, означавало синтагмом рефлексивна пракса и који се проблеми јављају у разумевању тог појма. Проблеми су представљени логиком анализе, у покушају да се открију и прикажу појединачне одлике по којима се схватања рефлексивне праксе разликују и које могу бити извор дилема у разумевању рефлексивне праксе. Иако овакав поступак може да укаже на појединачне одлике и кључне тачке за разумевање проблема у одређивању рефлексивне праксе, он истовремено крије и опасност од претераног уситњавања и поједностављивања. Накнадни поглед на сазнања до којих се дошло на овај начин омогућава њихово реорганизовање, другачије синтетизовање, поновно сагледавање и откривање нових значења.

Једно схватање рефлексивне праксе увек карактерише више различитих одлика истовремено, или истицање једних а занемаривање других одлика. Да би се добила целовита слика одређеног схватања или групе сродних схватања и пронашла граница између рефлексивне праксе и онога што она није, потребан је, осим појединачних карактеристика неког схватања, још неки оријентир логичке природе. Трагајући у бројним теоријама за редом међу појединачним

карактеристикама и за целовитом сликом рефлексивне праксе учавва се да се може говорити о два контекста за смештање схватања о рефлексивној пракси, односно, о две различите идеје о рефлексивној пракси и теме разматрања о њој:

- карактеристике наставника или карактеристике начина и аспеката његовог деловања и
- одлике приступа професији наставник.

Ове теме су, наравно, међусобно повезане, али је реч о различитим аспектима посматрања и заинтересованости за рефлексивну праксу, о различитим нивоима анализе и разноврсним резултатима до којих се може доћи: до слике о наставнику као појединцу, или до слике о теоријском приступу проучавању и заснивању професије наставник. Иако је могуће одредити се на различите начине за одређени склоп карактеристика наставника који би се могао сматрати дефиницијом рефлексивних практичара, како овакво дефинисање не би било произвољно, потребно је пронаћи свеобухватан и динамички оквир за размишљање о наставнику и његовом деловању. Такав оквир, који разумевање професије у целини омогућава полазећи од одређеног схватања истраживања – проучавања и начина заснивања професије – инкорпорирујући га и градећи целовит склоп сазнања, мишљења, опредељења и вредности, овде називамо приступом.

## 2.1. Ка конституисању приступа наставнику као рефлексивном практичару

Приступ наставнику као професији одређен је:

- централним проблемима који се разматрају, односно, питањима на која се покушава дати одговор;
- епистемологијом на којој се заснива (која је изражена кроз методолошке изборе, начин разумевања односа теорије и праксе и сврхе одређеног деловања), која је експлицитно или имплицитно повезана са прихватањем одређених вредности у науци, али и у друштву;
- терминологијом која се користи, а која проистиче из одговора на претходне проблеме.

Полазећи од тога, о рефлексивној пракси се као о приступу може говорити на основу радова о наставнику и рефлексивној пракси:

- у којима аутори покушавају да одговоре шта је функција деловања наставника, какав је положај наставника, ко и како



„производи“ знања и каква је веза између теорије и праксе..., то јест, да пружи одговоре на епистемолошка и питања сврхе деловања наставника као рефлексивних практичара;

- за које је типично коришћење термина и синтагми као што су развој наставника, професионални развој, оснаживање наставника, еманципација, права наставника, а што говори и о друштвеним вредностима на којима су заснована;<sup>40</sup>
- на основу којих се, полазећи од претходног, може доћи до сазнања о појединачним деловањима наставника, при чему та сазнања представљају компоненту чије је значење потребно сагледавати у контексту целине приступа.

Полазећи од поменутих компоненти, приступ наставнику као рефлексивном практичару карактеришу:

- јединствена веза мишљења и деловања;
- епистемолошка спирала сазнавања и мењања праксе – схватање теорије као спознавања праксе и праксе као спознавања и проверавања теорије;
- наглашен значај не само рационално освешћеног, већ и интуитивног сазнања;
- наглашен значај и етичког и афективног аспекта деловања наставника;
- наглашен значај контекстуалних фактора за деловање наставника;
- наглашен друштвени значај деловања наставника.

Тек јединствена комбинација ових компоненти гради целину коју можемо сматрати целовитим приступом наставнику као рефлексивном практичару. Да би неко схватање припадало наведеном приступу, потребно је да кореспондира са свим суштинским елементима приступа. У наставку ће бити издвојене и објашњене оне идеје о рефлексивној пракси које се могу сматрати кључним и одређујућим за разликовање овог од других приступа. Неке од њих су већ помињане, али ће овде бити посебно наглашене и боље објашњене (односно теорије и праксе, рецимо), а неке произилазе из осталих помињаних одлика приступа, али су овде представљене из новог угла (на пример, друштвена улога рефлексивне праксе, схватање професионализације).

40 Исти термини и синтагме могу се користити и у оквиру других приступа, али ће њихова употреба бити мање наглашена или ће имати другачије значење, јер контексти других приступа носе у суштини и други језик.

### 2.1.1. Развој теорије и праксе као компонента приступа

Једна од основних карактеристика које одређују рефлексивну праксу јесте њена епистемолошка основа. Раније је већ описано како се епистемологија рефлексивне праксе као засебног приступа може посматрати кроз виђење односа теорије и праксе које значи њихово паралелно и наизменично преиспитивање и мењање, кроз процес у коме је теорија подстрек и начин проверавања квалитета праксе, а пракса мера вредности и место проверавања теорије. Тако се, у процесу који се може представити кроз спиралу, одвија развој и теорије и праксе. Иако је рефлексивна у неким схватањима виђена само као једна од фаза у тој спирали (онај корак када се после деловања мисли о том деловању да би се оно вредновало и да би се донеле одлуке о даљем деловању), када је реч о рефлексивној пракси као засебном приступу, она се не ограничава на једну од фаза (мишљење о деловању, рецимо), већ се односи на *целину овог процеса који је истовремено процес деловања и истраживања*. У приступу наставнику као рефлексивном практичару, наставник је зато не само извођач (реализатор), и не само мислилац, већ је и „практични научник“ (Clark, 1995), и доживотни ученик. Његово деловање је истовремено континуирано истраживање. Наставник стално истражује студенте и њихово учење, испробава нове начине да њима помогне да разумеју предмет, те значење својих активности и себе као наставника, и своје место у институцији и окружењу, то јест, сва питања у вези са својим радом и својим местом у школи и друштву). Теорија се, из угла приступа наставнику као рефлексивном практичару, доживљава као предмет истраживања и као нешто што је подложно промени. Од наставника се не очекује да се понашају апологетски према теорији, нити да је одбацују, већ да и сами буду истраживачи (теоретичари), баш као и практичари. Ово, пак, подразумева мењање не само наставника, већ и теоретичара (оних који се професионално баве научним истраживањем), од којих се очекује да не граде теорију ван праксе, а што значи да не седе у „удобним фотељама“ својих ранијих позиција. Са ове тачке гледишта, професија наставник подразумева и, као обавезно обухвата, непрекидно креирање и преиспитивање, интеракцију теорије и праксе, истраживање, преиспитивање постојећих теорија и њихову замену новим, кроз непрекидно мењање и грађење саме праксе, односно, кроз преиспитивање и теоријско заснивање рутине (Ling, 2005: 11).

Овакво објашњење сазнања и односа теорије и праксе уједно је и одговор на критике које се упућују рационалистичким схватањима или свођењу наставничког деловања на практично деловање као рутину, то јест, на она схватања која пренаглашавају мишљење, или која,

пак, пренаглашавају понашање. За разлику од приступа наставнику као рефлексивном практичару, оба ова схватања деловања наставника полазе од исте епистемологије која подразумева разједињеност мишљења и деловања и теорије и праксе. Зато се деловање наставника као рефлексивног практичара, у складу са овим приступом, не налази негде између поменутих крајности, на истом континууму, већ се квалитативно разликује. Критика схватања по коме сигурно знање (до кога су дошли теоретичари), постоји независно од наставника, а којим се може решити сваки конкретан наставников проблем, истовремено је, у суштини, критика једног епистемолошког решења односа теорије и праксе, због тога што може да доведе до осећања некомпетентности и деморалисаности наставника (Brookfield, 1995). Различита разумевања сврхе и могућих домета рефлексивне праксе исто тако проистичу из епистемологије на којој су засновани. Да ли ће рефлексивна бити схваћена као индивидуални или као тимски чин, зависи и од схватања њених домета, као и начина постизања тих домета, што је опет у вези са епистемолошким решењима. Зато је за разумевање приступа наставнику као рефлексивном практичару, његово разграничавање од сродних или наизглед сличних схватања и могућност превазилажења недостатака тих схватања, од посебног значаја управо епистемолошка основа приступа.

### 2.1.2. Смисао деловања наставника у друштву као компонента приступа

Одређујућа карактеристика приступа наставнику као рефлексивном практичару тиче се и начина на који се разуме друштвена функција деловања наставника. Док је у радовима који произилазе из позиције критичке педагогије овај аспект експлицитно наведен, код других се може подразумевати, али је нужно повезан са начином на који се схвата улога појединца у друштву, као и са одговарајућим вредностима. Те вредности одређују рефлексивну праксу као начин премошћавања проблема односа постојећег и промене, као континуирану промену теорије и праксе, а која је иманентна рефлексивној пракси.<sup>41</sup>

---

41 У корену овог проблема налази се противречност која се може сматрати суштинском одликом васпитања и образовања као таквих. Она се огледа у томе што васпитање, по својој природи, означава деловање у садашњости, засновано на ономе што је прошло и садашње искуство, а које они који сада живе организују за оне који ће живети у будућности. Остаје питање како је могуће на основу прошлог креирати будуће и омогућити напредовање и промену, а истовремено сачувати и неговати традиционалне вредности, и како премостити јаз између прошлости и традиције с једне, и новина, промена с друге стране.

Када је реч о начину виђења наставника који директно произилази из критичке друштвене науке, он је јасно вредносно утемељен и повезан са одређеним политичким деловањем, чији је циљ демократизација друштва и еманципација наставника. И када је реч о ужим доменима рефлексивне праксе (који се тичу деловања у разреду и решавања појединих проблема у настави), рефлексивна има одређено значење за друштво, јер се њена основна компонента и вредност налази у променама и спремности на промене. То се огледа у спремности да се решавањем проблема проналазе нова решења и да се мења постојећа пракса, као и у епистемологији која по дефиницији значи мењање и теорије и праксе, дакле, континуирану промену. Рефлексивна пракса и постоји, у ствари, кроз континуирану реформу која није споља наметнута, већ је унутрашња по својој природи и иманентна је начину на који наставник ради свој посао. Исто тако, стална упитаност о проблемима и спремност на преиспитивање и мењање, имају улогу моделовања овакве врсте интелектуалног и социјалног понашања (отворености, дакле, за новине, спремности на промене). Као таква, и када је реч о догађајима у разреду, она ипак значи неговање промена, што је у складу с прогресивистичким функцијама васпитања у друштву. Ако се реформа разуме као концептуална, програмска и културна, као нешто што се дешава у истраживачкој заједници наставника чији чланови прихватају промене као добре (Beattie, 1997), то је предуслов, неопходна компонента, али и сама суштина процеса остваривања рефлексивне праксе.<sup>42</sup> У својој основи, тиме што није само процес разматрања, сагледавања из различитих углова, или бољег сазнавања онога што радимо, већ и процес истовременог грађења (дакле, преиспитивања и развоја), рефлексивна пракса нужно носи промену и то, како самог наставника као појединца, и као групе, тако и курикулума (као праксе наставника), а самим тим и окружења (јер су они међусобно зависни).

Ово даље значи захтев наставнику да буде друштвено ангажован, спреман да се бори са отпорима различите врсте на које ће наићи ако се определи за промену, спреман да гради другачије околности у

---

Ова начелна разматрања (којима су се, иначе, посредно и непосредно бавили многи аутори, пре свега филозофске и социолошке оријентације) постају јасна, а питања конкретна, када се из домена начелних разматрања о васпитању и образовању, о функцијама васпитања и односу васпитања и друштва, помере на терен конкретног васпитно-образовног деловања, или када се из домена опште педагогије пређе у домен истраживања образовања наставника.

42 Ова врста реформе је, наравно, нешто сасвим друго од промена које се уводе политичким указима и иновацијама, онима које се препоручују наставнику како би их овај применио, у које наставници нису стварно укључени и у њима не налазе смисао.

школи – не само, дакле, да разуме, већ и да мења постојеће. Из угла овог приступа, од наставника се не очекује само да решава техничке проблеме, нити да само разуме и интерпретира конкретне догађаје, ситуације и појаве, већ и да разуме стварност и да је мења.

### 2.1.3. Допринос приступа наставнику као рефлексивном практичару конституисању професије наставник

Специфичност приступа наставнику као рефлексивном практичару налази се у начину на који се, у складу са идејама овог приступа, одређује професија и доприноси професионализацији наставничког занимања. Сам појам професије временом се мењао и заснивао на различитим конститутивним елементима. То важи и за професију наставник. Размишљања о наставничком послу мењала су се од схватања тог посла као неке врсте уметности, ка његовом виђењу као збира јасно издвојивих појединачних послова за чије су обављање потребна одређена знања и вештине. Професија се заснивала преко радног места, делокруга рада и монопола на рад у том делокругу, или преко испуњавања постављених стандарда у обављању посла. Процес професионализације није, међутим, само питање ширења сазнања (научни проблем), већ је друштвени феномен, а поједина схватања професије наставник повезана су не само са сазнањима о деловању наставника у васпитно-образовном раду, већ и са разумевањем његовог места и функције у друштву.

У основи приступа наставнику као рефлексивном практичару професионализам се заснива на посебној врсти стручности. Разне карактеристике наставничког деловања и аспекти виђења његовог посла – да открива, рецимо, и дефинише проблеме и проналази решења, да открива различита значења појединих деловања у конкретном окружењу и конкретној ситуацији, да истражује, развија теорију и праксу, управља својим сопственим развојем – упућују на то да се у овом приступу професија наставник види као интелектуално и етички веома захтевна. Зато се начин дефинисања професије, у складу са тим приступом, не односи ни на пружање услуга и надокнаду за рад, ни на монопол на деловање и постојање каријере, нити на збирку развијених вештина техничког типа и заокружени систем знања и умећа које дају ауторитет једној професији. Заснивање на знањима се подразумева, али су знања схваћена као посебна врста компетенција. Експертиза овде подразумева стално критичко преиспитивање и сумњу у знања, отвореност за континуирано грађење професионалног знања и стално мењање и преиспитивање деловања, као и

одговорност за коришћење сопствених компетенција и сопствено деловање.

Осим *најлашавања односа према знањима, умесйо самих знања*, виђење професије и професионализма се, по основама овог приступа, огледа и у захтеву за поверењем у деловање на подручју наставникове стручности (Ballantine, 1983). Приступ наставнику као рефлексивном практичару полази од критике схватања наставничког посла као техничког деловања типичног за радника у индустрији и захтева одлучивање наставника о свему што је у домену професије. Зато је логично да се, из овог угла, очекује и *захйева аућиономносћ насћавника* и његов одговарајући положај у друштву, да се критикује то што је ова професија бирократски, а не професионално регулисана, као и да се неразвијеност наставничке субкултуре доводи у везу са тим што је професионални статус наставника доведен у питање. Борба за бољи положај наставника део је и последица оваквог приступа.<sup>43</sup> Аутономност и одговорност за обављање наставничке делатности подразумевају и високе интелектуалне и моралне квалитете наставника, који се заснивају на мултидисциплинарним квалификацијама, континуираном образовању и професионалном развоју током целе каријере, као и на тимском раду и сарадњи.

Уколико сазнања о наставнику представљају листу пожељних особина, послова које би они требало да обављају, улога које би требало да остварују, или компетенција које би требало да стекну, а до којих су научници дошли истраживањем, или које пред наставнике поставља просветна политика, од наставника ће се очекивати да задовољава захтеве које му постављају ове групе, односно, да испуњава „изваннаставничке“ одлуке. Оваква схватања се, нарочито из угла заснивања идеја о рефлексивној пракси на критичкој теорији образовања, могу критиковати због тога што су конципирана на идеологији, интересима и моћи ненаставничких група.<sup>44</sup> У приступу наставнику као рефлексивном практичару, пак, од наставника се очекује да, у сарадњи са колегама, дефинише своје циљеве, реализује их и прати

43 Једно извориште приступа налази се и у покрету „професионализације“ ове професије која се јавила шездесетих година XX века.

44 Напори за постизање аутономије наставника и школа у контексту тражења одговарајућег односа између државе и професије значе свакако раст одговорности наставника, баш као и раст одговорности грађана уопште у процесу демократизације и децентрализације одлучивања. Друга крајност, до које може доћи деформацијом овог приступа чији је циљ професионализам и одговорност сваког појединца, може, међутим, да постане преусмеравање сваке врсте одговорности заједнице и државе и препуштање образовања тржишту (нарочито економске бриге за образовање), што такође може бити далеко од професионалне аутономије и доброг образовања.

сопствени напредак, заједно са напретком своје праксе. *Наставници, као професионална група и као појединци, јесу они који раде професионални идентитет наставника и развијају професију наставник.* То грађење као процес, односно, непрекидан развој професије јесте специфичност овог приступа.

Из претходног разматрања следи да је професија наставник, из угла приступа наставнику као рефлексивном практичару, дефинисана јединственим поимањем њене сврхе, знања и вештина (специфично схваћених, са акцентом на њиховом разумевању као предмету испитивања), али и вредности и ставова који је чине – и то теоријских, стручних и ширих друштвених, као и кохезивношћу њених чланова (Ling, Burman, Cooper, 2005), а не преко било ког списка карактеристика, послова или стандарда. Оваквим приступом, посао наставника се не објашњава ни само као позив, нити само као струка. Наставник се доживљава као особа са компетенцијама и јасном сликом своје праксе, виђењем те праксе као дела ширег друштвеног контекста, са знањима и спремношћу да испитује домете своје праксе и њихово друштвено значење, те да их даље мења, као неко ко истражује и развија (дакле, и мења) своју праксу и саму професију. Он истражује своју праксу и сагледава то своје ангажовање као део свог посла, свестан комплексности и тежине проблема, баш као и немогућности стандардизованих решења.

## 2.2. Схватање наставника у приступу наставнику као рефлексивном практичару

Успостављање приступа наставнику као рефлексивном практичару подразумева, како је већ речено, више од пружања одговора на питање ко је добар наставник или шта би такав наставник требало да ради. Иако појединачне одлике и знања наставника нису довољне да би се разумео приступ наставнику као рефлексивном практичару, овај приступ подразумева неке одлике наставника као појединца и начине његовог деловања, или се на основу целине приступа могу развити специфични погледи на наставника и његово деловање.

Пружање одговора на питање који је наставник рефлексивни практичар значи трагање за оним његовим *знањима, способностима, навикама, вештинама, ставовима* (ставовима према образовању, ученицима, себи и свом професионалном идентитету, контексту значајном за процес образовања), који га, сви скупа, чине рефлексивним наставником. Бројни аутори наглашавају да за посао наставника

нису довољне само вештине техничког типа и наглашавају важност одговарајућих особина наставника, као што су: отвореност, посвећеност, лична и друштвена одговорност, самосвест (свест о сопственом мишљењу и одлучивању), те самопоуздање и флексибилност (Dewey, 1933, према: Sufumi, 1997; Calderhead & Gates, 1993, према: Moon 2004; Colton & Sparks-Langer, према: Carter, 1997), затим поседовање знања о настави и учењу, умеће да се интерпретира њихово значење у склопу реалних свакодневних проблема (Clark, 1986, према: Kansanen, 2000: 37–38), способност да се разматра сопствена пракса, процењују етички аспекти наставе и развијају личне теорије о образовној пракси, те реалистично процењују личне слабости и предности, као и карактеристике праксе (Calderhead & Gates, 1993, према: Moon 2004: 58; Carter, 1997), затим способност да се опишу искуства, критички анализира материјал и синтетизује ново и претходно знање, (Atkins & Murphy, 1993, према: Moon, 2004: 59), вреднује истраживачки став, веровање да лично могу утицати на ученике и школу, спремност на сарадњу, усмереност на промену кроз истраживање (Dana, Yendol-Silva, 2003) и тако даље. О свим овим одликама може се размишљати као о одликама наставника који су рефлексивни практичари. На рефлексивност се може гледати и као на склоност ка рефлексiji, као на неку врсту стања ума наставника (Jaworski, 1993, Van Manen, 1977, Vaughn, 1990, према: Moon, 2004: 60), или као на оријентацију ка идентификовању и решавању проблема (Kirby & Teddlie, 1989, према: Moon, 2004: 60). Да би се могао заузети став према овим и другим различитим захтевима, да би се могао извршити избор карактеристика које се могу сматрати одликама рефлексивних наставника и закључити како њих ваља систематизовати, потребно је приступити њиховом разумевању полазећи од кључних опредељења приступа рефлексивној пракси у целини.

### 2.2.1. Шта је значење појма наставник – рефлексивни практичар?

Пође ли се од анализе представљене у претходном поглављу, целина приступа наставнику као рефлексивном практичару може се конституисати кроз следећа схватања наставничке професије која имају значење принципа на којима се заснива одговарајући приступ:

- схватање наставника као истраживача сопствене праксе, а што проистиче из начина на који се унутар приступа разуме повезаност теорије и праксе, значи потребу и захтев појединачном наставнику да поседује одговарајућа знања потребна



за истраживање, спремност да се мења и развија, став отворености за одлике и потребе конкретnog окружења и конкретне ситуације, навику преиспитивања и истраживања разноврсних феномена, на пример, свог мишљења, знања, начина реаговања на проблеме, односа између приватних и јавних теорија, самих проблема и њихових узрока и последица, околности у којима се јављају;

- схватање наставника као актера и креатора сопственог развоја, курикулума, као и ужег и ширег окружења, а што проистиче из начина на који се одговара на епистемолошка питања и из начина разумевања сврхе рефлексивне праксе, захтева од наставника одговарајуће ставове, као што су, рецимо, отвореност, спремност на ангажман и иницијативу, доживљавање континуираног учења као саставног дела професионалног идентитета, као и компетенције потребне за планирање, реализацију планова и праћење овог процеса;
- схватање наставника као некога ко самостално одлучује о својој пракси и сопственом развоју, а што проистиче из наглашавања значаја аутономије наставника и подразумева висок степен знања и одговорности појединачних наставника и њихову спремност да континуирано уче;
- схватање наставника као сарадника који развија своју професионалну групу, а што проистиче из поштовања тимског рада и значаја професионалне заједнице, и захтева способности наставника да тимски ради и сарађује, спремност његову да учи кроз размену са колегама, умеће да тражи и налази, као и да пружа помоћ и подршку;
- схватање наставника као целовите личности, а што проистиче из значаја који се придаје интуитивним, не само рационалним, и етичким и афективним, а не само когнитивним аспектима рада наставника и подразумева знања и когнитивне способности наставника, али и способност учечавања моралних проблема и морално суђење и брисање границе између уско схваћеног професионалног и личног;
- схватање наставника као некога ко опажа и дефинише, а не само онога ко решава проблеме васпитно-образовне праксе, што проистиче из разумевања наставниковог деловања као контекстуално и ситуационо условљеног, али и разумевања васпитно-образовних ситуација као комплексних, несигурних и недефинисаних, и значи осетљивост за проблеме, способност функционисања у несигурним ситуацијама, толеранцију на неизвесност.

Типично за приступ рефлексивној пракси јесте да ове одлике представљају одлике наставника који је рефлексивни практичар *и тек када њресџану да буду њојединачне одлике*. Рефлексивна пракса није проста мешавина елемената, већ има значење „смесе“. Поједине одлике имају специфично значење тек ако се посматрају холистички, а наставник би се, као рефлексивни практичар, могао описати тим карактеристикама тек уколико оне представљају јединствену целину која ствара нови квалитет. Уместо о посебним одликама, зато може да се говори о посебном склопу који чини једну „надодлику“, која обухвата и „боји“ све остале одлике наставника и која би могла да се сматра неком врстом не само професионалног, већ и животног стила. О оваквој врсти одлика неки аутори говоре као о *хабиџусу* (Wintersteiner, 2004).<sup>45</sup> Рефлексивност, схваћена као хабитус, није само прост скуп начина мишљења, вештина и веровања који утичу на понашање, већ је пре *џенеративни џринциџ* којим се наставник руководи при одлучивању, или „матрица, оквир у који се смештају перцепције, акције и појединачна мишљења и из кога се генеришу одлуке о деловању“ у новим ситуацијама (Wintersteiner, 2004). У том значењу, представља нешто што интегрише целокупни идентитет, подразумевајући јединственост личности и понашања, различит од појединачних својстава наставника, из простог разлога што је – интегративне природе.

### 2.2.2. Ко је у пракси рефлексивни наставник?

Претходно схватање одлика наставника који је рефлексивни практичар нуди објашњење овог појма. Поменути одликама се, међутим, не описују конкретне особе, нити оне значе прецизне оперативне индикаторе, те не могу служити да се њиховим процењивањем неко сматра рефлексивним наставником, а други који не испуњава све одлике – наставником који то није. Када је реч о стварним наставницима, мора се рећи да је немогуће увек направити јасну, прецизну и оштру границу између оних који јесу рефлексивни и других који то нису. Уместо тога, има смисла говорити о мање или више рефлексивним наставницима, рефлексивним у различитим ситуацијама и различитим поводима, односно, о мање или више рефлексивној пракси чији су одређујући елементи не само наставници као појединци, већ и уже и шире окружење. То значи да се о рефлексивној пракси може

45 У радовима Винтерштајнера хабитус је базични став, који условљава перцепцију и из кога настају наша конкретна понашања, став практично оријентисан (не толико веровање, колико деловање), флексибилан у новим околностима и не сасвим свестан (Wintersteiner, 2004).

говорити као о тежњи, и као о процесу приближавања постављеном циљу. Ако се уопште може одговорити на питање ко је рефлексивни наставник, онда би се могло рећи да су то *наставници који теже да остварују ове одлике*, они који се у свом раду оријентишу према таквим темељним вредностима. Саме одлике могу иначе бити сугестија за наставнике, идеја за размишљање, преиспитивање и деловање, али су, да би биле део овог приступа, нужно контекстуално условљене и динамичке категорије, а не унапред прецизно и дефинитивно одређене. Оне, такође, могу бити оријентација при осмишљавању програма образовања наставника.

Анализа представљених схватања рефлексивних практичара указује на још један проблем у дефинисању. То је питање обима појма, тј. *ојасности од њреуској дефинисања* (на пример, само свест о личном деловању, само индивидуални чин и особина или сличност), као и *ојасности од њреширокој дефинисања* (ширење све до изједначавања са појмом *добар наставник*, односно, разматрање рефлексивне праксе као да је она све што се може очекивати од наставника, а самим тим и ништа конкретно). Управо избегавање критика упућених преуским схватањима значи и тешкоћу да се појму уопште одреде границе и да се пронађе специфичност рефлексивног практичара. Критеријуми за то налазе се тек у разумевању приступа наставнику као рефлексивном практичару.

### 2.2.3. Развијање рефлексивних практичара као пут спознавања рефлексивне праксе

Из истих разлога који важе за одређење наставника који је рефлексивни практичар, ни сама рефлексивна пракса не може да се представи као заокружено сазната, са прецизним и коначним категоријама. Разумевање рефлексивне праксе може се изводити из појединих теоријских схватања, али се даље открива и гради кроз процес рефлексивног деловања у конкретним околностима. Део суштине такве праксе открива се кроз саму рефлексивну праксу. Процес сазнавања о њој могао би да се изрази кроз неку врсту спирале, где је у почетним круговима ниво првих увида и теоријских поставки, а на вишим нивоима спознавање кроз практично деловање и покушаје образовања за рефлексивну праксу. Та спирала се асимптотички приближава достизању рефлексивне праксе и њеном спознавању, али се никада не завршава потпуно.

Ако се жели доћи до потпуно заокруженог појма рефлексивна пракса могла би се она изједначити са одређеним схватањем акционог истраживања практичара које се одвија континуирано. Али, ово значење се односи само на рефлексивну праксу као теоријски кон-

структ. У реалности рефлексивном праксом би се могла означити и друга деловања рефлексивних наставника, а у покушају да изграде и разумеју своју праксу, укључујући и теорије о њој.

Процес разумевања рефлексивне праксе одвија се кроз теоријско разматрање различитих проблема и схватања такве праксе (јер се рефлексивна пракса одређује и преко односа према овим проблемима), и кроз настојање да се делује као рефлексивни наставник, а деловање на начин рефлексивне праксе значи увек и испитивање шта рефлексивна пракса заправо јесте. Може се рећи да не постоји експертиза у смислу потпуног овладавања скупом карактеристика рефлексивног практичара, то јест, ако она и постоји, онда значи спремност да се открива шта је рефлексивна пракса и да се настоји деловати као рефлексивни практичар.

# II

ОБРАЗОВАЊЕ  
НАСТАВНИКА ЗА  
РЕФЛЕКСИВНУ ПРАКСУ



### 3. Различити путеви образовања наставника

Начини разумевања професије и захтева који се пред њу постављају повезани су са начином грађења професије и образовања за њу. Процес образовања за професију у директној је вези са њеним најважнијим карактеристикама, повезан је са природом процеса рада за који се образује. Зато није необично да се у различитим моделима професионалног образовања нађе мање или више општег и стручног образовања или усвајања појединих вештина, да се они разликују по томе колико су академски и теоријски засновани, практични, или сведени на опонашање оних који су искусни у том послу. Не само у наставничкој, већ и у другим професијама, јасно је да ће образовање бити различито за занимања од којих се очекује „професионалност“<sup>46</sup> занатског типа, или за рад у масовној индустријској производњи, или пак, за професије у савременом постиндустријском периоду.

Разматрање сазнања о наставнику потврђује да не постоји јединствено поимање професије наставник, нити исто такво поимање начина сазнавања о наставнику, то јест да не постоји једна истина о томе ко је наставник, какав би он требало да буде и шта би требало да зна. С обзиром на то да је образовање за професију наставник у директној вези са тим како се види сама професија, у вези са тим

---

46 У овом пасусу термин *професија* и *професионално образовање* користе се у ширем значењу него што би се у складу са савременим захтевима очекивало од неког деловања да би се назвало професионалним. Овде изнета запажања односе се на занимања, струке и професије у савременом смислу, као и на образовање које је за њих одговарајуће.

такође постоје различите недоумице. Тако је, на пример, логично да поимање наставника као духовног, чак и мисионарског позива, од образовања очекује неку врсту инспирисања за добро и хуманистичко деловање и, можда, широко опште образовање (McGuinn, 2000), док прагматично разумевање професије – оријентисано на радно место наставника – акценат ставља на развијање одређених професионалних вештина кроз образовање наставника. Као што су се временом мењали захтеви постављани овој професији, мењали су се и начини образовања за њу.

*Почеци заснивања различитих њушева образовања наставника* и илустрација дилема у образовању наставника, још од зачетака ове професије и образовања за њу, могу се уочити и површним погледом у историју. Развој људског друштва и промене у свету рада праћене су променама у васпитању. У том процесу, за који је посебно значајан настанак писма и повећавање обима различитих врста знања, сам чин образовања и васпитања издвајао се из свакодневних активности у којима су деца учила кроз процес имитирања и заједничког рада, и постајао засебна делатност. Ову делатност није могао свако да обавља. Постепено се издвајао посао наставника, а затим и процес припремања за обављање тог посла, речју, почело је да настаје занимање наставник. Деконтекстуализација, као појава карактеристична за целокупну област васпитања, може се запазити и као одлика образовања оних који се професионално баве васпитањем и образовањем. Да би могли подучавати друге, они најпре морају бити за то посебно образовани. Издвајање њиховог образовања из самог васпитног деловања омогућило је, пре свега, стицање знања која су проистекла из ранијих искустава других и структурирана су као теоријска и књишка знања. Паралелно, опстао је и вид образовања оријентисан на стицање практичних умећа кроз посматрање и шегртовање. Обука за занате и рад у пољопривреди дуго су остали у кругу породице, а касније су почели да се одвијају у занатским радионицама; мајстори су се за посао обучавања младих припремали кроз лично искуство и угледање на сопствене мајсторе. Ово су зачеци два пута у образовању наставника, једног кроз деконтекстуализовани процес образовања, и другог који се одвија кроз практично искуство. Ти путеви образовања повезани су са стицањем два типа знања и вештина које би наставник требало да поседује. Како ће у наставку бити објашњено, два различита, а некада и супротстављена типа образовања – једног оријентисаног на теоријска знања (научно схватање истине), и другог усмереног на вештине и активности (примењивост знања у пракси), присутна су у образовању наставника до најновијих времена. Они су повезани са процесом развоја рада и друштвених односа,



начином на који се наука развијала, али и са дуализмом у поимању човека (раздвајање духовног и телесног, мишљења и акције).

Када је реч о савременом тренутку, очигледно је да брзе промене у свету рада, у науци и технологији, као и у друштвеним и другим околностима у којима се професионални рад обавља, утичу на захтеве који се постављају појединим професијама, а ове опет на промене захтева који се постављају професионалном образовању. Тако су данас за наставничку, али и за друге професије, веома важни флексибилност и инвентиван рад, смањен значај рутине и техничких (манипулативних) знања у односу на значај способности за комуникацију и тимски рад, континуирано образовање и спремност за промене<sup>47</sup> и тако даље. *Померања у схватању „идеалног припадника професије“* – у овом случају „идеалног наставника“ – значе ново разумевање одговарајућег циља професионалног образовања. Нови циљ пред образовање наставника поставља задатак откривања најбољих могућих начина његовог остваривања.

Наведени примери (један поглед у историју и други на савремена дешавања у развоју професије) представљају илустрације следећих тврдњи:

- професија наставник и начин професионалног образовања повезани су са променама у свету рада и другим друштвеним променама;
- различито разумевање професије наставник захтева различита решења у образовању наставника.

Кроз сазнања о појединим својствима и улогама наставника, заједно са схватањима других педагошких питања, наглашава се значај различитих појединачних елемената образовања наставника (на пример, којим би садржајима – темама требало посветити посебну пажњу, или за које методе рада је потребно оспособити наставнике), а *различити припадници наставнику представљају основу за развој различитих концепција образовања наставника у целини*. То значи да приступ наставнику захтева целовито поимање свих питања образовања наставника: циљева, начина организовања, садржаја и метода, улога оних који уче и осталих који у том образовању учествују, начина на који се разуме образовање наставника и пут којим они уче све што је важно у послу наставника, чак и контекста у коме се дешава образовање.<sup>48</sup> Сва помињана концепцијска питања могу се ор-

47 О савременом схватању професије било је више речи у уводним разматрањима.

48 Разматрање контекста образовања као одлике концепције, специфичност је савремених радова о концепцијама образовања наставника (Fejman-Nemser, 1990).

ганизовати око два крупна, различита, али веома повезана питања: 1. питање циљева професионалног образовања наставника (која врста знања<sup>49</sup> је наставнику потребна) и 2. питање како би требало да изгледа образовање наставника да би се ти циљеви остваривали.

Одговор на друго наведено питање подразумева запитаност о принципима на којима се заснива, о садржајима, методама, начину организовања, улогама учесника и слично. Та питања су, експлицитно или имплицитно, усмеравала досадашње начине образовања наставника, али могу бити и линија водиља у анализирању појединих решења и осмишљавању концепције образовања наставника.

Различита схватања знања и образовања извори су неких конкретних дилема и проблема у вези са образовањем наставника. Ове дилеме и проблеми су одлика свих досадашњих покушаја концептуализовања образовања наставника и значајни су за даље истраживање образовања наставника, те ће се о њима још говорити. Такви су, на пример, проблеми односа између теоријског и практичног у образовању наставника, као и односа између иницијалног професионалног образовања и онога што се може назвати усавршавањем или професионалним развојем наставника који су већ запослени, баш као и проблеми омеђавања онога што је само професионално образовање.

### 3.1. Једна класификација различитих путева образовања наставника

Бројне су карактеристике по којима се поједини путеви образовања наставника међусобно разликују, те су различите и класификације концепција образовања наставника на које се у литератури може наићи. Бухбергер говори о академској и семинарској традицији у образовању наставника (Buhberger, 2002), Зајнер и Листон, између осталих, помињу академску и традицију друштвене ефикасности (Zeichner, Liston, 1996), а Фејман-Немсерова традицију општег образовања и академску концепцију с једне, и нормалну традицију и практичну концепцију са друге стране (Fejman-Nemser, 1990). Манбај и Расел, говорећи о критеријумима за класификацију различитих програма образовања наставника, такође користе статус системат-

---

49 Овде се термин *знање* користи у најширем смислу речи, те обухвата како знања података и теорија, тако и вештине, когнитивне и способности деловања, вредности и опредељења која су у основи заузимања свих односа и деловања.

ских знања и статус усвајања вештина у тим програмима (Munby, Russell, 1996, према: Бјекић, 1999).<sup>50</sup>

Полазећи од онога што је заједничко за различите класификације, може се издвојити једна релативно једноставна класификација, утемељена на поимању суштински значајног проблема, карактеристична иначе за традицију образовања наставника и још увек актуелна при осмишљавању образовања наставника. Реч је о подели образовања на:

- образовање академског типа и
- тренинг практичних вештина.

Ова два пута образовања наставника могу се уочити као две традиције образовања: универзитетске – која је била карактеристична преваходно у образовању наставника предметне наставе и наставника који се запошљавају у институцијама вишег степена образовања, и традиције семинарског и учитељског образовања – која је била карактеристична за образовање наставника за рад у институцијама нижег образовног нивоа. Те две традиције, које се међусобно разликују у виђењу циљева и начина остваривања циљева образовања наставника, истовремено представљају два приступа образовању који су и данас актуелни. Недостаци ових типова образовања повод су за критику, али и полазиште за покушаје њиховог превазилажења. Да би се схватили покушаји савременог образовања наставника и суштински проблеми у њиховом образовању, као и да би се различити типови образовања наставника могли упоредити са образовањем наставника за рефлексивну праксу, неопходно је разумети на чему су засновани и које су њихове суштинске одлике.

### 3.1.1. Образовање академског типа

Оно што карактерише пут образовања наставника типичан за традицију универзитетског образовања јесте да теоријско знање и сазнања добијена научним истраживањима види као окосницу образовања. За ову врсту припремања наставника карактеристично је коришћење управо термина *образовање*, чиме се означава не само одређени тип знања у његовој основи, него се некада прећутно и подразумева да је то нешто више, озбиљније и боље него спонтано учење или тренинг вештина, управо због своје научне заснованости.

50 У овим класификацијама се, осим наведених, помињу и неки други савремени типови образовања, који се могу сматрати сродним образовању за рефлексивну праксу. Фејман-Немсерова, на пример, помиње персоналну концепцију и критичку оријентацију у образовању наставника.

У склопу образовања оваквог типа, сматра се да је неопходно да они који се образују, науче и усвоје оваква научна сазнања. Што се тиче области тих сазнања, оне у различитим варијантама образовања наставника академског типа варирају од академске традиције која наглашава широко опште образовање (у складу са виђењем наставника као преносника културе, рецимо), преко посебног наглашавања знања из академских дисциплина које ће наставници да предају (на шта се, иначе, у литератури најчешће односи термин академске традиције у образовању наставника – Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000), све до увођења у образовање наставника и такозване педагошке групе предмета – психологије, педагогије, дидактике, методике – представљених кроз развој одговарајућих научних дисциплина. Сам термин *академско* у литератури о образовању наставника некада не обухвата знања из ових педагошких области (на пример, Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000). Ипак, знања проистекла из научних истраживања наставе и учења<sup>51</sup> обично се опажају као посебна и значајна врста теоријских знања потребних наставницима, а која представљају „институцију знања“ која је супротстављена спонтаном деловању. Положај те врсте знања у образовању наставника (академског типа знања из научних области педагогије и психологије), посебно је значајан за ово разматрање, јер је типичан за образовање наставника код нас – пре свега, за оно образовање које се одвија као иницијално образовање предметних наставника, тамо где оно уопште постоји – и зато што је управо то оно „место“ од кога се у професионалном образовању наставника највише очекује.

Без обзира на области академских дисциплина, заједничке карактеристике знања које се жели развити образовањем овог типа јесу:

- њихово порекло у научним истраживањима (то су знања која су резултат претходних истраживања научника);
- структурирање ових знања према одвојеним научним дисциплинама (не проблемски и, у начелу, не интердисциплинарно).

Због своје везе са резултатима научних истраживања (преносе се знања која су откривена у оквиру неке науке, користи се научна терминологија, знања су систематично уређена), овај тип образовања сматра се научно заснованим. Без обзира на варијанте, тип знања који се формира кроз овакво образовање увек је оно што се може

51 Овде се, пре свега, мисли на позитивистички заснована научна истраживања, која емпиријско-аналитичким путем настоје да проверавају хипотезе, уопштавају сазнања и граде систем знања.

назвати *знањем о проблемима*. Ову врсту знања неки аутори називају знањем *Теорија са великим Т*, објашњавајући је као знање које је обично засновано на емпиријским истраживањима (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005).<sup>52</sup>

Поменути тип образовања заснива се на одређеним (експлицитним или имлицитним) претпоставкама:

- да се теорије релевантне за рад наставника темеље на научном истраживању;
- да научне теорије наставницима могу помоћи да се припреме за професију, те да ће наставници моћи да одлучују о свом деловању на основу теоријског знања које су добили (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Рајовић, Радуловић, 1998, 2000).

Базична теза овако заснованог образовања јесте, дакле, да су научна истраживања и академска знања не само по себи вредна, општеважећа и тачна, већ су и корисна, као и да су и довољна као професионална знања. Циљ таквог образовања је усвајање онога до чега су научници дошли својим истраживањем, те је смештен у домен когнитивног и рационалног.

Логичан начин да се до *и*таквој циља *дође* јесте преношење – усвајање и објашњавање – разумевање неких научних сазнања, односно, резултата до којих су научници дошли. У неким случајевима, од оних који уче очекује се не само памћење, већ и свесно и критичко промишљање, анализирање сазнања, мада то није нужна компонента овог типа образовања. Прећутна претпоставка стицања оваквог знања јесте да нема ничега што се не може експлицитно обучити одговарајућим прецизним речима. Варијације се тичу области и обима сазнања и дубине разумевања тих сазнања. Заједничко им је да не захтевају повезаност са личним искуством оних који уче и да је тешко повезати их са конкретним ситуацијама и понашањем наставника. Циљеве овог типа образовања и начин њиховог остваривања, карактеришу *деконструкцијализација и независност од личног искуства*.

**Зашто се образовање академског типа може критиковати?** – Управо је одвојеност од контекста и личних искустава и значења кључно место од којег крећу бројне критике које на рачун оваквог

52 О специфичности ове врсте знања критички говоре готово сви аутори теоретичари рефлексивне праксе, те је незахвално навести само неке од њих. Иако је овде акценат на начину разумевања таквих знања и на терминима употребљеним да та знања означе у савременој литератури, јасно је да разликовање такве праксе од осталих потиче још од Аристотела (епистеме).

типа образовања упућују аналитичари и истраживачи образовања наставника, они који граде просветну политику и систем образовања, као и сами наставници.

Неуважавање потреба које проистичу из обављања посла наставника, нарочито је упадљиво и често критиковано у вези са врстом образовања академског типа, а које под академском традицијом подразумева важност само научног знања из академских дисциплина које будуће наставнике чине специјалистима у одређеној научној области – предмету или предметима које ће предавати – јер је ту очигледно занемаривање свега што разликује стручњака у оквиру једне дисциплине и наставника те дисциплине (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Међутим, иако се то до скоро ређе запажало, и образовање које обухвата такозвану педагошку групу предмета, организовано кроз академско образовање из ових дисциплина, такође може да занемари проблеме стварног наставничког рада. Овакво академско образовање не омогућава, наиме, или бар не подстиче грађење везе између онога што је пракса наставничког рада и што су свакодневни наставнички проблеми који захтевају доношење одлука и акцију, са теоријским, научним сазнањима ових дисциплина. Подразумева се да ће они који стекну академска знања, када буду били у прилици, умети да адекватно примене стечена знања, мада се *за саму примену они не припремају*. Овај тип образовања зато не помаже онима који уче да решавају конкретне проблеме свакодневног рада, то јест да раде – да успостављају однос са ученицима и колегама, да раде са групом деце, помажу ученицима да разумеју и науче, да индивидуализују наставу, планирају и реализују, прате и истражују, увиђају и разматрају вредносне основе и последице.

О неуспеху оваквог образовања говоре многе студије успешности наставника, као и истраживања мишљења наставника почетника о сопственом образовању. (Њихов приказ дају, примера ради, Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).<sup>53</sup>

Оваквом приступу може се замерити и да, наглашавајући теорију, остаје на сазнањима која су настојала да се формулишу као општеважећа, те да *не љовори ништа о њојединачним ситуацијама* и не носи јасна значења у конкретном контексту, то јест, даје одговоре идеалног типа, који нису нужно повезани са конкретним реалним приликама. Једно од места за критику јесте и безрезервно поверење у овакав тип знања, које достиже степен у коме се, у случају његовог

53 Слично значење имају и истраживања мишљења наставника о сопственим компетенцијама и начинима њиховог развијања код нас (Рајовић, Радуловић, 2007).

неслагања са конкретном ситуацијом, предност даје знању, и при том се подразумева да у њега не би требало сумњати.<sup>54</sup>

И сама претпоставка да је овакав тип образовања научно заснован, такође може да се доведе у питање, јер *академско знање овој тииа не обухвата преходни доживљај проблема, нији методолошке проблеме сазнавања, већ само елементи сазнајој* које је неко – онај који образује – препознао као корисне за студенте (Рајовић, Радуловић, 1998, 2000). Такво знање студенти би требало да усвоје као сигурно и као верну слику стварности, а не као хипотезе које у пракси ваља испитивати.

Тakoђе, научна сазнања се не доводе у везу ни са оним што су интуитивна знања, имплицитне претпоставке и веровања оних који уче, то јест, *не граде се везе између књишкој, вербалној знања с једне и личној доживљаја и интуитивних и имплицитних знања с друге стране*. Два типа знања остају независна. У принципу, настојећи да пренесе систематична научна сазнања, овај модел остаје на нивоу незаинтересованости за оно што су претпоставке и искуства, као и потребе и очекивања оних на које се знање преноси, а они који уче доживљавају се као конзументи знања.

Што се, дакле, тиче одговарајућег типа циљева овог образовања, њима се замера да су затворени у научне категорије, у домен когнитивног и рационалног, а што се, пак, тиче начина остваривања оваквих циљева, они су предмет критике јер се своде на преношење, то јест, примање готових, научним истраживањем откривених сазнања. Овај тип недостатака поједини аутори називају *руксак лоиком* (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000), асоцирајући, с једне стране, на то да је ономе ко се образује могуће предати – могуће је у њега убацити – велику количину различитих потребних знања, које ће он потом моћи да по потреби „вади из торбе“ и користи их, а са друге стране на то да, када једном стекне та знања, наставник има све што му је потребно у будућем раду, то јест да му даље није неопходно никакво истраживање и ново учење.<sup>55</sup> Из тог разлога овај

54 Критикујући рационализам и придавање моћи науци и научним знањима, критичари просветитељства, као начина разумевања света, начина мишљења и односа према животу, Адорно и Хоркхајмер, између осталог, пишу: „...лаковјерност, узмицање пред двојбом, непромишљено одговарање, разметање наобразбом, страх пред протурјечјем... немарност у властитом истраживању, фетишизам ријечи, остајање код пуко дјеломичних спознаја: све то и слично спријечило је сретан брак људског разума и природе ствари и повезало га умјесто тога са излишним појмовима и непланским експериментима...“ (Adorno, Horkheimer, 1989: 17). Ова врста критике могла би се применити и на образовање академског типа.

55 Слично значење има Фреиреов појам *образовање као складиштење информација* (Freire, 1993, према: Гордон, 2001).

приступ се може критиковати због неуважавања потребе континуираног образовања и *одвајања иницијалног образовања од целовитог схваћеног професионалног развоја*.<sup>56</sup>

### 3.1.2. Тренинг као стицање вештина<sup>57</sup>

Традиција која постоји у образовању наставника неуниверзитетског типа – оном које се одвијало у институцијама различитих назива, али које обично нису подразумевале највиши степен образовања: колеџ, академије и средње школе за струку учитељ – у центру пажње има вештине наставника које су овоме потребне а које се могу постићи посебном врстом обуке и кроз учење практиковањем. Многи савремени критичари академског образовања наставника такође полазе од тога да наставници имају довољно или превише знања о научним појмовима и теоријама, али да нису научени како да их примењују, те да их је потребно научити како да раде (Гордон, 1998; Yinger, 1987, Jackson, 1968, према: McAninch, 1993). На таквим идејама заснива се велики број савремених програма усавршавања наставника, било да су настали као продукт развијања научних теорија, или из потребе просветних реформи које захтевају новине у понашању наставника. Заједничко различитим примерима образовања ове врсте јесте оно што се крије у значењу самих термина *џренини* и *обука*, а које је различито од значења термина *образовање*. Ти термини подразумевају стицање и развијање посебног типа знања које се може назвати вештинама и увежбавање појединих радњи како би се оне лако и рутински изводиле.

*Циљ образовања овог џија* је, дакле, стицање вештина потребних у свакодневном раду, то јест, оних знања која се могу назвати *знања*

56 Ваља рећи да је неуважавање потребе континуираног учења одлика, ипак, само неких програма образовања академског типа и да је она и код њих имплицитна. Иницијално образовање овог типа може експлицитно да промовише даље професионално усавршавање, а постоје и програми усавршавања који су програми академског типа образовања. Међутим, како је за све њих заједничка независност од контекста и конкретних проблема наставника појединца, трансмисија научних знања се не може изједначити са професионалним развојем наставника.

57 Термини *џренини* и *обука*, у овом раду означавају исту врсту образовања, јер су оба термина одомаћена у радовима у вези са програмима образовања и усавршавања наставника. Значење самог термина тренинг, независно од образовања наставника, односи се на стицање вештина које се користе за постизање појединачних радњи, најчешће техничког типа (Stenhaus, према Elliott, 2001: 141). У том смислу, синтагма *џренини као стицање вештина* може се сматрати плеоназмом, али се овде користи да би се нагласио поменути аспект тренинга, нарочито због тога што се у свакодневном говору и у стручној јавности термин тренинг некада користи прешироко.



како да се ради. Ова врста знања називана је различитим именима: инструментална (Elliott, 2001) и аутоматизована знања (Pearson, 1984, према: Elliott, 2001). Како онај ко се тако образује треба да усвоји облике понашања – рецепте, неки аутори овај начин мишљења у образовању наставника називају рецептологијом (Mitzschke, 1984, према: Kansanen, 2000).<sup>58</sup> У овом случају није пресудно да ли онај који тренира разуме разлоге због којих се нека активност изводи на одређени начин, да ли разуме последице појединих начина деловања, као ни да ли влада теоријским објашњењима појединих догађаја, разуме ли догађај у целини, какав је његов однос према том догађају – важно је само уме ли да изведе одређене поступке као одговор на поједине околности. У појединим варијантама овог приступа образовању наставника мање или више, инсистира се на усвајању само појединачних техника у понашању, на развијању шире схваћених вештина и способности, или на разумевању објашњења добијених „рецепата“ за понашање у појединим приликама. Доминантан значај увек се, ипак, придаје спољашњем понашању и његовом увежбавању. Сам препоручени начин понашања је, у принципу, изведен из резултата научних истраживања, и нека врста научног доказа разлог је због кога је он постао циљ одређеног програма обуке, или је пак проистекао из искуства других наставника, од којих студент учи угледањем на њих током практичног дела обуке.

*Како се професионалне вештине овог типа стиичу вежбањем, у оквиру овог приступа образовању наставника наглашава се значај добро организоване практичне обуке која омогућава релативно заштићене услове за учење. Иако се поједине варијанте тог приступа образовању наставника крећу од самог дрила за поједине технике у понашању, до објашњавања добијених препорука и разлога за понашање одређене врсте, кључно за овај поступак јесте увежбавање, како би се касније ефикасно деловало.*

У свим варијантама циљ и сам процес образовања доминантно су бихејвиористички обојени, у други план се стављају теоријска знања и разумевања, а искључују се сопствено истраживање и преиспитивање понуђених решења.

**Зашто се обука као тип образовања наставника може критиковати?** Разлози за критику оваквог образовања наставника леже у пренаглашавању значаја спољашњег понашања наставника. Наиме,

---

58 Истраживања програма образовања у којима постоји практиковање студената сведоче да управо овакву врсту знања – савета од наставника из праксе често траже сами студенти, као и да су наставници у пракси склони да ову врсту рецепата дају, иако, када их неко о томе пита, тврде да не дају директне савете и рецепте (Kansanen, 2000: 21).

ако је у модерном свету, за деловање у областима у којима се манипулише предметима, довољно владање појединачним вештинама које не захтева унутрашње промишљање, у области васпитања и образовања ова врста вештина не може бити довољна. Када је реч о образовању наставника, критика циљева образовања ове врсте има више важних компоненти, као што су: пренаглашавање значаја понашања, претерана усмереност на поједине сегменте понашања, занемаривање самоувида, занемаривање оспособљавања за критичку анализу проблема уз уважавање контекста.

Једна од најважнијих критика односи се на *пренаглашавање умећа спољашње понашања*, које је одвојено од дубинског промишљања и разумевања, механичко и рутинско. Иако је лакше утицати на спољашње понашање него на разумевање и личност у целини, без оспособљавања за разумевање проблема наставник ће бити неспреман за низ проблемских ситуација (свака је таква ситуација специфична и не могу се имати спремни готови одговори на све њих), или такве ситуације уопште неће препознавати као проблеме. Понашање које се учи на овај начин такође је *одвојено од унутрашње доживљаја и свакој личној значења за наставника*. Засновано је на претпоставци да постоји понашање које је тачан одговор на одређену врсту проблема и да оно важи за све наставнике, кад год се та врста проблема појави, у свим могућим контекстима. На овај начин, *занемарено је да наизглед исти проблем у различитим контекстима има различита значења* и да захтева различите одговоре. Занемарено је и то да у стварним васпитно-образовним околностима проблеми нису јасно дефинисани, не дешавају се као појединачни проблеми на које је потребно само одговорити, већ представљају недефинисане ситуације које је потребно разумети и открити који се проблем у њима крије. У различитим контекстима, и за различите учеснике (ученике и наставнике), исти одговор носи, при том, различита значења и доводи до различитих последица. У целом процесу, вештине техничког типа („цаке и трикови“) нису довољне. То тврде сви они који наглашавају значај моралног аспекта деловања наставника, значај наставникове личности, те критичари позитивистичког приступа науци, представници критичке педагогије и други теоретичари образовања наставника. Свако деловање наставника и начин решавања проблема има неко вредносно значење и последице, а што од наставника захтева више од владања техникама понашања.

Критикована је, такође, *оријентација на семените понашања*, чиме се занемарује целина проблема у одређеном контексту и потреба сагледавања и разумевања „целе слике“.

Овакво образовање не уважава ни потребу самоосвешћивања наставниковог односа према проблемима, те његових вредности и претпоставки, личног и професионалног идентитета, као ни значења проблема у контексту институције и ширег окружења. Зато је и критиковано, а *води обнављању њојојећих модела њонашања* и уклапању наставника у њих, без обзира да ли су они одговарајући (Moon, 1993, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

Логика адекватне обуке за стицање вештина захтева усмеравање на обликовање понашања, а не на знање и разумевање, на технику и њено увежбавање, а не на бављење унутрашњим осећањима, развијање емоционалног односа и изазивање осетљивости за вредносне дилеме. Као таква, ова врста обуке може се критиковати због *техничизма и инструменџализма*.

Осим тога, посебно наглашавање значаја практикума у образовању наставника, а без разраде начина његовог организовања и повезивања са другим сегментима образовања, као да подразумева да се образовање дешава аутоматски из праксе. Ово је критиковано не само као нереално, већ и због тога што на тај начин могу да се науче неки склопови понашања и ритуали који постоје код наставника у пракси, а да можда нису адекватни. Шта ће се стварно научити кроз практиковање зависи од наставника у пракси, нарочито оних који имају улогу ментора, и од институције у којој се пракса обавља, те постоје бројне опасности од ослањања на такво практично образовање, као што су: опасност од идентификације са лошим моделима, од свођења образовања на учење испробавањем, опасност да се бирају решења која нису добра, само зато што дају тренутну корист.

### 3.1.3. Савремена трагања у образовању наставника

Поменуџа два типа образовања наставника представљају не само две традиције истог образовања, већ и једну од карактеристика актуелних програма образовања наставника. Савремено образовање наставника није у потпуности решило дилему да ли ваља дати предност систематском теоријском знању или практичним вештинама, да ли академском образовању или тренингу. У принципу, покушаји трагања за добрим образовањем наставника иду или у правцу *јачања академској тији образовања* (продужавање трајања и заснивање овог образовања на универзитетском, а затим и на постдипломском универзитетском нивоу, паралелно са развијањем професионализације у значењу наглашеног научног заснивања образовања за професију), или, пак, у правцу грађења *образовања као добро разрађеној тијени*

(развијање професионализације као врсте спретности која наставnicima омогућава поседовање вештина и трикова за решавање појединих проблема у настави), или, најзад, настоје да *комбинују ова два шийа образовања*. Уочавајући недовољност само теоријског или само спонтаног практикантског учења, полазећи од критике расцепа теорије и праксе у програмима образовања наставника, током последње деценије XX века тражи се решење у новом комбиновању стицања академског образовања на високошколским институцијама и праксе у школама.

Савремени програми иницијалног образовања наставника развијају се тако да у њима има и једног, и другог, уз евентуалну дилему колико процената једног, а колико другог представља најбољи баланс. При томе се, бар у већини европских земаља, у склопу тенденције професионализације програма за образовање наставника, примећује постепен пораст заступљености практичног образовања и оријентације на вештине потребне за рад, а у оквиру високошколског образовања у коме доминира академски приступ. Програми образовања наставника најчешће су организовани тако да се на почетку изучава теорија, а затим се на теорију додаје мање или више развијена пракса студената. Два типа образовања су садржински, а често и временски, раздвојена. Код нас се, такође, може запазити покушај мирења два приступа образовању, најпре продужавањем и академизацијом образовања учитеља, потом давањем већег значаја пракси у оквиру образовања учитеља на факултетима (бар у оквиру најновијих реформи неких учитељских факултета). Образовање предметних наставника и даље има мало практиковања, али се и овде то запажа као проблем и настоји се да се то постепено мења. Међу програмима усавршавања наставника такође је све већи број оних који се труде да обуче наставнике како да раде, или пак да комбинују ова два приступа образовању, мада бројност ових програма и нејасност концепције целине програма усавршавања не дозвољава изрицање јасног суда о томе.<sup>59</sup>

У новије време све су актуелнија питања повезивања академског приступа образовању са практиковањем (како они не би остајали

59 Овде поменути коментари начина на који је организовано образовање наставника у различитим земљама и код нас, уопштени су и представљају запажања о тенденцијама. Њихово прецизирање кроз разрађено истраживање и детаљно образлагање превазилази потребе овог рада. Ипак, већ површним увидом у кретања у овој области може се запазити да последње деценије представљају време реформи образовања наставника и трагања за новим решењима. Зато би, чак и детаљно бављење овом проблематиком, тешко довело до једне опште слике о постојећим решењима, јер су она динамична. Ипак, као једна од тенденција може се запазити критика академизма и захтев за што више стицања знања како, унутар универзитетског образовања наставника.

независне целине), то јест, интегрисања практиковања у образовање наставника и осмишљавања самог практиковања (јер се увиђају опасности од његовог лошег организовања). Основа традиционалних путева образовања овим се, ипак, још увек не мења нужно и значајно, и није необично да се у оквиру једног програма само *еклектички повезују оба описана типа образовања наставника*.

Дилема око односа теоријских знања и практичних вештина није једина, постоје и друга актуелна питања у образовању наставника која произилазе из критика представљених типова образовања. Таква су, рецимо, трајање иницијалног образовања наставника, повезаност иницијалног образовања и професионалног усавршавања, повезаност образовања и рада наставника са истраживањима у васпитању и образовању, повезаност образовања наставника и просветних кретања (у контексту критике занемаривања образовања наставника, промена политике и реформи образовања, развоја школа...), улога наставника из праксе у образовању наставника и тако даље (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

## 3.2. Још један поглед на досадашње образовање наставника

Да би се разумели могући домети актуелних трагања за најбољим решењима у образовању наставника, као и могућности да се неким од поменутих начина образовања развијају рефлексивни практичари, још једном се ваља осврнути на кључне одлике поменутих типова образовања и њихових комбинација, али полазећи од нових елемената за њихову анализу. Док је у основи поделе на академско образовање и обуку којом се развијају вештине на делу поларизација према врсти знања (*знања о* и *знања како*), као циљева образовања наставника – а из чега проистичу и разлике у начину образовања – у наставку следи покушај анализе положаја наставника у „процесу стицања знања“ и његовог односа према знањима која би требало да буду релевантна за његово деловање.

### 3.2.1. Академско образовање и тренинг: супротстављени модели или...?

Традицији и актуелним одликама академског образовања наизглед су супротстављени традиција и одлике тренинга за стицање вештина. Но, два типа образовања имају много заједничког. Оба

приступа подразумевају да постоје знања која се могу сматрати објективним истинама, које би будући наставници требало да науче током свог образовања. Ова врста релација између знања, наставника или будућих наставника и њиховог деловања могла би се представити као на шеми бр. 4.



Шема бр. 4: Уобичајен однос између знања и деловања наставника у процесу образовања наставника

Под процесом образовања подразумева се преношење знања на наставника, те је процес образовања приказан заокруженим делом шеме. Овакво образовање заснива се на очекивању да ће наставник у свом деловању применити оно што је научио у претходном процесу образовања (друга стрелица на шеми). При томе, знање се односи или на *знање о* (у случају академског образовања), или на *знање како* (у случају тренинга). У случају академске оријентације, будући наставник, током претходне припреме, стиче *знања о* проблемима која су научно откривена и заснована, а подразумева се да ће се начин примењивања ових знања догодити сам од себе, то јест, аутоматска примена је препуштена онима који уче. У процесу обуке оријентисане на вештине, неко други (не наставник) изводи потребне вештине (најчешће из научних знања или неког другог извора), и будући наставници се обучавају директно тим вештинама. Стицање знања (вештина) и у овом случају претходи њиховој примени у пракси. Наставник не учи *знања о* и није препуштен себи у њиховом примењивању, већ директно стиче *знања како*. Ипак, улога онога који учи јесте иста – да знања и вештине пасивно усвоји и користи (Clarke, 1995). Од њега се не очекује да истражује и преиспитује, већ да ефикасно делује. Иако је, нарочито у програмима усавршавања наставника и у програмима усмереним на развој вештина (низ оваквих програма одвијао се последњих година код нас), активност оних који уче повећана, она представља активност другог типа; обично се не одвија у условима реалне праксе и за циљ нема преиспитивање теорије и праксе, већ вежбу у примени неких сазнања о пракси или, евентуално, обезбеђивање да они који уче

прихвате исправност предложених сазнања, како би их усвојили и примењивали.<sup>60</sup>

Овакво образовање наставника, које према мишљењу бројних аутора представља доминантну слику постојећег стања у образовању наставника широм света, чини традиционалне моделе тог образовања (који стварају и негују јаз између теорије и праксе), и даље актуелним (Oldfather, Bonds & Bray 1994, Bullough & Gitlin 1994, Korthagen & Kessels, 1999, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). У оба описана типа образовања, као и у њиховом еклектичком повезивању, знање је негде ван наставника и конкретног контекста у коме овај делује и постоји нешто што је објективно тачно и опште, увек важеће сазнање, а које будући припадници професије образовањем треба само да усвоје и да се по њему владају до краја радног века, не доводећи га у питање. Усвајање оваквог знања не захтева повезивање знања са личним искуством, личним значењима и претпоставкама, нити развијање емоционалног односа, подстицање вредносних дилема, припремање за етичко одлучивање. Не види се ни потреба довођењем у везу за откривањем значења појединих знања и понашања у одређеној институцији и културном окружењу, нити за сарадњом у процесу учења. Ако знања постоје као објективна и општеважећа, може се само поставити питање да ли наставник влада неким знањима, али не и сумњати у само знање.

У основи академског образовања, тренинга и њихових комбинација стоји иста епистемологија, која подразумева *исцрпљивање објективних истина и пасивну улогу наставника у откривању знања, одвојености и разједињености теорије од праксе и мишљења од деловања*. Може се рећи да се сви заснивају на моделу техничке рационалности.

### 3.2.2. Последице уобичајеног начина образовања наставника: како наставници стварно уче?

Када се знања стечена на напред описани начин у пракси покажу као недовољна и неодговарајућа, наставници спонтано приступају другачијој врсти учења. Пошто се са стеченим образовањем осећају недовољно спремни и несигурни, самим тим неспремни и да се суочавају са проблемима и трагају за решењима, они проналазе неки начин понашања уз помоћ кога „излазе на крај“ са проблемима. Било да је реч о академском типу образовања, тренингу вештина, или њиховом

60 Није необично да, расправљајући о различитим путевима професионалног развоја, неки аутори о ова два пута образовања говоре као о једном – професионалном развоју као развоју знања и вештина (Haregreaves, 1992, према: Крњаја, 2004).

еклектичком повезивању, *последица њихове недовољности јесте понашање које се назива клиничка пракса наставника*.<sup>61</sup> Наставник који је напредовао кроз постојеће начине образовања и обуке, ненаучен да ради тимски и да решава проблеме, уз осећај да га теорија угрожава а не да му помаже (Elliott, 2001) и да је теорију немогуће применити у решавању свакодневних проблема (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001), бива стављен у позицију да се ослања само на своје искуство или да преузме готова решења из искуства других – угледањем на своје наставнике из прошлости или на савете колега – или, пак, да користи технике и „решења“ која дају макар и краткорочно ефикасне исходе. Ово потврђују и резултати истраживања мишљења наставника о свом образовању и начину на који су развили личне компетенције, а које је обављено у Србији током 2005. и 2006. године. Испитани наставници најчешће, наиме, сматрају да су све што знају и умеју „покупили“ из сопственог искуства, или научили од својих колега, развили, дакле, као вештине клиничке праксе (Рајовић, Радуловић, 2007). Ова врста учења могла би се представити као у шеми бр. 5.



Шема бр. 5: Учење из искуства као замена образовању наставника

Овакво учење се, како је већ речено, не дешава на основу планираног начина образовања, иако у значајној мери настаје као последица његових недостатака. Засновано је на искуству, али не на истраживању и разумевању проблема у контексту праксе или у контексту одређеног теоријског научног објашњења. Уместо тога, такво учење представља усвајање готовог решења до кога се дошло случајно, или је преузето као рецепт неког другог. То, између осталог, значи да је наставник изолован и затворен за нова учења и испитивање и откривање нових истина, те да се према наученим начинима понашања односи као према сигурним одговорима на поједине ситуације, одговорима који се не преиспитују, јер се опажају као ефикасни. Последица тога јесте *ограничена моћност њерманентној професионалној развијања*.

Када је циљ образовања усвајање знања других, а не сазнавање и развој себе и сопствене праксе, онда то значи и *прилагођавање на-*

61 Види поглавље о критици рационализма.



ставника захтевима њихове, а не промену самог сазнања, нити развој културе институције. Када се жели промена институције и увиђа улога наставника у њој, она се организује према истом моделу – од истраживања, преко обуке наставника, до ширења у пракси. Улога наставника је опет, дакле, да примени и спроведе оно чему је обучен, а о чему се одлучује на неком другом месту (о чему одлучују они који воде просветну и ширу друштвену политику, уз мање или веће учешће експерата).<sup>62</sup> Овде постаје јасно да је одређени тип образовања уједно и начин грађења одређеног професионалног идентитета, као и грађења одређене слике о професији наставник, те и да је одређени тип образовања наставника у тесној вези са одређеним приступом наставнику као професији.

### 3.3. Веза између схватања професије наставник и типа образовања

Различита схватања професије о којима је било речи на почетку ове књиге могу донекле да се повежу са одређеним типом образовања. Тако би се могло рећи да, уколико настојимо да професију наставник одредимо преко појединих група карактеристика наставника, таквом начину разумевања наставника унеколико одговара академско образовање. Тај тип образовања наставнику омогућава да стекне како опште образовање из области коју предаје, тако и педагошка знања, као знања о проблемима васпитања и образовања, при чему особине личности наставника остају ван домета утицаја образовања, а што значи да моћ образовања да формира доброг наставника није велика. С друге стране, заснивање разумевања професије наставник на пословима, улогама и стандардизованим компетенцијама – нарочито ако су стандарди сведени на вештине видљиве у понашању – захтевају усвајање знања како и модел тренинга, као одговарајући тип образовања.<sup>63</sup> Образовање наставника оријентисано на тако схваћене компетенције полази од тога да постоји безрезервна, јасна, конкретна и опсервацији подложна група карактеристика онога што је добра

---

62 Ова врста увођења и управљања променама препозната је као RD&D модел (*the research to development to dissemination*, а што значи *од истраживања, преко обуке наставника до широке примене у пракси*) и критикује се као хиперрационалистичка и технократска (Lieberman, 1998, Day 1999, Fullan, 1998, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

63 Поједини аутори сматрају да постоји покрет реформе образовања заснован на компетенцијама (почео да се развија шездесетих и седамдесетих година XX века у САД) и тај покрет критикују због свођења знања на понашања која сугеришу студије ефикасности наставника (Ott, Zeichner & Pines, 1995).

настава, а које могу постати основа за извођење исхода наставничког образовања формулисаних као вештине наставника којима овај може да се обучи. Истовремено, подразумева се да постоји одређени недостатак код оних који би то требало да науче и да је задатак оних који образују да њих томе подуче, да им пренесу знања која им недостају и увежбају са њима вештине које им недостају.

Како је већ поменуто, епистемолошка основа на којој се заснивају уобичајени модели образовања наставника подразумева да постоји знање и експерти који њиме владају, а наставници, или будући наставници, требало би да то знање усвоје од оних који га већ имају. У иницијалном образовању наставника подразумева се да то знање поседују експерти са универзитета (извори научног знања), а у свести наставника то могу бити и практичари који су знање стекли искуством. У сваком случају, знање је независно од самих наставника (или будућих наставника) који уче, и независно је од специфичности ситуације. Пут између теорије и праксе одвија се кроз процесе *иренешања, усвајања и примене знања*.

### 3.3.1. Какво значење за образовање наставника имају различита схватања рефлексивне праксе?

Бавећи се питањем образовања наставника којим се развија рефлексивна пракса, Зајнер и Листон говоре о пет традиција од којих рефлексивна пракса полази и на којима се заснива, а за које су карактеристични различити путеви образовања. Ови аутори, полазећи од академске традиције, сматрају да се може развити рефлексивна о садржајима образовања и начинима њиховог подучавања, да, полазећи од традиције социјалне ефикасности, наставници могу рефлектовати о начинима најбоље примене открића научних истраживања у својој пракси, али исто тако могу рефлектовати и о групи студената и појединачним студентима (развојна традиција), те о начинима развијања тимског рада кроз промену социјалних околности (традиција друштвене реконструкције), или пак о пракси као таквој (генеричка традиција – Zeichner, Liston, 1996). Може се уочити да се овако наведене врсте рефлексивне заснивају на међусобно различитим епистемолошким основама, различитом односу према разматрању вредносног, различитој замисли положаја наставника и виђењу рефлексивне као индивидуалног чина. Зато Зајнер и Листон о неким од ових традиција говоре као о лошој рефлексивној пракси, називајући је и даље рефлексивном. У складу са различитим схватањима рефлексивне праксе, о којима ови аутори говоре као о различитим традицијама, различито је образовање које би се, у складу са претходним, могло

назвати одговарајућим за добру или за лошу рефлексивну праксу. Тако би, на пример, образовање које одговара развојној традицији заснивања рефлексивне праксе било оно које развија наставнички истраживачки однос према васпитању и образовању, а као образовање које одговара традицији социјалне реконструкције – образовање које омогућава разумевање школе као политичке институције. Ови захтеви образовању могли би да буду сматрани као одговарајући за приступ наставнику као рефлексивном практичару. Али, исти аутори говоре и о образовању које би се могло свести на академско, или на образовање за примењивање научних знања, с тим што такве врсте образовања не воде доброј рефлексивној пракси.

У наставку овог рада, образовање које одговара разумевању рефлексивне праксе као приступа о коме је у претходном поглављу већ било речи (истраживање наставника, његово вредносно одлучивање, микро и макрониво рефлексije и рефлексija као социјални феномен) биће ипак сматрано образовањем за рефлексивну праксу. Оно што аутори називају лошом рефлексивном праксом, овде неће бити сматрано приступом наставнику као рефлексивном практичару, те се ни образовање које води оваквој пракси неће доживљавати као образовање за рефлексивну праксу.

### 3.3.2. Шта захтева образовање у складу са приступом наставнику као рефлексивном практичару?

Прави изазов образовању и потенцијални проблем јесте управо полагање од приступа наставнику као рефлексивном практичару. Поставља се питање какво је образовање наставника потребно, ако се рефлексивност не посматра само као једна од одлика наставника, једна од његових улога или компетенција, већ као целовит приступ професији наставник.

За почетак се може рећи да се, пође ли се од идеја овог приступа, о рефлексивној пракси не може говорити само као о једном од оперативних циљева образовања наставника (као о једној особини наставника, једној његовој изолованој компетенцији). На основу разумевања сазнања о приступу наставнику као рефлексивном практичару с једне, и о постојећим типовима образовања са друге стране, може се наслутити да је образовање за рефлексивну праксу потребно засновати у противставу и рационализму и техницизму, односно, и академизму и инструментализму. Одговарајући тип образовања не би требало да полази од разумевања наставника као конзумента знања других, или образовања наставника као начина култивисања и уклапања у постојеће захтеве, нити би требало да представља само

преношење система формалних знања или вежбање да би се стекла рутина. Гор и Зајнер критикују досадашње начине укључивања идеја о рефлексији и рефлексивној пракси у програме иницијалног образовања наставника из више разлога:

- што се заснивају на припремању будућих наставника да ре-продукују праксу онако како се од њих очекује, а у складу са научним истраживањима, занемарујући оно што су научили из праксе;
- што своде рефлексију наставника на техничка питања, за-постављајући питања програма и циља васпитања;
- што занемарују друштвени и институционални контекст у коме ће будући наставници радити;
- што се задржавају на индивидуалном рефлектовању (Gore, Zeichner, 1995: 204).

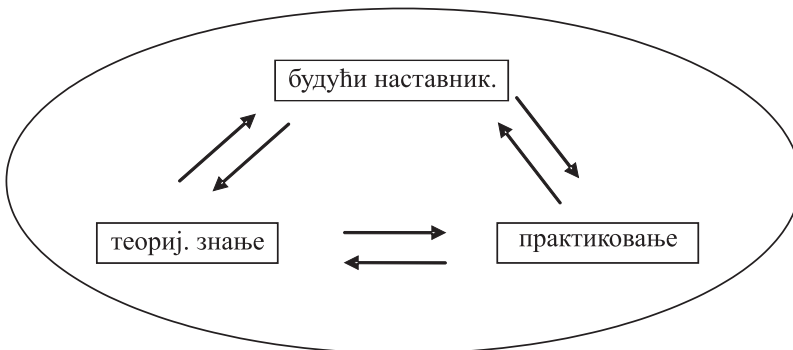
Померање од наведених негативних одређења (шта не би требало да буде образовање за рефлексивну праксу) и разумевање тога шта би оно заиста требало да буде, захтева заснивање образовања наставника на одговарајућим епистемолошким и вредносним основама. Тако *ѝрисѝуѝ наѝтавнику као рефлексивном ѝрактѝичару акѝуелизује размаѝтрање целокуѝне концепѝије образовања*, али и постављање питања о типу образовања (нарочито односа теорије и праксе у образовању), док би схватања рефлексивности као једне од вештина наставника била оријентисана на варијације у образовању наставника које се могу свести на парцијална решења, изражена, на пример, кроз разлике у избору појединих тема, техника или поступака у образовању. За сада се може рећи да развој концепције која би одговарала на захтеве приступа наставнику као рефлексивном практичару изискује детаљна разматрања и истраживања.

## 4. Ка грађењу концепције образовања наставника за рефлексивну праксу

Одговор на питање какво би образовање било у складу са приступом наставнику као рефлексивном практичару захтева преиспитивање различитих елемената који заједно граде одређену концепцију образовања. Кроз наредно разматрање следи покушај откривања и анализе карактеристика образовања које би могле да допринесу развијању наставника као рефлексивних практичара, то јест, успостављању њиховог деловања тако да образовање добије атрибуте рефлексивне праксе. Синтагме *наставник као рефлексивни практичар* и *рефлексивна пракса* овде се не односе само на појединачне одлике неког наставника и његовог деловања, већ су схваћене као аспекти приступа наставнику као рефлексивном практичару у целини. Тај приступ, како је напред објашњено, подразумева компетенције наставника и начин његовог деловања, али представља и јединствено разумевање целине наставничке професије, сазнавања и истраживања проблема образовања и васпитања, институције и ширег контекста у коме наставник делује, као и положаја наставника у њима. Основне одлике овог приступа јесу у начину на који он одговара на епистемолошка питања (јединственост теорије и праксе, спирала деловања, евалуације и рефлексije...), и у начину на који види смисао и сврху рефлексивне праксе (развој појединца и окружења, теорије и праксе).

Наш задатак овде јесте трагање за образовањем које је у складу са основним идејама овог приступа, а која полази од разумевања наставника и његовог делања на одговарајући начин, са циљем да овај развија одређене претпоставке за остваривање рефлексивне праксе, односно, да тако постане рефлексивни практичар – да мисли, одлучује и делује као рефлексивни практичар. Оваквом образовању одговара назив *образовање за* (мада може да постоји и образовање о рефлексивној пракси које би се односило на образовање о идејама овог приступа и стицање академских знања о овим идејама). Синтагма *образовање за*, коришћена и у формулацији теме овог рада, наглашава проактивну улогу овог образовања. Она обједињава деловања учесника процеса образовања у сопственом развијању и у развијању контекста у коме се оно дешава, укључујући како институционално и друштвено окружење, тако и теоријску заснованост овог процеса образовања. Следећи исту логику, о академском образовању се може говорити као о образовању о проблемима, а о тренингу вештина као о образовању како да се ради.

Овако схваћен процес образовања обухвата релације између будућег наставника и праксе, али и између будућих наставника и теоријских знања (шема бр. шест). Релација између теоријских знања и практиковања такође постоји и односи се на другачији начин развијања теоријских знања и на деловање теоријских знања на оно што се дешава у школама (преко наставника који су запослени у школама и других канала остваривања везе универзитета и школе). Овом се шемом наглашава да наставник, и будући наставник, уче и из теорије и из праксе и да развијају и проверавају теоријска разумевања кроз практична деловања, као и практична деловања на основу теоријских сазнања. При томе цео овај процес може се сматрати једним од циклуса у спирали континуираних нових учења и преиспитивања.



Шема бр. 6: Однос између теорије и праксе у образовању наставника

Релације између будућих наставника и теоријских знања, као и између будућих наставника и практиковања (*йриказане сйрелицима на шеми*), не значе нужно директно, непосредовано индивидуално учење наставника из књига, или из сопственог деловања, већ садрже и друге активности које се систематски организују у процесу образовања, како би се омогућило и подстакло учење из теорије или из практиковања. Описани начин разумевања образовања обезбеђује стварно место теоријских знања – кроз његово интегрисање са искуственим, у процесу грађења практичног знања – и објашњава и наглашава значај улоге наставника будућих наставника који организује одговарајуће активности, како би се учило и из теорије и из практиковања.

У наставку следи разматрање различитих елемената који заједно граде концепцију образовања које задовољава претходне услове и представља *образовање за рефлексивну йраксу*. Ово ће разматрање обухватити анализу и развијање:

1. циљева образовања за рефлексивну праксу (типа знања, области развоја наставника у образовању за рефлексивну праксу и односа индивидуалних и друштвених циљева у образовању за рефлексивну праксу);
2. начина образовања за рефлексивну праксу (принципа, стратегија, садржаја, метода и начина организације образовања за рефлексивну праксу, као и улога појединих учесника у процесу оваквог образовања);
3. могућности и тешкоћа реализације образовања за рефлексивну праксу.

Пажња ће, у највећој мери, бити посвећена иницијалном образовању наставника, због актуелности проблема иницијалног образовања наставника у нас и потребе његовог реформисања и конципирања на новим основама, као и због посебне заинтересованости ауторке управо за тај сегмент образовања. Фокусирање на њега биће, међутим, само делимично и огледаће се у превасходном коришћењу литературе о овом образовању, интегрисању сопствених искустава из овог домена и осетљивости за проблеме контекста управо иницијалног образовања. Тиме се не доводи у питање неопходност континуитета и свест о лошим странама раздвојености образовања од усавршавања, нарочито у вези са образовањем наставника. Иницијално образовање се овде схвата као део и аспект јединственог професионалног развоја, те ће се у разматрању већине питања нагласити професионално образовање и развој у целини (на пример, када је реч о циљевима овог образовања, принципима на којима би га требало заснивати и тако даље). Схватање иницијалног образовања

као јединственог са делом образовања које се одвија уз рад, током професионалног деловања је нарочито неопходно ако се има на уму да само иницијално образовање може обухватати и деловање у пракси.<sup>64</sup> Управо у вези са образовањем за рефлексивну праксу, постаје јасно да јединствено разумевање професионалног развоја подразумева како деловање у пракси у периоду иницијалног образовања, тако и образовање у периоду запослености и усавршавања.

Постоје и други разлози због којих је тешко омеђити иницијално професионално образовање. Под њим се подразумева прво систематско образовање намењено стицању професије, које се одвија пре него што неко почне да ради као професионалац. Оно може, дакле, да се одвија на било ком нивоу образовања (средњошколском, додипломском или постдипломском), због чега није добро заменити га термином додипломско. Тешко је прецизно одговорити на питање када тачно почиње иницијално професионално образовање и шта оно подразумева, нарочито када је реч о образовању наставника. Могло би се рећи да образовање за професију наставник почиње још од почетка било ког формалног образовања, ако не и раније, јер сви ови периоди утичу на формирање слике о томе ко је наставник, и шта и како он ради. Нарочито је занимљиво питање да ли ту спада целокупно образовање одређеног нивоа и у одређеној школи, које резултира стицањем дипломе као права да неко постане наставник. Ако се образовање наставника одвија на додипломском универзитетском нивоу, да ли ту, на пример, спадају предмети општег и ужестручног образовања из предмета које ће наставник предавати, или само оно што је директно повезано са професијом наставник (психолошко, педагошко и дидактичко, методичко). У суштини, прави одговор на ово питање могао би да се да тек на основу анализе конкретне програма образовања. Могуће је да се настава из такозваних ужестручних предмета организује тако да је неповезана са наставничком професијом, али је могуће и да она буде конципирана полазећи од потреба ове професије.<sup>65</sup> Овде ће се о иницијалном професионалном образовању говорити пре свега на основу сазнања о програмима и

---

64 У том контексту, термин *doguyломско* има исти недостатак као енглеска синтагма *preservice education*, која наглашава да се оно одвија пре деловања у пракси.

65 Ово је обично повезано са начином организовања појединих компоненти програма. Када структура студијског плана и самог програма образовања подразумева интегрисано проучавање проблематике предмета и проблематике образовања, ужестручни предмети имају елементе образовања за професију наставник (не учи се на пример, сама историја, већ историја за потребе професије наставника историје), док консекутивни модел обично подразумева одвојено изучавање академских наука, које претходи изучавању предмета који су директно повезани са професијом наставник, и може бити потпуно независно од потреба професије наставник.



аспектима програма којима би студенте требало образовати баш за професију наставник, а што су најчешће предмети педагошке групе. Ипак, посебно ће бити наглашени проблеми који не могу бити решавани само у склопу овог дела образовања.

#### 4.1. Шта се жели постићи? Ка формулисању циљева образовања наставника за рефлексивну праксу

Смисао разматрања циљева образовања које следи јесте у покушају да се разумеју проблеми који одређују одлучивање о циљевима образовања за рефлексивну праксу и да се објасне неке основне одлике циљева образовања за такву праксу. Те одлике представљају неку врсту смерница при одлучивању не само о појединачним циљевима и задацима овог образовања, већ и о осталим елементима образовања за рефлексивну праксу. Анализа циљева образовања за овакву праксу бавиће се разматрањем и покушајем разумевања:

- типа знања које је основа рефлексивне праксе, односно, знања какво би требало развијати образовањем за рефлексивну праксу;
- области развоја које би требало да буду предмет овог образовања;
- односа индивидуалних и друштвених циљева у образовању за рефлексивну праксу.

Ови предмети анализе нису нужно извор засебних и међусобно различитих циљева образовања. Разумевање специфичности врсте знања у односу на њихову функцију, на пример, испреплетано је са разумевањем њихове врсте у односу на њихово порекло и степен освешћености, а ово опет са областима развоја и развојем различитих страна личности и слично. Циљ разматрања ових проблемских аспеката није да се дође до коначне систематичне листе прецизно дефинисаних појединачних циљева овог образовања, већ да се циљеви сагледају из различитих углова и тиме боље разумеју, а све да би њихово разумевање представљало основ за развијање концепције образовања за рефлексивну праксу.

Даље разматрање конципирано је тако да доведе до објашњења основних карактеристика одговарајућих циљева. Разумевање тих карактеристика даје смернице за одлучивање о појединачним циљевима, то јест, нуди неку врсту принципа за избор циљева. Тек након разматрања ових општих одлика – смерница за извођење циљева,

наведени су појединачни циљеви и задаци који проистичу из опште карактеристике циља, мада без претензије да у потпуности буду обухваћени и да се не понављају, јер проистичу из више различитих смерница у избору циљева.

#### 4.1.1. Типови знања као основа дефинисања циљева образовања за рефлексивну праксу: *знање да* као врста знања

Једно од првих питања на које је потребно одговорити да би се могло размишљати о начину образовања јесте у вези са врстом знања која су потребна наставнику. Разматрање знања које се крије у основни рефлексивне праксе, те би га зато требало развијати образовањем, мора поћи од разумевања приступа наставнику као рефлексивном практичару с једне, и разумевања типова знања који су доминирали досадашњим путевима образовања наставника, с друге стране. Како су напред представљене критике и *знања о*, и *знања како*, те путева образовања којима се ова знања стичу, поставља се питање како одредити ону врсту знања која ће бити одговарајућа из позиције приступа наставнику као рефлексивном практичару. Увиђање недостатака одвајања деловања од мишљења и других одлика *знања о*, *знања како* и њиховог простог комбиновања није, међутим, довољно да би се одговорило на ово питање. Трагања за одговарајућим типом знања показују тенденцију да, у покушају превазилажења слабости постојећих, западну, у ствари, у неку нову варијанту у суштини једног од постојећих (традиционалних) типова образовања и знања која се тако развијају. Тако, на пример, полагање од критике неупотребљивости *знања о* и неделотворности академског типа образовања због неповезивања практичних проблема са могућим теоријским објашњењима, лако остаје на нивоу развијања простих вештина и понављања рутина, или на истицању само интуитивних и клиничких знања. С друге стране, постоји опасност да се, полазећи од критике тренинга и бихејвиористичког заснивања образовања наставника и инсистирањем на свесној рефлексiji, под именом рефлексивности даље негује заправо дуализам мишљења и деловања.<sup>66</sup>

Покушаји образовања наставника за рефлексивну праксу најчешће наглашавају управо значај мишљења наставника (у значењу дубинског промишљања, свесног разматрања, насупрот техничким вештинама) и значај посебних когнитивних процеса и вештина (пре

66 О овим асимилацијама идеја о рефлексивној пракси у традиционално дуалистичко образовање наставника, говори и Томлинсон (Tomlinson, 1999).

свега, свесног разматрања сопствених интуитивних реакција и имплицитних теорија), а ту су и неки циљеви повезани са овима, као што су, рецимо, способност коришћења литературе и критичког односа према њој. Циљеви образовања у складу са тим нешто су другачији од типичног академског образовања и од тренинга вештина и тичу се развоја когнитивних вештина и саморазумевања<sup>67</sup>. Они подразумевају померање захтеваног типа знања од владања готовим знањима, на способности мишљења о проблемима. У складу са тим, могу да се поставе као највиши циљеви развијање критичког мишљења, или других когнитивних вештина и способности. Као циљ се, такође, може поставити освешћивање сопствених имплицитних уверења и начина на који се делује, размишљање о њима, њихова експлицитна елаборација и разумевање, а што је, у ствари, оспособљавање будућих наставника да анализирају, разматрају и вреднују своју праксу. На изванредан начин, овим се интуитивна и искуствена знања стављају под лупу теоријских, проверавају се и уз помоћ њих разумевају, о њима се суди. Тиме се, ипак, не обезбеђује нужно и способност деловања, развијања праксе, то јест јединство деловања и мишљења, те се овакви приступи могу критиковати због тога што когнитивна промена не гарантује промену понашања (Borg, 2003, према: Mullock, 2006). Активност постаје повод за размишљање – предмет мишљења. Крајњи домет и циљ рефлексije јесте у мишљењу о томе шта се ради, и у разумевању праксе – насупрот техничком рутинском извођењу без размишљања. Било да се то мишљење одвија пре, после, или за време деловања, оно је активност засебна од самог деловања. Деловање и мишљење се на тај начин повезују, и то на такав начин да остају посебне активности. Ова врста образовања је блиска образовању за рефлексiju о акцији, али постоји опасност да она остаје на рационалистичком поимању знања и да рефлексija значи чување дуализма мишљења и деловања.

Тип знања потребног наставницима да би могла постојати рефлексивна пракса требало би да обједињује знање о проблемима и разумевање проблема, са личним односом према њима, схватањем знања као релативних и спремношћу да се она преиспитују, као и умећем да се доносе одлуке о сопственом деловању и да се делује на одговарајући начин (за разлику од *знања о* и *знања како*, која се тичу поседовања информација и систематских сазнања о појавама, или вештина које се могу применити у неким ситуацијама). Такав тип знања требало би да превазиђе не само слабости *знања о* и *знања*

---

67 Овакав приступ професионалном развоју некада се назива професионалним развојем као саморазумевањем (Hargreaves, Fullan, 1992, према: Крњаја, 2004).

како, већ и дуализам теоријског и искуственог. Полазећи од претходног, тај тип знања може се описати као нов хипотетички конструкт *знање да*. Логички наставак ове синтагме јесте да се делује, да се нешто уради, да се буде спреман за неке догађаје и ситуације.<sup>68</sup> Иако овај тип знања, већ и синтаксички, наглашава деловање, оно није исто што и проста вештина примене знања. Овде одговарајуће знање произилази из непосредне акције – из конкретног проблема, који онда доводи до „призивања“ различитих знања и идеја, а које се испробавају и преиспитују. Овакав тип знања подразумева, дакле, вештину деловања, али у контексту препознавања проблема и заснован је на јединству експлицитних и имплицитних знања и веровања (научних и искуствених – која наставник може да експлицира и објасни, и интуитивних и имплицитних – која наставник још не уме да објасни и вербализује). С друге стране, разликује се од *знања о* по предмету сазнања и извору проблема које захтева знање (практични проблем), као и по врсти знања. Док су *знања о* општа и декларативна, *знања да* су динамичка и процесуална. Док су *знања о* експлицитна, *знања да* су и експлицитна и имплицитна. *Знања да* би се могла назвати компетенцијама (у значењу експертизе, стручности), јер су акциона, значе – *знање шта радиш*.<sup>69</sup> Она подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема, те је *циљ образовања наставника у складу са тим: развијање способности да се уоче и дефинишу проблеми, као и развој вештина за њихово решавање* (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Конструкт *знање да* не односи се на просто додавање *знања како знању о*, већ на њихово обједињавање, које превазилази значење сваког од њих појединачно и означава нови квалитет. Овај тип знања

- 68 Синтагма *знање да*, као и термини *знање о* и *знање како*, изабрани су на основу термина који се срећу у странијој и нашој литератури, а на основу њихове складности са нашим језиком. Потребно је напоменути да би се, буквалним превођењем стране литературе, могло доћи и до различитих значења ових термина. Тако је, према Томлинсону (Tomlinson, 1999), *знање да* (knowledge that) „знање да нешто постоји“, свесност о реалности, објекат оваквог знања је стање догађаја, то је знање шта јесте (или шта може бити), описно, репрезентативно, експлицитно и декларативно знање. То је, дакле, оно што се такође среће и као израз *знање о*, који се већ користи у нашој литератури и који за ову врсту знања, чини се, више одговара духу нашег језика, док *знање да* у нашем језику има, као свој логички синтаксички наставак, неку радњу (неко зна да пева, пише, плива... а зна и о неком историјском периоду, или о неком уметнику и слично).
- 69 Потребно је рећи да сам термин *компетиција* има различита значења код различитих аутора и у различитим контекстима. Некада се користи у значењу које би могло бити идентично са оним што се овде назива *знање да*, док се понекад своди на вештине понашања које се сматрају ефикасним. Због тога у раду ипак није преузет овај термин.

укључује разумевање, преиспитивање и мењање – развијање *знања о и знања како*, као и теоријског и интуитивног знања и искуства.<sup>70</sup> Преиспитивање и развијање обухватају сазнавање, заузимање односа – суђење, као и деловање. Овај концепт обједињује оно што се, према савременој литератури, захтева од сваког наставника: да има знање, да уме да процењује и вреднује, и да мења праксу и начин њеног разумевања (Liston, Zeichner, 1990; Kyriacou, 2001).

Из претходног произилази да би међу појединачним циљевима образовања морали да буду: *стицање теоријских знања, стицање искуствених знања, развијање критичког суђења* (о теоријским знањима, појединим решењима у пракси и према сопственим знањима и умећима), *развијање компетенција за израживање, спремношћу за промене у деловању и за развијање њихових знања*. Тачније, могло би се рећи да образовање за рефлексивну праксу не значи да је нека од ових врста знања непотребна, већ да су она значајна за рефлексивну праксу тек као целина и у одговарајућем међусобном односу. Такође би требало нагласити да је одговарајући циљ овог образовања развијање рефлексивних практичара, то јест, *оних наставника, који имају не само одговарајућа знања, већ и ставове и начине деловања*.

Разумевање *знања да* захтева његово стављање у релацију са знањима која су типична за рефлексiju о акцији и знањима потребним за рефлексiju у акцији. Најпре, могу да се примете разлике између схватања знања која полазе од разумевања рефлексивне праксе као рефлексije о акцији и оних која полазе од рефлексije у акцији.

*Рефлексija о акцији* односи се на мишљење о практичним проблемима, сопственим имплицитним теоријама и начинима деловања и може се експлицитирати. У складу с тим, циљ образовања би требало да буде *осиособљавање да се разумеју и да се могу објаснити ваљани разлози за неко деловање*, односно, да наставник уме да узме у обзир дешавања у настави као почетни проблем, да разуме улоге и значења наставе у различитим образовним традицијама, као и вредности које се налазе у различитим традицијама и системима веровања, и значење тих вредности у одређеном контексту (Elliott, 2001; Liston, Zeichner, 1990), и да је способен да *вреднује њоједине образовне активности и разматра одлуке о деловању*. Ова врста знања није само знање о свему поменутом, већ и суђење о образовној акцији и планирање даље акције. Оно се заснива на елементима традицијског, научног и сваког другог експлицитног знања, као и на искуственим

70 Елементи за овакво објашњење поменутог конструкта налазе се у литератури која је овде интегративно представљена (Schön, 1987; Liston, Zeichner, 1990; Tomlinson, 1999).

и имплицитним вредностима и захтева артикулисање академских и искуствених вредности, разумевање чињеница, контекста, појединих одлика окружења. Тако се одговарајући тип знања, од самог мишљења о проблемима помера ка способностима потребним за суђење и испитивање праксе, а које, између осталог, обједињује испитивање и разумевање питања о ученицима, програму, институционалном окружењу, широкој друштвеној улози школе, образовању, сопственим веровањима.

*Рефлексија у акцији* захтева знање које не мора бити подложно експлицитној артикулацији, већ може да буде *имплицитно и делатно*. Наставник не мора бити свестан и не мора да уме да изрази своје поимање, а умеће да се уочи и разуме проблем јесте богато интуицијом и није исто што и процес расуђивања, које, иначе, користи експлицитна правила.

Разматрање циљева образовања за рефлексивну праксу мора, међутим, да узме у обзир опасност да се, настојањем да кроз образовање наставник постане спреман и компетентан за рефлексију о акцији, или за рефлексију у акцији, остаје на подвојености рефлексије о акцији и рефлексије у акцији и негује дуализам и подвајање свесног и скривеног, експлицитног и имплицитног, разумевајућег и практичног, мишљења и деловања. Ово води ка дилеми шта за образовање значи то да ова два типа рефлексије захтевају различите типове знања, да ли би циљ образовања за рефлексивну праксу требало да буде састављен из одвојених циљева за рефлексију о акцији и рефлексију у акцији и шта значи грађење јединства експлицитног и имплицитног, рационалног, освешћеног и прећутног, интуитивног, теоријског и искуственог. Грађење *јединства ова два знања* морало би да буде одлика образовања за рефлексивну праксу, то јест, и циљ и начин развијања рефлексивних практичара. Изгледа да ће, уколико до оваквог интегрисања не дође, научно знање остати неповезано са праксом, а искуствено ће опстајати у начину на који наставници делују, не градећи рефлексивну праксу. То значи да се од образовања за рефлексивну праксу очекује да омогући процесе кроз које експлицитна знања прелазе у имплицитна (постају „поунутрашњена“, делатна, те и аутоматизована) и супротно, имплицитна у експлицитна (освешћују се и разумевају, па оно што се само наслућивало постаје артикулисано и подложно експлицирању), у којима се различити типови знања међусобно подстичу и интегришу. О истом феномену се, језиком различитих аутора, може говорити као о интеграцији теорија о акцији и теорија у акцији (Schön, 1987), или као о интеграцији *Te-*

*орија* са великим *T* и *теорија* са малим *t* (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

Разумевање *знања да* и начина на који се овакав тип знања може кроз образовање развијати захтева ближе испитивање овог знања и начина његовог развијања кроз праксу образовања.

#### 4.1.2. Циљеви образовања за рефлексивну праксу у односу на области развоја наставника: однос когнитивних, афективних, етичких и конативних аспеката развоја

Рефлексивна пракса је комплексан феномен који обухвата и захтева низ разноврсних активности, везаних за различите димензије личности наставника.

Осим *развијеној њојмовној оквира*, наставнику је свакако потребна оспособљеност за разноврсне *когнитивне функције*, од перцепције до критичког мишљења и метакогнитивних стратегија. Нарочито је значајно истаћи потребу развијања критичког односа према свим типовима знања, како теоријским и формалним, тако и искуственим и интуитивним.

Осим когнитивних активности, рефлексивна пракса захтева, међутим, укљученост целокупне личности, што подразумева њену афективну, етичку и психосоцијалну димензију. У таквој пракси потребно је, на пример, да наставник заузима однос према вредностима, да бира и одлучује, а то су активности које садрже когнитивне, емоционалне и етичке аспекте. Индивидуални избор наставника *не зависи само од рационалној њомишљања и знања*, а што ће рећи да не зависи само од објективне процене чињеница у вези са неким проблемом, од поседовања знања из различитих извора, разумевања и критичког суђења о њима, свести о вредносним аспектима последица одређеног погледа на проблеме. Тај избор зависи и од тога који тип наставника појединац доживљава као пожељан и какав би наставник лично желео да постане, те од тога које вредности прихвата, као и од односа личних вредности (понетих из ранијег искуства и образовања у школи и у породици, емоционално заснованих), вредности које проистичу из појединих теоријских и научних сазнања и, најзад, институционално и друштвено доминантних вредности. Одлучивање о активности зато има *елементарне моралној суђења* (Kansanen, 2000; Liston, Zeichner, 1990 и други).<sup>71</sup>

71 Осим о јединству различитих димензија личности које су значајне за одлучивање, овај пример говори и о јединству академског и искуственог знања, а о чему је напред већ било речи.

Из објашњења знања *да*, као врсте знања, јасно је да је за развој рефлексивних наставника од пресудног значаја не само њихова оспособљеност да мисле и суде, већ и да делају, а из чега произилази потреба да се брине о конативном аспекту њиховог развоја.

Специфичност циљева образовања за рефлексивну праксу нису, међутим, појединачни циљеви унутар различитих области развоја. Циљ образовања за рефлексивну праксу, на пример, није толико грађење кохерентног система вредности без противречности, колико *увиђање специфичности систематичног система веровања, спремноси и способности разматрања алтернатива, критичко преиспитивање – сопствених имплицитних педагогија, имплицитних педагогија других и експлицитних и научних сазнања – исцртавање и (само)евалуативни став и спремноси да се мењају систематичне вредности и знања, као и пракса у целини* и тако даље. Овим се обједињују сазнање (које укључује разумевање и способност процењивања и мењања знања), доживљај, вредносно опредељење и спремност за акцију и мењање. Повезивање експлицитних и имплицитних знања и доживљаја, као предмета преиспитивања, неопходно је и за рефлексiju о акцији – пре свега као рационални процес, и за рефлексiju у акцији – као изглед спонтано деловање.

Да би наставник могао да одлучује и делује у разноврсним ситуацијама које подразумевају несигурност, сложеност и истовремено деловање низа фактора, потребно је да се образовањем развија низ способности које су по својој структури сложене (не припадају савим само једној страни личности, иако се односе на развој личности). Такви су, на пример, *толеранција за двосмислености, за неизвесности, за вредносну конфликтности*. Управо то су одлике које разликују овај приступ од других и чине техничку рационалност недовољном (Carter, 1997; Schön, 1987; Tomlinson, 1995).

Потребно је да се процесом образовања води брига не само о различитим димензијама развоја, већ и о односу између њих. Циљ је да се њиме гради јединствени поглед на стварност и професионални идентитет.<sup>72</sup> Недостатак *интегрисаног знања и целивитог развоја* доводи до збрке идентитета, и може бити повезан са порастом ритуализације, неосетљивости за проблеме и мањком упитности о проблемима.

Осим интегрисања знања, разумевања и деловања, квалитет знања које је циљ образовања за рефлексивну праксу, у складу са

72 О овој потреби говори се у различитим радовима о циљевима образовања, а Шушњић ту потребу формулише као потребу да не образујемо „хладне техничаре, без икаквог осећања за моралну одговорност и за хуманистичке вредности“ (Шушњић, 1995: 160).



претходним, требало би да карактерише његова релевантност за онога ко учи. Да би знања која се стичу постајала релевантна за онога ко учи, потребно је кроз образовање развијати лично разумевање и однос према знањима, повезивати знања са начином на који онај ко учи види питања о којима је реч, са искуством, и градити их тако да добијају *лично значење*.

Спремност на преиспитивање знања и њихова динамичност и променљивост подразумевају да је овај процес преиспитивања, мењања и развијања трајан, то јест, да он траје колико траје и бављење послом наставник. Одговарајући циљ образовања јесте развијање спремности на континуирано учење и развој, који ову врсту образовања чине *образовањем за развој*, а не само за стицање знања и вештина.

Овако схваћени циљеви образовања наставника, који захтевају разумевање и преиспитивање не само формалних знања, већ и личних претпоставки и теорија, укључујући и уверења и тежње, те њиховог значења у реалним ситуацијама и вредности на којима се заснивају, значе неопходност развоја личности у целини. Обухватају освешћивање и разумевање себе као личности и као професионалца (као полазиште даљег учења), и отвореност и спремност на мењање свог начина мишљења и деловања (да би се они ускладили са сопственим тежњама).<sup>73</sup> Остваривање оваквих циљева заснива се на развоју различитих способности, знања и особина, као што су: општа и стручна знања, логичко и критичко мишљење, технике интелектуалног рада, интересовања и амбиције (укључујући оне које произилазе из потребе самоактуализације – амбиција да се даље развија и да се стваралачки ради), одговорност, отвореност мишљења, која обухвата спремност да се преиспитују сопствене вредности и да се разумеју различите могућности, самокритичност, истрајност и самоконтрола, способност реалног процењивања себе и свог деловања, умеће да се препознају сопствене и туђе потребе и осећања, прихватање других и себе, самопоштовање и друго. Све ово може се сматрати неким од циљева образовања, а њихово остваривање значи *јединство професионалној и личној развоја*. Овакав развој значи *грађење професионалној идентитетима*, који се као и сваки идентитет заснива на трагању за разумевањем себе и на откривању шта бисмо желели да будемо, те на прихватању себе и изградњи система вредности.

73 О овим циљевима, који захтевају оспособљавање за идентификовање, артикулацијање и критику личних теорија образовања као основе професионалног развоја, говоре и други аутори, на пример, Hargreaves, Fullan, 1992, према: Крњаја, 2004.

Преиспитивање знања – експлицитних и имплицитних – и праксе, ради њиховог разумевања и мењања, захтева такође низ *знања и вештина* које су *неопходне за истраживачки рад, евалуацију и самоевалуацију*. Ово подразумева знања да се истражује, да се долази до података који могу пружити слику сопствене праксе и који се умеју интерпретирати и користити, али и разумевање улоге истраживања у развоју праксе и развијање доживљаја потребе да се истражује. Зато је циљ образовања наставника за рефлексивну праксу формирање професионалаца, не само вољних да заузму активан однос према сопственој пракси и да буду отворени за њено стално преиспитивање, већ и способних за то, то јест, оних који имају знања и вештине потребне за истраживање, који разумеју принципе истраживања, имају истраживачки став и спремни су да користе истраживања за мењање сопственог начина рада (Kansanen, 2000: 29–30).

Осим методолошке оспособљености, овај аспект активности од наставника захтева и *компетенције неопходне за сараднички рад* и грађење партнерских односа, као и спремност на сарадњу и уважавање значаја сарадње, толеранцију и прихватање разлика, те комуникационе вештине и друго. Самоевалуација и мењање праксе нису могући без тимског рада, као циља и као начина деловања, јер се тек уз помоћ других могу разменити идеје и осветити лични избори и уверења, добити идеје за промене и нова истраживања, сагледати проблеми из више углова и слично. Све ово потребно је не само у циљу личних промена, већ и зарад остваривања промена институције и окружења, као контекста који утиче на значења појединих догађаја и представља део курикулума (као реалног програма). Ово упућује на потребу разматрања циљева образовања који доприносе оспособљавању наставника не само за лични индивидуални развој, већ и за промене институционалног и друштвеног контекста.

#### 4.1.3. Однос индивидуалних и друштвених циљева у образовању за рефлексивну праксу

У књизи су до сада објашњавани углавном они циљеви или они њихови аспекти који се тичу личног развоја наставника као појединца. Преиспитивање, истраживање и мењање сопственог начина мишљења и деловања нужно, међутим, води не само мењању индивидуалних карактеристика наставника, већ и програма и околности, то јест, окружења у коме он делује. Исто тако, развијање професионалног идентитета и интегритета захтева постојање аутономије наставника, а њено остваривање одлика је система, а не само појединца. У том смислу, циљ образовања за рефлексивну праксу јесте да развије

наставнике који ће непрекидно радити на преиспитивању и мењању праксе, укључујући и школу и друштво, то јест, бити актери истраживања и мењања.<sup>74</sup> Из тога проистиче потреба да се будући наставници кроз образовање оспособљавају за сагледавање друштвеног и политичког контекста и њиховог значења за сопствену професионалну праксу. Овакав тип образовања могао би се назвати *образовањем за промену*. Специфичност тог образовања је управо у томе што његов циљ није прилагођавање, ни научним сазнањима, нити постојећим начинима рада и околностима у којима се рад одвија, већ разумевање и овладавање стварним проблемима и превазилажење постојећих одговора на те проблеме. У складу са тим може се говорити о проактивности наставника као циљу образовања за рефлексивну праксу. Стварна промена начина деловања значи промену система. Зато *образовање за промену води остваривању не само индивидуалних, већ и циљева развоја друштва*, а мењање појединца и контекста јесу два аспекта истог процеса који значи, у ствари, промену културе.

Да би наставници могли деловати на овај начин, потребан је развој њихове критичности и самопоуздања, које је основ за отвореност према новинама и за аутономно деловање, као и умећа да:

- процењују околности и могућности, уоче одлике и значења која карактеришу школу и културу (јавне и скривене норме, које често представљају сметње за сопствени развој и развој наставничке професије – Kansanen, 2000: 30);
- артикулишу вредности, осмишљавају одговарајући правац развоја и планирају даље деловање;
- утичу на процес образовања и делују на остваривање визије школе као институције, образовног система и културе у којој се он развија,<sup>75</sup> како би развој текао на начин који одговара вредностима и знањима које прихватају.

Један од циљева образовања наставника, у складу с овим, јесте и *јачање одговорности наставника* и осећаја одговорности за сопствени професионални раст и за преузимање активне улоге у одлучивању о свему што је значајно за образовање (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 53). Да би били друштвено активни, потребно је, такође, да наставници знају како да формирају сарадничке групе и да раде тимски (Garman, 1995).

74 Овај проблем разматран је када је било речи о сврси рефлексивне праксе.

75 У оквиру критичке педагогије, овај аспект њиховог деловања нарочито се истиче и означава као захтев наставнику да препозна постојећи и креира политички интерес (Garman, 1995).

Остваривање поменутих циљева подразумева, осим већ помињаних знања и ставова, развијање односа према наставничкој професији и њеним припадницима као онима који су меродавни и позвани да истражују и мењају своје деловање и систем у коме делују, то јест, *прихваћање проактивне улоге као дела професионалног идентитета*.

Представљени циљеви образовања за рефлексивну праксу произилазе из схватања да су предмет рефлексije наставника циљеви васпитања и друштвени контекст, а не само техничка питања, као и из истраживања која наглашавају значај контекста за образовање (Stein, Smith, Silver, 1999).

\* \* \*

У покушају сумирања претходно разматраних циљева и концизног одговарања на питање какав је наставник потребан да би настајала рефлексивна пракса, односно, шта су циљеви образовања за рефлексивну праксу, могло би се рећи да се они тичу *развијања и интеграције низа различитих њихова знања, вештина, способности и односа према проблемима који заједно граде неку врсту педагошког става*, а који чини одлику професионалног идентитета наставника. Елементи овог професионалног става су, између осталог, спремност и способност за истраживање и критичко преиспитивање знања, деловања и околности у којима се деловање наставника одвија.

## 4.2. Како остваривати циљеве? Начини образовања наставника за рефлексивну праксу

Трагање за одговарајућим начинима осмишљавања и реализовања образовања наставника којима би се остваривали циљеви образовања за рефлексивну праксу није реткост. У наставку ће бити сумирани налази истраживања различитих покушаја образовања и теоријске разраде идеја о томе како би требало образовати за рефлексивну праксу, у складу са виђењем приступа наставнику као рефлексивном практичару. Идеје о начинима образовања за рефлексивну праксу биће представљене преко:

- извођења и објашњавања принципа образовања за рефлексивну праксу;
- разматрања садржаја, метода и начина организовања овог образовања;
- разматрања улога појединих учесника у образовању за рефлексивну праксу.

Сви наведени елементи разматрају се као значајни за процес образовања за рефлексивну праксу, јер ово образовање не захтева само промене у начину организовања такозване практичне наставе или промене појединачних одлика овог образовања, већ промену образовања у целини.

#### 4.2.1. Принципи образовања наставника за рефлексивну праксу

На основу разумевања основних идеја о рефлексивној пракси може се закључивати о неким, релативно општим принципима образовања, чије је поштовање предуслов развијања рефлексивних практичара. Овакви принципи представљају мост између општих одлика приступа наставнику као рефлексивном практичару и конкретне концепције образовања наставника, те би могли бити полазиште за разматрање самих циљева програма, као и за осмишљавање начина њиховог остваривања. У том смислу, као начелне смернице, они би могли претходити расправи о циљевима. Ипак, иако принципи о којима ће бити речи нису сасвим независни од поновног размишљања о самим циљевима, они представљају превасходно продукт размишљања о томе како реализовати замисли о којима је било речи у вези са циљевима, а некада су чак изведени из циљева о којима је напред било речи (при чему се у њиховој основи увек налазе опште одлике приступа наставнику као рефлексивном практичару). Такви принципи, који могу бити помоћ у осмишљавању елемената програма који одређују начин рада, јесу:

- холистички, интердисциплинарни и проблемски приступ образовању наставника;
- јединство теорије и праксе у образовању наставника;
- јединство иницијалног и образовања уз рад;
- активност студената и самодирекција развоја у образовању;
- међусобно поштовање и лична сигурност учесника у процесу образовања;
- образовање кроз кооперацију.

*а) Принципи холистичкој, интердисциплинарној и проблемској пракси у образовању наставника*

Овај сложен принцип проистиче из потребе да се образовањем стичу интегрисани различити типови знања и да се развијају делатна знања (*знања да*), она која имају значење у одређеним конкрет-

ним ситуацијама, а не само систематична и прегледна општа научна знања. Показало се, наиме, да поседовање знања о проблемима, као знања појединих научних дисциплина, није гаранција за одговарајуће деловање.

*Интердисциплинарност* полази од критике распарчаности академских дисциплина и фрагментисања знања на поједине науке из којих су изведени посебни студијски предмети у образовању наставника. Критичари оваквог начина организовања знања и образовања истичу следеће:

- управо распарчаност знања и вештина омогућава да се оваква знања могу лако експлицирати и вербализовати као засебни појединачни аргументи, али их је зато тешко користити у конкретним ситуацијама;
- таква знања су нужно нефлексибилна (Tomlinson, 1999);
- иако цепкање активности на мање секвенце, појединачно вежбање елемената понашања и разговор о њима некада изгледају корисни, овакав поступак не може заменити холистичко сагледавање суштине проблема, макар да се оно некада не може експлицирати (Moon, 2004).

Интердисциплинарност подразумева интеграцију знања развијених у различитим научним дисциплинама. Уместо полагања од знања појединих наука, овај принцип захтева полагање од проблема.

*Холистичко прилажење проблемима* омогућава да се проблем сагледа у целини, у контексту у коме се дешава, и из шире перспективе. Тек се тако могу открити и разумети извори проблема, тек се тако проблем може сагледати у својој комплексности и променљивости и пронаћи решење, чак и ако краткорочна ефикасност може да буде постигнута другачије.

Овај принцип се, такође, односи на решавање проблема кроз *јединство различитих типова знања и целине одлика личности* (јединство рационалног и интуитивног, мишљења, доживљаја и деловања, односно *racia*, осећања и вредности). Произилази становиште да се развој наставника не може разумети само као когнитивна промена, јер је то професија у којој морална начела и емоције имају значајну улогу. Управо због тога је целокупни професионални развој наставника нелинеаран и непредвидив (Hargreaves, 1998, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

Проблемски приступ се, осим оријентације на проблем, односи и на истраживање и упитаност о свим типовима сазнања и доживљаји-

ма. Зато се тај принцип темељи на неким општим принципима учења какав је и принцип да је учење успешније уколико произилази из личне потребе онога ко учи и уколико полази од личног искуства.<sup>76</sup>

Сви елементи овог принципа значе да је неопходно да се образовање не одвија само кроз вербалне активности, да је потребно да студенти буду изложени проблемским ситуацијама, како би то водило развијању знања – иако се она не могу увек вербализовати и експлицирати. Знања потребна за рефлексiju у акцији граде се кроз акцију, а не кроз учење о њој, а бити способан за рефлексiju у акцији не значи нужно и способност вербализовања и рефлексije над рефлексijом у акцији (Moon, 2004).

*б) Принципи јединства теорије и праксе  
у образовању наставника*

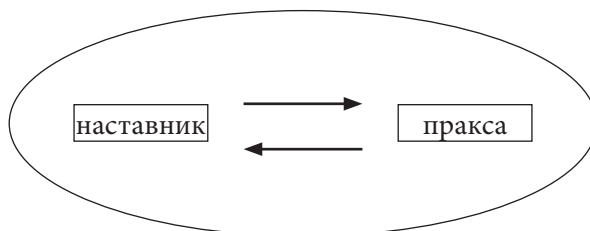
Било да се пође од основних карактеристика приступа наставнику преко рефлексивне праксе, од радова који се баве образовањем за рефлексивну праксу, или од знања да, као циља образовања наставника за рефлексивну праксу, једна од основних одлика и основни захтев овом образовању јесте повезивање теорије и праксе. Веза теорије и праксе је, свакако, проблемско исходиште и место одређења саме рефлексивне праксе. Критика постојећег универзитетског образовања наставника, због тога што се опредељује за теорију и научна знања као елитна, изједначава их са професионалним знањима и заснива се на претпоставци да ова знања могу припремити будуће наставнике за праксу – то је једно од исходишта самог приступа рефлексивној пракси још од Шоновић радова (Argyris, Schön 1974; према: Moon, 2004; Schön 1987). У савременој литератури говори се о томе да се рефлексивна пракса гради кроз међуделовање теоријског и практичног, као и експлицитног и имплицитног, али и о потреби повезивања и инкорпорације званичне, формалне (прихваћене) теорије у когнитивну структуру, заједно са учењем из практичног искуства и из других извора учења, како би се когнитивна структура акомодирала и како би дошло до новог разумевања (Zeichner, Liston, 1996; Stein, Smith, Silver, 1999; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Moon, 2004). Да су прилике за практично деловање у школи у току професионалног образовања неопходне показују и истраживања о томе како наставници виде основни извор свог знања. Резултати тих истраживања потврђују да наставници највише уче из

76 Ови се принципи, полазећи од сазнања педагошке и развојне психологије, могу сматрати општим принципима професионалног учења (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 71).

своје праксе у школи и од колега, а не из научних сазнања о настави и учењу, те да највећи утицај на професионални развој наставника имају они програми образовања који интегришу теорију и праксу. До сличних резултата дошло се у више независних истраживања у многим земљама: истраживања Универзитета Konstanz у Немачкој, истраживања Brouwer у Холандији – Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels 2001, истраживања Центра за педагошко, психолошко и методичко образовање Филозофског факултета обављена током 2005. и 2006. године (Рајовић, Радуловић, 2007), а на овоме инсистирају и сви други радови о рефлексивној пракси и одговарајућем образовању.

Није споран значај повезивања теорије и праксе у образовању наставника. Оно што, ипак, може да буде предмет разматрања јесте како се то повезивање постиже. Не само у вези са образовањем наставника, већ и других практичних занимања, остаје питање на који се начин најбоље постиже интегрисање теорије и праксе.

Трагање за одговором на питање како у самом образовању за рефлексивну праксу превазићи расцеп теорије и праксе, најчешће иде у правцу осмишљавања образовања у коме се учи из искуства, на тај начин што се организује осмишљена анализа искуственог знања, и то је оно што се у литератури назива *рефлексивни њрактикум*, или облик учења кроз рефлексiju о акцији, рефлексija о искуству. Један од таквих начина образовања јесте *реалистично образовање наставника* (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Ова синтагма се односи на образовање које полази од проблема до којих долази у практичном раду студената који се образују за професију наставник, а на које они не могу да одговоре, што ствара реалну потребу за учењем. Учење се одвија кроз рефлексiju (у значењу анализирања, размишљања о проблему), кроз истраживачку активност, интеракцију између студената и кроз развој рефлексивних вештина, као и кроз теорију која је потребна за разумевање такве реалне ситуације. Овакав тип образовања приказан је на шеми бр. 7.



Шема бр. 7: Један модел односа између знања и деловања наставника у процесу образовања за рефлексивну праксу



Образовање се, према овом моделу, одвија на релацији између студената (или наставника) и њихове праксе, полазећи од саме праксе. Овим се избегава недостатак раније описаних типова образовања – *одвојености* знања од деловања, и *примењивање* знања у пракси, а обезбеђује се релевантност проблема о којима се учи.

Иако заговорници овог приступа образовању говоре и о значају теоријског знања, они његово основно извориште проналазе искључиво у практичном деловању.

Разумевање шта заиста значи, или шта би требало да значи поштовање принципа повезивања теорије и праксе у образовању, морало би да узме у обзир да је приступ наставнику преко рефлексивне праксе заснован на епистемологији у којој се теорија развија и проверава у пракси, и обрнуто, при чему је циљ – развијање и теорије, и праксе.<sup>77</sup> Према терминологији Кара и Кемиса, овакав однос теорије и праксе јесте дијалектички.<sup>78</sup> Смена мишљења и деловања у процесу образовања значи да овај процес вероватно може почети било којом од ових компоненти: *знањем о, искуством, или неком другом врстом сћоншано сћеченој знања* (интуитивно или искуствено знање које није стечено као искуство наставника...), а под условом да се у даљем процесу смењују елементи деловања и мишљења. Барнет чак наглашава да нека од знања која се користе у пракси јесу изведена из теорија, то јест да знање и активност функционишу симултано (Barnett, 1992, према: Moon, 2004).

Осим тога, принцип јединства теорије и праксе у образовању наставника значи да је образовањем потребно омогућити оспособљавање наставника за рефлексивну о акцији, као и грађење знања и теорија у акцији.

#### в) *Принцип јединства иницијалног и образовања уз рад*

Овај принцип у суштини значи захтев да иницијално образовање и континуирано образовање уз рад морају бити посматрани као јединствени процес професионалног развоја. Заједничка им је основа виђење наставника као некога ко стално учи, виђење истраживања као основе његове праксе, инсистирање на проблематичности рутинизованог деловања и статичног система знања, на значају сталног преиспитивања знања и начина деловања, упоређивању својих и знања других. Наставник ће током целог периода професионалног

77 Одговарајући однос теорије и праксе приказан је и на шемама бр. 3 (стр. 64) и бр. 6 (стр. 134).

78 Дијалектички однос теорије и праксе, према овим ауторима, налази се насупрот позитивистичком, у коме теорија гради принципе који се примењују у пракси. У дијалектичком односу теорије и праксе, из саме праксе се изводи њено описивање и разумевање, то јест, интерпретација (Carr, Kemmis, 2000).

деловања наилазити и учавати нове проблеме и трагати за њиховим решењима, испитивати вредности на којима се заснива његова пракса, као и теоријска решења. Овладавање наставничким позивом зато је континуиран процес који се не завршава када и формално образовање.

Из угла образовања за рефлексивну праксу критикују се путеви образовања који настоје да се у формалном иницијалном образовању будући наставници опреме свим што би им у будућности могло бити потребно. Ти путеви значе завршетак овог образовања са иницијалним образовањем, или евентуално само усавршавање из садржаја предмета који наставник предаје.<sup>79</sup> Поштовање овог принципа између осталог, значи зато развијање критичког односа према знањима, отворености за промене и развијање слике о професији као оној у којој се континуирано учи и истражује. Ово, такође, значи неопходност трагања за начинима на које ће образовање помоћи будућим и садашњим наставницима да истражују сопствене навике, предрасуде и претпоставке, те целокупно своје деловање, и да буду отворени за нова сазнања и различите приступе проблемима, најзад, и за самоевалуацију која ће их водити до континуираног учења током целе каријере (Gore, Zeichner, 1991, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

*і) Принципиј активної учешћа и самодирективності учења студента*

С обзиром на то да јединство теорије и праксе у образовању значи да студент има могућност да и сам у пракси делује, ово подразумева и поштовање општих принципа интерактивне наставе, какви су, на пример, образовање кроз активно учешће, образовање засновано на искуству појединца и оно које поштује значај мотивације. У практичним проблемима налазе се и изазови за њихово решавање, за трагање за решењима и учење о њима, за вежбање различитих начина да се ти проблеми превазиђу. Поштовање ових принципа важи, наравно, за целокупан процес образовања студената, а не само за онај његов део у коме он лично у пракси делује.

Један од важних аспеката јесте настојање да се образовање не организује кроз било коју активност, већ уз учешће студената у управљању процесом учења. Разлог за то није само у томе што је самодирекција општи принцип учења (Павловић, Павловски, 2000).

79 Ово је, у ствари, критика такозване *руксак лошке* (види стр. 104) у иницијалном образовању, која то образовање чини статичним (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Кларк истиче више разлога због којих је значајно да професионални развој наставника одликује самодирективност – то је део образовања одраслих, наставници (и будући наставници) су јединствени и немогуће је направити сасвим идентичан програм образовања за све, програм који би свима одговарао (Clark, 1995: 125). Осим тога, свест о сопственом процесу учења од посебног је значаја за рефлексивну праксу и један од циљева образовања за такву праксу.

Овај принцип полази од уверења да садашње и будуће наставнике не можемо споља променити, већ је нужно обезбедити да промене буду ствар њиховог личног опредељења.<sup>80</sup> Зато је потребно да се образовање организује тако да наставницима омогући да се мењају, а не да буду промењени. Иако ово звучи логично, када се имају на уму циљеви образовања за рефлексивну праксу може се поставити питање о томе шта је специфичност овог принципа када је реч о иницијалном образовању и шта уопште значи поштовати овај принцип у образовању. У начелу, потребно је пронаћи место поштовању овог принципа негде на континууму између „тренинга као продаје“ идеја – у намери да наставници „купе“, прихвате идеје онога ко их обучава да би их даље примењивали, и потпуног остављања наставника самима себи.

*д) Принципи образовања у атмосфери поштовања и личне сигурности учесника*

Осећање прихваћености и припадања сигурном окружењу, у коме студент доживљава поверење и према том окружењу и према наставнику, услов је да он приступи неопходним активностима и развије одређене особине и ставове који су циљеви образовања за рефлексивну праксу. Ово проистиче из јединства професионалног и личног развоја и из потребе да се кроз образовање преиспитују не само формална знања, већ и лични однос према проблемима. Тек у атмосфери која омогућава доживљај сигурности, студент може бити отворен за нова искуства, за самоистраживање, размену и преиспитивање сопствених доживљаја, претпоставки, вредности, ставова и веровања, те за реално самопроцењивање својих знања, особина и начина размишљања, и за спремност на самоевалуацију и жељу за личном променом. Отпор према преиспитивањима и променама

80 О разлици између два поменута начина промене, Кортхаген говори као о два различита начина употребе речи *мењати*: једног, који се крије у реченици „Желим да променим тог наставника“, и другог, који би се могао представити као „наставник Х промена“. У првом случају постоји спољашњи притисак на наставника, а у другом промену диригује сам наставник (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 6)

сопствених претпоставки и начина рада (који, ипак, омогућавају „преживљавање“ у разреду) расте у ситуацијама које студенти доживљавају као стресне и у којима се осећају несигурно (Maslow, 1968, према: Korgthagen, 2001). То захтева да студенти слободно изражавају своје мишљење, без страха од последица (у виду лоше оцене или друге врсте негативне процене) које долазе од наставника или од колега. На такав начин развијаће се лична сигурност и самопоштовање, као и спремност на сарадњу, а што су, такође, циљеви образовања за рефлексивну праксу.

Зато је потребно градити атмосферу сигурности и изражавати поштовање према студентима и њиховим различитостима, како у наставничком опхођењу са студентима, тако и у међусобној комуникацији студената. Поштовање студената изражава се и кроз ангажман у праћењу и уважавању потреба и мишљења студената, кроз труд око организације простора и настојање да се око свега око чега је договор могућ, са студентима договара, те да они учествују у одлучивању (термини вежби, испита и колоквијума, као и утицање на програм). Некашњење и правовремено информисање о програму и о свему што студенте очекује, као и о начину и критеријумима оцењивања, изношење и објашњавање аргумената због којих је донета нека одлука о раду, као и начин комуницирања са њима – такође су од великог значаја. Омогућавање самодирекције у учењу, могућност да студенти доносе одлуке о неким елементима свог образовања, неговање аутономије кроз поштовање иницијатива и избора оних који уче, а уз пружање прилика да своје изборе преиспитују, представљају, најзад, начине изражавања поштовања према студентима и њиховим способностима, као и потенцијални начин неговања њихове одговорности. Постављање наставника као јединог експерта који зна тачно знање и једини је који одлучује о свему у процесу образовања, без омогућавања иницијативе студената, студенте може чинити несигурнима, са осећањем да су сазнања других боља, и тиме, затворенима за учење.

Договор о правилима рада и инсистирање на међусобном поштовању, као и целокупни начин опхођења са студентима може допринети *праћењу сигурне атмосфере*, у којој ће студенти бити спремни да учествују у раду и изражавају своје мишљење о свим проблемима. Да би се обезбедио осећај сигурности, потребно је, такође, обезбедити да студент има прилику да део онога што рефлектује и о чему рефлектује остане само за њега и да не мора све да размени, а за неке проблеме да то чини само са једним колегом или у малој групи. Ово је нарочито важно када је реч о рефлексiji о личним предностима и недостацима и приватним теоријама образовања и начинима на

који су они формиран, јер је то веома осетљиво подручје у коме је неопходно очувати приватност до мере до које је то студенту потребно. Да би се истовремено обезбедила кооперација, поједини аутори предлажу да сваки студент има подршку некога ко је „критички пријатељ“, ко може обезбедити сигурност, али истовремено и размену и изражавање сопственог мишљења (Fracis, 1995, Hatton, Smith, 1995, према: Moon, 2004).

Потребно је, међутим, уз стварање осећања сигурности у образовном програму, обезбедити и довољно изазова који ће студента подстакнути на преиспитивање, истраживање и учење (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 75).

#### *ђ) Принципи образовања кроз кооперацију*

Да би постојао подстицај за преиспитивање сопствених погледа на проблеме и уочавање различитих погледа на њих, потребна је размена о начину на који студенти виде децу, школу, заједницу, образовање и слично. То је услов трагања за сопственим професионалним идентитетом и начин да се сагледају сопствене одлике потенцијалних будућих наставника и као личности, и као професионалаца. Као добити од кооперативног учења, у литератури се, између осталог, наводе: оспособљавање за разумевање сложених појмова, способност решавања проблема, креативност и дивергентно мишљење, прихватање и уважавање разлика, смањивање предрасуда, позитиван однос према учењу и развијање позитивне слике о себи (Jonson & Jonson, 1989), а то су све елементи значајни за рефлексивну праксу. Осим тога, кооперативни рад омогућава сагледавање сопствених погледа и претпоставки, сопственог знања, начина деловања и веровања из угла других (сарадници служе једни другима као „огледала“ у којима се сазнаје о себи и сопственој пракси), као и заједничко решавање проблема (Brookfield, 1995; Darling-Hammond, McLaughlin, 1995; Hargreaves, 1995; Stein, Smith, Silver, 1999). Сарадња међу студентима, такође је услов међусобног упознавања и грађења отворености за изношење и преиспитивање сопствених погледа (о чему је било речи као о атмосфери сигурности), али и начин да се учи тимском раду и сарадњи, као једној од основа рефлексивне праксе (Роедерс, 2003). То значи да се студенти кроз сараднички рад уче да сарађују. Зато је то и средство (као стратегија у образовању), и циљ овог образовања, и као такво може се сматрати принципом у образовању за рефлексивну праксу.<sup>81</sup> Поштовање овог принципа може се обезбе-

81 Значај омогућавања образовања кроз кооперацију не значи, наравно, да је једини ваљани облик рада у настави групни, већ да је образовањем потребно

дити како кроз организацију студентског рада у школи, тако и кроз процес његовог анализирања, и кроз друге облике групног рада, као и неговањем партнерских односа и кооперације у целокупном раду.

#### 4.2.2. Садржаји образовања наставника за рефлексивну праксу

Како према радовима о образовању наставника, тако и анализом постојећих начина организовања образовања наставника, може се запазити да се под садржајима образовања наставника подразумевају академске дисциплине у ужем смислу (предметне области), те педагошке дисциплине и лично искуство наставног рада – практикум (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000). Може се рећи да су ово и садржаји образовања за рефлексивну праксу. Када је реч о садржајима самих педагошких дисциплина, уколико се они изразе кроз тематске целине, вероватно ће већина тема бити заједничка бројним програмима образовања наставника, укључујући и програме образовања за рефлексивну праксу. Иако специфичност садржаја образовања за рефлексивну праксу нису поједине категорије садржаја, нити су то тематске целине у оквиру њих, то, међутим, не значи да не постоји специфичност овог садржаја.

Посебност образовања за рефлексивну праксу јесте начин на који се разуме однос између појединих категорија садржаја, однос према појединим темама, начин на који се њима приступа и тип знања који је у њиховој основи. Рефлексивна пракса захтева *интеграцију академској и искуственој знања*, што значи да би образовање требало да омогући повезивање и надрастање личног искуства „клиничке“ оријентације (знања које је искуствено, занатско, контекстуално, високо практично и лично) и теоријског знања академске оријентације. Зато у вези са садржајем образовања за рефлексивну праксу не би требало постављати она питања која су најчешћа када се говори о садржају образовања наставника: да ли би требало заснивати га више на теорији образовања и наставе, или на личном искуству, више на академским дисциплинама, или, пак, на практиковању (Nemser, 1990, према: Вујисић, 2005). За разматрање садржаја образовања за рефлексивну праксу релевантна су следећа питања: шта значи успоставити интеграцију различитих категорија садржаја, како их интегрисати и како градити однос према њима, како градити спремност на деловање. Одговори на ова питања захтевају да разматрање садржаја

---

неговати и образовање заснивати на неким основним вредностима кооперативности, као што су, рецимо, партнерство и међусобно уважавање, сарадња у решавању проблема, размена у групи и подршка од стране групе. Сам рад у групи такође је од великог значаја.

постане не само и не толико разматрање тема о којима ће студенти учити, колико разматрање активности којима се то постиже. Методе рада нису само начини усвајања других садржаја, већ су и саме део садржаја.

*а) Активностии као садржај образовања за рефлексивну праксу*

Садржај образовања за рефлексивну праксу, полазећи од претходног, не може бити изражен преко систематично уређених тема изведених из система научно откривених сазнања, већ га је потребно представити кроз *активностии које воде интеејрисању различитиих тиишова знања и развијању односа према њима*.<sup>82</sup> Садржај образовања за рефлексивну праксу представљају, дакле, оне активности које омогућавају одговарајуће процесуирање знања, претпоставки, уверења, емоција и доживљаја. То су активности које:

- омогућавају повезивање нових сазнања различите врсте са оним што се већ зна и претпоставља;
- воде интеграцији различитих врста знања, заснованој на успостављању међусобних веза између различитих врста знања, као и веза између знања и сопствених доживљаја и емоција;
- захтевају вредновање и заузимање односа према разним идејама, сазнањима, подацима, а што укључује однос према ранијим претпоставкама, личним искуствима, свом начину рада, као и погледима других, формалним знањима и тако даље;<sup>83</sup>
- воде успостављању одређеног виђења проблема, заснованог на свему претходном (о томе говори Bound, према: Моон, 2004), али и на прихватању односа према свом новом знању, као знању подложном даљем преиспитивању.

Да би се формалним знањима могло приступити критички и развијати однос према њима, самом научном знању потребно је приступити проблемски, поштујући чињеницу да постоје различите теорије, концепције образовања и традиције мишљења у вези са

82 Зато, иако је централна оријентација у овом раду у вези са педагошким дисциплинама пре свега, разматрање садржаја образовања за рефлексивну праксу не може у потпуности изоловати оно што су педагошке дисциплине од садржаја предмета који ће наставник предавати и од практичног деловања. Ваља рећи да се активности одвијају у вези са неким темама, или пре са проблемима васпитно-образовног рада, и да се овде не жели рећи да су саме теме неважне, већ да се садржај образовања за рефлексивну праксу, изражава кроз активности.

83 Значај самовалуације у образовању наставника, између осталих, посебно наглашава Кларк (Clark, 1995).

проблемима образовања, што значи да постоје и различити могући одговори на питања о образовању, улогама ученика и наставника, и о осталим питањима која из тога произилазе.

Активности које представљају садржај образовања за рефлексивну праксу, у принципу, јесу оне *активности кроз које се доводе у везу, ујоређују, међусобно преиспитују, интениришу, надограђују и мењају сазнања различитих теоријских преслиуа, личних преиспоставки, искуствених сазнања (соисвених, као и људи из окружења) и попреба конкретне ситуације*, и из којих се изводе различити начини образовног деловања.

#### *б) Теме рефлексije у образовању за рефлексивну праксу*

Активности које задовољавају претходне критеријуме могу бити међусобно различите по темама (врстама проблема) које су повод за њих. Поводи за рефлексiju у образовању за рефлексивну праксу, као и поводи за сваку рефлексiju, могу бити *везани за све што је значајно у процесу образовања: за личност наставника и његову професионалност* (сопствена експлицитна и имплицитна сазнања, уверења, претпоставке и начини деловања), *за образовање и наставу, за програм одређеног предмета* (у најширем значењу, од модела програма до свега што се дешава у учioniци), *за ученике, школу као институцију, контекст у коме се она налази и за њену ширу друштвену улогу и положај*, укључујући и различите социјалне и културне обрасце.<sup>84</sup>

Када је реч о контексту, он у образовању за рефлексивну праксу може бити схваћен на два начина: 1. као околности у којима се образује за рефлексивну праксу и 2. као предмет рефлексije. У првом случају, *контекст представља преуреку или олакшавајућу околност* да дође до рефлексивне праксе и да она у некој институцији опстане. Као такав, он је значајан за сагледавање могућности остваривања рефлексивне праксе, а о чему ће касније бити више говора. У том значењу, контекст је спољашњи фактор, а не део саме рефлексивне праксе. У другом значењу, контекст је *предмет испитивања*, заузимања става, сазнавања и мењања. Наставник не рефлектује само себе као појединца и своје појединачно деловање, нити рефлектује само деловање унутар уско дефинисане проблемске ситуације, већ и сам контекст. То значи да испитује, сазнаје његово значење и везу са

84 Картер је, анализирајући рефлексивне дневнике студената и разматрајући проблем образовања за рефлексивну праксу у католичкој школи, студентске рефлексije анализирао кроз три димензије: ја као наставник, интеракција са ученицима, поучавање у католичкој школи (Carter, 1997).



проблемском ситуацијом, те начин функционисања целине система, и настоји да га мења и даље сазнаје, и то кроз промену. Наставник рефлексивни практичар не мења само себе и своју изоловану праксу, већ и околности у којима се она одвија. У супротном, постоји опасност да неће моћи изменити ни своје појединачно деловање у неким важним елементима. На овај начин схваћен, контекст је предмет рефлексije и, у том смислу, део садржаја образовања за рефлексивну праксу.

Теме и поводи рефлексije могу бити различито лоцирани проблеми и проблеми различитог обима – од микронивоа наставе и наставничког деловања (сопствено деловање у конкретној ситуацији, проблеми рада са мањим групама и појединцима, начин коришћења појединих метода и њихове предности и недостаци, остали проблеми васпитно-образованог рада на нивоу учионице), до проблема на макронивоу – нивоу целокупног културног система.

*в) Класификација активности као садржаја образовања за рефлексивну праксу*

Према обиму теме, врсти знања које се упоређује и интегрише, функцији и нивоима рефлексивности, могу се систематизовати различите групе образовних активности:

- активности у којима се рефлектују сопствени погледи и својства, кроз упоређивање актуелног искуства – и сазнања које из њега проистиче – са сопственим погледима, знањима и уобичајеним реакцијама, а у којима се студент пита шта је научио из конкретне ситуације и шта ће код себе променити, а у којима рефлексija има улогу огледала потребног за сагледавање себе);
- активности у којима се рефлектује појединачно искуство и начин реаговања у конкретној проблемској ситуацији, кроз упоређивање са академским знањима о проблему који је у основи таквог знања (студент описује и анализира искуство и доводи га у везу са општим знањима и различитим теоријским и концепцијским решењима, рефлексija има улогу микроскопа који омогућава да се боље види, разуме и научно објасни сопствено искуство);
- активности у којима се искуство повезује са факторима који на њега утичу и са ширим политичким и друштвеним окружењем; рефлексija има улогу телескопа јер удаљене околнос-

ти чини ближим, повезујући их са конкретним искуством (Cooper; Hursh, 1995).<sup>85</sup>

Све помињане активности значе прилику за повезивање и интегрисање конкретних искуствених ситуација са различитим типовима знања. Подразумева се да је реч о искуству стеченом из улоге наставника, а које се рефлектује (што овде значи да се свесно преиспитује и упоређује са различитим сазнањима), на основу чега се доносе одлуке о даљем правцу мишљења о проблемима и начину деловања. Управо *лично наставничко искуство* – без обзира да ли је реч о наставнику практичару или о будућем наставнику који као студент има прилике да практикује посао наставника – и бављење овим искуством *основа је садржаја образовања* познатих покушаја образовања за рефлексивну праксу.

Ова врста активности могла би се сматрати образовањем за рефлексiju о акцији кроз акцију, и рефлексiju о акцији. Осим полагања од анализе сопствене праксе, овај процес подразумева и бављење тим искуством, а кроз његово повезивање са теоријским знањима, освешћивање, упоређивање различитих знања. То значи да овакво образовање подразумева процес систематског повезивања различитих врста знања и анализирања проблема из различитих углова и из перспективе различитих знања, као пут долажења до новог квалитета интегрисаног знања.

і) *Примери садржаја појединих програма образовања за рефлексивну праксу*

Кроз међународни пројекат Европске комисије Учење кроз праксу (2002–2005), развијен је предлог програма наставничког образовања и професионалног развоја који промовише рефлексивно учење (Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005). Тај програм полази од *образовања наставника у реалном окружењу* и даље га развија кроз следеће фазе: *искуство, рефлексija, интеракција и теорија*.

Он је занимљив јер настоји да уважи различита искуства оних који уче, те се тако у процесу образовања не полази само од актуелног искуства из наставничке праксе, већ и од ранијих искустава стечених кроз улогу ученика, као и од сазнања о могућим начинима на које би образовање могло да се одвија (чак и ако се студенти и наставници нису лично сретали са таквим начинима рада). На тај начин

85 Купер говори о три нивоа рефлексивности (*оiledалу, микроскоју и телескоју*), а не о врстама активности, али их дефинише и описује на основу обима проблема који се рефлектује, врсти знања која се упоређују и функцији рефлексивности (Cooper, <http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/reflect.html>).

обезбеђује се могућност увођења новина у образовање, а које ће бити предмет даљег разматрања у књизи. Фаза рефлексije у овом програму односи се пре свега на *размишљање о* и анализу искуства, његово разумевање и довођење у везу са сопственим особинама, знањима, начинима разумевања и доживљавања, те подразумева освешћивање сопствених претпоставки и целокупно самоосвешћивање (процес компатибилан са оним што се може назвати рефлексija о акцији). Ту спада и метарефлексija која се тиче освешћивања процеса сопственог учења. Иако је ова фаза углавном индивидуални чин, предвиђено је да у том процесу помоћ представљају колеге. Фаза интеракције тиче се образовања у групи, током кога се повезују искуствена знања са знањима других, како би се обогатила база знања и развијале когнитивне шеме, а што омогућава даље разумевање теоријских објашњења искуствених проблема о којима је реч. Осим предвиђања начина повезивања искуственог и теоријског, а који би се у најкраћем могао представити као додавање теорије искуствено откривеном проблему, овај процес обухвата, дакле, и учење из искуства које није наставничко, као и образовање у групи кроз различите активности.

И остали програми развоја рефлексивних практичара су, у начелу, засновани на покушају интегрисања теорије и праксе, претежно кроз пут *од деловања ка развијању теорије*. Да би дошло до повезивања теоријских студија са практичним деловањем, препоручује се следеће: да се са практичним радом студената почне што раније, да интеракција између теорије и праксе буде континуирана, да сваки период практиковања у школи има посебне циљеве, да обухвата најпре једноставне елементе а затим све сложеније захтеве (Kansanen, 2000: 63). Редовни програм образовања наставника на универзитету у Хелсинкију, на пример, утемељен је на таквим основама. Иако су укупно трајање и начин организације образовања наставника различитих категорија (васпитача, учитеља и предметних наставника) различити, сви програми њиховог образовања заснивају се на заједничким принципима, који су такви да те програме чине програмима образовања којима се настоје развијати рефлексивни практичари. То су: истраживачки приступ, интердисциплинарна и педагошка заснованост и развијеност образовања у пракси. Практиковање се јавља у различитим облицима и фазама ових образовних програма. Оно је организовано као интердисциплинарни и интегративни део образовања, а што значи да се образовање одвија кроз довођење у везу проблема различитих наставних предмета и практичних проблема. Практиковање у школама и наставу на универзитету, између осталог, повезују активности кроз које студенти вежбају планирање, анализирање и самоевалуацију сопственог учења, развијају вештине

тимског рада, успостављања и неговања дијалога, оспособљавају се да испитују курикулум и наставу, интегришу знања из различитих области. Планирано је да студенти поједине активности обављају у пару, а неке индивидуално. Задаци се уводе поступно, при чему се током активности обезбеђује вођење и дијалог студената, наставника из школе и наставника са универзитета.

Могла би се поставити још многа питања у вези са активностима које представљају садржај образовања за рефлексивну праксу. Међу њима су и следећа питања: да ли може постојати неко образовање за рефлексивну праксу које не подразумева лично наставничко искуство (у до сада описаном програму, ова друга искуства су уважена, али тако да су повезана са искуством стеченим у улози наставника), могу ли се теоријска знања наћи у другачијем односу са искуственим, или само као накнадни одговор на питање које произилази из искуства и његове анализе, као и да ли постоји (и да ли може да постоји) нека врста образовања која не прате описани пут, већ представљају „директно“ образовање за рефлексiju у акцији – као активност која се не одвија нужно кроз процес освешћивања.

#### 4.2.3. Методе и поступци образовања за рефлексивну праксу

##### а) *Практично образовање наставника у школи*<sup>86</sup>

Иако се у свим разматрањима образовања за рефлексивну праксу наглашава значај практиковања, мора се приметити да овај део образовања може бити организован на различите начине и доносити различите резултате. Аутор Шон говори о потреби да будући наставници уче кроз неку врсту шегртовања и сматра да је неопходно да студенти током образовања имају прилику да испробавају и вежбају наставнички посао у релативно безбедној образовној ситуацији (Schön, 1987). Ипак, овакво ангажовање студената он не разрађује

86 Иако је за део образовања које се одвија на радном месту (у случају образовања наставника то значи у школи) уобичајен термин *пракса*, овде се не преузима таква употреба термина. Пракса се у овом раду тиче одређеног квалитета деловања, то јест деловања које обједињује разумевање, истраживање и деловање. То је оно деловање наставника које није само техничко, већ и интелектуално, истраживачко и креативно. Самим тим, не може се свака активност на радном месту назвати праксом. Да би се означио сегмент образовања, најчешће иницијалног, који се одвија у школи као радном месту наставника, за разлику од образовања у универзитетској учионици, овде се користи термин *практиковање* или *практично образовање*. Овај сегмент образовања може бити различито организован, те може имати и одлике праксе, представљати прилику за истраживање и развој, или бити прилика за вежбање појединих вештина.

превише, те није јасно шта је основни начин учења кроз практиковање. Ако то значи угледање на искусног наставника, то јест имитацију, онда ће учење зависити од тога какав је модел и водиће прихватању и настављању уобичајеног начина рада у школи.

Студенти, дакле, кроз практиковање могу, али и не морају, много да науче од онога што им је за рефлексивну праксу потребно. Могу да уче и науче много о себи, о школи као институцији и друштву у коме живе, али се може догодити и да не науче ништа, или да науче погрешно, да стекну или појачају постојеће предрасуде и стереотипе. Само обезбеђивање прилике за практиковање није гаранција образовања за рефлексивну праксу. Колико ће оно бити корисно за учење и какво ће се учење заиста догодити, зависи од целог процеса у коме је практиковање тек један део. Зато су различити аутори настојали да осмисле и истраже целину овог процеса и начине који би могли да омогуће развој рефлексивне праксе, а не само практиковања као усвајања и увежбавања одређених начина деловања.

Најчешће настојање да се кроз образовање обезбеди учење из искуства води кроз *ипрактиковање и рефлексiju над оним што се догађало*. Рефлексija у овом смислу значи промишљање проблемских ситуација, а ради разумевања корена проблема, сопствених претпоставки и знања, научних знања релевантних за конкретну ситуацију, и сопствених доживљаја и емоција (Moon, 2004).<sup>87</sup> У процесу рефлектовања, студент, онај који рефлектује, описује појединости актуелних догађаја, преиспитује како их лично разуме и какав однос према њима заузима, које су последице његовог начина разумевања, да би потом, на основу таквих разматрања, доносио одлуке о даљој пракси.

---

87 На сличним основама утемељено је учење кроз *аниаџман у реалним околностима* (*service learning*). Тим термином описује се филозофија знања, тип програма и приступ педагошким решењима који се заснивају на вези између академског учења и друштвене праксе оријентисане ка проблемима, то је заснивање програма у складу са реалним друштвеним контекстом. Сам термин користи се у САД од шездесетих година XX века, а учење кроз ангаџман у заједници има корене у филозофији Џона Дјуија. Оно се заснива на критици дуалистичког виђења деловања и мишљења, фаворизовања апстрактног знања и деконтекстуализације образовања, и полази од поставки да је искуство извор знања, да је знање контекстуално, а не апсолутно, и да настаје деловањем у реалним околностима. То је начин да се знање конструише из искуства и рефлексije. Студенти уче кроз укључивање у друштвене службе у којима решавају комплексне друштвене проблеме, у специфичним условима који захтевају решавање проблема и рефлексiju. Како је то деловање у стварном контексту, оно значи изложеност реално комплексним ситуацијама, а што изазива унутрашњу мотивацију и подстиче развој друштвене одговорности, укључујући и разумевање других и емпатију. Ово учење може бити вођено и повезано са академским програмом (Liu, Minnich, Rovin, Vizek –Vidović, према: Taylor, 2003).

Различити аутори наглашавају разноврсне стратегије и начине рада да би се у процесу образовања подстакла и догодила тако сложена активност какво је рефлектовање. Хувер истиче да се овај процес може одвијати као вођен и структуриран у различитој мери. Уколико је студенту препуштено да рефлектује по свом нахођењу, могуће су различите теме и проблеми о којима рефлектује. Теме ће бити мање или више разноврсне, а проблеми повезани са проблемима које студент има у деловању. Ако се обезбеди више структуре и фокусирања на одређене теме и проблеме, могуће је обезбедити разноврсност и усмереност на одређене проблеме у пракси (Hoover, 1994, preма: Moon, 2004; Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005).

Када се организује као вођени процес, рефлексивна може бити *вођена кроз унапред изређене кораке*. Мун тако говори о фокусирању на:

- актуелно понашање,
- ново научено и
- значење новог знања за промене у пракси (Moon, 2004: 171).

Слично, овакав процес може бити вођен кроз фазе рефлексивне праксе, на пример, кроз оне о којима говори Бартлет – мапирање, информисање, контекстуализација, процењивање и деловање – (Bartlett, 1990, према Sufumi, 1997: 582),<sup>88</sup> или кроз нивое рефлексивности које наводи Купер – разматрање личних погледа, теоријских објашњења и околности које су у вези са искуством.<sup>89</sup>

Структурирање и вођење рефлексивности кроз питања и задатке којима се организује анализа сопствене праксе може бити корисно за рефлексивност о одређеним проблемима. Ипак, на овакво управљање процесом може да се гледа различито. Док поједини аутори сматрају да је овај процес, нарочито у каснијим фазама образовања, потребно мање структурирати а више га препуштати самим студентима (Morrison, 1996, према: Moon, 2004), у исто време постоје и образовни програми који полазе од уверења о значају управљања процесом рефлексивности (Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005). У трагању за мером потребном за управљање овим процесом, требало би имати на уму могућност да наставник подстиче и олакшава процес рефлексивности, иако га не структурира потпуно. Такав приступ крије се у препоруци да се задаци који подстичу критичку рефлексивност уводе

88 О овим фазама детаљније је било речи у првој глави, у вези са схватањима рефлексивности као мишљења о деловању.

89 О три нивоа рефлексивности о којима говори Купер било је речи при разматрању садржаја образовања за рефлексивну праксу (Cooper, <http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/reflect.html>).

поступно (Rainer, 1978, Walker, 1985, према: Moon, 2004), као и да би кроз дискусију требало инсистирати на питањима *зашто*, а не само *како* и шта се показује као ефикасно (Clarke, 1999).

Да би се процес рефлексije о практичном искуству омогућио и поспешio, у литератури се разматрају различита *средства и технике*.

Најчешћа је препорука да се на терену све време скупља различита врста *документације*, радови ученика, али и аудио и видео записи наставе (Clarke, 1999). Често се наглашава корист од вођења дневника или извештаја о пракси, и то са што више детаља о процесу у коме се учествује, конкретним ситуацијама, сопственим и реакцијама ученика, сопственим намерама и плановима, дилемама, доживљајима и осећањима (Clarke, 1995; Posner, 2005; Brookfield, 1995; Moon, 2004; Вујисић, 2002). Вођење документације, с једне стране интензивира пажњу и размишљање студената током обављања праксе, а са друге омогућава накнадну рефлексiju о свему што се дешавало. Накнадна анализа, или индивидуална, или са колегама, или пак са професором, доводи до откривања шта се стварно десило, шта је у томе била улога студента на пракси, на којим уверењима је засновано одређено понашање, шта би могло следећи пут да се уради и слично, и води ка учењу из сопственог искуства.<sup>90</sup>

Аутор Кларк сматра да је корисно да студент сам направи *план за дискусију* о сопственој пракси, по коме би разговор студената и наставника био организован (Clarke, 1999).

Као технике које помажу развој рефлексивног размишљања о сопственој пракси могу се користити *разне додатне активности*. Такве су, на пример, одговарање на кратке *ујинике* чија питања наводе на анализу, *дискусије* у мањим групама студената, *индивидуални разговори* са наставником ментором или универзитетским наставником, индивидуално или групно *решавање задатака* који од студената захтевају размишљање и критичко преиспитивање личних искустава. Током ових активности студентима би требало постављати питања која се не односе на појединачне податке и која немају само један тачан одговор, већ провоцирају на разматрање и анализу проблема и личног односа према њему. Одговарајући задаци за студенте јесу, на пример, они у којима ови описују и објашњавају поједина догађања, откривају парадоксе и разлоге понашања, осмишљавају могућа другачија понашања и разматрају њихове последице, посма-

90 Налази појединих евалуативних студија програма образовања наставника који користе дневнике и разговоре о пракси показују да овакви програми доводе до позитивних ефеката, али и да су они ограничени само на неке аспекте наставничког деловања и да се временом, изгледа, губе (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Ипак, број оваквих студија није велики и не пружа довољно података о успешности таквих програма.

трају догађаје из угла сопствених ранијих искустава – аутобиографских искустава ученика и раније наставничке праксе, из угла сопствене улоге студента, из угла искуства колега студената, наставника из школе или са универзитета, или из угла литературе и формалног образовања (Brookfield, 1995) – повезују и упоређују различите идеје и погледе и комбинују различита сазнања (Moon, 2004). Кроз овакве активности студенти стичу увид у сопствену праксу, врше самоиспитивање и самоосвешћивање и граде кроз то свој приступ настави и лични професионални идентитет (Posner, 2005).

Општа запажања и разноврсни материјали обogaћују се подацима добијеним *системајски организованим исцраживањима* појединих проблема наставе, а који се организују као истраживања практичара (мада је целокупан процес практиковања и рефлексije у својој суштини истраживачки).<sup>91</sup> Наглашавајући значај истраживања у образовању, ову врсту образовања називају *образовањем наставника заснованом на исцраживању* (Kansanen, 2000). То значи да се пракса континуирано планира, прати, накнадно анализира, те се на основу тога доносе одлуке о променама.

На основу описа процеса стицања искуства и рефлексije над њим, може се закључити да посебно велики значај и шансу за образовање за рефлексивну праксу има *акционо исцраживање*. Ово проистиче из основних одлика самог акционог истраживања: подразумева активну позицију онога ко учи (он је онај који истражује, учи и делује у исто време), полази од аутентичних проблема праксе оних који уче, одвија се кроз процес посматрања, планирања, акције и процењивања, кроз тимско деловање и преиспитивање, и кроз дискурс као медијум кроз који практичари размењују искуства, изражавају неслагање, дискутују о конкретним решењима конкретних проблема, постају истраживачи и критичари своје праксе и друго. Спирала практиковања, евалуације и планирања нове акције практично је идентична ономе што неки аутори називају АЛАКТ модел<sup>92</sup> у образовању наставника за рефлексивну праксу (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001), те се може сматрати да се, у основи, типичан пут образовања

91 Као одговарајуће методе и технике истраживања помињу се: посматрање, интервјуи, анализа садржаја (на пример, дневника, метафора, разних наратива). Брукфилд спомиње велики број аутора који описују ову врсту истраживања: Tripp, 1993, Woods 1993, Osterman i Kottkamp, 1993, Freib er i Waxman, 1990, Pugach i Johnson, 1990, Greenwood, 1991, Russell, Munby, Spafford i Johnston, 1988, Knowles, 1993, Clandinin, 1992, Day, 1993 (према: Brookfield, 1995).

92 Овај термин настао је као скраћеница од: action – looking back on the action – awareness of essential aspects – creating alternative methods of action – trial, то јест: деловање – поглед унатраг на деловање – освешћивање суштинских аспеката – планирање нових начина деловања – испробавање.



за рефлексивну праксу одвија кроз акционо истраживање. Оно представља начин разумевања и промене, и праксе, и њених актера, те поједини аутори о њему и говоре као о облику професионалног развоја наставника (Elliott, 2001), или као о рефлексивном истраживању (Carr, Kemmis, 1986). Његови конституишући елементи су, између осталог, конструкција сазнања (развој теорије као разумевање праксе), развој самосвести, промена и еманципација учесника. Оно није усмерено толико на стварање спољашних продуката, колико на унутрашње квалитете и вредности (Carr, Kemmis, 2000; Elliott, 2001; Kemmis, 1981; Пешић, 1998). Може се рећи да су акционо истраживање и рефлексивна пракса део истоветног приступа, само из различитих углова, јер оба у својој основи имају *исцртавање у образовању* а не о *образовању*.<sup>93</sup> То значи да се акционо истраживање и рефлексивна пракса одвијају кроз смену испитивања теорије и праксе и кроз интервенције у окружењу, као и да им је циљ промена праксе, оних који практично делују и сазнања о пракси. У том смислу, акционо истраживање није само аутентична методологија рефлексивне праксе, већ и начин образовања за рефлексивну праксу, јер се кроз њега развијају рефлексивни практичари. Оно представља начин (метод, стратегију) развијања рефлексивних практичара.

Као доказ значаја акционог истраживања за развој практичара и његових потенцијалних могућности да постане начин образовања могу се навести резултати неких истраживања. Листон и Зајнер су, на пример, набрајали низ покушаја коришћења акционог истраживања у образовању студената будућих наставника у другој половини XX века, а и сами су са студентима, будућим наставницима, радили управо на овакав начин. Студенти су, током овог процеса, снимали своју праксу и истраживали своје и дечије реакције (кроз анкетирање, посматрање, аудио-записе, уз супервизију или кооперацију наставника). Резултати су документовани и рефлектовани у групи студената и наставника акционих истраживача. Према налазима ових аутора, акционо истраживање у настави јесте значајно за развој рефлексивне праксе јер подразумева и подстиче освешћивање и разумевање сопствене праксе, обезбеђује развој одговарајућих ставова према истраживању и учење метода који се могу користити у истраживању (Liston, Zeichner, 1990). Према истраживању Крњаја о утицају учешћа у акционим истраживањима на професионални развој, васпитачи истичу да је ово истраживање допринело сагледавању личне праксе као предмета критичке анализе и истраживања, да је зна-

93 Разлику између *исцртавања о образовању* и *исцртавања у образовању* објашњава Пешићева (1998: 60–61).

чило подршку сопственој иницијативи у професионалном развоју, доприносило сагледавању самоевалуације и евалуације програма у пракси као елемената професионалног развоја, те да је доприносило тимском раду и рефлексiji на сопствену праксу (Крњаја, 2004).<sup>94</sup>

Иако је јасно да се истицање значаја акционог истраживања као начина развијања рефлексивних практичара може срести у литератури, као и да основне одлике акционог истраживања значе паралелан развој рефлексивних практичара, када је реч о процени могућности акционог истраживања као метода рада у настави могу се поставити и неке сумње. Ово проистиче из противречности акционог истраживања и наставе као организоване васпитно-образовне делатности. Акционо истраживање подразумева иницијативу истраживача практичара (у овом случају онога ко учи), док се од наставника будућих наставника очекује да они буду организатори наставе, да имају активну улогу у предлагању, планирању и организацији учења. У противном би образовање било ускраћено за све што ученик сам не види као повод истраживања и учења. Тешко је одредити где је тачка у којој активност престаје да има неке нужне елементе акционог истраживања, где постаје процес којим неко руководи, а не процес који је вођен од самог истраживача, полазећи од његових истраживачких и развојних потреба и проблема. Осим тога, акционо истраживање подразумева могућност мењања не само појединих поступака већ, по потреби, и целине програма, институције и окружења. Могућности за то су у програмима образовања (где студент у току практиковања није запослен, већ само вежба посао наставника) минималне, што значи да се у условима иницијалног образовања тешко може у потпуности реализовати стварно акционо истраживање. Некада изгледа да се акционим истраживањем ништа битно није променило, јер нису промењене друштвене околности и институција, односно, јер није било у потпуности реализовано акционо истраживање. Институционална и друштвена критика и промена су, међутим, заиста велики захтев за сваког истраживача, а нарочито за студенте током образовања.

---

94 Иако се ови налази о доприносу учешћа у акционом истраживању могу довести у питање због тога што проистичу из анализе одговора васпитача на упитнику, а не анализе њихове праксе, и из истраживања васпитача као практичара, а не будућих наставника, као и због тога што су наведени елементи одлике самог акционог истраживања које је, можда, лако препознати и вербално изразити као пожељне одговоре јер представљају циљеве овакве врсте истраживања (чак и независно од тога да ли су заиста реализовани), ово је ипак један од показатеља да су акционо истраживање и рефлексивна пракса и те како сродни.

\* \* \*

Сви помињани начини образовања у основи имају настојање да се пође од студентског практиковања и да се у даљем образовном процесу обезбеди учење из искуства, откривање и освешћивање значења (експлицитних и имплицитних), самоспознаја, даље преиспитивање, повезивање искуственог и других облика знања. Тако се практиковање у образовању наставника развија не само као један од делова, или само као додаток образовању, већ као његово исходиште, повод и место за истраживање и интегрисано учење. Образовање се не заноси на техничком вежбању, већ на истаживању праксе. Иако је индивидуална саморефлексија један од начина рефлексивног деловања, тек истраживања и професионални дискурс олакшавају и поспешују саморефлексију и рефлексију. Сви они заједно чине да практиковање постане део процеса образовања за рефлексију о акцији.

*б) Шта осим практиковања? Остале методе образовања за рефлексивну праксу*

Осим практиковања и метода који су директно повезани са практиковањем и анализом искустава из школе, у образовању за рефлексивну праксу могуће је користити и друге методе. Методе и технике рада на часу извор су различитих активности студената, и зато је управо размишљање о активности студената ваљан начин да се одлучи да ли је нека метода погодна за образовање за рефлексивну праксу.

*Студија случаја* јесте једна од метода која може бити одговарајућа за образовање за рефлексивну праксу. Она може да се разуме на веома различите начине и може се користити у различите образовне сврхе.<sup>95</sup> Једна од могућности јесте да се студија случаја користи како би се студенту приближила професија наставник, како би му се омогућило да разуме комплексност, интелектуални и емоционални аспект наставниковог деловања. Студија случаја може подстаћи развој размишљања на начин припадника ове професије, што обједињује интелектуално разматрање са развојем осећања и ставова. Она омогућава разумевање рефлексивности наставника и развој неких елемената рефлексивности код студената. Најзначајније користи од

---

95 Анализирајући примере студија случајева у образовању за различите професије, МекАниш наглашава да постоје разлике у начину употребе студије случаја у образовању за различите професије. С обзиром на то, студија случаја се може користити и организовати различито, те тако не води нужно развијању рефлексивних практичара, али може водити развијању мишљења практичара на начин на који се верује да је одговарајући за праксу у једној професији (McAnnich, 1993).

ове методе јесу: повезивање теорије и праксе, уочавање вредности истраживања, моделовање истраживања сопствене праксе, уочавање значаја сарадње међу колегама и моделовање партнерских односа, стицање различитих стратегија деловања наставника и навика мишљења, оспособљавање да откривају, а не само решавају проблеме и критички их преиспитују. Као случај могу се користити лична искуства студената, али и снимци часова или наративи који омогућавају анализу догађања, разумевање значења различитих теоријских приступа за конкретну ситуацију, анализу етичких проблема у вези са ситуацијом, уочавање бројних дилема у вези са деловањем наставника, као и разматрање путева истраживања (Clark, 1995; McAninch, 1993; Shulman, 1992). Као једну врсту случаја наставник може да коментарише и анализира и сопствене дилеме, мењање сопствених ставова и начина рада, разлоге за те промене и начине на које је о томе одлучивао. Примери случајева аутобиографске природе омогућавају да наставник буде модел рефлексивног практичара (Barnett, према: Moon, 2004: 67; Eble, 1988). Такође, значајно је разматрати са студентима њихове проблеме и напредовање у програму (Brookfield, 1995).

Постоје и друге методе, облици рада и поступци о којима резултати истраживања говоре као о начинима који могу да допринесу остваривању образовних циљева, а који нису по себи компетенције да се буде рефлексивни практичар, али се могу сматрати претпоставкама за остваривање рефлексивне праксе. *Кооперативне стратегије наставе* показују, на пример, резултате у развијању позитивне слике о себи, у испољавању спремности да се изрази сопствени стил, да се не ослања на стереотипе и слично, а о чему је било речи у вези са принципом кооперације у образовању (Johnson & Johnson, 1989). Вредност овог облика рада потврђује се и у евалуативним студијама програма усавршавања наставника.<sup>96</sup> Чланови групе, уз повољну емоционалну климу, заједнички могу да уче и раде на циљевима, да

96 Ауторка је учествовала у више оваквих програма као инструктор, евалуатор или коаутор (Примена буквара дечјих права у ширењу идеја Конвенције УН о правима детета, Родитељи и васпитачи у акцији, Читањем и писањем до критичког мишљења), као и програма образовања наставника за рад у предмету Грађанско васпитање. Резултати евалуативних истраживања ових програма потврђују да наставници истичу методе рада као један од највећих доприноса и као оно што је на њих оставило најјачи утисак; те методе су у значајној мери биле организоване као кооперативно учење, а супервизија њиховог начина рада и планирања наставе (нарочито у програму Читањем и писањем до критичког мишљења) говори о томе да наставници постају спремнији да истражују, да прате и иновирају свој рад и да се сарадња наставника који су овај програм похађали са колегама повећава. Иако то није доказ да су ови наставници поставили рефлексивни, свакако сведочи о развијању особина и начина рада који су у складу са идејама приступа наставнику као рефлексивном практичару.

добијају подстицај и подршку, доживе поштовање и осећај сигурности, те да постану способни да сагледају себе и своје проблеме јасније и реалистичније.<sup>97</sup> Када је реч о иницијалном образовању, предности рада у групи могу бити искоришћене у настави на различите начине. Уколико постоји практиковање у школи, онда би се планирање и анализа наставе студената могли обављати у мањим групама. Некада се практични задаци у школи организују тако да студенти раде у пару, како би непрекидно могли бити подршка једно другом, али и помоћ за праћење и процењивање.

Осим тога, неке претпоставке рефлексивне праксе могле би да се развијају кроз разне облике наставних активности које нису само вербалне и засноване на памћењу и комуникацији мисли, већ и кроз *психосоцијалне радионице, симболичке игре, драму, џанџониме и друге облике уметничког изражавања*, и слично. Различите методе и задаци доприносе различитим типовима рефлексивне, а ова врста метода нарочито доприноси рефлексивности имплицитних и освешћивању скривених знања и претпоставки, као и самоувида у сопствене емоције (James, 1997, Korthagan, 1993, према: Moon, 2004). Све су то начини који могу бити средство подстицања самосагледавања, разумевања личних имплицитних односа према проблемима и развоја неких својстава личности. *Игра улога* такође може бити метода која студентима може помоћи да освесте неке своје претпоставке и уверења (Brookfield, 1995), као и да се изборе са отпорима у окружењу.

У образовању за рефлексивну праксу могу се користити и друге методе и технике, какве се често срећу у програмима заснованим на интерактивним принципима наставе. Оне активирају студенте у проучавању и решавању проблема и омогућавају сусретање различитих типова знања са проблемима. Један од начина учења о рефлексивној пракси може да буде и *учење из литературе* о рефлексивној пракси, као и из друге литературе, ако се она обрађује на начин који студенте наводи да јој критички приступају, да откривају противречности и да уочавају теоријске и друге корене неких начина мишљења, њихово морално и политичко значење и последице и слично. Литература може помоћи и тиме што даје примере – моделе рефлексивних наставника, оних који уче континуирано и отворени су за преиспитивање, али и тиме што показује тешкоће овог процеса, што може помоћи да се будући и садашњи наставници не осете усамљенима, да увиде да и други имају сличне проблеме и да није необично наилазити на проблеме у настојању да се буде рефлексиван наставник. Ово

97 Зато се као један од облика организовања и деловања наставника јављају и – заједнице за учење.

може помоћи јачању самопоуздања које је за рефлексивну праксу неопходно и може припремити будуће наставнике за отпоре у средини на које ће у пракси вероватно наилазити. На тај начин студенти могу разумети да бити рефлексиван значи суочавати се са сопственим недостацима и недостацима свога рада (Brookfield, 1995).

О коме год извору сазнања да је реч (о литератури, личном искуству ученика или искуству практиковања), значајан је начин на који му се прилази, то јест, *коришћење одговарајућих ишиова иишања и загајака* који наводе на преиспитивање, упоређивање, разумевање корена и сопственог односа према проблемима, откривање начина решавања проблема и могућих алтернатива.

Као *активност* које подстичу рефлексивност и рефлексивну атмосферу у учионици и интегрисање различитих врста знања, помињу се такође и активности *које захтевају сумирање ирећходног учења*, укључујући не само понављање нових информација и знања, већ и уочавање могућег значаја наученог, експлицирање односа према наученом и дилема у вези са тим, упоређивање свог знања и односа према проблемима на почетку и после процеса учења, уочавање проблема који су се појављивали у учењу (Hullfish, Smith, 1961, Ausubel, Robinson, 1969, Angelo, Cross, 1993, према: Moon, 2004). *Активност* које захтевају *рефлектовање над својим учењем*, над нашашањем током учења, навикама и проблемима у учењу, такође могу бити одговарајуће за развијање рефлексивности (Main, 1985, Gibbs, 1981, Candy, Harri-Augstein, Thomas, 1985, 1985, према: Moon, 2004).

Но, није значајна само врста активности, значајан је и њихов *редослед у наставном процесу*. Одговарајући редослед активности може бити помоћ студенту да уочава и освешћује степен свог знања и свој начин разумевања неког проблема, да пореди своја и другачија размишљања, да заузима однос према проблематици и врши метаанализу сопственог процеса учења. Одговарајући распоред активности одвија се по следећим фазама:

- евокација – „дозивање“ ранијих знања (раније научених различитих научних, али и искуствених знања и сопствених доживљаја у вези са проблематиком);
- сусретање са новим сазнањима и различитим погледима на проблем (са научним сазнањима различитих дисциплина и различитих теорија, или виђењима колега) и
- рефлексивно разумевање односа између различитих сазнања, освешћивања, разумевања, дограђивања и реконструкције ранијег сопственог знања, заузимања односа према сопстве-

ним искуственим знањима, као и према научним знањима и размишљања о значењу свих тих сазнања за праксу (Steele, Meredith, Temple, Walter, 2002).

Размишљање о фазама учења може бити корисно како у процесу осмишљавања учења током целог програма образовања ( ураспореду предмета – курсева, увођењу уводних и завршних блокова наставе), тако и у осмишљавању програма појединих предмета, тематско-проблемских целина у настави предмета и наставе на сваком од часова.<sup>98</sup>

Од посебног значаја за развој рефлексивних практичара јесте не само метода рада на часу већ и *начин давања њоврајинних информација*. Те информације би требало да буду специфичне и невреднујуће, да би биле изазов за лична преиспитивања и подстицај студентима да постану самоевалуатори (Joyce, Showers, према: Крњаја, 2004). У ту сврху предлаже се континуирано праћење рада и портфолио студентата, као средство кумулативне евалуације (Brookfield, 1995). Такође је значајно да начин оцењивања одговара циљевима образовања за рефлексивну праксу, рецимо да се не оцењује само једна врста знања и једна врста тачних одговора, већ да се прати и вреднује начин разумевања проблема, те оспособљеност да се знања сагледају из различитих углова, спремност да се заузме став према проблемима и да се проблеми уочавају и истражују.

За оспособљавање за рефлексивну праксу посебно су важне *активностии међусобној оцењивања и самоевалуације* (Moon, 2004). Активности у којима студенти самопроцењују резултате свога рада и потребе даљег учења подразумевају и негују поделу одговорности наставника и студената, подстичу студенте да прате свој рад, да постану осетљиви за поједине проблеме рада наставника, да истражују и размишљају о решењима. Вођење портфолија може да буде

---

98 Иако је овај модел у великој мери развијен у међународном програму за усавршавање наставника Читањем и писањем до критичког мишљења (RWCT – Reading and writing for critical thinking, Steele, Meredith, Temple, Walter, 2002), он у том програму није разрађен као начин организације целокупног програма, већ као начин организације наставних часова. Ипак, у програму који тежи да буде програм образовања за рефлексивну праксу, ове фазе представљају пре свега покушај интегрисања различитих типова сазнања, а не само начин да се научно знање боље разуме и запамти повезивањем са претходним искуством. Према увидима аутора, ова улога није супротна самом програму RWCT, чак је једна од његових потенцијалних могућности, али није ни пресудна у њему, јер је то програм који се развијао пре свега као програм који обучава наставнике како да ученике мотивишу, како да их учине активним и помогну им да науче (запамте, разумеју и знају да примене) потребна знања и вештине предвиђене програмом.

посебно значајна активност студената, јер захтева самопраћење и наводи студенте да размишљају о себи, својим знањима, претпоставкама, проблемима васпитања и образовања, зато што обједињује потребу учења о различитим темама и стицање различитих врста знања са развојем потребе и умећа да се прати сопствени рад и да се размишља о васпитним проблемима.

Све претходно наведено значи да се рефлексивност не учи увежбавањем појединих вештина, већ *кроз целокујни насћавани процес* чије одлике одговарају циљевима и принципима образовања за рефлексивну праксу. Рефлексивност се, дакле, развија на начин у коме је рефлексивност одлика процеса наставе или учења, а не само његов циљ, нити је, наравно, само једна од тема. Такав процес обезбеђује се кроз поједине методе и поступке, и то тако што оне заједно граде општу атмосферу и околности погодне за развој рефлексивности, а не остају појединачне изоловане активности и теме. Било која тема да се обрађује, и којом год методом да се то чини, општа *атмосфера у насћави* требало би да буде таква да све идеје буду подложне критичком преиспитивању. Зато би наставник требало да подстиче и храбри коментаре којима се обезбеђује и негује осећај сигурности, самопоуздања и спремности за самоевалуацију код студената, да организује наставу кроз међусобну размену и заједничко решавање проблема. Мун, рецимо, наглашава: „Некада то није толико ствар храбрења рефлексивности, колико отклањање баријера које јој се постављају“ (Мун, 2004: 174).

Може се очекивати да сви помињани начини рада допринесу разумевању, резонувању и трансформацији претходних начина разумевања, као свесним активностима које се могу описати као промене у мишљењу о деловању и у односу према проблемима, што може да доведе и до деловања на основу сазнатог. Они тиме значе могућност образовања за рефлексивност о акцији, чији су предмет практични проблеми.

Не значи ово да програми образовања за рефлексивну праксу могу постићи све потребне циљеве, уколико не укључе практиковање. Очигледно је да се развијање рефлексивности у акцији не може догодити без могућности практиковања, као ни развијање умећа откривања проблема у сопственој наставничкој пракси и праћења сопственог наставничког искуства и начина његовог мењања. Ово проистиче из суштине саме рефлексивне праксе, која се налази у релацији између теорије и праксе и спиралном процесу који обухвата деловање, евалуацију и промене разумевања и деловања. Начини рада у предметима који не обухватају практиковање значајни су, ипак, из бар два разлога:



1. зато што омогућавају стицање знања која су релевантна за наставника као рефлексивног практичара и
2. зато што су део целовитог образовања на основу којих студент стиче слику о образовању и о наставнику.

Уколико се улога овог дела образовања занемари као неважна за образовање за рефлексивну праксу, таквим образовањем не само да се неће доприносити развијању рефлексивности будућих наставника, већ ће оно представљати сметњу за постизање таквог циља, јер ће моделовати однос студената према образовању, начин на који они разумеју своје и улоге наставника. Само практиковање и анализа личног искуства нити могу бити довољни ако су изоловани, нити могу опстати као образовање за рефлексивну праксу у систему образовања који својом целином шаље другачије поруке. Занемаривањем целине не би се могле сагледати ни разноврсне улоге наставника, нити улога теоријских знања у образовању. Зато образовање за рефлексивну праксу не би требало свести на практиковање и анализу догађаја насталих током практиковања, а проблеме у образовању наставника за рефлексивну праксу на дилеме које проистичу искључиво из деловања студената у пракси. Потребно је да целокупан процес образовања наставника, и не само он већ и целокупан контекст у коме се образовање одвија, буде одговарајуће заснован, како би се могао обезбедити развој педагошког става какав је потребно развити образовањем за рефлексивну праксу. Ово значи да би *целокујна концепција образовања и рад у оквиру свих њредметиа и курсева морао да буде заснован на истим њринцијима* и у складу са заједничким циљевима, полазећи од истог разумевања наставника, то јест, да развијање рефлексивних практичара захтева извесно јединство и синергију свих елемената програма.<sup>99</sup>

#### в) Трајање за начинима образовања за рефлeксију у акцији

Рефлeксија у акцији *захтева холистички њриаз њроблему*, који не подразумева његово аналитичко растављање на деловање и мишљење о деловању. Питање је да ли се и како на овај процес може

99 Потврда оваквих размишљања видљива је и у налазу да студенти долазе са различитим приступом настави, са различито развијеним рефлексивним ставом, те и учешће у програму на њих различито утиче, они постижу различите резултате. Ово се може објаснити тиме што су на њихова очекивања од наставе, и на приступ раду утицала ранија искуства (Prosser i Trigwell, 2001), што значи да су сва искуства из различитог дотадашњег образовања значајна за образовање за рефлексивну праксу. Из тога произилази да целокупно образовање утиче на развијање рефлексивности, те и да би одговарајуће образовање морало бити одлика целокупног система образовања, нарочито целокупног наставничког образовања, а не ексклузивитет једног курса у образовању, па ни самог практиковања.

утицати образовањем, када та врста рефлексije не подразумева освешћеност и могућност вербализовања. Према мишљењу неких аутора, то се може постићи једноставним дугим излагањем приликама за практично деловање. У тим околностима, уколико оне трају довољно дуго, кроз бројне догађаје и имплицитно уопштавање, а као одговор на проблемску ситуацију, одвија се специфичан начин учења. Такво учење је не само комплексно и јединствено, већ често и имплицитно, баш као и знање које се њиме стиче (Tomlinson, 1999).<sup>100</sup> Оно је супротно не само атомизму, већ и аналитичности других приступа образовању. Аутор Шон такође сматра да будући наставници уче да постану припадници професије у ситуацијама које су несигурне и да им то омогућава практиковање у реалном контексту (Schön, 1987). На тај начин развијају се аутоматизовани начини понашања, стиче се капацитет за флексибилност и адаптивност (Tomlinson, 1999: 24).

Реч је о томе да имплицитне теорије увек постоје и да се оне развијају у комплексним ситуацијама праксе, а да накнадно могу да постану, или не постану, предмет рационалног промишљања. Ипак, без обзира на то да ли тачно разумемо начин њиховог настанка и да ли их освешћујемо, њихово постојање морамо да уважимо, па и да омогућимо прилике за њихово развијање, односно, да студентима обезбедимо услове за стицање разноврсног и реалног искуства. На известан начин могло би се рећи да ова врста учења произилази из сваког *ипрактиковања у реалном окружењу*, само што овим није обезбеђено образовање у складу са приступом наставнику као рефлексивном практичару.

О овом типу учења и његовим производима више се може сазнати из истраживања односа мишљења и рада која мишљење и понашање виде као јединствени процес и наглашавају да се ове активности не дешавају одвојено, те их тако не би ни требало посматрати. Људске активности су синтеза менталних радњи и понашања организованих око неког циља, а знање је део тих активности. Значајна сазнања о специфичности учења и знања насталих у процесу рада откривају истраживања ауторке Скрајбнерове (Scribner, 1997).

„Знање и активност су у реципрочном односу. Усмереност активности ка циљу управља избором информација из окружења и организује их на начин потребан за решавање конкретне задатка. Организовано знање, повратно, води активност усмерену ка циљу... ови процеси се одвијају паралелно...” (Scribner, 1997: 309).

---

100 Томлинсон такође истиче да је имплицитно учење један од уобичајених начина учења човека (Tomlinson, 1999).

Ова ауторка показује својим истраживањима да *учешће у пракси учи не само на квантитативне, већ и на квалитативне одлике коинтезивних вештина*, да активност води стицању и организацији знања, да се начини решавања проблема мењају са искуством, као и да је одлика вештог понашања искусних радника варијабилност у понашању. Тиме уједно доказује своје схватање мишљења као активности која се не одвија по себи, кроз алгоритам који води ка решењу. Док би компјутер тако решио проблем, према њеном мишљењу, вешти радници решавају своје проблеме на разноврсне и флексибилне начине. Управо по томе разликују се формално, академско мишљење и практично мишљење у активности.

Ово има важне последице за начин организовања образовања, јер значи да мишљење које се одвија у академском контексту, макар и поводом деловања, није исто што и мишљење на радном месту, то јест, у околностима у којима се оно очекује (Scribner, 1997), није ни практично мишљење какво је наставницима потребно. Скрајбнерова истиче: „Учесник у пракси усавршава своје знање и технологију и стиче менталне и мануелне вештине које су му потребне да би их применио у постизању циљева активности“ (Scribner, 1997: 299).

Према овим истраживањима, дакле, погрешно је схватање да се у пракси и кроз праксу учи деловању, а да се тек накнадним разматрањем развија мишљење и повезују и интегрису разни типови знања и вештина. Само мишљење зависи од праксе, развија се у пракси, у реалним ситуацијама, интегрисано са деловањем. Шта ће се стварно научити из активности зависи од тога шта је та активност и који су њени радни задаци. Различити типови рада развијају не само различите вештине, већ и различита знања и резоновања (Scribner, 1997). Највећа разлика у томе шта ће се научити јесте разлика између рада са симболима и рада са материјалним објектима. У случају образовања наставника, то значи да оно што ће будући наставник научити зависи од тога шта конкретно он ради и да ли учи у реалним ситуацијама, или само симболички и симулирано. Знање ће зависити и од тога шта људи активношћу желе да постигну, а што значи да би било добро да одговарајући циљеви од почетка буду јасни и студентима. Према Скрајбнеровој, супротно уобичајеном принципу учења од појединачног и конкретног ка општем и апстрактном, стицање знања кроз активност значи пораст мајсторства у конкретном. Кроз учење током рада, онај ко ради прилагођава првобитно знање да би решавао задатке на послу, а то обогаћује усвајањем специфичних знања о активностима које радни задатак захтева и тако развија специфично знање, које му омогућава да се ослободи од пра-

вила и смисли флексибилне стратегије. Специфичност ситуације даје смисао различитим могућим решењима и подстиче на изналажење нових решења. Кроз учење на радном месту тако се стичу не само *знања о* и *знања како*, већ и креативност, која се може сматрати још једном компонентом *знања да*.

Резултати ових истраживања значајни су за сагледавање могућности иницијалног професионалног образовања у целини и за значење практиковања у образовању, а нарочито за разматрање могућности образовања за рефлексивну праксу у акцији и значење потребу да се обезбеди рад у реалним околностима као део образовања. Да би се кроз овај рад (практиковање) развијала она имплицитна и експлицитна знања која су у складу са приступом наставнику као рефлексивном практичару, потребно је да прилике у којима се практиковање врши буду такве да подстичу развој оваквих професионалаца.

#### 4.2.4. Начин организовања образовања за рефлексивну праксу

Из анализе циљева и путева развијања рефлексивне праксе произилазе захтеви за организацију образовања за рефлексивну праксу. Ти захтеви се тичу како структуре овог образовања (елементи, програмске везе између појединих елемената, као и везе између њихових носилаца), тако и његовог трајања. Неки од захтева били су помињани у претходној расправи, али ће сада опет бити наглашени и сагледани са аспекта организације.

Једна од одлика *образовања за рефлексивну праксу* јесте да се оно и само *одвија кроз неки облик рефлексивне праксе*. Овакво образовање обухвата практиковање у реалним школским условима, при чему је практиковање организовано тако да повезује оно што студент ради у школи са истраживањем и анализирањем искуства из угла различитих теорија и концепција. Таквом се организацијом обезбеђује не само равнотежа теорије и праксе у образовању, већ и интеграција учења из теорије и праксе. Њоме се, такође, омогућава да студент доживи себе у улози наставника, да сагледа своје одлике у тој улози, да уочи шта би даље требало да код себе развија и мења, као и да упореди свој начин разумевања праксе и односа према пракси са реалним ситуацијама, те да мења и развија и лични однос према пракси и саму праксу, као и да преиспитује теоријске погледе у конкретним ситуацијама. Већина аутора прихвата да се учење из искуства дешава онда када постоји осмишљена анализа искуственог знања, рефлексивна о искуству, то јест, рефлексивна о акцији као начин образовања којим

се развија спремност за рефлесију о акцији. Али, практиковање и само може да допринесе развоју практичног знања кроз рефлесију у акцији. образовање које би то обезбедило захтева *осмишљавање њо-себној њројрама њпрактиковања и осмишљавање целокујној њројрама насћавничкој образовања као јединсћивене целине*, а не његово структурирање из више релативно независних целина, какви су програми појединачних наставних предмета.

Овакав однос теоријског и практичног образовања и организовање практиковања као истински повезаног са теоријским образовањем, захтева партнерство запослених у школама у којима студенти реализују практиковање и запослених на универзитету.<sup>101</sup> При томе се најчешће препоручује да се практично образовање одвија како у посебним школама за професионални развој (вежбаоницама) – са којима универзитети успостављају посебне облике сарадње у образовању будућих наставника и у којима би наставници били посебно бирани и образовани за рад са студентима – тако и у другим школама (како би имали прилику за стицање различитих и реалних искустава). Ово захтева обезбеђивање *њосебних веза између школа и универзитетсћа*, као и одржавање везе и наставак сарадње универзитетских наставника са студентима после завршетка њихових студија. Они би, као наставници из праксе, наставили професионални развој кроз укључивање у менторски рад са студентима и кроз посебне програме за њихово образовање, а које би организовао универзитет. С друге стране, наставницима и истраживачима са универзитета то би омогућило да уче из праксе, да проверавају и развијају теоријска знања. Ипак, обезбеђивање организације која значи заједничко деловање запослених на универзитету и у школама није лак и формални посао, и захтева решавање низа других питања и проблема, посебно образовање ментора из школе, обезбеђивање и регулисање начина комуникације и односа између универзитетских и школских наставника, решавање финансијских проблема око овакве врсте ангажованости школа, усаглашавање и заједничко грађење концепције образовања будућих наставника, и вредности на којима се та концепција заснива.

101 О посебном значају поделе одговорности за образовање будућих наставника између школа и универзитета говори и Гудленд, на основу студије 243 програма за образовање наставника (Goodland, 1990, према: Ayers, 2000). Иако се ова анализа не односи само на образовање за рефлексивну праксу, резултати те анализе су занимљиви и за овај проблем. О значају повезаности универзитета и школа у процесу образовања наставника говоре и бројни други аутори (Northfield i Gunstone, 1997, Bullough i Kauchak, 1971, Bullough, 1995, Cornbleth i Ellsworth, 1994, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 78–79).

Промене – студената и осталих актера овог образовања, начина разумевања образовних проблема, програма и слично – до којих би требало да дође у процесу образовања за рефлексивну праксу нису само површне, оне су тешке и споре. Уважавање те чињенице значи потребу да се у образовању обезбеди довољно времена да би до промена могло да дође. Зато образовање наставника, да би било образовање за рефлексивну праксу, мора *да траје довољно дуго* (Kilbourn, 1990, Nolan, 1989, према: Clarke, 1995). Предуслов за то није само организационе природе, већ је то и увиђање значаја образовања наставника.

*Повезаност образовања наставника са исцртавањима* има такође организациони аспект, и он се огледа у трајању овог образовања и у обезбеђивању потребне материјалне и стручне подршке.

С обзиром на принцип интердисциплинарног и проблемског приступа образовању наставника, потребно је, такође, обезбедити *посебне везе између појединих курсева*, њихово заснивање не само на научним дисциплинама, и посебне облике сарадње између наставника различитих предмета и група предмета, то јест, заједнички рад на развијању концепције и програма образовања, чак и у реализацији ових програма.

Образовање за рефлексивну праксу би, такође, с обзиром на његове основне принципе, требало да буде организовано на начин који обезбеђује подршку, како студентима у току студија, тако и када се они запосле у школи. Уколико се то образовање заврши са једним или неколико курсева током формалног образовања, неће бити обезбеђен *континуирани професионални развој*. Да би се обезбедио такав развој, потребно је изнаглажење посебних организационих решења, како на нивоу просветне политике тако и на нивоу рада универзитета, а којима би се обезбеђивало континуирано образовање.

#### 4.2.5. Улоге појединих учесника у образовању за рефлексивну праксу

Претходно разматрање може представљати основ за разумевање улога свих учесника процеса образовања за рефлексивну праксу. Од *студената – будућих наставника* очекује се да изађу из улоге пасивних примаоца научних знања, из улоге оних који прихватају и увежбавају поједине вештине потребне за рад у настави, и не само да уче на активне начине, већ и да деле одговорност за сопствено учење и њиме активно управљају (прате свој процес учења и напредовања),

активирају и испитују своје имплицитне односе према професији наставник и према васпитно-образовном раду, те да истражују саму праксу васпитно-образовног рада, упоређују своја сазнања са научним и граде из тога нове начине разумевања појединих проблема. Истовремено, они имају и улогу практичара наставника (улога проистиче из практиковања), која од њих захтева одговорност за све улоге и релације које су везане за професију наставник, као и за улогу учесника у тиму и сарадника (са колегама студентима, са наставницима у школи).

Од *универзитетских наставника и сарадника* очекује се да не буду само експерти у појединим научним областима и преносиоци научних знања, већ и да имају стални контакт са наставничком праксом, да граде теоријске начине разумевања на основу анализе реалне праксе у школама, те да имају и практично знање (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Од њих се очекује да, начином рада у настави и целокупним начином деловања, буду модел наставника који је рефлексивни практичар. То значи да истражују и мењају своју праксу, укључујући начин разумевања себе, својих улога, студената, образовања, да освешћују свој развојни пут и буду довољно самоуверени да то поделе са студентима – да проналазе примере у сопственом искуству, објашњавају своје начине разумевања појединих проблема и упоређују их са другачијим разумевањима, износе своје дилеме, показују да су спремни да уче и у питање доводе своја сазнања и слично. Осим тога, они би, наравно, требало да, при планирању и реализацији наставе, уважавају и остале захтеве образовања за рефлексивну праксу – да поштују принципе, бирају одговарајуће садржаје и методе – те да буду ментори у индивидуалном учењу будућих наставника и организатори рада читаве групе студената. Остваривање ових улога захтева од универзитетских наставника следеће:

- да омогућавају и организују стицање одговарајућих искустава студената;
- организују изазове који ће студенте наводити да сагледавају и преиспитују свој начин разумевања појединих проблема и ситуација и свој начин рада и последице таквог рада;
- дају подршку и помоћ студентима (уз показивање прихватања и емпатије);
- осмишљавају и реализују додатне програме образовања и дају подршку за континуирано учење (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 130).

На сличан начин, о улогама наставника будућих наставника који своје студенте развија као будуће рефлексивне наставнике говоре и Тигцеларова и њени сарадници, када разматрају улоге:

- ментора – који брине о индивидуалном развоју сваког студента;
- педагога – који обезбеђује стицање различитих искустава и користи интерактивну наставу радећи са групом студената;
- теоретичара – који може да објасни и узме у обзир различита искуства и разуме везе између искустава и теорије и
- модела – који користи сопствену биографију као извор примера и прилика за објашњења корисних за развој – (Tigchelaar, Melief, Rijswijk, Korthagen, 2005).

Када се има на уму образовање за рефлексивну акцију, расте значај улога организатора стицања искустава и давања подршке студенту. Испуњавајући ове улоге, наставник омогућава да дође до учења са што мање директног вођења студента кроз овај процес, или чак без оваквог вођења. Образовање за рефлексивну акцију, обухвата и улогу вођења кроз процес рефлексивности (у различитој мери, према мишљењу различитих аутора, и за студенте различитих когнитивних стилова, приступа учењу и личности). Све ово потврђује да умањивање значаја улоге преносника научних знања не значи умањивање, већ усложњавање улога наставника будућих наставника.

О улогама *наставника у пракси* у образовању будућих наставника требало би, такође, водити рачуна и посебно их разрадити, како они не би учествовали у процесу образовања будућих наставника само спонтано. Они својим примером могу да моделују истраживачки рефлексивни став и представљају узор континуираног професионалног развоја. Такође, могу да пруже помоћ у избору проблема у пракси којима би се даље требало бавити (на основу посматрања рада студента), да буду саветници и помажу студенту да проблеме сагледа из различитих перспектива, али и подршка студенту у истраживању уочених проблема и у разумевању појединих ситуација, сопствених претпоставки и начина деловања (Clarke, 1999: 258).

\* \* \*

Све наведено значи да образовање наставника за рефлексивну праксу представља *јединствену целину циљева, њених принципа, организације, садржаја и метода образовног рада и начина на који се разумеју*



*и остварују улоге учесника образовног процеса. Ова целина, која чини концепцију образовања наставника за рефлексивну праксу, мора бити заснована на вредностима присутним наставнику као рефлексивном практичару.*

### 4.3. Тешкоће у образовању за рефлексивну праксу

У сложеној природи рефлексивне праксе крију се бројне тешкоће образовања које води развијању наставника рефлексивних практичара. Те тешкоће могу бити везане за:

- однос између суштине рефлексивне праксе и околности у којима се програми образовања и даље деловање наставника одвијају – тешкоће спољашње природе;
- сам процес образовања – тешкоће образовања унутрашње природе.

#### 4.3.1. Тешкоће које проистичу из околности у којима се образовање одвија

О проблемима који проистичу из спољашњих околности најчешће се говори у литератури која критикује уско схватање рефлексивне праксе и наглашава њену контекстуалну условљеност. Контекст у коме се одвија рад наставника од пресудне је важности за остваривање рефлексивне праксе, јер без одређеног институционалног и ширег културног и друштвеног окружења рефлексивна пракса не може да опстане (Liston, Zeichner, 1990). Ово произилази из разумевања рефлексивне праксе као социјалне, а не као индивидуалне категорије, и из разумевања школе и друштва као повезаних система. Карактеристике окружења у коме постоји рефлексивна пракса, а које су погодне за развој способности наставника и за њихову мотивацију да се развијају јесу:

- тимски рад, сараднички односи, међусобно поверење, заједничко решавање проблема;
- подела одговорности и укљученост свих у одлучивање, односно, демократско управљање;
- заједнички циљеви и доживљавање истих од стране учесника као сопствених циљева;
- поштовање различитих мишљења и стилова, међусобно поштовање и подршка, помагање и лична сигурност учесника;

- отвореност за преиспитивање и промене, и поштовање нових идеја (Waterhouse, 1983, према: Kyriacou, 2001: 32–33; Zeichner, Liston, 1996).

То значи да би ово требало да буду одлике институција за образовање наставника, школа у којима је организовано практиковање студената, као и школа у којима ће они радити, а што, међутим, најчешће није случај. Представници критичке педагогије говоре о неповољним околностима у школама и у целокупном систему образовања (Smyth, Hargreaves, Sultana, Hursh, Hartnett, Carr, Nixon, у Smyth, ed. 1995). Очигледно је да се и само образовање наставника одвија у одређеном институционалном и друштвеном окружењу које није нужно повољније за рефлексивну праксу него у институцијама у којима ће радити будући наставници (ово се односи на универзитетске институције за образовање будућих наставника, а део образовања одвија се и у самим школама). Могу се, дакле, критиковати и неповољне околности у институцијама за образовање наставника. Тако се критикује ненаклажење довољно времена за практиковање и анализу на тај начин стеченог искуства, као препрека за истинске промене. Критикује се и недостатак сарадње међу онима који образују будуће наставнике, непостојање подршке за интегрисање теорије и праксе и слично. (Barone 1996, Guilfyle, Hamilton, Pinneagar & Placier 1995, Kremer-Hayon & Zuzovsky 1995, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Такође се, као извор тешкоћа, уочавају организациони проблеми успостављања везе између школе и универзитета, као и квалитет рада и стручност наставника који раде у школама у којима се практиковање организује (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995). Зато су институционални и шири друштвени контекст често извор тешкоћа и препрека развијању рефлексивне праксе и мењању појединачних наставника (Berman, 1978, Clift, Holland, Veal, 1990, Deal, 1987, Fullan, Pomfret, 1977, Parketr, 1980, према: Guskey, 1995; Liston, Zeichner, 1990). Због тога, за остваривање принципа образовања за рефлексивну праксу и постизање циљева овог образовања није довољно само размишљање и добра воља наставника будућих наставника – посебно не појединаца наставника – већ и стално репромишљање и реконструкција како целине програма образовања, тако и контекста у коме се програм одвија. Ово је истовремено и пут развијања рефлексивних практичара, и извор тешкоћа за образовање за рефлексивну праксу.

На први поглед, ово може изгледати не само као тешкоћа коју је потребно савладавати, већ и као да је образовање и развој наставника у целини, нарочито иницијално образовање будућих наставника,

немоћно. Према оваквој логици, без обзира на то како је наставник појединац образован, он неће моћи да буде рефлексиван у неодговарајућем и окружењу које га не подржава. Неће моћи ни да се образује као рефлексиван, јер је то далеко од онога што студенти могу на основу сопственог искуства да опазе као своју будућу професију.

Значење контекста као извора ограничења за остваривање рефлексивне праксе, може, међутим, да се разуме и на другачији начин. Од образовања, па и од образовања будућих наставника, може се очекивати не само да узме у обзир изоловане наставне активности, већ и да пође од разумевања шире заједнице наставника, као и друштвеног и политичког контекста у коме ће будући наставници радити (Liston, Zechner, 1990). Према томе, образовање би требало да помаже наставницима да буду отворени за преиспитивање не само сопственог рада у учионици, већ и самих околности, и да буду спремни на ангажман којим би се те околности могле мењати. У складу са овим је и виђење да би образовање требало да развија одређене политичке вештине код наставника, а што истичу представници критичке теорије образовања (Sultana, Hursh, Smyth и Smyth, 1995). То значи да је циљ овог образовања да студенте подстакне да буду отворени за преиспитивање сопствене праксе, и спремни за истраживање и превазилажење препрека на које ће наилазити, укључујући и политичке и културне препреке (Brookfield, 1995). Образовањем је потребно оспособити наставнике не само да критички анализирају постојеће околности, већ и да их мењају – да планирају и евалуирају активности, да раде тимски и на развијању сарадничких и демократских односа, да решавају конфликте и стварају одговарајуће околности на свим нивоима. Исто тако, потребно је неговати њихово уверење о значају сопственог деловања и осећај одговорности за сопствено деловање, насупрот осећају беспомоћности из кога проистиче пасивност.

Као један од проблема за остваривање циљева образовања наставника често се помиње и недовољна припремљеност наставника будућих наставника за ову улогу (Guilfozle, Hamilton, Pinnegar, Placeier, 1995, према: Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Кортхаген наглашава незавидну позицију наставника будућих наставника, с обзиром на уобичајену културу институција у којима се ово образовање одвија, а која укључује и постојеће програме и одnose међу колегама и (не)постојање подршке за мењање старих навика (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001).

Образовање за рефлексивну праксу захтева, дакле, мењање наставника будућих наставника, мењање институција које образују

наставнике и оних у којима ће се наставници запошљавати, те доминантне професионалне културе наставника будућих наставника и наставника у школама, као и ширег друштвеног контекста (Elliott, 2001). Да би се оствариле овакве промене нужно је превазићи низ препрека и тешкоћа на различитим нивоима. Те тешкоће нису специфичност наставника појединаца и појединачих конкретних институција, већ су одлика сваке промене. Иако образовање наставника не може само да реши све проблеме развијања наставника као рефлексивних практичара, оно томе може да допринесе, уколико се институционални и културни контекст не схвате само као препрека развијању рефлексивне праксе, већ и као предмет преиспитивања и мењања (тј. рефлексije), а наставници не само као објекат промене, већ и као њени изазивачи и актери. За циљ одговарајућег образовања поставља се оспособљавање за проактивну улогу наставника, не само у домену сопственог рада у учioniци и у директној комуникацији са ученицима, већ и у области целокупног деловања институције, и у деловању на релевантна друштвена кретања. Део тога је припрема за тешкоће на које ће касније наилазити, а које произилазе, између осталог, из тога што су промене споре, тешке и изазивају отпоре.

#### 4.3.2. Тешкоће које проистичу из процеса образовања

Тешкоће које су у вези са самим процесом образовања у многе су директно повезане са контекстом и последицама контекста у коме се образовање одвија, иако постају видљиве тек са конкретним начинима деловања у наставном процесу. Такве су, на пример, тешкоће осмишљавања образовног програма, а које су последице уважавања специфичности и потреба студената. Наиме, према психолошким истраживањима, студенти се разликују управо по некој врсти интелектуалне перспективе коју чини тип мишљења, приступ учењу и однос према изворима знања.<sup>102</sup> Ове разлике чине их мање или више рефлексивнима и мање или више склонима рефлексiji. То значи изазов за планирање и реализацију сваког образовања. Из угла образовања за рефлексивну праксу, проистиче и додатна дилема и потешкоћа. Може се наиме, сумњати у оправданост очекивања да се сви студенти развијају као рефлексивни практичари и може се поставити питање да ли ће се сви студенти развијати на овај начин кроз активности које захтевају практиковање рефлектовања, или бар, да

102 Беленкијева, као такве могуће интелектуалне позиције издваја: дуалистичку (перспектива примаоца знања из књига и од ауторитета), субјективистичку (оријентисана на интуитивна знања и лична искуства) и релативистичку (значи оријентацију на конструисање знања) – Belenky, 1986, према: McAnich, 1993.

ли је то најбољи начин образовања за све. Полазећи од тезе да ће студенти најбоље учити ако образовање буде организовано тако да највише одговара њиховом начину учења, може се претпоставити да ће, иако ће неки највише учити кроз практичне активности, за друге то бити неефикасно, те да ће они најбоље учити на неки други начин, на пример, из текстова. Остаје, дакле, *иштане да ли је и на који начин моуће и ойравдано развијати све студиенте као рефлексивне*. Ово је и једна од дилема и извор тешкоћа образовања за рефлексивну праксу.

Пре него што се потраже одговори на претходно питање, ваља размотрити још једно, које је са њим у вези. То је питање о начинима формирања неког приступа учењу. Описујући своје искуство наставника будућих наставника, Зајнер запажа тешкоћу студената да виде улогу оног дела образовања које се одвија на универзитету, то јест да опазе његову везу са практичним проблемима, чак и ако се већи део програма универзитетског образовања организује на основу захтева студената који проистичу из њихових проблема у пракси. Очекивања студентата од наставе и начин на који они разумеју образовање на факултету (шта су њихове претпоставке о томе шта ту могу да науче, шта могу да очекују од својих наставника и шта претпостављају да се од њих лично очекује) много утичу на то како ће се они понашати, али и шта ће моћи да науче, чак и независно од тога како је програм по коме раде осмишљен, организован и реализован (Zeichner, Liston, 1996). Уколико студенти, експлицитно или имплицитно, верују да универзитетско образовање подразумева преношење знања и свесни су једино његовог когнитивног аспекта, вероватно ће отпори према елементима образовања који се ослањају на емоционални и морални развој и на уочавање вредносних дилема и заузимање личних односа бити велики.<sup>103</sup> Такви отпори проистичу из ранијих искустава студената у процесу образовања.

Резултати претходних разматрања јесу два повезана, али различита закључка. Први се тиче могућности утицаја на очекивања студената, њихов приступ учењу и когнитивни стил. Могло би се рећи да њега одликује нека врста педагошког оптимизма. Иако нереклексивни став студената представља извор тешкоћа, или тачније, изазова за образовање, начин на који је став према учењу развијен није само случајност и индивидуална одлика, већ настаје кроз претходно искуство и представља културно одређену одлику и навику. Самим тим, на њега се може утицати.

---

103 Ова врста отпора према промени себе и свог начина деловања (а не само према учењу као усвајању знања), уобичајена је појава у случајевима када се опажа да неко покушава да вас промени (Cantor, 1972, према: Korgthagen, 2001).

Други закључак односи се на тешкоћу стварања услова у којима ће се формирати одговарајући однос према образовању и својој улози у њему, као и одговарајући приступ учењу. Да би се будући наставници развијали као рефлексивни, потребно је не само пронаћи одговарајући начин рада са различитим студентима, већ и променити околности које доводе до отпора према рефлексивности у деловању, до формирања одређеног, за образовање за рефлексивну праксу неодговарајућег приступа образовању и стила учења. Потребно је, дакле, размишљати о промени не само универзитетског и професионалног, већ целокупног система образовања, као о предусловима за образовање наставника за рефлексивну праксу. И више од тога, промене ове врсте и обима неодвојиве су од промена целокупне културе. Ово је разлог зашто су суштинске промене толико споре и зашто покушаји образовања за рефлексивну праксу морају наилазити на бројне тешкоће.

Савремена сазнања о учењу говоре нам да чињеница о разликама међу студентима ипак не доводи у питање могућност образовања за рефлексивну праксу различитих студената, већ поставља одређене захтеве овом образовању. Као што се да закључити из Колбове теорије о искуственом учењу, различитим студентима је потребно обезбедити различите прилике да започну процес учења, односно, различите изазове за учење. Неки ће студенти почети од практичног искуственог проблема, а други из апстрактног резоновања насталог, на пример, као продукт проучавања теорије, или из рефлексивног посматрања. Важно је, међутим, обезбедити да у даљем току учења сви прођу кроз све фазе овог процеса. Тако ће сви моћи да развијају различите приступе проблемима, укључујући и сопствену склоност ка рефлексији. То се може обезбедити одговарајућим процесом образовања (Kolb, 1985).

Зато није необично да аутори који се баве рефлексивном праксом и образовањем за рефлексивну праксу, одговарајући на питања о потреби, смислу и могућности да се сви будући наставници образују тако да постају рефлексивни, изражавају оптимизам. Истраживање изведено у Холандији показује да је са студентима различитих когнитивних приступа процес образовања потребно водити донекле различито – уз различити степен структурирања и вођења у процесу стицања искуства и рефлектовања над њим, али тако да се овај процес, ипак, одвија у образовању свих и да се заснива на заједничким принципима (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Одговарајући на питање да ли се на развој рефлексивне праксе и рефлексивности наставника може утицати кроз програме иницијалног образовања, Кортхаген је изричит: „Мој одговор је исти: Да! Да! Апсолутно да!“ (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001: 68).

## 5. Реални контекст у коме се одвија програм као извор дилема и увида

Развијање одређеног образовног програма увек се дешава у контексту који је условљен друштвеним и институционалним карактеристикама, као и одликама актера програма (група и појединаца, студената и наставника пре свега, али и осталих који су за програм значајни). Када је реч о образовању наставника, околности које су посебно битне за развијање једног програма и могућности његове реализације чине, на пример, одлике просветне политике (положај наставника у образовном систему и у друштву у целини, место образовања наставника у односу на образовање у целини и улога наставничког образовања у стицању професије, однос филозофије и концепције формалног образовања у целини и програма наставничког образовања...), те доминантне друштвене вредности и њихов однос према вредностима на којима се заснива филозофија образовања у програму, начин на који се разуме образовање и очекивања од једног образовног програма у институцији у којој се програм развија и у друштву у целини, начин на који образовање наставника разумеју сви његови актери, њихова претходна искуства у раду на сличним програмима и друго.

Неопходност уважавања контекстуалних карактеристика за развој програма значи да је све елементе програма неопходно развијати узимајући у обзир затечене околности. При развијању програма није довољно да онај ко програм креира и развија га полази само од компетенција које би желео да „идеални“ наставник има и од научних сазнања која сматра релевантним за наставнике. Када је реч о образовању за рефлексивну праксу, није довољно да се полази од општих идеја приступа наставнику као рефлексивном практичару и напред развијених елемената за развијање концепције образовања за рефлексивну праксу.

Све то се тиче како образовног програма у целини, тако и програма појединих предмета, и временских и тематских целина унутар тог предмета. Исто тако, тиче се и осмишљавања програма као модела, оличеног у неком програмском документу, и онога што се стварно дешава, односно, реалног програма.<sup>104</sup> У наставку ће највише бити речи о аспектима развијања програма образовања наставника који су у највећој мери у домену рада наставника будућих наставника – програмирање и планирање предмета и појединих часова. Расправа ће се односити како на део програмирања које се тиче такозваних силабуса предмета и планова појединих часова, тако и онога што се у настави ових предмета реално дешава.

### 5.1. Које су одлике контекста значајне за наставника који развија програм образовања за рефлексивну праксу?

Наставник једног предмета, када покуша да развије програм образовања за рефлексивну праксу у реалном контексту, врло брзо примети низ проблема који настају у сусрету општих концепцијских идеја и његових намера са следећим карактеристикама:

- карактеристикама ширег друштвеног контекста (који, између осталог, чине: доминантне друштвене вредности у којима се одвија образовање и развој младих људи, однос према променама и према индивидуалној одговорности, услови за деловање појединца...);
- карактеристикама институционалног контекста (експлицитним и имплицитним правилима којима се регулишу улоге наставника и студената, начином организовања наставе, на

---

104 На реални програм, осим замишљеног модела оличеног у документу, утичу и *скривени програм институције и имплицитне теорије образовања* (Пешић, 1989).



пример, бројем студената и начином на који су они организовани у групе, односом између наставника, односом универзитета са другим релевантним институцијама...);

- карактеристикама студијског плана у целини (укупним трајањем наставничког образовања, местом предмета у том образовању, постојањем или непостојањем планираног практиковања, циљевима, принципима, садржајима, начином рада и улогама наставника и студената у другим предметима);
- специфичностима студената као групе и појединаца (њихових очекивања, интересовања, начина на који уче);
- сопственим недовољним умећима, противречностима у сопственим ставовима, показатељима о разликовању онога што се настоји и што се стварно ради и тако даље.

У наставку ће бити размотрене неке од дилема на које наставник може наићи у реалном контексту и могући начини да се на те дилеме одговара. Иако је превасходна намера овог дела рада да буде подршка наставницима будућих наставника у ситуацијама када желе да свој програм образовања развију као програм образовања за рефлексивну праксу, они овде неће пронаћи ни списак свих дилема на које се може наићи у реалности, нити упутства за одговоре. Уместо тога, наићи ће на разматрање дилема и идеја за њихово решавање које су блиске искуству ауторке ових редова. Надамо се да ће на овај начин сваки наставник који има дилеме добити поруку да су оне уобичајене, чак и нужне у развијању оваквог програма образовања, да због тога што их има, он није лош наставник, већ наставник који је на путу развијања програма, те да ће ово допринети јачању његове самоуверености и доношењу одлуке да не одустане од намере развијања програма образовања наставника за рефлексивну праксу.

Други разлог стављања претходних идеја под лупу карактеристика могућег реалног контекста јесте могућност да се саме идеје и напред разматрана сазнања о рефлексивној пракси и образовању за њу боље разумеју, а потенцијално и даље развијају.

## 5.2. Контекст као оквир за одлучивање о циљевима

Претходно разматране смернице за избор циљева образовања за рефлексивну праксу јесу начелне, те када наставник покуша да их *конкретизује* (да осмисли и реализује циљеве програма образовања будућих или садашњих наставника) може да се суочи са низ дилема и проблема у разумевању њиховог стварног значења. Постављање ових

смерница у контекст одређеног програма образовања и околности у којима се он одвија, значи потребу да оне добију јасно и конкретно значење, омогућава уочавање и сагледавање аспеката проблема који нису теоријски уочени, отвара нова питања и дилеме.

Једна од таквих дилема у осмишљавању програма образовања јесте у вези са врстом циљева и изворима из којих се циљеви изводе. Полазећи од тога да се у различитим концепцијама образовања циљеви изводе из различитих исходишта, прилично је јасно да, ако се жели образовање наставника за рефлексивну праксу, није довољно у избору циљева оријентисати се према научним дисциплинама и њиховим сазнањима (при чему би циљеви представљали усвајање кључних појмова и теорија научне дисциплине), нити према исходом као облицима понашања (при чему би се циљеви односили на вештине деловања). Ипак, није једнако јасан однос ових и других потенцијалних оријентира за избор циљева, нити који су тачно ти други оријентира, да ли развој когнитивних потенцијала (при чему би се циљеви односили на развој сложених мисаоних операција), да ли лични развој (при чему би се у осмишљавању циљева полазило од пресудног значаја успостављања личног смисла онога што се учи и повезивања са животним искуством), или друштвена одговорност (при чему би се при извођењу циљева полазило од друштвеног контекста и вредности културе, те би се циљеви тицали разумевања друштвених појава и развоја друштвене одговорности).<sup>105</sup> Иако се из претходног разматрања циљева може закључити да програм образовања наставника за рефлексивну праксу не би требало да осмишљава циљеве остајући само на једном од њихових могућих извора, то не гарантује да ће онај ко осмишљава и реализује такав програм лако одговорити на питање шта то, у ствари, значи у конкретном случају. Нека од питања над којима се наставник будућих наставника у таквој ситуацији може замислити јесу, на пример, следећа питања:

- да ли уопште предвидети као циљ усвајање и разумевање научних знања и како правити њихов избор;
- на који начин и да ли наглашавати значај сазнања развијених у оквиру неких теоријских приступа у односу на остале;
- које вештине развијати, на који начин и у каквој вези са научним знањима (било да је реч о вештинама понашања или когнитивним способностима);

---

105 О овим оријентацијама у дефинисању циљева, а које су изведене из анализе програмских докумената, у литератури се говори као о подручном, системском, когнитивном, искуственом и социјално освешћеном приступу образовању и филозофији на којој се програм заснива (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, 2003).

- која су тачно методолошка знања наставницима потребна и како их развијати;
- како повезати научна знања, личне одлике и конкретне проблеме наставе;
- како се односити према проблемима васпитања и образовања који су директно повезани са појединим друштвеним кретањима, и до које мере, и у чему заступати поједина решења друштвених проблема и личне вредности на којима се она заснивају и слично.

Уместо одговора на та питања овде се могу дати неки коментари процеса кроз који наставник будућих наставника може да трага за одговорима и да доноси одлуке при креирању и реализацији програма.

Уважавање контекстуалних карактеристика захтева да циљеви сваког конкретног програма буду донекле различити, али и да се они временом мењају – јер се и сам контекст мења, како због деловања спољашњих фактора, тако и због дотадашњег деловања самог наставника и програма који се развија. Тај процес промене циљева којима се у програму руководи може да се огледа, на пример, у постепеном прелажењу:

- од усвајања прихваћених (или савремених) теоријских знања, ка разумевању знања као зависних од теоријског и концепцијског приступа;
- од усвајања академских знања или препоручених понашања у појединим ситуацијама, преко усвајања различитих врста знања, ка оспособљавању да се знања сагледају из угла последица различитих деловања, те да се интегришу и користе при одлучивању и деловању;
- од усвајања научно заснованих одговора на поједине проблемске ситуације ка оспособљавању за истраживање и критичко преиспитивање, и ка развијању склоности и навика да се размишља о проблемима;
- од усвајања знања, ка освешћивању и преиспитивању властитих знања и личног односа према појединим проблемима, и развијању навике праћења сопствене праксе, и друго.

То значи да се, зависно од конкретних околности, међу циљевима могу наћи и циљеви који не проистичу из литературе и горенаведених смерница за избор циљева образовања за рефлексивну праксу, већ из захтева конкретног контекста. Ако је, на пример, конкретан

програм образовања наставника део целине чија основна сврха није образовање наставника, имплицитно постављен као мање значајан део образовања (какав је често случај са образовањем предметних наставника), и(или) ако студенти нису изабрали тај програм, већ је то део њиховог обавезног образовања, неопходно је да ономе што обично сматрамо циљевима образовања за рефлексивну праксу претходи развијање интересовања за проблеме васпитања и образовања и постепено прихватање потенцијалне улоге наставника. Иако овај циљ није само циљ образовања наставника за рефлексивну праксу (и у другим приступима наставнику он може бити релевантан), на њега се може гледати као на предуслов не само остваривања рефлексивне праксе, већ и образовања за рефлексивну праксу. Ако студент нема жељу да постане наставник, или нема бар свест о томе да ће можда постати наставник, он неће, наиме, моћи да развија осетљивост за поједине проблеме наставничког деловања на начин који подразумева његов лични однос. Слично, циљеви морају бити различити при различитим начинима организовања образовања. Иако је за образовање за рефлексивну праксу неопходна могућност деловања у пракси, наставник који није у прилици да организује праксу може размишљати о циљевима који представљају неку врсту припреме за рефлексивно деловање и развијање претпоставки рефлексивне праксе. Такви циљеви могу бити оспособљавање за тимски рад, неговање проблемског приступа и навика преиспитивања знања, оспособљавање за планирање активности, за праћење свог студентског ангажмана и сопственог учења. Овакав закључак се заснива на претпоставци да се рефлексивност, као навика и као способност, може изградити или почети градити у различитим програмима и контекстима, те да је вероватно да ће рефлексивни студент постати и рефлексивни наставник. Ово такође значи да ће, зависно од околности, бити рађено више на стицању компетенција потребних за рефлексивну акцију, уколико не постоје могућности да студенти буду у прилици да граде рефлексивну акцију.

Што су циљеви образовања за рефлексивну праксу различитији од општеприхваћених вредности у окружењу, то је потребније да наставник ово разликовање при осмишљавању циљева и реализацији програма има на уму, како би био осетљив за разликовање између онога што је као циљ прокламовано у документу програма и онога што се дешава у реалности, како би што пажљивије радио на остваривању таквих циљева и како би размислио о поступности у њиховом остваривању. Аутор програма – наставник будућих наставника – требало би да буде посебно осетљив на питање односа између друштвено доминантних вредности и циљева образовања какви су, рецимо, развој личне одго-

ворности, развој спремности за самоевалуацију, прихватање тимског рада и оспособљавање за њега, развијање отворености за нова сазнања и промене, критичког става и других вредносно обојених одлика наставника. Да би се наставник или будући наставник оспособљавао за самоевалуацију, није, на пример, довољно да он само сазна шта је самоевалуација у послу наставника, нити да буде само спреман да преиспита своју решеност за самоевалуацију, као ни да се само обучи за осмишљавање самоевалуативног поступка или инструмента који се може користити у сврху самоевалуације. Све ово јесте потребно, али и прихватање самоевалуације као начина саморазвијања. То ће, међутим, бити тешко у околностима у којима је наставник или студент, стално изложен спољашњем вредновању, долазио у ситуацију да крије своје грешке, као и у срединама у којима већина његових колега и људи из окружења нису склони самоевалуацији. Васпитно-образовни рад на остваривању циљева везаних за самоевалуацију морао би, у таквом контексту, да обухвати следеће: разумевање и развијање критичког приступа према најчешћим моделима понашања, преиспитивање личног односа према њима, освешћивање имплицитно прихваћених вредности које су у вези са постојећим културним обрасцима, затим разумевање значења различитих вредности и значаја самоевалуације за рад наставника, а онда и развијање знања, способности и вештина које су потребне да би наставник радио на одговарајући начин. С друге стране, у околностима у којима би лична одговорност и самопреиспитивање били доминантна одлика културног обрасца, можда би било потребно мање се задржавати на преиспитивању личног односа према вредностима које се налазе у основи самоевалуације, а више се бавити поступцима самоевалуације.

Наставник који жели да конкретизује циљеве у контексту, нужно ће се питати, осим о општим друштвеним и институционалним околностима, и о томе шта значи уважавати специфичности студената као појединаца и група. Наиме, о којој год теми и проблему да је реч, студенти имају одређена искуства и експлицитна или имплицитна сазнања о томе. Ако је циљ образовања да ова њихова сазнања не остану одвојена и независна од научних сазнања, већ доведена у везу и преиспитивана, важно је питање како се то постиже и шта тачно значи довести студенте у ситуацију да сазнања преиспитују, а истовремено показати и поштовање за њихов начин размишљања. С једне стране је намера да се различита сазнања међусобно преиспитују и да студент освешћује њихов међусобни однос, и свој однос према проблемима, а са друге, намера да се студенти ипак науче одређеним сазнањима, или начинима како да до њих дођу. Начелно опредељење које следи из претходних разматрања јесте да образовање за рефлексивну праксу не значи нуђење готових научних одговора, то јест да

није потребно једну врсту мишљења о проблемима експлицирати као најбољу, а остале као погрешне, већ да би требало обезбедити процес упоређивања који води ка уочавању предности и недостатака сваког мишљења појединачно.<sup>106</sup> Ипак, у конкретним ситуацијама ово питање се често поново отвара, нарочито онда када су претпоставке и ставови студената у потпуној супротности са оним што заступа савремена наука, што су цивилизацијске вредности, или што зна и што верује наставник будућих наставника. Зато је нужно увек изнова проналазити меру и процењивати моћ излагања различитим мишљењима и аргументима, како би то довело до преиспитивања и мењања претпоставки, мишљења и вредности оних који уче, а да ли ће се као примарни циљ у једном моменту поставити спремност на упоређивање различитих погледа и освешћивање личног односа, или прихватање неког схватања као цивилизацијски вредног, ипак ће зависити и од врсте проблема и од могућих последица неког уверења, као и од врсте имплицитног и експлицитног односа према проблемима на које студент наилази.<sup>107</sup>

### 5.3. Контекстуални оквир и реализација програма

#### 5.3.1. Значење принципа образовања за рефлексивну праксу у реалном контексту

При покушају да у реалним околностима развије програм свог предмета тако да он доприноси развијању рефлексивних наставника, наставник будућих наставника ће имати разлога да размишља

106 Листон и Зајнер сматрају да ће наставници развијати сопствени однос према проблемима и артикулисати вредности које су у њиховој основи на бази личног искуственог и академског знања о различитим традицијама у образовању и њиховим вредностима (Liston, Zeicher, 1990).

107 Слична размишљања могу се пронаћи и код аутора који критикују рефлексивну праксу због тога што се поставља као да је довољно освестити различите могуће одговоре и свој однос према проблемима, као да ће се тиме аутоматски десити пожељни и исправни избори. Контрааргумент критици изједначавања вредности свих могућих одговора на проблеме и свођења образовања на освешћивање сопствених избора могао би се наћи у томе што ни другачији приступ – јасно давање једне врсте одговора као исправних – не пружа гаранцију прихватања те врсте одговора. Он, наиме, омогућава да се „тачан“ одговор користи само за потребе одговарања на испиту, а да се у стварности делује према сопственом (непреиспитаном и неизмењеном) односу према проблему (најчешће заснованом на сопственом искуству и преузимањем од колега или сопствених наставника, по сећању). Овим се ипак не решава дилема при сваком конкретном случају, у вези са сваким васпитно-образовним проблемом и сваким ставом на основу кога се суди о пожељном начину решавања тог конкретного случаја.

о томе шта значи поштовати принципе образовања за рефлексивну праксу, а некада и да ли је то могуће у постојећим околностима. У сваком случају, то ће му бити повод да преиспитује свој начин разумевања ових принципа и њихово значење у конкретном контексту, као и своју праксу.

Ако је, на пример, целокупно образовање организовано тако да је његова основна карактеристика академизам – што је иначе чест случај у данашњем универзитетском иницијалном образовању будућих наставника – ако је организовано кроз наставне предмете који су изведени из одговарајућих научних области, а везе између предмета и сарадња међу наставницима различитих предмета и различитих група предмета није системски обезбеђена, наставник који унутар таквих околности покушава да развије програм образовања за рефлексивну праксу имаће тешкоће да поштује принцип холистичког, интердисциплинарног и проблемског приступа образовању. У покушају да поштује тај принцип у највећој могућој мери, он може, на пример, да у наставу уводи што већи број задатака у којима се од студената очекује да откривају проблеме и повезују различите типове знања и знања из различитих научних дисциплина да би их решавали (да пронађу, рецимо, могуће узроке неког проблема у настави, да предложе решења неког проблема), може да као наставне методе користи дебате и дискусије у којима се од студената очекује да проналазе аргументе из различитих научних дисциплина, да представља и тражи примере наставе одређеног предмета, а што подразумева комбиновање предметних знања и знања из педагошко-психолошких дисциплина, да организује часове тимски, са колегом који је експерт за одређену научну област и тако даље. Може да бира садржаје и методе наставе тако да она представља све мање трансмисију знања из једне науке, а све више активности у којима студенти до сазнања долазе на основу размишљања о проблемима за чије су решавање та знања потребна (на пример, решавање практичних проблема у описаној или симулираној ситуацији, решавање логичких проблема који произилазе из одређеног начина мишљења и слично). Повод за овакве активности могу бити ситуације и проблеми на које су студенти наилазили кроз практиковање, које је он лично раније доживео, или који настану у процесу наставе.

Слично, иако положај наставника неког курса на универзитету не омогућава директно деловање на системска решења која регулишу однос иницијалног образовања са даљим професионалним развојем, наставник будућих наставника може да утиче на развијање неких претпоставки континуираног образовања својих студената. Он може да допринесе томе да студенти разумеју потребу континуираног об-

разовања, опасност од рутинског обављања посла и потребу непрекидног истраживања и усавршавања сопствене праксе, те да омогући да они усвоје неке технике истраживања, као и да их подстакне на стицање навике праћења и вредновања свога рада. То ће чинити експлицирањем личних уверења о овом проблему и њиховим научним аргументовањем, као и сопственим понашањем у складу са тим уверењем, то јест, непрекидним истраживањем и мењањем своје праксе. Када наставник истражује своју праксу, студенти то могу спонтано да запазе, а овај може да их на то и упуту наводећи примере из сопствене праксе, објашњавајући како се програм мењао, које дилеме је он као наставник имао, или зашто нешто истражује и слично. Осим тога, може да организује активност вођења студентског портфолија са циљем да студенте наведе на размишљање о потреби и могућностима праћења сопственог рада, и на спознавање потенцијалних користи од тога, да у њима почне да развија навику праћења личног рада и размишљања о педагошким проблемима, да их упуту на идеју о томе на који се начин може водити евиденција о раду, те да им омогући и да свој наставнички портфолио започну да граде још током студија (односно, да њихов студентски портфолио представља почетак наставничког, а на коме ће онда радити у континуитету).

Да би могао развијати програм релевантан за конкретну групу и поједине студенте, наставник може студентима да пружи прилику да дају коментаре и сугестије о настави и програму у целини, о својим тешкоћама у учењу, интересовањима и слично. То, при том, може да организује на различите начине: кроз радионице, евалуативне упитнике, неформалне разговоре, паное и кутије за коментаре студената и тако даље. Такође је добро да систематски и редовно прати реакције студената и процес њиховог учења, како би могао обављати промене планираних активности у складу са закључцима о начину на који студенти разумеју проблеме. Тако може долазити до података о потребама конкретних студената и сагледавати одлике сопственог рада, како би онда могао одлучивати о програмским променама, и о свом професионалном развоју.

Сви наведени примери су само неке од могућности како се један наставник будућих наставника може, у домену своје наставе, трудити да уважава принципе образовања за рефлексивну праксу, у ситуацији када околности нису одговарајуће за поштовање ових принципа. А могло би се, наравно, наћи још много сличних примера покушаја уважавања ових принципа у што већој мери у постојећим околностима.



### 5.3.2. Избор садржаја и метода у реалном контексту

Уколико се посматра универзитетско образовање будућих наставника, садржаји и методе рада на часу спадају у оне елементе наставног процеса на које наставник будућих наставника утиче у највећој мери. То не значи да одлуке о њима наставник може доносити независно од услова, пратећи неки сигуран алгоритам, ослобођен од дилема.

Активности се могу организовати око различитих тема и проблема значајних за рад наставника, а који се могу проналазити у науци и филозофији, учионици, институцији, просветној политици, друштвеном окружењу. Поводи за активности могу бити студентско или наставничково искуство. Очигледно је, дакле, да је избор тема и проблема у значајној мери повезан са окружењем. Наставник будућих наставника мора да одлучује, управо на основу актуелности, потреба и интересовања студената, и на основу своје процене значаја проблема за посао будућег наставника. Полазећи од тога, наставник будућих наставника доноси неке одлуке: да ли ће се, рецимо, и колико дуго бавити неким проблемом на часовима, да ли ће предвидети да проблем студенти истражују самостално и у мањим групама, шта ће бити предмет индивидуалних рефлексивних и менторског рада са појединим студентима.

Избор метода рада наставник ће такође морати да врши на основу организационих могућности, уобичајеног начина рада у институцији, својих и студентских ранијих искустава. Уколико у склопу програма у целини није предвиђено практиковање студената у школи, у настојању да у највећој мери допринесе развијању будућих наставника као рефлексивних практичара у таквим околностима, наставник будућих наставника може покушати следеће: да бира одговарајуће методе рада на часу и њихов редослед, да организује ситуације симулирања неких практичних активности, доводи госте из праксе, омогући да студенти, полазећи од својих различитих искустава, утичу на избор проблема којима ће се заједнички бавити у настави, да бира не само одговарајуће теме и начине рада, већ и одговарајуће начине праћења и оцењивања, да гради сарадничке односе и атмосферу у којој ће се студенти осећати сигурни и спремни да преиспитују своја знања и претпоставке. Тако он може планирати активности које ће наводити студенте да размишљају о проблемима, сагледавају последице појединих схватања праксе и повезују своја схватања са теоријским, да се односе према свом студентском раду на рефлексиван начин – прате свој развој и проблеме у учењу, освешћују и преиспи-

тују своје претпоставке, упоређују различита знања, заузимају однос према појединим погледима и сазнањима, процењују своја знања и закључују о потреби даљег учења, као и да развијају способности и вештине које су претпоставке њиховог рефлексивног деловања, потребне за тимски рад и сарадњу, истраживање и тако даље. Може, на пример, да предвиди да студенти воде портфолио чак и ако немају организовано практиковање, тако да његови садржаји буду засновани на праћењу искустава из наставе (из улоге студента или из симулираних ситуација у којима овај има улогу наставника) и из других начина учења релевантних за оспособљавање за професију наставник. Може им, такође, задати да напишу есеј у коме ће одговорити на питање шта би биле њихове слабе и јаке стране када би постали наставници, или да истраже шта други мисле о њиховим компетенцијама, или пак да попуне самоевалуативни упитник у коме ће проценити неки аспект свога рада у настави. Наставник будућих наставника, такође, може планирати да континуирано прати и оцењује напредак студената и различите аспекте њиховог ангажмана. Може чак да предвиди и неке практичне задатке, али онда мора преузети улогу организатора те активности, или на други начин предвидети како да студентима обезбеди прилику да нешто ураде у школи.<sup>108</sup>

На избор одговарајућих метода за рад на часу могу да утичу и величина и опремљеност учионице, распоред намештаја, временска организација и слично. Све су то околности које ће утицати на избор начина рада. Наставник зато, имајући те околности у виду, мора да одлучи како ће и колико развијати свој програм као програм образовања за рефлексивну праксу.

Чак и при избору начина рада за који не постоје организационе сметње, уколико такав начин рада и таква очекивања од студената нису типична за програм у целини и за ранија студентска искуства, наставник мора бити посебно обазрив. Он мора имати на уму очекивања, навике, интересовања студената. Студенти на наставу долазе са већ одређеним односом према настави и наставнику, и са одређеним начином разумевања својих и наставникових улога. Када уводи активности које се заснивају на подели одговорности између студената и наставника, наставник зато може очекивати да ће неки студенти нове захтеве теже прихватати. Релативно нова очекивања и начини рада за неке студенте могу представљати проблем, јер могу

---

108 Могућност развијања појединих претпоставки за напредовање наставника као рефлексивних практичара не значи да програми образовања за рефлексивну праксу могу постићи све потребне циљеве уколико не укључе практиковање, а о чему је раније већ било речи.

значити неопходност наставникових и њихових личних, уобичајених улога, а на које су навикли током свог школовања, које се од њих очекују у већини других предмета, које проистичу из њиховог односа према студијама и према професији наставник. Студентима, на пример, може бити тешко да се осете сигурни толико да изразе своје мишљење уколико их дотадашње искуство није научило томе, могу осећати неверицу у методе које подразумевају размену мишљења и искустава међу студентима, нарочито у малим групама, или не препознати корист од таквих начина рада. Зато је, уз остала учења, потребно обезбедити да студенти стичу и одговарајући однос према настави и студијама, према вредности различитих типова знања и према властитом учењу. Ово се не односи само на активност током наставе, већ и на преузимање одговорности за сопствено учење и напредовање, те и на истинско учешће целе личности у овом процесу (не само памћење пренетих знања). Потребно је, дакле, да наставник ради на припремању студената да прихватају нове улоге. Зато би требало да он од почетка студентима детаљно објашњава специфичности програма, смисао појединих активности и даје им посебно детаљна упутства за нове начине рада, буде спреман да ће их вероватно више пута објашњавати уколико жели да их студенти прихвате и имају од њих користи. Ово захтева да уложи посебан напор, предвиди довољно времена и планира посебне активности, како би представио очекивања од студената и поједине студентске активности и обезбедио да они преиспитују свој однос према оваквом начину рада и прихватају своје нове улоге.

Такође је неопходно да наставник будућих наставника озбиљно ради на евалуацији наставе и да је, у складу са резултатима, прилагођава и мења.

Он, такође, може да моделује начин рада рефлексивног наставника тако што и сам прати и истражује своју праксу, у разговору са студентима експлицира разлоге избора појединих тема и начина рада и дилеме које је имао, чува и анализира документацију која настаје током рада, показује студентима како прати њихово учење и усаглашава даље кораке у раду са резултатима њиховог рада.

#### 5.4. Контекст као оквир за развијање програма кроз рефлексивну праксу

Претходне дилеме и идеје за њихово решавање неки су од начина на које наставник може радити у ситуацији када жели да допринесе образовању студената за рефлексивну праксу у околности-

ма које нису за то погодне. Уважавање околности у осмишљавању и реализацији програма указује на то да ће сваки програм образовања за рефлексивну праксу бити донекле различит и да ће се временом мењати, јер ће се мењати и саме околности. Контекстуална условљеност, дакле, захтева динамичност и процесуалност развијања једног програма образовања.

Може се очекивати да ће се промене појединих делова програма дешавати различитим темпом. Могуће је, на пример, да се неки нови ниво циљева експлицира у некој врсти документа којим се настоји моделовати пракса (било да је реч о програму у целини, силабусу предмета, или плановима појединих часова), а да се промене реалног програма још увек не могу опазити, или да се оне опажају у једном делу програма а у другоме не. Типично је да до промена у начину рада (начину бирања проблема, методама...) долази брже него у начину оцењивања студената. Такође је могуће да, кроз реакцију на актуелне околности, мање или више спонтано и повезано, вероватно са променама имплицитних теорија, долази до промена програма и циљева који се кроз њега заиста реализују, а да се то тек накнадно запажа и експлицира у документу. Мада промена програма значи доследну промену свих његових елемената (циљева, метода и начина евалуације на нивоу документа и на нивоу реалног програма), могуће је да до ових промена дође у фазама и различитим темпом у различитим елементима програма. У строгом смислу речи, могло би се рећи да се на тај начин програм постепено приближава образовању за рефлексивну праксу у правом смислу, то јест, од програма који представља мање програм образовања за рефлексивну праксу постаје програм који то јесте много више.

До значајних промена програма у том правцу доћи ће, међутим, тек ако процес његовог развијања буде подразумевао не само промене програмског документа и појединих аспеката рада у учионици, већ и промене околности у којима се рад одвија. Иако и ова врста приступа програму значи полагање од постојећих околности и њихово уважавање, она их узима као полазиште даљег деловања, а не само као непроменљиви ограничавајући фактор.

Осим прилагођавања програма околностима, наставник будућих наставника може радити на успостављању и побољшању сарадње међу наставницима који раде у образовању будућих наставника, како би у највећој мери заједнички осмишљавали и развијали програм образовања наставника. Тиме би он почео да излази из деловања на микронивоу – нивоу свог предмета и својих часова, и да утиче на програм образовања у целини и на институционални контекст у коме се програм одвија.

Као професионалац и грађанин, индивидуално и преко професионалних и других удружења, наставник такође може утицати на промену ширих друштвених околности значајних за образовање и деловање наставника, као што су просветна политика, значај професионалног образовања наставника, положај образовања и наставника, прихватање одређених вредности и тако даље.

Наставник будућих наставника може, дакле, да делује како на нивоу микроокружења, тако и на нивоу институције и друштва. Идући од проблема у учионици ка онима који више зависе од институционалног и ширег друштвеног контекста, могућности да он својим индивидуалним деловањем допринесе променама образовања све су мање, али праве промене програма образовања захтевају промене на свим тим нивоима. Да би наставник радио на развијању програма образовања за рефлексивну праксу, у околностима у којима су трајање, структура и положај наставничког образовања неповољни, на пример, он одмах може да осмисли програм тако да он буде у највећој мери мотивишући за различите студенте у таквим околностима и да проналази компромисна решења при развијању студената колико год је то могуће у таквим околностима (као што је напред било говора). За то не мора да чека промену околности. Али, да би свој програм заиста даље развијао као програм образовања за рефлексивну праксу, он истовремено мора не само да уважи, већ и да делује на контекст – на целокупан план студија, одлике институције у којој ради, положај и значај наставничког образовања и друго. Покушаји промена на микронивоу могу довести до неких решења, али су она нужно ограничених домета и не доводе до остваривања образовања за рефлексивну праксу уколико нису повезана са променама самог контекста у коме се одвијају.

Значај контекстуалне условљености за развој програма огледа се и кроз начин деловања наставника, то јест, кроз његову спремност да преиспитује програм и његове циљеве, као и усклађеност програма, својих намера и реализације, у ствари, да програм развија. Да би дошло до контекстуално заснованог развијања програма, да би се конкретизовале опште смернице о образовању за рефлексивну праксу кроз одговоре на раније постављена и друга питања која се могу појавити у пракси, неопходно је да наставник будућих наставника разуме програм, своју улогу у развијању таквог програма и себе као наставника, све то на адекватан начин. А тај начин би се могао описати као прихватање дилема и тешкоћа, без обзира да ли се односе на микро или на макрониво деловања, као потреба даљег учења и истраживања, то јест, као део сопствене праксе и њеног развијања.

Уважавање контекста као фактора од кога се у развијању програма полази и као чиниоца који утиче на реализацију програма, подразумева уважавање контекстуалних одлика и у процесу евалуације. Ово се односи на све врсте и све елементе евалуације. Не може се закључивати о напредовању студената, ни појединаца, нити групе, ни о успешности програма образовања у целини, не узимајући у обзир контекст у коме наставник и студенти делују, то јест, у коме се одвија и унапређује програм образовања наставника.

Сумирајући претходно разматрање, може се константовати да програм образовања за рефлексивну праксу ваља схватити као динамичку категорију, те да се он кроз процес рефлексивне праксе наставника будућих наставника и сам развија. Рефлексивна пракса представља истовремено и циљ оваквог образовања, и начин постизања таквог циља. Овај процес, како је у првим поглављима објашњено, подразумева микро, мезо и макрониво деловања, индивидуално и социјално деловање, те индивидуалну, институционалну и друштвену промену. То је континуирани процес, у коме се мењају и студенти, и наставници будућих наставника, и њихова пракса, и окружење. Управо тај процес апроксимативног приближавања остваривању рефлексивне праксе – као хипотетичком конструкту који се налази на крају процеса као његов замишљени циљ – представља рефлексивну праксу. Постати и бити рефлексивни практичар значи постајати рефлексивни практичар – мењати себе као појединца и сопствену праксу, прихватити став да се тежи рефлексивној пракси и да се ради на томе да би се постало рефлексивни практичар – и обезбеђивати околности у којима ће то бити могуће – мењати школу и друштво.

Слично, како се и само грађење програма образовања за рефлексивну праксу одвија кроз рефлексивни процес, о програмима образовања за рефлексивну праксу је могуће говорити пре као о онима који, мање или више, оспособљавају будуће наставнике за рефлексивну праксу и у мањој или већој мери доприносе развоју будућих наставника као рефлексивних, него као о заокруженим програмима образовања за рефлексивну праксу и сигурним путевима израстања будућих наставника у рефлексивне.

# Сажетак: Образовање наставника за рефлексивну праксу

Разумевање одлика образовања за рефлексивну праксу и развијање концепције таквог образовања полази од начина на који се разумеју појмови *наставник као рефлексивни практичар* и *рефлексивна пракса*. Они се односе не само на појединачне одлике неког наставника и његовог деловања, већ представљају аспекте посебног приступа наставнику. *Приступу наставнику као рефлексивном практичару* подразумева компетенције наставника и начин његовог деловања, али представља и јединствено разумевање целине професије наставник, сазнавања и истраживања проблема образовања и васпитања, институције и ширег контекста у коме наставник делује, као и положаја наставника у њима. Основне одлике овог приступа су:

- начин на који се, унутар приступа, одговара на епистемолошка питања – јединственост теорије и праксе, спирални циклус деловања, евалуације и рефлексije, и
- начин на који се, унутар приступа, види смисао и сврха рефлексивне праксе, а што су развој појединца и окружења, и развој теорије и праксе.

\* \* \*

Анализа карактеристика најчешћих типова образовања наставника (академског образовања и тренинга као стицања вештина) с једне, и одлика приступа наставнику као рефлексивном практичару с друге стране, заједно са ауторкиним сопственим искуствима у покушају грађења програма образовања наставника као програма образовања за рефлексивну праксу, указују на то да за *грађење концепције образовања наставника за такву праксу* није довољно обогаћивање и комбиновање уобичајених путева образовања наставника, већ је неопходно њихово суштинско мењање и заснивање на другачијим основама.

Развијање ове концепције полази од разматрања *циљева образовања*, а који обједињују следеће:

- стицање знања одговарајућих за рефлексiju о акцији, а која укључују разумевање, вештине, способности, навике, односе према проблемима, и представљају, пре свега, рационална знања и способности когнитивне обраде осталих врста знања и доживљаја;
- стицање искуствених, интуитивних, практичних знања и доживљаја типичних за рефлексiju у акцији, која представљају вредност за себе, као и предмет даље рефлексije о акцији;
- преплитање знања која су типична за рефлексiju о акцији (експлицитних) и за рефлексiju у акцији (имплицитних), те њихово прелажење једних у друге.

Поменути комплекс знања обједињује добре стране и превазилази слабости *знања о* и *знања како* и може се назвати *знањем да*. Ова врста знања настаје интегрисањем теоријских и искуствених знања и обухвата:

- осетљивост за проблеме и оспособљеност за њихово препознавање;
- оспособљеност да се проблеми сагледавају у контексту и критички анализирају;
- оспособљеност да се према њима заузима одређени однос и да се одлучује о деловању у вези са њима;
- спремност да се делује, да се деловање прати, истражује и мења, уз истовремено испитивање сопственог начина разумевања проблема и начина деловања, и теоријских објашњења тих проблема.



У складу с тим, циљ образовања за рефлексивну праксу јесте јединствена целина коју чине теоријска и искуствена знања, критичко расуђивање, компетенције потребне за истраживање и истраживачки став, те оне потребне за деловање, спремност на преиспитивање и промене деловања и мишљења о проблемима, самоувид и спремност на самоевалуацију. Оваква знања подразумевају заузимање одређеног личног односа, због чега је неопходно да за онога ко их учи буду релевантна. Заузимање односа према знањима и циљеви који се не тичу само мишљења и доживљавања, већ и деловања, значе да се циљеви образовања за рефлексивну праксу тичу различитих страна личности оних који уче, то јест, различитих области њиховог развоја (когнитивну, емоционалну, моралну, психосоцијалну, вољну област). Преиспитивање и мењање деловања подразумева и захтева не само контекстуално разумевање проблема праксе, већ и оспособљеност и спремност да се сагледавају, преиспитују и мењају околности у којима се пракса одвија. Зато је циљ овог образовања да се будући наставници развијају као актери истраживања и промена, то јест да проактивна улога наставника постаје део њиховог професионалног идентитета. Самоевалуација, сагледавање проблема из различитих углова, промена праксе и околности у којима се она одвија захтева и оспособљеност за тимски рад.

Сумирајући разматрање циљева образовања за рефлексивну праксу, могло би се рећи да се ови циљеви односе на развијање и интеграцију низа различитих типова знања, вештина, способности, доживљаја и односа према проблемима који заједно граде неку врсту *целовитости*, који је одлика професионалног идентитета наставника. То значи да за циљ образовања за рефлексивну праксу нису довољни и пресудно значајни поједини горенабројани елементи, већ управо њихова јединствена целина.

\* \* \*

Овако постављени циљеви представљају изазов образовању наставника и захтевају одговарајуће *начине* њиховог *остваривања*.

Карактеристике овог образовања могу се изразити кроз *принципе*: 1. холистичког, интердисциплинарног и проблемског приступа проблемима, 2. јединства теорије и праксе, те интегрисања различитих врста знања и знања стечених из различитих извора, 3. јединства иницијалног образовања и образовања уз рад, 4. заснивања образовања на активностима студената, самодирективности у учењу и подели одговорности, 5. образовања у атмосфери поштовања и личне

сигурности, б. уз кооперативне стратегије образовања. То значи да при разради одговарајуће концепције образовања:

- није довољно да ово образовање буде организовано као смењивање одвојених целина академског, педагошко-психолошког и праксе, већ би требало наћи начине њиховог интегрисања;
- потребно је обратити пажњу не само на теме, већ и на врсту активности као део садржаја образовања (на пример, активности кроз које се анализирају, истражују и испробавају могућности разних сазнања и техника рада, откривају и преиспитују личне претпоставке, проблеми у учионици, околности значајне за рад и друго);
- потребно је обезбедити довољно подршке и бриге не само за когнитивни развој, већ и за целокупну личност студента;
- потребно је обезбедити да студенти разумеју и прихвате циљеве овог образовања и своју улогу у процесу образовања;
- потребно је обезбедити одговарајућу организацију овог образовања, а што подразумева везу између школа и универзитета;
- потребно је обезбедити довољно дуго трајање образовања које је усмерено на професионално оспособљавање.

Један од кључних елемената образовања за рефлексивну праксу јесте *практиковање*, јер кроз њега студенти: 1. откривају проблеме који ће бити предмет рефлексije о акцији, 2. развијају рефлексивност у акцији (стичу искуствена знања, доживљаје, интуитивне теорије...), 3. проверавају теоријске и искуствене претпоставке и трагају за новим начинима разумевања, у ствари, граде знање. За ово образовање, међутим, није довољно постојање било каквог практиковања. Да оно не би било извор понављања грешака постојећег начина рада у школама и место увежбавања готових решења, већ грађење разумевања кроз истраживање, потребно је да буде организовано као део целине коју чине стицање искуства и рефлексija над искуством. Смисао анализе доживљеног јесте, између осталог, да олакша уочавање проблема, откривање имплицитних претпоставки, проналажење и преиспитивање различитих теоријских објашњења, одлучивање, планирање и евалуацију даљег деловања. Овај процес обезбеђује се кроз различите активности које изазивају усмереност студената на систематско праћење сопственог рада и учења, уочавање, сагледавање из различитих углова и решавање проблема.

У процесу образовања не мора увек да се полази од сопственог проблема из праксе. Као што полазиште саме рефлексивне праксе може бити и теоријско сазнање, и лични практични проблем (под

условом да су они почетак спиралног циклуса у коме се смењују лична искуства и њихово испитивање са преиспитивањем и даљим развијањем теоријских објашњења), тако и у процесу образовања за рефлексивну праксу почетак процеса може бити у сопственој наставничкој пракси, у личним искуствима друге врсте (ученичким искуствима из симулираних ситуација у настави), у искуствима колега, у проблему који наставник будућих наставника предлаже, или у теоријском проблему. Да би овај процес био део процеса образовања за рефлексивну праксу, потребно је да се сазнања из различитих извора даље повезују и интегришу.

Поједини елементи образовања за рефлексивну праксу могући су и у оном делу образовања које не подразумева практиковање. Његовим одговарајућим организовањем студенти могу не само да стекну нека знања о рефлексивној пракси, већ и да формирају позитиван однос према оваквој врсти деловања и усвоје претпоставке таквог деловања (навику праћења сопственог рада, на пример, склоност ка преиспитивању знања свих врста, вештине тимског рада). То се постиже на следећи начин: избором одговарајућег типа активности и распореда активности у току године и у току сваког часа, начином бирања проблема којима ће се бавити, начином и критеријумима оцењивања, развијањем одговарајућих односа између свих учесника образовног процеса и грађењем атмосфере у којој ће бити слободни да изражавају и преиспитују своје претпоставке и да сарађују. Могуће је, наравно, и експлицитно упознавање студената са приступом наставнику као рефлексивном практичару.

Образовање наставника за рефлексивну праксу представља *јединствену целину циљева, њених принципа, организације, садржаја и метода образовног рада у оквиру целокупног програма образовања наставника*. Ова целина, која чини потпуну концепцију образовања наставника за рефлексивну праксу, мора бити заснована на вредностима *присвојених наставнику као рефлексивном практичару*. Може се рећи да рефлексивна пракса истовремено представља и циљ овог образовања, и начин постизања тог циља.

Опште концептуалне смернице о којима је овде било говора, при разради сваког конкретног програма образовања за рефлексивну праксу морају бити преиспитиване у контексту у коме се образовање одвија. Зато је потребно сам програм развијати кроз истраживање оних који га граде (кроз њихову рефлексивну праксу) и целокупно образовање наставника градити као отворен и динамички систем, а не као заокружени модел. Развијање оваквог програма представљаће истовремено развијање рефлексивне праксе и сазнања о њој, развијање рефлексивних практичара, као и институционалну и културну промену.

# Executive summary: Educating Teachers for Reflective Practice

The understanding of the characteristics of the education for the reflective practice and development of such an education is based on the way we understand the concepts of *a teacher as the reflective practitioner* and *reflective practice*. These concepts do not cover only the individual characteristics of a teacher and his/her practice but the aspects of the particular approach to a teacher profession too. *The approach to a teacher as to a reflective practitioner* encompasses teachers' competences, his/her way of acting and the comprehensive understanding of the teaching profession as a whole, cognition and exploration of the education issues, institutions and the teacher's position and his/her actions in relation to the institutional and wider context.

The basic characteristics of this approach are:

- The way it responds to the epistemology issues: the unity of theory and practice, and spiral cycle of action, evaluation and reflection;
- The way it looks at the meaning and the purpose of the reflective practice: the development of the individual and environment, development of the theory and practice.

\* \* \*

The analyses of the most common teacher education types (academic education and training to acquire skills) on one hand, and the approach

to the teacher as the reflective practitioner on another, together with author's own experiences in an endeavor to build up the teacher education program as the education program for the reflective practice have indicated that the enrichment and combining of the usual teacher education approaches are not sufficient *to develop the concept of teacher education for the reflective practice*. These approaches need substantial changes. They have to be established on the different grounds.

The development of such a concept starts from the elaboration of the *education goals* which encompass:

- acquisition of knowledge appropriate for the reflection about the action. This knowledge includes the understanding, skills, abilities, habits, attitudes toward problems. (Here we speak about the rational knowledge and the capacity for cognitive processing of other kinds of knowledge and experiences).
- acquisition of the experiential, intuitive and practical knowledge and experiences distinctive for the reflection in the action (this knowledge is a value *per se* and a subject of the further reflection about the action) and
- intertwining of knowledge typical for the reflection about the action (explicit) and for the reflection in the action (implicit) and passing of one into another and vice versa.

The above composite of knowledge unifies the good sides and exceed the weaknesses of *knowledge about* and *knowledge how*. This kind of knowledge can be termed *knowledge to*. This kind of knowledge is built through the integration of theoretical and experiential knowledge and it includes:

- sensitivity to problems and competence to recognize them;
- competence for the contextual perception of the problems and their critical analysis;
- competence to position oneself toward the problems and make decisions on the actions to deal with the problems;
- reacting, monitor, inquire and modify of the actions with simultaneous examination of one's own way of understanding the problem, the mode of action and theoretical explanations of the problems.

Hence, the goal of the education for the reflective practice is the comprehensive entirety involving theoretical and experiential knowledge, critical thinking, competences necessary for the explorations and explorative mind-set, competences necessary for the actions, readiness to reconsider and change the actions and opinions about the issues, self insight and read-

iness for self-evaluation. This knowledge requires taking a specific personal position. Therefore it needs to be relevant for the learner. Taking a position toward knowledge and the goals, which do not refer only to the thinking and experiencing but also to the acting, means that the goals of the education for the reflective practice relate to learner's different personality aspects (cognitive, emotional, moral, psychosocial, conative). Re-examining and changing the action assumes not only the contextual understanding of the practical problems but also the competence and readiness to recognize, review and change the circumstances in which the practice is taking place. Therefore, the goal of such education is to enable the future teachers to develop as the agents of inquiry and change. In other words, the proactive role should become a part of their professional identity.

The capacity for team work is also necessary for self-evaluation, looking at the problems from different perspectives, changing of the practice and the circumstances within which it takes place.

To sum up, we could say that the goals of the education for the reflective practice refer to the development and integration of the array of different types of knowledge, skills, capabilities, experiences and standpoints towards problems which all together build a kind of *pedagogical stance*. This stance is a part of the teacher's professional identity. It means that none of the aforementioned individual elements is sufficient and decisive to achieve the goal of the education for the reflective practice. It can be achieved only if all of them are united in a comprehensive whole.

\* \* \*

The goals set in this way pose the challenge for the teacher education. They call for the appropriate *pathways* in which they can be *achieved*.

The characteristics of such an education can be explained inside a framework outlined by following *principles*: 1. Holistic, interdisciplinary and problem-based approach to issues; 2. The unity of theory and practice and integration of the different kinds of knowledge acquired from different sources, 3. Linking pre-service and in-service education, 4. Founding the education on the students' activities, self-direction in learning and distribution of responsibilities, 5. Respectful and safe learning/teaching environment, 6. Cooperative education strategies. Thus, to develop the appropriate concept of education:

- the routes to integrate academic, educational-psychological and practicing parts of teacher education have to be developed; they should not be taught like separate, alternating units,

- the education content should include both, the topics and the different kinds of activities (for example: the activities in which one analyses, explores and tests the alternatives in realizations and the techniques of work, identifies and elaborates personal assumptions, classroom problems, circumstances important for the work etc.)
- the support and attention for both – cognitive development and the entire personality of students should be provided,
- it is necessary to assure that students understand and share the goals of such education and their role in the education process,
- this education should be organized through close liaison between schools and university,
- The duration of education should be long enough to assure the continuous professional development.

One of the key elements of the education for reflective practice is *practical work*. It provides the opportunity for students to: 1. identify the issues that will be the subjects of reflection about the action, 2. develop the reflectivity in the action (acquire experiential knowledge, feelings, intuitive theories...) 3. test out theoretical and experiential assumptions and search for the new ways of understanding, in other words, build knowledge. However, the provision of any kind of practical work is not sufficient for such an education. To avoid repeating the mistakes of the current school practice and practicing ready-made solutions, the practical work should be organized as an integral part of the comprehensive process of providing the experiences and reflecting on them. Only teaching practice organized in such a way enables building the understanding through exploration. The purpose of the experience analyses is to facilitate the process of problem identification, detection of the implicit assumptions, finding and reviewing different theoretical explanations, decision making, planning and evaluation of the further action... This process is facilitated through a number of different activities that foster students to monitor systematically their own work and learning, to detect problems, to view them from different aspects and resolve them.

The education process does not necessarily have to begin from one's own practice related problem. Given that the beginning of the very reflective practice itself can be theoretical insight as well as a personal practical problem (provided that they are the beginning of the spiral cycle in which the personal experiences and their exploration are interchanged with the review of the theoretical explanations, their testing and further development), the process of education for the reflective practice can start

from: a personal teaching practice, different kinds of personal experience (from previous education levels, from simulations of teaching practice), colleague's experience, issue put forth by the future teachers' educator or theoretical problem. To make this process a part of the process of education for reflective practice, it is necessary to link the knowledge from different sources and to integrate them further.

Some elements of the education for reflective practice can take place in the part of the education that does not require the practice. The appropriate organization of this part of education will enable students not only to acquire certain knowledge about reflective practice but also to form a positive attitude toward such kind of operation and some of the prerequisites for it (the routine of monitoring one's own work, tendency to review all kinds of knowledge, team work skills...). This can be achieved by: selection of the appropriate type of the activities and their scheduling throughout the academic year and each lesson, the way of choosing the problems to be dealt with, the way and criteria of evaluation, development of adequate relationships between all actors of the education process and creation of the cooperative climate where everybody feels safe to express and review his/her assumptions. Of course, students can be introduced explicitly to the reflective practitioner approach as such.

Education of teachers for the reflective practice is a *comprehensive whole of goals, principles, organization, content and methods of education work*. This whole, which is at the very core of the concept of teacher education for the reflective practice, has to be *based on the values of the approach to a teacher as the reflective practitioner*. The reflective practice is both a goal of this education and a way of achieving it.

While developing any concrete program of education for the reflective practice, the general conceptual guidelines discussed here should be reviewed in relation to the context in which the education is taking place. Therefore, the program should be developed through the explorations of those who build it (i.e. through their reflective practice). The entire teacher education should be built as an open and dynamic system, rather than rounded up model. The development of such program will at the same time address the development of the reflective practice and knowledge about it, development of the reflective practitioners, the institutional and cultural changes.



# Литература

- Adorno, T., Horkheimer, M. (1989): *Dijalektika prosvetiteljstva*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Audigier, F. (2000): *Основни појмови и кључне компетенције за образовање за демократско грађанство*, Београд: Министарство просвете.
- Ayers, S. (2000): University/professional development schools partnership, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 85–92.
- Ballantine, J. (1983): *The Sociology Of Education*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bayer, M. (2000): Co-operative learning requires an open and pluralist social structure, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 17–26.
- Beattie, M. (1997): Fostering Reflective Practice In Teacher Education: Inquiry As A Framework For The Construction Of A Professional Knowledge In Teaching, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, Vol. 25, 2, 111–119.
- Bengtsson, J. (1993): Theory And Practice: Two Fundamental Categories In The Philosophy Of Teacher Education, *Educational Review*, Vol. 45, 3, 205–212.
- Бјекић, Д. (1999): *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.
- Brookfield, S. D. (1995): *Becoming A Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000): *High Quality Teacher Education For High Quality Education And Training*, Umea: TNTEE.
- Buchberger, F. (2002): Comparative Analyses On The Current State Of European Teacher Education And Options For Its Reform, Serbian Teacher Education Reform Program.
- Bullough, Jr., Robert, V., Gitlin, A. D. (1994): Challenging Teacher Education As Training: Four Propositions, *Journal Of Education For Teaching*, Vol. 20, 1, 67–82.
- Capra, F., (1998): *Mreža života*, Zagreb: Liberata.
- Carr, W., Kemmis, S. (2002): *Becoming Critical*, London: The Falmer Press.
- Carter, D. S. G. (1997): Evaluating The Reflective Practice Of Preservice Teachers In Catholic Secondary Schools, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, Vol. 25, 2, 159–171.
- Chitpin, S., Evers. C. W. (2005): Teacher Professional Development As Knowledge Building: A Popperian Analysis, *Teachers And Teaching Theory And Practice*, Vol. 11, 4, 419–433.
- Clark, C. (1995): *Thoughtful Teaching*, New York and London: Teachers College Press.
- Clarke, A. (1995): Professional Development In Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny, *Teacher And Teacher Education*, 11, 3, 243–261.
- Clay, J., George, R. (2000): The shaping of teachers for the future: high status, high standards, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 32–42.
- Cochran-Smith, M. (2004): Defining The Outcomes Of Teacher Education: What's Social Justice Got To Do With It?, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, Vol. 32, 3, 193–212.
- Collins, C. (2004): Envisaging A New Education Studies Major: What Are The Core Educational Knowledges To Be Addressed In Pre-Service Teacher Education?, *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, Vol. 32, 3, 227–240.
- Common European Principles For Teacher Competences And Qualifications* (2005): Bruxelles: European Commission.
- Conle, C. (2000): A Narrative Curriculum In Teacher Education, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 93–98.

- Cooper, M., <http://www.fiu.edu/time4chg/Library/reflect.html>
- Dana, N. F., Silva, D., Gimbert, B., Nolan, J., Zembal-Saul, C., Tzur, R., Mule, L., Sanders, L. (2001): Developing New Understandings Of Professional Development School Work: Better Problems, Better Questions, *Action In Teacher Education*, Vol. 22, 4, 15–27.
- Dana, N., F., Yendol-Silva, D. (2003): *The Reflective Educator's Guide To Classroom Research, Learning To Teach And Teaching To Learn Throuh Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.
- Darling. Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995): Policies That Support Professional Development In an Era of Reform, *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, 8, 597–604.
- Деспотовић, М. (1997): *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Dosanjh, K. (2000): *Teachers as ethical leaders in the global environment, Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 42–47.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић Ј. (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1992): *Својства универзитетских наставника*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Eble, K. E. (1988): *The Craft Of Teaching*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Elliott, J. (2001): *Action Research For Educational Change*, Philadelphia: Open University Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990): Teacher Preparation: Structural And Conceptual Alternatives, *Handbook For Research On Teacher Education*, ed. Houston, W. R., New York: MacMillan.
- Фулан, М. (2005): *Силе њромене*, Београд: Дерета.
- Futrell, M. H., Holmes D. H., Chrisite, J. L., Cushman, E. J. (1995): *Linking Education Reform And Teacher Professional Development: The Efforts Of Nine School Districts*, Washington: Center for Policy Studies, Graduate School of Education and Human development, George Washington University.
- Goodson, I. (1995): Studying The Teachers Life And Work, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 55–65.

- Гордон, Т. (1998): *Како бити усљешан наставник*, Београд: Креативни центар.
- Gordon, M. (2001): Hannah Arendt On Authority: Conservatism In Education Reconsidered, *Hannah Arendt And Education: Renewing Our Common World*, ed. Gordon, M., Oxford: Westview Press, 37–67.
- Gore, J. M., Zeichner, K. M. (1995): Connecting Action Research To Genuine Teacher Development, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 203–215.
- Guskey, T. R. (1995): *Results. oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*, North Central Region Educational Laboratory, [www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/pdlitrev.html](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/pdlitrev.html)
- Hargreaves, A. (1995): Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 149–181.
- Huitt, W. (1998): *Critical thinking: An overview*, *Educational Psychology Interactive*, Valdosta: Valdosta State University
- Hartley, D. (1993): Confusion In Teacher Education: A Postmodern Condition, *Journal Of Education For Teaching*, 19, 2, 83–94.
- Hartnett, A., Carr, W. (1995): Education, Teacher Development and the Struggle for Democracy, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 39–55.
- Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности*, пр. Вилотијевић, М., Ђорђевић, Б., Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Hursh, D. (1995): Its More than Style: Reflective Teachers as Ethical and Political Practitioners, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 101–113.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Jonson, D. W., Jonson, R. T. (1989): *Cooperation And Competition: Theory And Research*, Edina: Interaction Book Company.
- Kansanen, P. (1999): Research-based teacher education, *Teacher Education For Changing School*, ed. Hytonen, Ljubljana: Faculty of Education.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., Jyrhama, R. (2000): *Teachers' Pedagogical Thinking*, New York: Peter Lang, Inc.
- Keamy, K., (2005): *Tools or weapons? Professional standards for graduating teachers*, Paper presented of the ATEE Conference, Amsterdam.

- Kellner, D., *Toward a Critical Theory of Education*, [www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/](http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/)
- Klieme, E. (2005): *Standards and Teacher Competences*, Kay note on ATEE Conference, Amsterdam.
- Kolb, D. A. (1985): *The Learning Style Inventory*, Boston, Ma.: McBer.
- Kemmis, S. (1981): Водич за планирање акционог истраживања, *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press (избор и редакција Пешић, М.).
- Kohnova, J. (2000): *Teachers and Their university Education at the Turn of the Millennium, Introduction, Proceedings of the International Conference*, Praha: UK, 13–16.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B.&Wubbels T. (2001): *Linking Practice And Teheory – The Pedagogy Of Realistic Teacher Education*, London: LEA.
- Kovach-Cerović, T. (2006): National Report – Serbia, *The Prospects Of Teacher Education In South-East Europe, A Regional Overview*, ed. Zgaga, P., Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana, 487–526.
- Крњаја, Ж. (2004): *Присјуйи йрофесионалном развоју васиййача и њихови ефекйи*, магистарски рад одбрањен на Филозофском факултету у Београду.
- Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa.
- Laderrier, P. (1989): Нове тенденције у образовању наставника, *Образовање и усавршавање насйавника*, зборник са међународне конференције, Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Латић, Б., Лачковић, О., Аџемовић-Црепуља, З., Максимовић, И. (1996): *Акйуелносйи у образовању у свейу*, 2, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Lawrence, E. (1972): *The Origins And Growth Of Modern Education*, London: Penguin Books.
- Ling, P. (2005): *Autonomy versus accountability: measuring university teaching performance*, Paper presented at the 30th ATEE Conference, Amsterdam.
- Ling, L., Burman, E., Cooper, M. (2005): *Whose Standards – Theirs or Ours*, Paper presented at the 30th ATEE Conference, Amsterdam.
- Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1990): Reflective Teaching And Action Research In Preservice Teacher Education, *Journal Of Education For Teaching*, Vol. 16, 3, 235–255.
- McAninch, A. R. (1993): *Teacher Thinking And The Case Method*, New York and London: Teachers college Press.

- McDonald, S. et al (2007), Informal Mentoring and Young Adult Employment, *Social Science Research*, 36, 1328–1347.
- McKeachie (2002): *McKeachie's Teaching Tips*, Boston: Houghton. Mifflin Company.
- McGuinn, N. Williams (2000): Teacher professionalism and the new accountability, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings Of The International Conference*, Praha: UK, 71–82.
- Massengill, D., Mahlios, M., Barry, A. (2005): Metaphors And Sense Of Teaching: How These Constructs Influence Novice Teachers, *Teaching Education*, Vol. 16, 3, 213–229.
- Meyers, C. (1988): *Teaching Students To Think Critically*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2004): *Reflection In Learning & Professional Development*, London and New York: RoutledgeFalmer.
- Mullock, B. (2006): The Pedagogic Knowledge Base Of Four Tesol Teachers, *The Modern Language Journal*, Vol. 90, 1, 48–66.
- Nixon, J. (1995): Teaching as a Profession of Values, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 215–223.
- Ott, D. J., Zeichner, K. M., Price, G. G. (1995): Research Horizons and the Quest for a Knowledge Base in Early Childhood Teacher Education, Spodek, B., Saracho, O., ed. *Early Childhood Teacher Preparation*, London, New York: Teachers College Press, 118–137.
- Овесни, К. (2001): *Образовање андрагошких кадрова*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Павловић-Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2000): *Интерактивна обука*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Пешић, М. и сарадници. (1998): *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Пешић, М. (1987): *Вредновање предшколских васпитних програма*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (1989): Програмирање васпитно-образовног рада у дечјим вртићима, *Предшколско дете*, 2, 5–12.
- Peters, J. (1984): *Reflection: a key concept in Teacher Education*, Paper presented at the 9th ATEE Conference, Linz.
- Posner, G. J. (2005): *Field Experience: A Guide To Reflective Teaching*, New York: Allyn and Bacon.

- Поткоњак, Н. (1956): *Педагошко образовање наставника основних и средњих школа у Енглеској и Велсу*, Београд: Нолит.
- Prosser, M., Trigwell, K. (2001): *Understanding Learning And Teaching: The Experience In Higher Education*, Buckingham: SRHE, Open University Press.
- Rajović, V., Radulović (1998): Some Experiences In Implementing Active Teaching/Learning Methods: Relevance Of Integrative Approach To Teacher Education, *Teachers And Their University Education At The Turn Of The Millennium, Proceedings Of The International Conference*, Praha: UK, <http://alfa.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/radulovich-rajovich.html>
- Рајовић, В., Радловић, Л. (2000): Идеје за нови приступ образовању наставника, *Настава и васпитање*, 4, 626–636.
- Rajović, V., Radulović, L. (2001): Teacher Education In Yugoslavia, *International Journal Of Historical Learning, Teaching And Research*, Vol. 2, 1.
- Рајовић, В., Радловић, Л. (2007): Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције, *Настава и васпитање*, Вол. 51, 4, Београд, стр. 413–434.
- Richards, J. (2005): Ка рефлективној настави, *Мисао*, фебруар/март.
- Роедерс, П. (2003): *Интерактивна настава*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Савићевић, Д. (2000): *Корени и развој андрагошких идеја*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета и Андрагошко друштво Србије.
- Савићевић, Д. (2000): *Пути ка друштву учења*, Београд: ДП Ђуро Салај, ЈНИП Просветни преглед.
- Schön, D. (1987): *Educating The Reflective Practitioner*, San Francisco: The Jossey-Bass Inc.
- Scribner, S. (1997): *Mind And Social Practice*, ed. Tobach, E., Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge university press.
- Scriven, M. & Paul, R., *Defining Critical Thinking*, Foundation for Critical Thinking, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Серл, Џ. (1990): *Свесћ, мозак и наука*, Београд: Вага.
- Shulman, J., ed. (1992): *Case Methods In Teacher Education*, New York: Teachers College Press.
- Smyth, J. (1995): Introduction, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 1–23.

- Sparks, D. (2002): *Powerful Professional Development For Teachers And Principals*, Oxford: National Staff development Council.
- Spodek, B., Saracho, O., ed. (1995): *Early Childhood Teacher Preparation*, London, New York: Teachers College Press.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., Walter, S. (2002): *Оквирни систем критичкој мишљења у настави*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Silver, E. A. (1999): The Development Of Professional Developers: Learning To Assist Teachers In New Settings In New Ways, *Harvard Educational Review*, Vol. 69, 3, 237–269.
- Stenhouse, L. (1989): The Teacher as Researcher, *Controversies In Classroom Research*, ed. Hammersley, M., Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Stoll, L., Fink, D. (2000): *Мијенјамо наше школе*, Загреб: Educa.
- Sufumi, S. (1997): To Be A Reflective Teacher, *Canadian Modern Language Review*, Vol. 53, 3, 581–587.
- Sultana, R. (1995): From Critikal Education to a Critical Practice of Teaching, *Critical Discourses On Teacher Development*, ed. Smyth, J., London: Cassell, 131–149.
- Шушњић, Ђ. (1995): *Опшори критичком мишљењу*, Београд: Чигоја.
- Taylor, J. (2003): Experience And Learning: Living Education, *Thinking Classroom*, Vol. 4, 1, 20–21.
- Tigchelaar, A., Korthagen, F. (2004): Deepening The Exchange Of Student Teaching Experiences: Implications For The Pedagogy Of Teacher Education Of Recent Insights Into Teacher Behaviour, *Teaching And Teacher Education*, 20, 665–679.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Rijswijk, M., Korthagen, F. (2005): *Elements of a proposed structuring of reflective learning in teacher education and professional development programmes*, Learning from Practice, A Comenius Project, Paper presented of the ATEE Conference, Amsterdam.
- Tomlinson, P. (1995): Conscious Reflection And Implicit Learning In Teacher Preparation, *Oxford Review Of Education*, 25, 406–426.
- Wintersteiner, W. (2004): *Peace education, teacher training and the „habitus“*, Paper presented of Conference The Pedagogy of Peace, Gernika.
- Wickers, M. (1989): Очекивања и захтеви који се постављају наставницима данас, *Образовање и усавршавање наставника*, Зборник са међународне конференције, Нови Сад: Педагошки завод Војводине, 11–26.



- Wilson, E. (2005): Powerful Pedagogical Strategies In Initial Teacher Education, *Teachers And Teaching Teory And Practice*, Vol. 11, 4, 359–379.
- Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, V. (2003): *Planiranje, praćenje i ocjenjivanje*, radna verzija priručnika za nastavnike za program Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Вујисић, Н. (2002): Рефлективни дневник у професионалном образовању наставника, *Андрагошке студије*, Вол. 9, 1–2, 39–46.
- Вујисић, Н. (2005): Педагошко образовање учитеља – развијање васпитног концепта, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Zeichner, K. M., Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

