

---

**REFLEXIVE PRACTICE A PREDISPOSITION FOR TEACHER'S PROFESSIONAL AUTONOMY**

---

**Svetlana Pandiloska Grncaroska**

Faculty of pedagogy, University of Tetovo, Republic of N. Macedonia,

[svetlana.pandiloska@unite.edu.mk](mailto:svetlana.pandiloska@unite.edu.mk)**Fadbi Osmani**Faculty of pedagogy, University of Tetovo, Republic of N. Macedonia, [fadbi.osmani@unite.edu.mk](mailto:fadbi.osmani@unite.edu.mk)

**Abstract:** The contemporary scientific literature on the education of teachers and their professional competences deals a lot with the meaning of reassessment, analysis and follow up of their own practice. It is considered that even during the process of preparation on their future profession, teachers should develop more flexible pedagogical competences, because the time we are living in calls for teachers that are prepared to deal with different uncertain situations and accommodation on changes. In accordance to this, during the time of their professional qualification, we should emphasize the development of their creativity, the promotion of their critical thinking, initiative, autonomy of thoughts and inner motivation. The aim of this paper is to show that teachers can advance their work so that they reexamine their activity and their beliefs, and they will analyze their students reactions, they will learn from their own praxis and they will exchange their experiences. This paper shall deal with the reflexive meaning of the pedagogical praxis that enables teachers' autonomy and this autonomy cuts with the strong need of pragmatism in this contemporary world. Here we can count on the opinion that the pedagogical work can not be presented as algorithm which is another confirmation on the need of reflexives and practices.

**Keywords:** initial education, reflexive practice, autonomy

**РЕФЛЕКСИВНАТА ПРАКСА ПРЕДУСЛОВ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНА АВТОНОМИЈА НА НАСТАВНИЦИТЕ****Светлана Пандилоска Грнчаровска**Педагошки факултет, Универзитет во Тетово, [svetlana.pandiloska@unite.edu.mk](mailto:svetlana.pandiloska@unite.edu.mk)**Фадби Османи**Педагошки факултет, Универзитет во Тетово, [fadbi.osmani@unite.edu.mk](mailto:fadbi.osmani@unite.edu.mk)

**Резиме:** Во современата научна литература која се занимава со образованието на наставниците и нивните професионални компетенции многу се говори за значењето на преиспитувањето, анализирањето и следењето на сопствената пракса. Се смета дека уште во текот на подготовката за идното занимање, кај наставниците треба да се развијат што пофлексибилни педагошки компетенции, бидејќи времето во кое живееме бара тие да бидат подготвени за различни неизвесни ситуации и прилагодување кон промените. Според тоа во текот на нивното професионално оспособување пред сè треба да се води сметка за развојот на кретивноста, а тоа подразбира поттикнување на способноста за критичко размислување, иницијативност, автономност во мислењето и внатрешна мотивација. Целта на трудот е да укаже како наставниците можат да ја унапредат својата работа така што целисходно и плански ќе го преиспитуваат сопственото дејствување и уверувањата врз кои се заснова тоа дејствување, ќе ги анализираат реакциите на своите ученици, ќе учат од сопствената пракса и ќе ги разменуваат стекнатите искуства. Пред сè тука ќе стане збор за рефлексивното значење на педагошката пракса кое овозможува автономија на наставниците, која се коси со силната потреба од прагматичност во современиот свет, при што јасно доаѓа до израз дека педагошката работа не може да се претстави како алгоритам, што е уште една потврда за потребата од рефлексивност на практичарите.

**Клучни зборови:** иницијално образование, рефлексивна пракса, автономија

**1. ВОВЕД**

Работата на секој наставник се заснова врз разновидните знаења кои ги стекнал подготвувајќи се за својата професија. Од наставникот се бара тој да биде стручен како во областите во кои предава, така и во областа на подучувањето. Значи не е доволно наставникот во текот на подготовката за својата работа да овладее со вештините и знаењата за теориите на учењето и наставата, а потоа тие знаења понатака да ги применува во

праксата усовршувајќи се само во областа која ја предава. Преиспитувањето на праксата е најдиректен начин да се унапредува работата односно наставникот да се усовршува во областа на подучување.

За таа цел се смета дека високошколското образование треба повеќе да го користи истражувачкото учење, со цел идните наставници да се оспособат своите теоретски знаења да ги користат во анализа и осмислување на професионалното окружување и на овој начин да дејствуваат како рефлексивни практичари, тестирајќи ги теоретските поставки и прилагодувајќи ги на сопственото окружување. Ова секако подразбира способност за рефлексивност на професионалното знаење. (Huber, L., 2003:27). Резултатите од професионалните дискусии водат до заклучок дека сликата за наставникот, се презентира како слика за професионалец кој гради истражувачки став во текот на учењето кој ги генерализира знаењата со помош на праксата. (Schneider/Wildt, 2003). Значаен дел од така сфатената професионалност е и рефлексивната компетенција. Таков истражувачки став треба да се создаде за време на иницијалното образование, бидејќи подоцна под притисок на професионалната пракса може само делумно да се воспостави. (Altrichter, 1994; Beck et al., 1995)

Успешната воспитно-образовна пракса во современите училишта бара успешни и рефлексивни наставници-практичари, со длабоко и широко знаење, вештини и компетенции како и разбирање на праксата чиј составен дел се. За да можат да ја разберат и да ја унапредат својата практична работа во училиштата наставниците мора да се разберат себе си, своите мотиви, стојалишта, желби, однесувања и да превземат активна улога во конструкцијата на своите знаења.

## 2. УЛОГАТА НА ИНИЦИЈАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Поттикнувањето на студентите за самостојно стекнување на знаења и откривање на значењето е важно поради фактот што знаењата стекнати преку активен процес подлабоко се преработуваат, подолго се задржуваат и добиваат поголемо лично значење отколку кога учењето е рецептивно.

За таа цел иницијалното образование на наставниците треба да обезбеди континуирано подигање на квалитетот на стратегиите за подучување и учење преку воведување на иновативни методи и постапки, нови технологии и идеи со активно вклучување на студентите како во реализација така и во планирање на наставата. Високошколската дидактика треба да ја надмине доминацијата на рецептивните форми на подучување и учење и треба да им се овозможи на студентите она учење кое тие го сметаат за значајно во поглед на своето иницијално образование за понатамошната професија. Комисиите за образование во Европската Унија посебно во Германија укажуваат дека е неопходно наставниците да се оспособуваат за оваа професија преку истражувачко учење. (Hamburška komisija za obrazovanje učitelja (Keuffer/Oelkers, 2001).

Истражувачкото учење е концепт кој одговара на создавање на истражувачки став кој вклучува и рефлексии кои се потребни за надминување на училишната и предавачката реалност, а исторемно овозможуваат и понатамошен професионален напредок, под презнак на постојано нови барања и постојано нови проблеми и предизвици.

Поголемата самостојност и активност која се бара кај истражувачкото учење по правило е во согласност со внатрешната мотивација за учење, во смисла на диспозиција за доживотно учење и ја подобрува трајната подготвеност за стекнување на знаења. Истражувачкото учење подразбира учење преку автентични проблеми, во повеќе контексти и од повеќе перспективи, така што наместо презентација на научените резултати потребна е конфронтација на научните проблеми.

Студентите, идните воспитувачи и наставници треба од своите искуства со истражувачкото учење во своите компетенции да вклучат став кој е насочен кон поставување на прашања и е критички рефлексивен. Критичкото и творечкото мислење не можат теоретски да се пренесат или вежбаат, ниту пак можат да се научат по рецепт туку можат само практично да се вежбаат и да се развиваат во одредени ситуации т.е. да бидат развиени од сопственото искуство.

Квалитетот и ефикасноста на образованието на наставниците помеѓу другото зависи и од тоа „колку ќе се пронајде баланс помеѓу ориентацијата кон науката и ориентацијата кон професионалната пракса“ (Fried, 1998:50). Поради тоа кај образованието на наставниците треба да се воведат процеси на посредување, со кои се упатува теоријата кон праксата, односно научното знаење и практичното дејствување се поврзуваат т.е. интегрираат. Истражувањата потврдуваат дека научното знаење, кое се стекнува во текот на студирањето во праксата се применува селективно и дека во конкретни ситуации се спојува со искусствените вредности, научното знаење се губи во процесот на примена и се интегрира со другите содржини на знаењето. (Kolbe, 2004; prema: W.Fichten, 2005:46).

Истражувачкото учење не би требало да најде смисла само во функција на проширувањето на репертоарот на методи на подучување и учење, туку неговата целосна смисла се состои во постигнувањето на одредени компетенции.

Врз основа на ова може да се констатира дека студентите во својата оценка за придонесот на педагошката пракса кон зголемувањето на компетенциите процениле дека педагогијата треба посилно да ги брани ставовите според кои функцијата на образованието е негување на човечките стремежи кон промени и способноста човекот да се справува со несигурноста и непредвидливоста, посебно кога е во прашање педагошката стварност бидејќи тестирањето на наученото во реални ситуации дава изострена слика за комплексноста на наставата, а со тоа и значењето на компетенциите.

### 3. РЕФЛЕКСИВНАТА ПРАКСА НА НАСТАВНИЦИТЕ

Иако во моментов е многу популарна оваа тема не е нова во сферата на образованието (Schön, 1983; Brookfield, 1993). Имено, дури и Сократ ги опоменува своите ученици дека „живот без преиспитување не е вреден да се живее“ (Платон: Apology) Исто така во почетокот на XX век Џон Дјуи за прв се обидел да ја дефинира рефлексивната мисла и ја нагласил нејзината улога во секојдневниот живот.. (Dewey, J. 1966). Сепак терминот сеуште не е широко распространет во нашата средина.

Идејата за негово користење во контекст на наставата потекнува од оригиналното значење на поимот рефлексивност (одраз). Значи изразот „рефлексивен наставник подразбира дека наставникот треба „да се погледне во огледало“ и да размисли за одразот на својата наставничка работа односно како неговиот начин на работа го поттикнува и го поддржува учењето на различните ученици со кои соработува, како им изгледаат неговите постапки на учениците и на нивните родители, каков ефект имаат на нив и како може да се унапреди постоечката пракса со цел наставникот во поголема мерка и на подобар начин да го поддржува учењето на учениците.

Бидејќи наставата е динамична и честопати непредвидлива, наставниците природно отсекогаш ја преиспитувале својата работа и нејзините ефекти. Сепак преиспитувањето не било отсекогаш препознаено како дел од професионалната улога на наставниците и со самото тоа не било систематско. Меѓутоа она што е многу значајно е колку често наставниците ги анализираат своите постапки, во кои ситуации, кон што е насочена таа анализа и како потоа ги користат стекнатите увиди.

Рефлексивноста на наставникот подразбира негова сколност кон упорно и внимателно преиспитување на сопственото дејствување во светло на сите свои знаења и уверувања вклучувајќи ги и личните и имплицитните. При тоа целта на преиспитувањето не е да ја исклучи употребата на такви имплицитни знаења и уверувања, туку наставникот да стане свесен и истите целосно и плански да ги користи во сопствената работа. Исто така преиспитувањето не го исклучува интуитивното постапување и емоционалност, туку ја вклучува свеста за начинот на нивното влијание врз одлуките и постапките на наставникот.

Однесувањето на рефлексивниот наставник е спротивно на рутинското и нефлексибилно дејствување. Да се биде рефлексивен практичар не значи да се преиспитуваат сопствените постапки само тогаш кога се соочуваме со некој проблем во наставата, ниту да се анализираат сопствените постапки само тогаш кога имаме причини да веруваме дека тоа би можело да биде поделотворно. Напротив рефлексивната пракса подразбира: континуирано самоанализирање и самоследење, отвореност за испробување на поинакви начини на работа од веќе утврдените, идентификување на добрите практики, отвореност кон размена на искуства со колегите, подготвеност на лице место да се смени претходно утврдениот план во зависност од реакциите на учениците, подготвеност на наставникот да ги анализира уверувањата на кои се засноваат неговите постапки кои претходно ги вградил во сопствената пракса без преиспитување. Така на пример доколку часот бил успешен, наставникот може да размислува за тоа што го направило тој час успешен, доколку не бил успешен зошто не бил, доколку учениците биле незаинтересирани и го попречувале одвивањето на часот зошто го правеле тоа. Во кои делови на часот тоа почесто или поретко се случувало, дали е и на кој начин тоа е поврзано со неговите постапки и сл. Сепак истакнуваме дека не секое размислување за она што се случувало на часот ќе покрене рефлексивност. Значи покрај размислувањето и применувањето на научните теории за наставата и учењето, важно е наставниците да развијат чувствителност за согледување на наставата од различни перспективи.

Тоа секако не значи дека од нив се очекува непрекидно да ги преиспитуваат сите свои постапки, цели и начин на работа, туку тоа да го прават во онаа мерка во која тоа им помага нивните планови и постапки за работа да бидат поделотворни. Притоа истакнуваме дека рефлексивната е континуиран процес кој претставува дел од доживотното учење на наставниците.

#### 4. ЗАКЛУЧОК

Со попречување на слободата и автономијата на наставникот се попречува и неговата креативност во наставата и наставниците стануваат извршители на готови однапред програмирани упатства за воспитание и образование. Од аспект на доживотното учење со кое преку континуитет на професионалниот развој се сака да се поттикне саморазвој на поединецот, различните форми на стручно усовршување на наставниците можат да бидат значајни во остварувањето на својата цел единствено доколку наставниците во нив учествуваат доброволно и се поттикнати од внатрешната мотивација. Се предлага поголема автономија на наставниците во креирање на лично професионално и стручно усовршување и интерактивни форми на усовршување кои поттикнуваат когнитивен ангажман и резултираат со реално, а не формално стекнување на професионални компетенции на наставникот.

Динамиката на професионалниот развој на наставникот не може да ја одредуваат никакви надредени авторитети кои мислат дека треба да го натераат наставникот на професионално усовршување, туку таа динамика произлегува од саморазвојот на наставничката личност и само развиена личност имплицира одговорност кон квалитетно извршување на воспитно-образовната дејност, од која произлегува постојана потреба за самоспознавање како поттик на трајно и континуирано стекнување на професионални компетенции.

Со оглед на тоа што развојот на способноста е во тесна зависност од слободата, а слободата не е ништо друго туку можност за самостојно делување произлегува дека и автономијата на наставникот, т.е. независното дејствување на наставниците во воспитанието е всушност услов за нивен личен и професионален развој.

Исто така произлегува дека доколку без автономијата на наставниците не е можен и нивен саморазвој, тогаш со директивни барања за стекнување на професионални компетенции на наставниците, може да се задоволи дадената форма но не може да се постигне квалитет на воспитно образовниот процес кон најнапред зависи од знаењата и умењата на наставниците.

Со цел професионалниот развој на наставниците да не биде само формализам, важно е да се препушти кон самонасочување на самите наставници, во соработка со други стручни и педагошки работници, а никако на пропишани уредби во внатрешноста на образовниот систем, кои наставниците сеуште ги третираат само како извршители на готови воспитно-образовни упатства.

Поради тоа наместо задолжително поттикнување и насочување на наставниците за стручно усовршување би требало повеќе да се поттикнува нивната автономија како поаѓалиште и услов за квалитетно педагошко дејствување и за стекнување на професионални компетенции за наставниците во согласност со современиот живот.

Наставникот треба да работи на ефикасна настава, а потоа врз основа на тие рефлексии да ја менува сопствената пракса.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Blažević, I. (2016). *Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 2013/2014 (6/7), 119–131.
- Borić, E., Škugor, A. (2014). *Achieving Students' Competencies Through Research-Based Outdoor Science Teaching*. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 16 (1), 149–164.
- Džui, Dž. (1966): *Vaspitanje i demokratija – Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Fried, L. (1998): *Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der*.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2012). *Experiential Learning Theory*. U N. Seel (ur.), Encyclopedia of the Sciences of Learning (str. 1215–1219). New York: Springer
- Marzano J.R. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Marzano Research Laboratory
- Matijević, M. (2016). *Didaktički pogled na odnose u nastavi*. U V. Bilić, S. Bašić (ur.), Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa (str. 262–286). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Markić, I. (2014). *Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu*. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64 (4), 627–652.
- Palekčić, M. (2015c). *Prijelaz s poučavanja na učenje*. Kritička refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona. U M. Palekčić (ur.), Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju (str. 287–310). Zagreb: EruditA.
- Peterson, K., DeCato, L., Kolb, D. A. (2015) *Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility*. Journal of Experiential Education, 38 (3), 228–244. DOI: 10.1177/1053825914540836.
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): *Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung*, in: Obolenski-Meyer (2003), 165-183.
- Schon, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.