

## APSTRAKT

U današnje vreme kada se škola i društvo stalno menjaju, kontinuirano stručno usavršavanje i doživotno učenje nastavnika smatra se neophodnošću. Samorefleksija nastavnika i refleksivna praksa smatraju se suštinskim konstruktima bez kojih nije moguć profesionalni razvoj nastavnika. Poslednjih godina refleksivna praksa je prepoznata kao jedna od glavnih paradigmi profesionalnog razvoja nastavnika. Razmišljajući o svom radu, kroz samorefleksiju nastavnika, nastavnik može bolje razumeti izazove sa kojima se suočava u svojoj praksi, poboljšati kvalitet nastave, komunicirati sa kolegama o određenoj temi (problemu) i efikasnije iskoristiti vreme za svoj profesionalni razvoj. Refleksija takođe može, s jedne strane, da promeni način na koji nastavnik razume i tumači svoju praksu, a sa druge strane da utiče na promenu same prakse. U radu ćemo predstaviti pojam i značaj nastavničke samorefleksije, neophodnost stalnog stručnog usavršavanja i doživotnog učenja nastavnika mađarske nacionalne manjine.

Ključne reči: nastavnik, refleksija nastavnika, profesionalni razvoj, celoživotno učenje

## ABSTRACT

In these days, when school and society are constantly changing, continuous professional development and lifelong learning of teachers is considered a necessity. Teachers' self-reflection and reflective practice are considered essential constructs without which the professional development of teachers is not possible. In recent years, reflective practice has been recognized as one of the main paradigms of teachers' professional development. By reflecting on his work, through teacher self-reflection, a teacher can better understand the challenges he faces in his practice, improve the quality of teaching, communicate with colleagues about a specific topic (problem), and use time more effectively for his professional development. Reflection can also, on the one hand, change the way the teacher understands and interprets his practice, and on the other hand, influence the change of the practice itself. In the paper, we will present the concept and importance of teacher self-reflection, the necessity of continuous professional development and lifelong learning of teachers of the Hungarian national minority.

Keywords: teacher, teacher reflection, professional development, lifelong learning

## ÖSSZEFOGLALÓ

Napjainkban, amikor az iskola és a társadalom folyamatosan változik, elengedhetetlen a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, élethosszig tartó tanulása. A tanárok önreflexiója és reflektív gyakorlata alapvető konstrukciónak tekinthető, amely nélkül a tanárok szakmai fejlődése nem lehetséges. Az elmúlt években a reflektív gyakorlatot a tanárok szakmai fejlődésének egyik fő paradigmájaként ismerték fel. A munkájára reflektálva, a tanári önreflexión keresztül a tanár jobban megértheti a gyakorlata során felmerülő kihívásokat, javíthatja a tanítás minőségét, kommunikálhat a kollégákkal egy adott témáról (probléma), és hatékonyabban használhatja fel az időt szakmai fejlődésére. A reflexió egyrészt megváltoztathatja azt is, ahogyan a tanár megérti és értelmezi gyakorlatát, másrészt befolyásolhatja magának a gyakorlatnak a változását is. Az munka rámutat a pedagógiai önreflexió fogalmára és fontosságára, a magyar nemzetiségű pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének és élethosszig tartó tanulásának szükségességét.

Kulcsszavak: tanár, tanári reflexió, szakmai fejlődés, élethosszig tartó tanulás



### **KALMAR LAURA**

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski  
Fakultet na mađarskom nastavnom  
jeziku u Subotici

[laura.kalmar@magister.uns.ac.rs](mailto:laura.kalmar@magister.uns.ac.rs)

### **VALERIA PINTER KREKIĆ**

Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski  
Fakultet na mađarskom nastavnom  
jeziku u Subotici

[valeria.krekic@magister.uns.ac.rs](mailto:valeria.krekic@magister.uns.ac.rs)

### **JOSIP IVANOVIĆ**

Univerzitet u Novom Sadu Učiteljski  
Fakultet na mađarskom nastavnom  
jeziku u Subotici

[josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs](mailto:josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs)

## **NASTAVNIČKA (SAMO)REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ I CELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA MAĐARSKE NACIONALNE MANJINE**

*TEACHERS (SELF) REFLECTION AS AN OPPORTUNITY  
FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LIFELONG  
LEARNING OF TEACHERS OF THE HUNGARIAN  
NATIONAL MINORITY*

*A TANÁRI (ÖN)REFLEXIÓ, MINT A MAGYAR  
NEMZETISÉGŰ PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK  
ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSÁNAK LEHETŐSÉGE*

### **Uvod u temu**

Nastavnik kao, jedan od glavnih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, tačnije nastavnog procesa, ima značajne zadatke koji se razlikuju od onih koje su karakterisale ulogu nastavnika u prošlosti.

U današnje vreme uloga nastavnika predmetne i razredne nastave se značajno širi i razvija. On više nije samo sredstvo za prenošenje znanja. Učenici postaju subjekti procesa učenja, a uloga nastavnika je da ih podstiče, prati, usmerava i savetuje. Na taj način nastavnik postaje organizator, koordinator, motivator, evaluator, istraživač i reflektivni profesionalac (Maksimović i Osmanović, 2018).

Tokom poslednje dve decenije, koncept nastavničke (samo)refleksije i reflektivne prakse prihvatili su mnogi učitelji, treneri nastavnika i istraživači obrazovanja u svetu (Schön, 1983, 1987; Elbaz, 1988; Day, 1993; 1999b; Eraut, 1994.; Freese, 2006).

Iako različiti istraživači različito definišu i tumače refleksiju, svi se slažu da je refleksija bitan alat za poboljšanje nečije prakse (Cole, 1997.; Freese, 1999).

“U obrazovnom kontekstu refleksija daje novu dimenziju svakodnevnom nastavničkom iskustvu preispitivanjem, a ne samo proživljavanjem sopstvene nastavničke prakse, otvaraju se potencijalne ideje i svrsishodna učenja koja potiču od samog nastavnika, što direktno utiče na njegove dalje postupke i kvalitet budućeg rada. U savremenoj pedagoškoj literaturi, refleksija važi za jednu od najbitnijih profesionalnih navika, koja implicira promene i vodi ka ulasku u reflektivnu praksu, a samim tim i u proces celoživotnog učenja”(Marić Jurišin i Malčić, 2022:96).

Cilj rada je da ukaže na pojam i neophodnost nastavničke samorefleksije, kao i na neophodnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i celoživotnog obrazovanja nastavnika mađarske nacionalne manjine.

### *Definisanje refleksije*

Ideja korišćenja termina refleksija u nastavnom kontekstu potiče od prvobitnog značenja ovog pojma – slike koje se vide kada se gleda u reflektujuću površinu kao što je ogledalo (Akbari et al., 2008). To znači da refleksivni nastavnik treba da se pogleda u ogledalo i razmisli o svom učenju. Refleksije su sažeta, uska istraživanja koja se odnose na razmišljanja, sećanja i samopreispitivanje sopstvenog nastupa (Kayapinar, 2016). Jednostavno značenje refleksije je da se nastavnik zaustavi i razmisli o svojim postupcima i mislima (Akbari et al., 2008). To je proces razmišljanja koji uključuje nastavnika u sistematsko, rigorozno i disciplinovano razmišljanje o svojoj profesionalnoj praksi (Vijaua Kumari, 2014). Refleksija je promišljen i svestan proces koji zahteva angažovanje kognitivnih, emocionalnih i fizičkih sposobnosti u kritičkom razmišljanju o prošlim, sadašnjim i budućim akcijama kako bi se bolje razumele i potencijalno unapredile buduće akcije (Harvey et al., 2016). To je metakognitivni proces koji podrazumeva svest o tome šta pojedinac radi i o čemu misli (mentalna koncepcija), a sastoji se od namernog, biografskog i kritičkog istraživanja ličnih uverenja, misli i postupaka (Mena Marcos et al., 2009). Svrha refleksivne prakse je da bolje razume situaciju, kao i da obezbedi efikasne, primenljive akcije za poboljšanje sopstvenog učinka (Impedovo & Khatoon Malik, 2016). Brukfeld (Brookfield, 2005) naglašava da nastojanje da se stvari sagledaju iz različitih perspektiva stoji u centru procesa refleksije.

Refleksija je proces razmišljanja o nastavnoj praksi pre, tokom i nakon određenih aktivnosti. To znači da nastavnik provodi vreme planirajući i promišljajući o tome što želi postići i je li na pravom putu, koje su prednosti i nedostaci njegove nastave, šta je neophodno promeniti i poboljšati. Ova pitanja usmeravaju rad reflektivnih praktičara i ključna su za postizanje pozitivne promjene pri planiranju budućih akcija. Učitelj postaje svesniji sebe i svoje okoline kroz refleksivnu praksu. Reflektivni učitelj razmišlja o svojim osobnim karakteristikama kao šta su uverenja, vrednosti i predrasude, te kako one mogu uticati na njihov rad. Postaje otvoreniji prema svojim kolegama i studentima. Razmjenjuju ideje, mišljenja i iskustva kako bi unapredili svoju praksu (Maksimović i Osmanović, 2018).

Day naglašava da je refleksija neophodna svim nastavnicima kako bi održali svoju efikasnost pisanjem: „Bez angažovanja u refleksivnoj praksi, malo je verovatno da ćemo moći da razumemo uticaj naše motivacije, predrasuda i težnji na načine na koje stvaramo, upravljamo, primamo, procenjujemo znanje; i što je još važnije, načine na koje utičemo na živote, pravce i dostignuća onih koje negujemo i poučavamo“ (Day, 1999b: 229).

### *Definisanje refleksivne prakse*

Rad filozofa Donalda Schona, posebno njegov naglasak na refleksiji u akciji, od velike je važnosti za refleksivnu praksu nastavnika. Schon (1983, 1987) napisao je dve knjige o refleksivnoj praksi u kojima je detaljno ispitivao refleksivne aktivnosti različitih profesionalaca, sa posebnim fokusom na arhitektonski dizajn. Iako je Schon malo govorio o uticaju svog rada

---

na učitelje i edukatore nastavnika, njegove su ideje sa entuzijazmom primljene u obrazovnoj zajednici (Edwards, 2010.; Wieringa, 2011). Prema Schonu, reflektivni profesionalac je neko ko ne samo da planira pre delovanja i osvrće se na događaje kako bi razmislio o alternativnim odlukama, već je takođe sposoban usput preispitati plan akcije.

“Analizirajući različite definicije refleksivne prakse primećujemo da se ona se može identifikovati kao neka vrsta retrospekcije nečijeg rada u pravilnim vremenskim intervalima koja dovodi do osveščivanja i preispitivanja vlastite prakse sa ciljem pronalaženja aktivnosti koje se mogu primeniti u budućem radu” (Kalmar i Marić Jurišin, 2022:38).

Refleksivna praksa obuhvata: (1) kontinuiranu samoanalizu i samoevaluaciju; (2) otvorenost za različite načine rada koji se razlikuju od onih koji su već uspostavljeni; (3) identifikaciju primera iz prakse; (4) otvorenost za razmenu iskustava sa kolegama; (5) spremnost za promenu unapred utvrđenog plana u zavisnosti od reakcija učenika; (6) spremnost nastavnika da analizira ona uverenja koja su osnova njegovog delovanja i koja je prethodno ugradio u sopstvenu praksu, a da ih ne preispituje (Budevac i sar., 2013).

Bartlet (Bartlett,1990) objašnjava refleksivni model kroz petostepeni ciklus predstavljen kao generički koncept. Prvi korak je mapiranje gde refleksivni praktičar posmatra i prikuplja dokaze o sopstvenoj praksi. Korišćenjem dnevnika ili video zapisa počinje refleksija i razmišljanje o praksi. Drugi korak je informisanje, gde praktičar promišlja o tome koji je smisao njegove prakse. Ovde je potencijalno moguće uključiti druge aktere ili kolege kako bi doprineli boljim rezultatima ovog segmenta refleksivne prakse. Treći korak je osporavanje, odnosno preispitivanje onog što se dešava i kritičko razmišljanje o tome kako i zašto se nešto desilo. Praktičar treba da preispituje nedoslednosti i protivrečnosti u sopstvenom razmišljanju i delovanju. Četvrti korak je unapređenje prakse. Ovaj korak podrazumeva razmatranje o tome da li i kako bi naredna akcija mogla bolje da izgleda. U ovom delu refleksivnog modela cilj je pronaći alternativne načine za sopstvenu praksu koji su dosledni teorijskim konceptima. Poslednji korak u ovom refleksivnom modelu je ponovno delovanje, koje je izmenjeno u skladu sa rezultatima samorefleksije. Ukoliko ne donese poboljšanje u rezultatima, potrebno je krenuti u novi ciklus refleksivne prakse (Marić Jurišin i Malčić, 2022:101).

Vizek Vidović (2011) opisuje sledeće etape refleksije u svom refleksivnom modelu: 1. opisivanje (opisuje se iskustvo o kom se promišlja); 2. kritičko promišljanje i analizu (implikacije koje dolaze sa iskustvom kritičkog promišljanja i analize); 3. evaluaciju (vrednovanje na osnovu teorije i prakse zajedno) i 4. sintezu (stvaranje novog znanja i ideja koje mogu imati primenu u nekim budućim akcijama), (Kalmar i Marić Jurišin, 2022:40).

### *Refleksivni nastavnik*

Konstrukt „refleksivni nastavnik” opšte je prihvaćen u celom svetu i to ne samo od strane samih nastavnika, već i od strane istraživača i stručnjaka koji se bave obrazovnom politikom. Prosto gledano na stvari, ovaj fenomen se razvio pod okriljem refleksije, a kao pandan

nastavniku „tehničaru” koji iz samo jednog ugla tumači problem i strogo sprovodi ono što su planovi, programi i ideje ljudi udaljenih iz učionice predvideli. Zagovornici refleksivnog učenja u profesionalnom razvoju nastavnika smatraju da su nastavnici predugo bili samo „potrošači” kurikuluma, a nisu imali potrebu da kritikuju ili stvore neki novi sadržaj. Danas, međutim, refleksivni nastavnik je tu da na svakom novom času, pa čak i u toku časa rešava probleme i utiče na formulisanje cilja i svrhe svog rada. Ovakav pristup dovodi do kontinuiranog preispitivanja sopstvenih vrednosti i pretpostavki, a iz toga sledi formiranje novih ideja, teorija i uverenja koje mogu da doprinesu unapređenju nastave i za druge nastavnike (Marić Jurišin i Malčić, 2022:102-103).

Nastavnik predmetne ili razredne nastave koji kritički razmišlja o onome što se događa u učionici i pronalazi alternativne načine za postizanje svojih ciljeva je refleksivni nastavnik. (Soisangvarn i Vongvanich, 2014).

Refleksija je stalan proces, a refleksivni učitelj je moguća paradigam za celoživotno učenje i napredak. Reč je i o novom konceptualno-metodološkom pristupu koji se temelji na poboljšanju procesa učenja poučavanja, zbog čega je refleksivna praksa suprotna tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu profesionalnog razvoja. Refleksivni profesionalac je aktivna osoba koja eksperimentira s rešenjima i različitim načinima rada te traži rešenja za trenutne probleme. Karakteriše ga promišljenost i otvorenost, što dolazi do izražaja kada je spreman preispitati svoje mišljenje (Maksimović i Osmanović, 2018).

Larive i Kuper (Larivee & Cooper, 2005) napravili su razliku između refleksivnih i nerefleksivnih nastavnika; sa njihove tačke gledišta, nastavnici koji ne promišljaju o svojim akcijama pripisuju probleme učenicima ili drugima. Oni vide položaj učenika i učionice van njihove kontrole. S druge strane, refleksivni nastavnici smatraju da bi trebalo da troše mnogo više vremena na razmatranje interakcija u učionici i da primećuju kako svesne tako i nesvesne ishode svojih aktivnosti.

Schon (1983) sugeriše da refleksivni nastavnik u svoju praksu unosi i prećutno i strateško znanje. Prećutno znanje se odnosi na znanje u akciji, što je znanje koje vodi do spontane akcije za koju je nastavnik teško primoran da pruži eksplicitno obrazloženje. Pored toga što donosi „banku prećutnog znanja“, nastavnik donosi i repertoar nastavnih strategija u svoju nastavu.

U funkciji razmatranja i usvajanja značaja paradigme u kojoj je nastavnik stručnjak za učenje, a ne samo za podučavanje, pokušaćemo da napravimo „portret“ nastavnika kao samoregulisano, refleksivnog praktičara u školi:

1.) Refleksivni nastavnik kreira svoj portfolio profesionalnog razvoja, koji sam vodi i dopunjava. U njemu obavezan deo čini esej o nastavnoj filozofiji, napisan nakon pažljivog razmišljanja o tome koja su uverenja, vrednosti, postupci i metode važni za kvalitetno obrazovanje i postignuća učenika. Takođe, u portfoliju je i plan za primenu različitih tehnika za preispitivanje sopstvene prakse (kao što su razgovori sa učenicima, kolegama, proučavanje literature i drugih izvora, saveti za unapređenje prakse, akciona istraživanja, dnevnički i video zapisi o svom radu, ankete sa učenicima i roditeljima itd.), kao i rezultati primene tih tehnika.

- 2.) Refleksivni nastavnik prati svoj rad i donosi sud o uspehu svojih časova, i to u skladu sa pedagoško-metodičkim, didaktičkim i psihološkim principima, kao i sa principima svoje nauke.
- 3.) Kada primeti da njegova nastavna praksa dovodi do slabijih rezultata ili pak kada samo želi da je dodatno unapredi, refleksivni praktičar- nastavnik sam inicira različite oblike profesionalnog razvoja (formalno, neformalno, informalno). Društvena sredina ovo mu omogućava ponudom različitih vidova i vrsta stručnog usavršavanja (kao što su sastanci strukovnih udruženja, učenje na daljinu, literatura, seminari, vebinari, konferencije, studentske posete, razmene sa drugim školama, horizontalno učenje itd.).
- 4.) Nastavnik-refleksivni praktičar naučeno isprobava u učionici, podržan od strane direktora, kolega i stručne službe škole (po potrebi i prosvetnog savetnika), beleži zapažanja i evaluira novi pristup – samostalno, uz povratnu informaciju od učenika ili od kolega, i zatim uvrštava zabeleške o novoj kompetenciji u svoj rad portfolio.
- 5.) Prateći svoj unapređeni rad, nastavnik ponovo poredi urađeno sa željenim, proverava uzroke ulazeći time u novi ciklus refleksivnog učenja i svog profesionalnog razvoja (Bears i Popović, Jerković, 2019:88).

Značaj refleksije za profesionalni razvoj i celoživotno učenje nastavnika mađarske nacionalne manjine

“Primenjujući refleksivnu praksu, nastavnik u stvari promovira ideju o celoživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Zato model nastavnika koji aktivno razmišlja o profesionalnom iskustvu koje je proživio, predstavlja cilj i temelj profesionalnog obrazovanja u kontekstu profesionalnog razvoja pojedinca” (Marić Jurišin i Malčić, 2022:106).

Neke od veština koje se mogu unaprediti uz pomoć refleksivne prakse su analiza i identifikacija slabosti svoje nastave, kreiranje efikasnih strategija za njeno unapređenje, kao i oblikovanje aktivnosti u cilju promene prakse (Bilac, 2015). Da bi se poboljšala praksa, upravljanje razredom zahteva refleksivnog vođu, kao i reflektivne veštine i sredstva (akciono istraživanje), bez obzira da li se to odvija u teretani, naučnoj laboratoriji ili tipičnoj učionici (Ryan, 2007). Refleksivna praksa doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika tako što ih podstiče da traže načine upravljanja odeljenjem i usmeravanja učenika (Soisangvarn & Vongvanich, 2014).

Sing Gil (Singh Gill, 2014) navodi da refleksivna praksa omogućava nastavnicima da postanu svesni emocija svojih učenika, da prepoznaju njihove individualne potrebe i da razviju strategije za regulisanje razmišljanja. Preispitivanje sopstvene prakse doprinosi: unapređenju njihovog rada, efikasnoj razmeni profesionalnih iskustava sa kolegama, ostvarivanju profesionalnih standarda, razvoju u aktivnog nastavnog stvaraoaca, praćenju njihovog profesionalnog razvoja, većoj orijentaciji na svoje i svoje učenike. aktivnosti, objektivnije sagledavanje situacija u učionici i van učionice, stvaranje odgovarajućeg ambijenta u učionici, izbegavanje rutine i zasićenja, prikupljanje novih ideja za budući rad.

Larive (Larrive, 2000) ukazuje da nije lako da ostvarimo refleksiju tokom ili istovremeno sa našim aktivnostima u učionici jer to zahteva koordinaciju više zadataka. Samorefleksija

obično zahteva zauzimanje metapozicije uzimajući u obzir naše prethodne aktivnosti. Samorefleksija povećava svest nastavnika, stvarajući tako sposobnost otkrivanja nepravilnosti ili neravnoteže. Efikasna nastava zahteva kontinuirano ispitivanje nečijih uverenja i preispitivanje svojih postupaka u vezi sa njima (Maksimović i Osmanović, 2018).

### *Zaključna razmatranja*

„Kvalitet obrazovanja je u centru interesovanja mnogobrojnih nacionalnih i međunarodnih dokumenata koji se bave obrazovnom politikom“ (Glogovac i Lazić, 2018:51). Upravo radi poboljšanja kvaliteta obrazovanja, preporučuje se korišćenje nastavničke samorefleksije u svakodnevnom radu.

Samorefleksija predstavlja svestan proces razmišljanja o tome šta se radi i zašto (Farrell, 2014). Smatra se da je to postupak prepoznavanja, ispitivanja, proučavanja uticaja i posledica uverenja, iskustava, stavova, znanja i vrednosti na praksu u učionici. Podstiče pojedince da ne donose odluke i ne usmeravaju svoj rad na osnovu impulsa ili rutine, već da detaljno ispitaju temu (Farrell & Jacobs, 2016). Pokretanje samorefleksije obično proizilazi iz problema, kada se pojedinac suoči sa stanjem sumnje i pokuša da pronađe rešenje (Mann & Walsh, 2013; Spalding, & Wilson 2002). Djui označava čin refleksije kao primenu svih mogućih rešenja koja su nastala kao rezultat refleksivnog mišljenja, sa ciljem da se reši problem koji je pokrenut (Noffke & Brennan, 1988). Refleksivna praksa treba da bude sastavni deo veština potrebnih da bi se postao dobar nastavnik (Korthagen, 2004; Tateo, 2012).

Samorefleksija je ključna za nastavnike mađarske nacionalne manjine jer im omogućava da analiziraju i vrednuju sopstvenu praksu u učionici. Kroz samorefleksiju, nastavnici mogu da identifikuju šta funkcioniše a šta ne u njihovom radu, i da poboljšaju svoje strategije podučavanja tamo gde je to potrebno. Refleksivna nastava podstiče način razmišljanja kontinuiranog rasta koji sprečava nastavnike da postanu samozadovoljni svojim nastavnim metodama. Važno je istaći da je iskrena samorefleksija ključna za poboljšanje nastavnog iskustva. Refleksivno razmišljanje je višestruki proces koji uključuje analizu događaja i okolnosti u učionici i preispitivanje pretpostavki i praksi koje mogu raditi protiv dugoročnih interesa.

Refleksivni nastavnici deluju svesno organizujući nastavu i njen sadržaj prema demokratskim principima (Brookfield, 1995), razvijajući bolji nivo međuljudskih odnosa sa učenicima i njihovim kolegama, viši nivo profesionalnog zadovoljstva i osećaja samopoštovanja, razgovarajući o svojim iskustva bez inhibicija i korišćenjem istraživačkih metoda (Rocco, 2010). Refleksija omogućava nastavnicima da posmatraju šta se dešava u učionici. Pored toga, nastavnici će moći da kritički analiziraju svoje postupke kako bi poboljšali svoju profesionalnu praksu i poboljšali ponašanje i učinak učenika u učenju (Fatempour, 2013).

## Literatura

- Akbari, R., Kiany G. R., Imani Naeeni M. I. N. & Karimi Allvar, N. (2008). Teachers' Teaching Styles, Sense of Efficacy and Reflectivity as Correlates of Students' Achievement Outcomes, *IJAL*, 11 (1), 1-28.
- Bandur, V. & Maksimovic, J. (2013). The Teacher - A Reflective Researcher of the Teaching Practice, *Croatian Journal of Education*, 15 (3), 99-124.
- Beara, M., Popović, D. i Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94.
- Bilac, S. (2015). Refleksivna praksa – cimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave, *Napredak*, 156 (4), 447-460.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2005). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Budevac, N., Josic, S., Radisic, J., & Baucal, A. (2013). *Nastavnik kao refleksivni prakticar*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnoloskog razvoja Republike Srbije.
- Cole, A.L. (1997). Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 3. 1: 7-27.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal* 19. 1: 83-93.
- Day, C. (1999b). Reserching teaching through reflective practice. In J. Loughran (ed.) 1999. *Reserching Teaching: Methodologies and Practicies for Understanding Pedagogy*, London, *Falmer Press*: 215-232.
- Edwards, P. (2010). Theories-in-use and reflection-in-action: Core principles for LIS educators. *Journal of Education for Library and Information Science*, 51(1), 18-29
- Elbaz, F. (1988). Critical reflection of teaching: insights from Freire. *Journal of Education for Teaching* 14. 2: 171-181.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London, The Falmer Press.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403.
- Farrell, T. S. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York: Routledge.
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: Teacher reflection groups on cooperative learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 19(4), 1-9.
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection op preservice teachers' development in the context of a professional development schools. *Teaching and Teacher Education* 15: 895-909.



- Freese, A.R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry, *Teaching and Teacher Education* 22:100–119.
- Glogovac, D., Lazić, B. (2018). Refleksija razvoja metodičkih postupaka u početnoj nastavi matematike, *Évkönyv*, 51-71.
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a Theory of the Ecology of Reflection: Reflective Practice for Experiential Learning in Higher Education, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (2), 1-20.
- Impedovo, M. A., & Khatoon Malik, S. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude, *Australian Journal of Teaching Education*, 41 (1), 100-112.
- Kalmar, L., & Jurišin, S. M. (2022). NASTAVNIČKA (SAMO) REFLEKSIJA KAO PRILIKA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (31), 37-49.
- Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-Service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16 (5), 1671-1691.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher, *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.
- Larrivee, B., & Cooper, J. M. (2005). *An educators guide to teacher reflection*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Maksimović, J., Osmanović, J. (2018). REFLECTIVE PRACTICE AS A CHANGING FACTOR OF TEACHING QUALITY. *Research in Pedagogy*, 8(2):172-189.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315.
- Marić Jurišin, S., Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski Fakultet.
- Mena Marcos, J. J., Sanchez Miguel, E., & Tillema, H. (2009). Teacher Reflection on Action: What is Said (in Research) and what is done (in Teaching), *Reflective Practice*, 10 (2), 191-204.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1988). The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: Using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- Ryan, T. G. (2007). The Reflexive Classroom Manager: A Required Pre-Service Mode, *Networks*, 9 (1), 1-6.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London, Jossey-Bass Publishers.

- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Singh Gill, G. (2014). The Nature of Reflective Practice and Emotional Intelligence in Tutorial Settings, *Journal of Education and Learning*, 3 (1), 86-100.
- Soisangwarn, A., & S. Wongwanich (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills, *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 116, 2504- 2511.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344-353.
- Vijaua Kumari, S. N. (2014). Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching, *Journal on Educational Psychology*, 7 (4), 31-40.
- Wieringa, N. (2011). Teachers’ educational design as a process of reflection-in action: The lessons we can learn from Donald Schon’s *The Reflective Practitioner* when studying the professional practice of teachers as educational designers. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 167-174.