

# Refleksija o refleksiji i aktivnom učenju u profesionalnom razvoju odgajatelja

---

**Vlastelin Vretenar, Patricia**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:282993>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-20**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Patricia Vlastelin Vretenar**

**Refleksija o refleksiji i aktivnom učenju u profesionalnom razvoju  
odgajatelja**

**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2023.**

**SVEUČILIŠTE U RIJECI**

**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

**Refleksija o refleksiji i aktivnom učenju u profesionalnom razvoju  
odgajatelja**

**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Kontinuirano profesionalno obrazovanje**

**Mentorica: prof. dr. sc. Renata Čepić**

**Student: Patricia Vlastelin Vretenar**

**Matični broj: 1309996365012**

**U Rijeci, rujan 2023.**

## ZAHVALA

*Za početak, želim zahvaliti mentorici prof. dr. sc. Renati Čepić na strpljenju i vođenju kroz ovaj proces.*

*Ovu priliku koristim za reć hvala mame i tate, za se ono ča san čuda puti mislela, a nisan znala kako van reć. Hvala van ča ste vavek bili tu, čuvali mi škinu i znali ča reć kad je rabilo. Hvala za sako „moreš ti to“, za sako „pazi na se“. Hvala van za kabl razumijevanja i su podršku ovega sveta, da ni bio vas, ove besedi ne bi pisale tu kade pišu. Zavavek ću van bit zahvala na semu ča ste mi omogućili.*

*Hvala mojoj Kikice, ka je najbolje znala kroz ča pasujen. Kiks, hvala za su motivaciju na tvoj način, onaj najjednostavniji „Sedi i napiši to više!“.*

*Darian, hvala za ljubav, podršku i vjetar u leđa, za svako „Žaba, možeš ti to.“  
Val, hvala ča si najbolja beba na svete.*

*I na kraje, Nono..znan, tu si negde. Ponosan, nazdravljaš. Nono, tvoja Patrica je magistra!  
Nikad nećeš pročitat ove besedi, ali jako dobro znaš, da ni bilo tebe i našega prvega projekta  
Patrica ne bi napisala ovaj veli rad. Hvala ti. Zavavek.*

## Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Patricia Vlastelin Vretenar

*PVVretenar*

---

## SAŽETAK

Refleksija kao alat za samousmjerenno aktivno učenje ili razvoj razumijevanja i prakse razmjene iskustava je važan čimbenik profesionalnog razvoja odgajatelja. Cilj ovog rada je pregled relevantnih istraživanja u selektiranoj bazi podataka o ovoj tematici i stjecanje dubljeg uvida u iskustva, spremnost i angažman odgajatelja i stručnih suradnika vrtića u procesu aktivnog učenja i podržavanja refleksije. Pregled je usmjeren na petnaest radova (N=15) autora iz Europe, Sjeverne Amerike, Australije i Azije. Analizom članka relevantnih za ovu temu, nastoji se razumjeti kako odgajatelji percipiraju kvalitetnu refleksiju, svoju ulogu i vlastiti angažman u kontekstu poticanja promjena refleksivnom praksu u radnom okruženju, te doprinos profesionalnom razvoju. Ističe se potreba za otkrivanjem najadekvatnijeg načina provedbe refleksije, te čimbenika koji utječu na smanjenu provedbu refleksije. Za unapređivanje refleksivne prakse ukazuje se na važnost razvoja komunikacijskih vještina odgajatelja, stvaranje suradničkog okruženja, međusobnog povjerenja i osiguravanje dostupnosti informacija. Iako istraživanja o (samo)refleksiji postoje, te se navode tehnike i postupci i refleksije, nedovoljno znamo o učinkovitim načinima provedbe refleksivne prakse, refleksivnoj praksi iskusnih odgajatelja i timskoj suradnji u provedbi. Portfoliji, refleksivno pisanje i dokumentiranje navode se kao dobri alati za provedbu refleksivne prakse, no i dalje na pojedincu ostaje pronalaženje preferiranog i najučinkovitijeg načina (samo)refleksije.

Ključne riječi: refleksija, samorefleksija, aktivno učenje, profesionalni razvoj, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odgajatelji.

## SUMMARY

Reflection as a tool for self-directed active learning or developing the understanding and practise of sharing experiences is an important factor in the professional development of preschool teachers. The aim of this paper is to review relevant research in a selected database on this topic and to gain deeper insight into the experiences, readiness and engagement of preschool teachers and professionals in the process of active learning and supporting reflection. The study focuses on fifteen articles (N=15) by authors from Europe, North America, Australia and Asia. By analysing the articles relevant to this topic, we seek to understand how educators perceive the quality of reflection, their role and own engagement in promoting change in reflective practise in the work environment and their contribution to professional development. The need to find the most appropriate way to implement reflection and the factors that influence reduced implementation of reflection are highlighted. The importance of developing preschool teachers' communication skills, creating a collaborative environment, building mutual trust and ensuring the availability of information to promote reflective practise are highlighted. Although research on (self-)reflection exists and techniques, procedures and considerations are mentioned, we do not know enough about effective ways to implement reflective practise, the reflective practise of experienced preschool teachers and teamwork in implementation. Portfolios, reflective writing and documentation are mentioned as good tools for implementing reflective practise, but it is left to the individual to find the preferred and most effective way of (self-)reflection.

Keywords: reflection, self-reflection, active learning, professional development, early childhood and pre-school education, preschool teachers.

<b>1. UVOD</b> .....	1
<b>1.1 Profesionalni razvoj odgajatelja: pretpostavka za osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog rada</b> .....	3
<b>1.2. Neka određenja i pristupi refleksiji</b> .....	9
<b>1.3. Refleksija kao metoda za unaprjeđenje procesa učenja</b> .....	15
<b>2. PROBLEM, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA</b> .....	20
<b>3. METODA</b> .....	21
<b>3.1. Kriteriji izbora radova</b> .....	21
<b>3.2. Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled</b> .....	22
<b>3.3. Ekstrakcija podataka</b> .....	23
<b>3.4. Odabrani radovi</b> .....	25
<b>4. REZULTATI I RASPRAVA</b> .....	32
<b>4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2017. -2022. godine u bazi Scopus</b> .....	33
<b>4.2. Geografska zastupljenost autora(država) u publiciranim radovima</b> .....	35
<b>4.3. Vrsta i dizajn objavljenog rada</b> .....	37
<b>4.4. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije</b> .....	39
<b>4.5. Ciljevi rada i istraživane teme</b> .....	41
<b>4.6. Sudionici u istraživanju</b> .....	43
<b>4.7. Mjerni instrumenti u istraživanjima</b> .....	44
<b>4.8. Rezultati dobiveni provedenim istraživanjima</b> .....	45
<b>5. ZAKLJUČAK</b> .....	55
<b>6. LITERATURA</b> .....	57



## 1. UVOD

Suvremenizacija profesije donosi promjene u zadaćama koje se očekuju od odgajatelja i više no ikada naglašava se važnost kontinuiranog učenja i profesionalnog razvoja izvan formalnih sustava obrazovanja. S obzirom na stalne promjene u društvu odgajatelj treba biti u korak s vremenom te se prilagođavati novinama, konstantno stjecati i unaprjeđivati svoja znanja i vještine. Cjeloživotno učenje i obrazovanje postaje pravo, obveza i odgovornost svakog odgajatelja. Odgajatelj profesionalac, odnosno praktičar treba biti otvoren za nova učenja, kako bi se kontinuirano unaprjeđivao u svrhu poboljšanja odgojno – obrazovne prakse ističe Mendeš (2018). Učenje možemo definirati kao proces u kojem osoba stječe spoznaje transformacijom iskustva, odnosno gdje je znanje rezultat kombinacije zahvaćanja i transformiranja iskustva. Iskustvo u teoriji iskustvenog učenja ima središnju ulogu, a autorice Vizek-Vidović i Vlahović-Štetić (2007) ističu kako iskustveni i reflektivni pristupi učenju prvenstveno predstavljaju promijenjenu ulogu odgajatelja.

Za unaprjeđenje odgojno – obrazovne prakse od iznimne su važnosti refleksija i samorefleksija kao procesi usko povezani s unaprjeđenjem, kvalitetom i razvitkom. *Refleksija je pažljivo ispitivanje i spajanje ideja kako bi se stvorio novi uvid kroz stalne cikluse istraživanja i (ponovnog) vrednovanja.* (Marshall, 2019:411). U literaturi se pojmovi refleksije i refleksivne prakse koriste za *opisivanje praksi u rasponu od analize jednog aspekta do razmatranja etičkih, društvenih i političkih implikacija prakse poučavanja. Praksa se odnosi na nečiji repertoar znanja, dispozicija, vještina i ponašanja. Pojam refleksivne prakse odnosi se na učinak na radnom mjestu koji proizlazi iz korištenja refleksivnog procesa za svakodnevno donošenje odluka i rješavanje problema.* (Larrivee, 2008:341). Stoga je refleksija koja se koristi u svrhu razvoja prakse nužno smještena u samu praksu, te predstavlja metodu kojom se iskustvo konceptualizira. S obzirom da je refleksija kognitivni proces koji se koristi za pronalaženje smisla i rješenja za složene i dvosmislene probleme, a pokreće ga izravna percepcija informacija, reflektivni praktičari su u svojoj biti teoretičari prakse

Potreba za pripremanjem odgajatelja koji će biti reflektivni praktičari postaje standardom kojem treba težiti, a refleksivna praksa se smatra važnim dijelom profesionalne kompetencije odgajatelja. Ovaj diplomski rad podijeljen je u dva dijela. Prvi dio odnosi se na neke značajnije teorijske aspekte razmatrane tematike dok se drugi dio odnosi na pregled recentnih radova u bazi podataka. Cilj ovog rada je pregled relevantnih radova u bazi

podataka Scopus o ovoj tematici i stjecanje dubljeg uvida u iskustva, spremnost i angažman odgajatelja i stručnih suradnika vrtića u procesu aktivnog učenja i podržavanja refleksije. Pregled je usmjeren na petnaest radova (N=15) autora iz Europe, Sjeverne Amerike, Australije i Azije. Analiziranjem članka relevantnih za ovu temu, nastoji se razumjeti kako odgajatelji percipiraju kvalitetnu refleksiju, svoju ulogu i vlastiti angažman u odgojno-obrazovnom kontekstu.

## 1.1 Profesionalni razvoj odgajatelja: pretpostavka za osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog rada

Nove su spoznaje redefinirale shvaćanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, potaknule razvoj novih pedagoških koncepata utemeljenih na ideji *unapređenja odnosa između odraslih i djece, sukonstrukciji kurikulumu (u čijoj je osnovi ideja o odgajatelju kao reflektivnom praktičaru), ustanovi za rani odgoj kao zajednici koja uči i pedagoškoj teoriji koja proizlazi iz aktivnog promišljanja i istraživanja odgojne prakse* (Muraja (ur), 2012: 19). U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Muraja (ur.), 2012: 69) ističe se da je odgajatelj stručno osposobljena osoba koja neposredno sudjeluje u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. U suradnji s drugim stručnim suradnicima, odgajatelj stručno promišlja odgojno-obrazovni proces, odnosno, planira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Također prikuplja i vodi dokumentaciju o djeci i sustavno unaprjeđuje cijeli odgojno-obrazovni proces. U tom smislu, kontinuirana suradnja s roditeljima, stručnim timom i drugim stručnjacima u ustanovi za rani odgoj i izvan nje je značajan segment djelovanja odgajatelja. Odgajatelj prikuplja izrađuje i održava sredstva potrebna za rad s djecom, vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora. Zadaća odgajatelja je pratiti i stvarati uvjete za zadovoljenje svakodnevnih potreba djece, poticati razvoj, odgoj i učenje svakoga djeteta sukladno njegovim sposobnostima. Konačno, svakom djetetu omogućiti cjeloviti razvoj i razvoj njegovih kompetencija kroz poticajno i podržavajuće okruženje.

Sigel i Bryson (2020) navode kako je odgajatelj osoba koja brine o razvoju sposobnosti svakoga djeteta te mu pomaže u ostvarivanju njegovih potencijala i priprema ga za život u društvu. Sukladno tome, prema spomenutim autorima uloga odgajatelja je poznavanje pedagoške i psihološke teorije, metodologije rada i praktičnih vještina. Nadalje, ističu važnost etičnosti i moralnosti u radu odgajatelja, a upravo ove vještine imaju snažnu ulogu u oblikovanju dječjeg sustava vrijednosti. Uspostavljanje pozitivnog odnosa s djecom, stvaranje sigurnog okruženja za igru, učenje i razvoj jednako su važne profesionalne uloge odgajatelja kao i empatija, tolerantnost, otvorenost, strpljenje i razumijevanje dječjih potreba i problema.

Mendeš (2018) ističe da je cjeloživotno obrazovanje pravo, obveza i odgovornost svakog odgajatelja. S obzirom na stalne promjene u društvu, odgajatelj treba biti u korak s vremenom, prilagođavati novinama te konstantno stjecati i unaprjeđivati svoja znanja i vještine. Odgajatelj

profesionalac, odnosno praktičar treba biti otvoren za nova učenja, kako bi se kontinuirano unaprjeđivao u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovne prakse. Fatović (2016) ističe kako je suvremenizacija profesije donijela promjene u zadaćama koje se očekuju od odgajatelja i doprinijela jačanju važnosti kontinuiranog učenja izvan formalnih sustava obrazovanja.

Kolb (1984., prema McCarhy, 2010) učenje definira kao proces u kojem osoba stječe spoznaje transformacijom iskustva, odnosno gdje je znanje rezultat kombinacije zahvaćanja i transformiranja iskustva. McCarhy (2010) navodi da iskustvo ima središnju ulogu u teoriji iskustvenog učenja, za razliku od kognitivnih teorija učenja koje imaju tendenciju naglašavati spoznaju nad afektom ili bihevioralnih teorija koje ne uključuju ulogu svijesti i subjektivnog iskustva u procesu učenja. Sukladno navedenome teorija iskustvenog učenja namijenjena je holističkom procesu učenja koji spaja iskustvo, percepciju, spoznaju i ponašanje pojedinca.

Prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) model iskustvenog učenja tako se bazira na šest pretpostavki:

- a) učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva,
- b) svako je učenje ujedno i preispitivanje već naučenog,
- c) učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije,
- d) učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu,
- e) učenje predstavlja transakcijski proces između osobe i okoline,
- f) ishodi učenja su konstrukcije osobne spoznaje o svijetu.

(Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007:299)

Kolbov model iskustvenog učenja predstavlja kružni proces od četiri faze u kojem osoba mora doživjeti čitav ciklus kako bi postigla učinkovito učenje, a ciklus podrazumijeva iskustvo, refleksiju, promišljanje i djelovanje što se vidi na Slici 1. Važno je naglasiti kako ovaj model sugerira da nije dovoljno imati neko iskustvo da bi se nešto naučilo, odnosno da je o iskustvu potrebno razmisliti, tj. provesti refleksiju kako bi se koncepti generalizirali i formulirali te time mogli primijeniti i testirati u novim situacijama (Kolb i Kolb, 2005). Linkaityte (2003, prema Bubnys i Žydzūnaite, 2010) navodi da je Kolbov model učinkovit u slučajevima kada se osoba može potpuno otvoreno i bez unaprijed stvorenih stavova uključiti u rješavanje različitih

situacija te stjecati nova iskustva i to tako da svom radu pristupa objektivno, da razmatra vlastito iskustvo kroz najrazličitije aspekte, da ga reflektira, oblikuje koncepte i principe koji generaliziraju uočeno te da primjenjuje teorijsko znanje za rješavanje problema kao i za akumuliranje novog iskustva. Model se temelji na dimenzijama pristupa informacijama i njihovoj transformaciji o čemu i ovisi sam proces učenja. U modelu su prikazana dva načina stjecanja iskustva; kroz konkretno iskustvo i apstraktnu konceptualizaciju, te dva oblika transformacije iskustva - kroz reflektivno promatranje i aktivno eksperimentiranje (Gazibara, 2018).

Slika 1. Kolbov model iskustvenog učenja



Izvor: Malogorski, O. (2021). Obrazovni materijal za stručno usavršavanje nastavnika strukovnih predmeta. Preuzeto sa: [https://edu.asoo.hr/wp-content/uploads/2021/04/Opsirniji-pisani-materijali\\_Planiranje-nastave-i-metodike-nastavnog-procesa\\_Ornela-Malogorski.pdf](https://edu.asoo.hr/wp-content/uploads/2021/04/Opsirniji-pisani-materijali_Planiranje-nastave-i-metodike-nastavnog-procesa_Ornela-Malogorski.pdf)

Kolb (1984, prema Healey i Jenkins, 2000) ističe kako svaka osoba razvija sklonost učenju na određeni način, odnosno da osoba može usvojiti različite stilove učenja u različitim situacijama, ali ipak ima tendenciju favoriziranja nekih načina učenja u odnosu na druge. Kombinirajući načine stjecanja i transformacije iskustva, Kolb je razvio tipologiju stilova učenja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Utvrdio je četiri stila učenja od kojih je svaki povezan s različitim načinom rješavanja problema.

Tako se razlikuju:

a) Divergentni - nastaje kombinacijom konkretnog iskustva i refleksivnog promatranja. Osobe koje pripadaju ovom stilu učenja najbolje uče promatrajući i sagledavajući postojeće situacije iz različitih perspektiva. Kolb i Kolb (2005) ističu kako u formalnim oblicima učenja, osobe s ovim stilom radije rade u skupinama, otvorenog uma slušaju različita gledišta i rado prihvaćaju povratne informacije.

b) Konvergentni – nastaje kombinacijom apstraktne konceptualizacije i aktivnog eksperimentiranja kao glavnim preferencijama učenja. Osobe koje pripadaju ovom stilu učenja najuspješnije su u praktičnoj primjeni teorija i ideja. Imaju izraženu sposobnost rješavanja konkretnih problema i donošenja odluka koristeći se pritom teorijskim postavkama. U formalnim oblicima učenja preferiraju eksperimentiranje, rad u laboratoriju i istraživanje mogućnosti praktičnih primjena.

c) Asimilirajući – karakterizira ga razumijevanje širokog raspona informacija i organizacija istih u sažete i logične forme. Kod osoba koje pripadaju ovom stilu učenja izražene su apstraktna konceptualizacija i refleksivno promatranje, one smatraju važnijim da teorija ima logičku utemeljenost nego li onu praktičnu. U kontekstu formalnog učenja osobe koje pripadaju ovom stilu učenja preferiraju slušanje predavanja, čitanje, istraživanje te vrijeme za razmišljanje.

d) Akomodirajući stil – nastaje kombinacijom konkretnog iskustva i aktivnog eksperimentiranja. Pripadnici ovog stila vole učiti iz neposrednog praktičnog iskustva, uživaju u realiziranju vlastitih planova i uključivanja u nova izazovna iskustva u koje se upuštaju više temeljem svojih unutarnjih poriva nego li temeljem logičkog analiziranja situacije. Gledajući učenje u formalnim situacijama ističu se preferencije prema izvršavanju zadataka i postavljaju ciljeva u suradnji s drugim učesnicima procesa, terenskoj nastavi i projektnom radu (Kolb i Kolb, 2005).

Kolbov rad podupiru brojna istraživanja. Tako, Honey i Mumford (1992, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) su dopunili Kolbovu tipologiju stilova učenja, na način da su svaki od četiri stila učenja povezali uz jedan pol svake dimenzije iskustvenog učenja. Kao rezultat toga, navode se aktivist, interpretator (mislioc), teoretičar i pragmatičar (Slika 2.).

a) Aktivist – karakterizira ga izravno uključivanje u nova iskustva bez predrasuda, tek nakon uključivanja u iskustvo razmišlja o posljedicama koje mu određeno iskustvo može

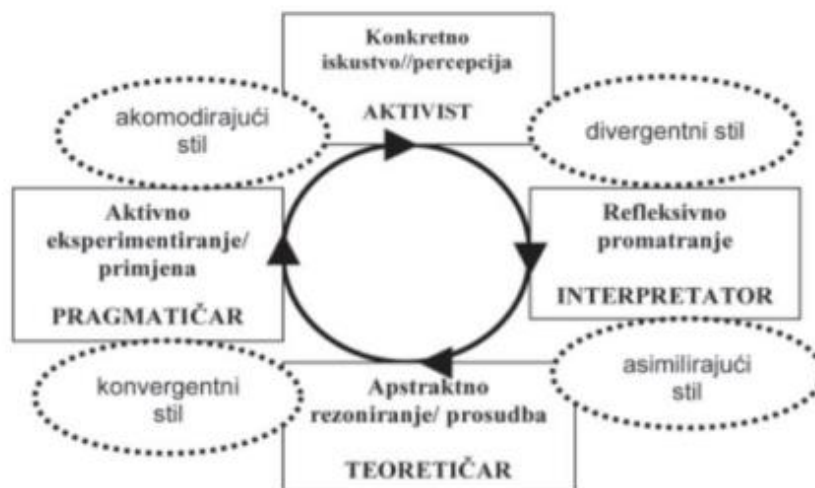
izazvati. Nadalje, aktivist voli biti u središtu pozornosti te se po završetku jedne aktivnosti, ima potrebu uključiti u novu.

b) Interpretator – prioritetom postavlja refleksiju o nekom iskustvu, te je sukladno tome, oprezan u djelovanju te sklon prikupljanju informacija o opaženom, i tek nakon toga iznosi zaključke. Čalina i suradnici (2012) umjesto termina interpretator koriste termin mislioc kojemu pridodaju osobine dobrog slušaoca i promatrača, koji puno promišlja o uzročno-posljedičnim veze, provodi analize i izvješća, što u konačnici, većinu njegovih aktivnosti svodi na čitanje i ponavljanje istog, već naučenog.

c) Teoretičar – slično interpretatoru, usmjeren je na analizu kompleksnih situacija, propitkuje načela i koncepte, te u tom procesu naglasak stavlja na njihovu logičnost i racionalnost. S ciljem ostvarivanja najboljeg pristupa rješavanju problema, teoretičar veliku pozornost posvećuje detaljima.

d) Pragmatičar – karakterizira ga praktičnost u osmišljavanju rješenja određenog problema, eksperimentira s novim idejama, tj. ima potrebu neposredno provjeriti funkcionalnost i korisnost neke teorije.

Slika 2. Kolb-ova dva kontinua



Izvor: Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, str.301.

Za unaprjeđenje kvalitete rada svake ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, od posebne je važnosti osobni i profesionalni razvoj odgajatelja. Profesionalni razvoj treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njihovim uvjerenjima i djelovanjima (Muraja (ur.),2012: 71). Profesionalni razvoj je ključna komponenta promjene koji se „ne odvija se u vakuumu i od vitalne je važnosti da uključuje i druge elemente u širem kontekstu (npr. profesionalni identitet, socijalne okolnosti razvoja i motivacija za profesionalni razvoj), što također može utjecati na institucionalnu praksu profesionalnog razvoja“ (Kalin i Čepić (Ur.), 2019., Čepić, Kalin i Šteh, 2019:30).

Uvažavanje stilova učenja u procesu učenja i korištenje metoda koje su prilagođene različitim stilovima učenja moguće je doprinijeti poticanju odgajatelja na sudjelovanje u programima profesionalnog razvoja. Naime, uzimanje u obzir prethodno spomenutih Kolbovih stilova učenja odraslih koji odražuju naše sklonosti u procesu učenja, kao i obrazovnih potreba i interesa, može se doprinijeti boljem razumijevanju učenja odgajatelja te potaknuti njihovu motivaciju za sudjelovanjem u programima profesionalnog razvoja. Kako ističe Čepić (2020: 4068), *kontinuirano istraživanje obrazovnih potreba, uvjeta i mogućnosti, te planiranje profesionalnog razvoja odgajatelja temeljeno na kurikulumu u promjenjivom suvremenom obrazovnom kontekstu* može doprinijeti kvaliteti njihovoga profesionalnog razvoja.

Osim toga, važno je da odgajatelji propituju vlastita uvjerenja, teorije i koncepte, u čemu je za promjene u njihovim djelovanjima od posebne važnosti razvoj istraživačkih i refleksivnih vještina odgajatelja. Tako autorice Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017: 10) ističu, između ostaloga, kako se u kvalitetnoj ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja *potiču refleksija, konstruktivne rasprave, zajednička promišljanja, interpretacije i planiranja koja su u funkciji profesionalnoga razvoja svakoga pojedinca i unaprjeđenja kvalitete cjelokupnoga rada ustanove*. U sljedeća dva poglavlja pozornost je usmjerena na neka od određenja, pristupa i tehnika refleksije.



## 1.2. Neka određenja i pristupi refleksiji

U ovome poglavlju posebnu pozornost ćemo usmjeriti na određenja refleksije prema Larrivee (2008) i Marshall (2019).

Larrivee (2008: 341–360) u svojem radu *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice* (Razvoj alata za procjenu razine refleksivne prakse učitelja) opisuje razvoj, proces validacije i konstrukciju instrumenta za procjenu razine refleksije učitelja s ciljem pružanja načina procjene napretka budućih učitelja ili učitelja kao refleksivnih praktičara i sredstva za podupiranje razvoja struktura za posredovanje refleksije višeg reda. Pojam refleksivne prakse definira kao učinak na radnom mjestu koji proizlazi iz korištenja refleksivnog procesa za svakodnevno donošenje odluka i rješavanje problema. Refleksija se koristi za poboljšanje vlastitih vještina i znanja u području obrazovanja. Kako autorica ističe (str. 345), *refleksija je apstraktan konstrukt čije se postojanje pretpostavlja na temelju opažene izvedbe i izraženih uvjerenja. Sposobnost za refleksiju je ugrađena u vrijednosti, pretpostavke i očekivanja*. Sukladno navedenom, refleksiju možemo definirati kao aktivnost koja uključuje procjenu nečijih postupaka i ponašanja.

Širok raspon značenja refleksije i refleksivne prakse doveo je do definiranja brojnih faza, dimenzija ili vrsta ovoga procesa. U svojem radu spomenuta autorica Larrivee ističe kako se u literaturi pojmovi refleksije i refleksivne prakse koriste za opisivanje praksi u rasponu od analize jednog aspekta do razmatranja etičkih, društvenih i političkih implikacija prakse poučavanja. Pritom se praksa odnosi na nečiji opus znanja, sklonosti, vještina i ponašanja, a pojam refleksivne prakse, kao što je i ranije spomenuto, odnosi se na učinak na radnom mjestu koji proizlazi iz svakodnevnog korištenja refleksivnog procesa.

S obzirom da ne postoji općeprihvaćena terminologija koja se koristi za definiranje različitih razina u razvoju refleksivne prakse, u radu se naglašava potreba za „zajedničkim jezikom“. kategorizacijom različitih razina uključenih u proces kritičkog promišljanja odgajatelja/učitelja.

Na temelju opsežnog pregleda literature, različitih definicija koje su se razvijale nekoliko desetljeća, Larrivee (str. 342) navodi kako se najčešće prikazuju tri različite razine refleksije: početna, napredna i razina višeg reda.

1. Početna razina refleksije usmjerena je na funkcije poučavanja, djelovanja ili vještine, općenito gledajući odnoseći se na epizode poučavanja kao izolirane slučajeve.

2. Napredna razina refleksije s obzirom na teoriju i tumačenja trenutačne prakse.

3. Razina višeg reda podrazumijeva propitivanje etičkih, društvenih i političkih posljedica poučavanja, promišljanje o konačnoj svrsi poučavanja.

Navedene tri razine predstavljale su konceptualni okvir za razvoj alata za procjenu razina refleksije koji je prikazan u navedenom radu (str. 348). U nastavku se navode četiri razine refleksije prema spomenutoj autorici (Slika 3.). To su: predrefleksija (pre-reflection), površinska refleksija (surface reflection), pedagoška refleksija (pedagogical reflection) i kritička refleksija (critical reflection).

1. Razina: Predrefleksija (eng. „Pre-reflection“)

Na ovoj predrefleksivnoj ili nerefleksivnoj razini učitelji tumače događaje u praksi bez promišljanja o povezanosti s drugim događajima ili okolnostima. Učiteljeva orijentacija je reaktivna, vjeruje da su nepredviđeni događaji izvan njegove kontrole. Uvjerenja i stavovi o obrazovnoj praksi generalizirani su i nisu potkrijepljeni dokazima iz iskustva, teorije ili istraživanja. Iako autorica ovdje govori o učiteljima, navedeno je primjenjivo i na odgajatelje.

2. Razina: Površinska refleksija (eng. „Surface reflection“)

Na ovoj razini učiteljeva refleksija usmjerena je na ispitivanje metoda odgojno – obrazovne prakse i ograničena na taktička pitanja o tome kako najlakše i najbolje postići definirane ciljeve i standarde. Uvjerenja i stavovi o praksi potkrijepljeni su dokazima iz iskustva, a ne teorijama ili istraživanjima. Učiteljev pogled na pojedince odgojno – obrazovne skupine donekle se mijenja, priznaje potrebu za uvažavanjem razlike među individuama.

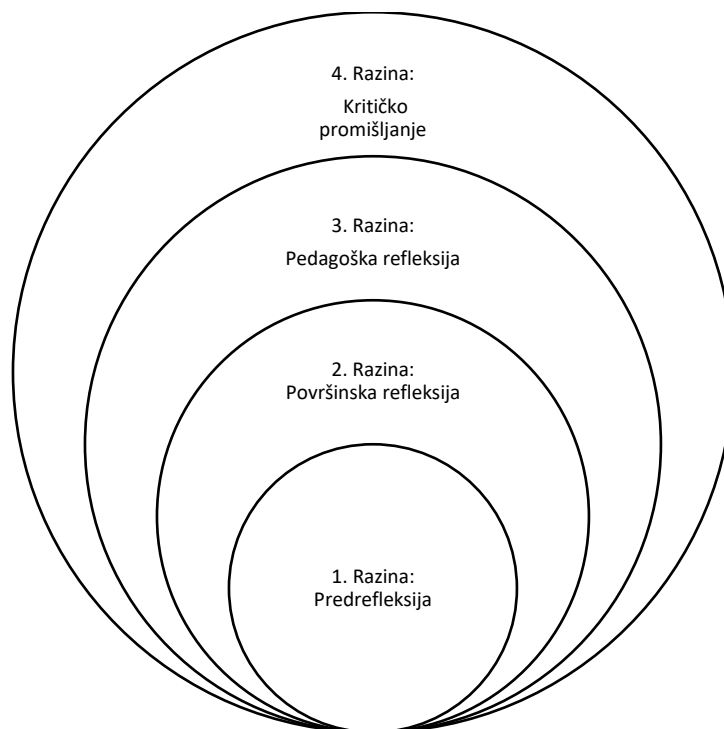
3. Razina: Pedagoška refleksija (eng. „Pedagogical reflection“)

Na ovoj razini učitelj neprestano razmišlja o tome kako odgojno – obrazovni proces utječe na učenje u odgojno – obrazovnoj skupini, te kako poboljšati iskustva skupine. Cilj učitelja je kontinuirano usavršavati praksu i doprijeti do svakog pojedinca skupine. Refleksija je vođena pedagoškim konceptualnim okvirom. Uvjerenja i stavovi o praksi su specifični, potkrijepljeni dokazima iz iskustva, ali i utemeljeni na teoriji ili istraživanju. Učiteljev pogled na praksu i učenje je višedimenzionalan, povezuje događaje unutrašnjeg i šireg okvira.

#### 4. Razina: Kritičko promišljanje (eng. „Critical reflection“)

Na ovoj razini učitelj je uključen u kontinuirano promišljanje i kritičko propitivanje u vezi odgojno – obrazovne prakse kao i procesa razmišljanja. Učitelj promišlja i filozofske ideje i odgojno – obrazovne prakse za kontinuirano ispitivanje i provjeru. Učitelj svjesno razmatra kako osobna uvjerenja i vrijednosti, pretpostavke, obiteljske okolnosti i kultura mogu utjecati na pojedince u odgojno-obrazovnoj skupini. Kritički promišljajući, učitelj se bavi promicanjem demokratskih ideala, određuje etičke i društvene implikacije prakse u radu.

Slika 3. Četiri razine refleksije prema Larrivee



Izvor: izradila autorica rada prema Larrivee (2008)

U ovome se radu prikazuje u cijelosti *Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner Facilitator Assessment* koji je moguće primijeniti u praksi te na temelju dobivenih utvrditi razinu refleksije koju provodi odgajatelj i pripremiti akcijski plan za unaprjeđenje refleksivne prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odnosno identificirati odabrane indikatore refleksivne prakse i aktivnosti koje će se poduzeti kako bi postigle željene promjene i postizanje refleksije višeg reda djelatnika.

U nastavku rada ćemo ukratko prikazati neke od važnih aspekata razumijevanja koncepta refleksije u relaciji s profesionalnom praksom koje Marshall (2019) razmatra u svojem radu *The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts*. Nastojeći odgovoriti na istraživačko pitanje: *Kako postojeća literatura objašnjava koncept refleksije u profesionalnim kontekstima?* koristio je sistemski pregled razumijevanja koncepta refleksije izvođenjem sinteze postojećih konceptualno orijentiranih kvalitativnih studija. U istraživanje je uključeno 14 studija za istraživanje koncepta i procesa refleksije (Black and Plowright, 2010; Gilbert and Trudel, 2001; Stodter and Cushion, 2017; Nguyen et al., 2014; Duffy, 2007; Goulet et al., 2016; Dewey, 1933; Schon, 1986; Hong and Choi, 2011; Ixer, 2016; Jay and Johnson, 2002; Jordi, 2011; Rogers, 2001; i Ryan 2012. Podatci o navedenim referencama ne navode u popisu literature ovoga rada. Ovdje su navedeni kao važan izvor informacija, a cjeloviti podaci su dostupni u radu autora čiji se zaključci ukratko opisuju u nastavku.

Marshall (2019) navodi kako zbog nedostatka konsenzusne definicije refleksije, postoji određena „zbrka“ što refleksija zaista jest i posljedično, kako se uključiti u smislenu i učinkovitu refleksiju. Spomenuti autor smatra kako raznolikost definicija refleksije vjerojatno uzrokuje različita teorijska tumačenja te sukladno tome smanjeni profesionalni angažman u profesionalnoj praksi. Svoje tvrdnje potkrjepljuje upućivanjem na daljnju literaturu.

U radu prikazuje tematsku sintezu koja je rezultirala četirima apstraktnim temama koje opisuju značajke refleksije: kognitivna, integrativna, iterativna i aktivna (str. 409-411) .

U nastavku teksta ukratko se opisuju navedene značajke refleksije.

#### a) *Kognitivni proces*

Uzimajući u obzir određenja autora Marshall navodi kako je refleksija kognitivni proces koji se koristi za pronalaženje smisla za složene i dvosmislene probleme, a pokreće ga izravna percepcija informacija koje su zbunjujuće i stoga izazovne za razumijevanje. Temeljeći se na Kolbovom radu (2014), u radu se ističe (str. 409) kako prisutnost zbunjujućeg podražaja pretpostavlja da su postojeće znanje i razumijevanje pojedinca nedostatni da bi se iskustvo shvatilo i zahtijeva pažljivo i promišljeno ispitivanje iskustva kroz refleksiju. Nadalje navodi se kako su refleksivni praktičari u svojoj biti teoretičari prakse jer se razvijene hipoteze testiraju daljnjim iskustvom i refleksijom. Kako je refleksija koja se koristi u svrhu razvoja

prakse nužno smještena u samu praksu, tako je i metoda kojom se iskustvo konceptualizira u djelotvorne i provjerljive hipoteze.

Dewey (1933. prema Marshall 2019: 409) je konceptualizirao refleksiju kao svrhovito i fokusirano promišljanje koje se razlikuje od „maštarija“ (eng. „flights of fancy“) i uključuje koherentan slijed misli koje su povezane te dovode do zaključka. Od Deweyeva tumačenja do danas, autori su razvili metode za podupiranje refleksivnog razmišljanja. Jedna od tih metoda je refleksivno pisanje kao specifičan oblik refleksije koji karakterizira fokusiranost i svrhovitost, te vođenje do zaključka. Procesom refleksivnog pisanja ideje se pročišćavaju u unutarnjim reprezentacijama znanja. Sukladno tome, kako ističe Marshall (str. 409) *promjene se događaju induktivno tijekom procesa refleksivnog pisanja, uređivanja i ponovnog propitivanja. Stoga, refleksivno pisanje pruža strukturu za duboko razmišljanje i omogućuje kontinuirani rad na konstruiranju dugotrajnog proizvoda istraživanja koji nadilazi jedno gledište.*

#### b) *Integrativni proces*

Kao integrativni proces, refleksija podrazumijeva istraživanje i sintetiziranje višestrukih ideja i perspektiva te omogućuje refleksivnom praktičaru shvatiti iskustvo i konstruirati prihvaćene teorije specifične za radni kontekst. *Istražujući osobnu subjektivnost (npr. uvjerenja, značenja, perspektive, emocije) u odnosu na izravno iskustvo, praktičari tako integriraju novo i poznato* (str. 410).

#### c) *Iterativni proces*

Marshall iterativnu značajku refleksije određuje kao kognitivni proces koji je olakšan otvorenim načinima prezentacije, koji dopuštaju česti povratak vlastitoj interpretaciji iskustva ili ideje. Zbog čestih izmjeničnih ciklusa izražavanja ideja i propitivanja, refleksija nema uvijek jasno određen početak već se ona razvija tijekom vremena (Rogers, 2001, prema Marshall, 2019, str.). Nadalje, Marshall (2019) tumači kako stalno refleksivno ispitivanje omogućuje konstruiranje i povezivanje znanja, tijekom procesa pisanja, a krajnji se produkt sustavno propitkuje kako bi se razvio koherentan niz ideja. Sukladno tome, *refleksija je kontinuirani ciklički proces koji uključuje aktivno konstrukciju koherentnog i sekvencijalnog logičnog narativa* (Nguyen et al., 2014; Rogers, 2001, prema Marshall, str. 411).

#### d) *Aktivni proces*

Aktivno obilježje refleksije predstavlja disciplinarni način razmišljanja koji uključuje svjesnu namjeru da se odredi smisao iskustva ili ideje. Stoga kako se navodi, refleksiju, posljedično, karakterizira aktivna uključenost. Refleksija uključuje cikluse izražavanja ideja i propitivanja koja, ukoliko se kontinuirano provode, dovode do usavršavanja radnog procesa, a sukladno tome i razumijevanja pojedinca. Analizom postojeće literature induktivno analitičkim procesom, a Marsall (str. 411) u svom radu navodi radnu definiciju refleksije koja sintetizira poznate karakteristike refleksije. *Refleksija je pažljivo ispitivanje i spajanje ideja kako bi se stvorio novi uvid kroz stalne ciklusa istraživanja i ponovnog vrednovanja.* Daljnja empirijska istraživanja su od posebnog značaja kako bi se objasnio kognitivni proces refleksije.

U nastavku rada ukratko se razmatraju neke od mogućih tehnika unaprjeđivanja refleksije u odgojno-obrazovnom radu.

### 1.3. Refleksija kao metoda za unaprjeđenje procesa učenja

Općenito se smatra da se refleksivna praksa razvija u fazama, iako napredovanje nije nužno linearno. Odgajatelji mogu razmišljati na različitim razinama istovremeno, ispreplićući različite razine. Iako svaka razina refleksije može biti korisna sama po sebi, postoji razlika u kvaliteti refleksije, pri čemu veće razine uključuju više oblike mišljenja, kretanje od praktičnih pitanja do vrijednosti i uvjerenja (Jay, 2003). Vizek-Vidović i Vlahović-Štetić (2007) ističu kako iskustveni i refleksivni pristupi učenju prvenstveno znače promijenjenu ulogu odgajatelja, a tek u drugom koraku primjenu primjerenih posebnih metoda i tehnika za poticanje iskustvenog učenja. Odgajatelj ima ulogu poticanja učenja pružajući podršku u procesu učenja djeteta.

Baucal i sur. (2013) navode kako je refleksija cjeloviti, sustavni pristup učenju i poučavanju, i izdvajaju različite postupke individualnog i timskog angažmana djelatnika koji se koriste u procesu refleksije. Također autori navode tehnike refleksije koje se koriste u odgojno – obrazovnoj praksi. To su: dnevnički zapisi, davanje savjeta, provođenje akcijskih istraživanja, analiza snimljenih događaja, proučavanje znanstvene i stručne literature, prisjećanje i analiziranje vlastitih iskustava iz rada, dijeljenje iskustva s kolegama, diskutiranje s djecom. Posebno ističu ako tehnike koje se oslanjaju isključivo na vlastite doživljaje i promišljanja, ne uključujući suradnju s drugima, mogu biti iskrivljena zbog niza različitih čimbenika kao što su utjecaj negiranja, zaboravljanja, želja da sebe predstavimo u pozitivnom okviru i drugih.

Općeprihvaćeno stajalište je da bez pažljivo konstruiranog usmjeravanja kako budućih odgajatelja/učitelja i početnika, ali i iskusnijih učitelja, nije moguće njihovo uključivanje u pedagoško i kritičko promišljanje kako bi poboljšali svoju praksu. Podržavajuća organizacijska kultura i klima za učenje su od posebne važnosti za razvoj refleksivne prakse. Istraživači su otkrili da pomaganje odgajateljima/učiteljima da priznaju, artikuliraju i izazovu njihova uvjerenja pojačavaju refleksiju kao i postupci posredovanja kao što su vođenje dnevnika refleksije, davanje namjernih upita i strateško postavljanje pitanja bez osuđivanja.

Povremeno se preferira nestrukturirana refleksivna praksa (Larrivee, 2000; Scarlet & Gallen, 2020), ali se obično preporučuju sustavni postupci koji slijede metodički proces (Thorsen & Devore, 2013). Refleksivni okviri (Nolan & Sim, 2011), skale procjenjivanja (Thorsen & Devore, 2013), promatranje kolega izravno ili putem videa (Gün, 2011; Rouse, 2012), video (van Der Linden et al., 2019) i strukturirano vođenje dnevnika (Scarlet & Gallen, 2020) bili

su uspješni na širokom području obrazovanja. Naime, u kombiniranju tehnika jača se i poboljšava refleksivna praksa (Nolan & Sim, 2011). Važno je istaknuti kako su nužna osposobljavanja i instrukcije i provedba u odgojno-obrazovnoj praksi (Miller, 2011).

Prema (Baucal i sur., 2013) propitivanje odgojno-obrazovnog rada započinje tako što odgajatelj postavlja sam sebi pitanja o svojim odgojnim postupcima. Odgajatelji si u procesu vlastitog propitivanja prakse mogu postavljati sljedeća pitanja:

a) Na osnovu kojih znakova je moguće procijeniti da je njegova odgojno – obrazovna praksa bila uspješna, odnosno na temelju kojih se kriterija procjenjuje uspješnost odgojno – obrazovne prakse?

b) Na osnovu kojih kriterija se bira metoda rada koja će u određenom trenutku biti korištena u provođenju odgojno – obrazovne prakse?

c) Poznaje li stil učenja odgojno – obrazovne skupine i na koji će način odgojno – obrazovna skupina usvojiti određena znanja?

Osobna i profesionalna transformacija odgajatelja započinje onog trenutka kada odgajatelj započne proces promišljanja i analiziranja svojih postupaka u radu. Pitanja Zašto? i Kako? odgajatelju daju osjećaj kontrole nad provođenjem odgojno – obrazovne prakse i poznavanje razloga iz kojih odabire određene postupke i metode u svojem radu. Stupanj autonomije odgajatelja povezan je s njegovim kapacitetom upravljanja svojim postupcima kroz proces propitivanja.

Moon (2005) navodi osam temeljnih tehnika i metoda kojima se poboljšava učenje refleksijom.

#### 1. Sustavno bilježenje i procjenjivanje iskustva

Temelji se na vlastitim bilješkama i komentarima, vođenju dnevnika o vlastitom učenju, i provedbi različitih upitnika samoprocjene.

#### 2. Izrada i vođenje portfolija

Portfolio je mapa u koju se ulažu razni materijali koji olakšavaju praćenje vlastite aktivnosti.

#### 3. Osnivanje grupe podrške

Smisao ovakvog okupljanja stručnjaka je zajedničko podržavanje i poticanje u provedbi različitih zadataka.



#### 4. Akcijsko istraživanje

Svrha akcijskog istraživanja je poticanje organizacijskih promjena. Za provedbu ovakvog istraživanja potrebno je povezati različita iskustva iz prakse, provesti analizu istih te donijeti zaključke o mogućnostima i načinima promjene.

#### 5. Problemsko učenje

Karakteristika problemskog učenja je da se osobno iskustvo zamjenjuje konkretnim slučajevima. Cilj je pronaći i opisati različita rješenja te uspostaviti jasne kriterije.

#### 6. Vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje.

Očekuje se analiza osobnih postignuća i uvjeta u kojima su određena postignuća ostvarena. Naglašava se važnost provedbe vrednovanja i samovrednovanja u radnom okruženju.

#### 7. Osobni razvojni plan

Osobni razvojni plan stvara se nakon vrednovanja, a iz njega proizlazi operativni plan za ostvarivanje napretka u područjima za koja je utvrđeno da su slabija.

#### 8. Supervizija

Supervizija je posljednji korak koji se odnosi na podršku u razvoju. Podršku u razvoju pruža osoba koja je stručna za određeno područje, ali nije član grupe. Zadatak osobe supervizora je da ponudi kritičko mišljenje na osnovi osobnog uvida, s ciljem razvoja kompetencija osobe pod supervizijom.

Razvijeno je nekoliko okvira za usmjeravanje refleksivne prakse (Cartmel i sur., 2012; Newman i sur., 2018), ali nijedan ne kombinira sve potrebne elemente. Primjerice, prethodno spomenuti Newman i sur. fokus stavljaju na kritičko promišljanje i prikazuju kako odgojno - obrazovni djelatnici mogu razmišljati o problemima dublje i na različite načine kako bi podržali istraživanje praktičara. Kako se ističe u studiji, kada se kritičko promišljanje koristi uz akcijsko istraživanje, ono može biti transformativno za osobnu i cjelokupnu praksu. Studija uključuje objašnjenje akcijskog istraživanja za podršku odgojno-obrazovnim djelatnicima na njihovom putu profesionalnog učenja prema tome da postanu kritički refleksivni praktičari-istraživači. Također studija može pomoći odgojno-obrazovnim djelatnicima u planiranje vlastitog akcijskog istraživanja s ciljem poboljšanja kvalitete u njihovim centrima.

Prema autorima Ruming i McFarland (2021) uz kontekstualnu prilagodbu (Newman et al., 2018), Facioneov IDEAS model (Identify, Determine, Enumerate, Assess and Scrutinise) (2015: 7) i Nolan i Sim (2011) šest razina refleksije kombiniraju se u okvir učinkovitu refleksivnu praksu.

Spomenimo također istraživanje autora Dolgova, Batenova, Emelyanova, Filippova Ivanova i Pikuleva (2019) koji istražuju faktore spremnosti za razmjenu informacija u predškolskim ustanovama. Koristili su kvantitativnu metodu istraživanja kako bi ispitali stavove i percepcije stručnjaka u predškolskim ustanovama o faktorima koji utječu na spremnost za razmjenu informacija. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji visoka razina spremnosti za razmjenu informacija među stručnjacima u predškolskim ustanovama. Međutim, utvrđeno je i da postoji niz prepreka koje utječu na razmjenu informacija, uključujući nedostatak vremena, nedostatak stručnosti i nedostatak tehničke opremljenosti.

U ovome radu ističe se važnost komunikacije i suradnje među odgajateljima na relaciji odgajatelji i roditelji, te odgajatelji s ostalim stručnjacima iz područja odgoja i obrazovanja. Autori u svome radu skreću pozornost kako postoji razlika u spremnosti za razmjenu informacija, ovisno o predškolskoj ustanovi, navode kako se iste mogu objasniti različitim organizacijskim kulturama i različitim stupnjevima razvoja informacijskih tehnologija (str. 567).

Prethodno navedeno ukazuje na važnost prepoznavanja i razumijevanja različitih kultura i tehnologija u odgojno – obrazovnoj praksi kako bi se unaprijedila spremnost za razmjenu informacija.

Važno je naglasiti kako razmjena informacija omogućuje stručnjacima međusobno pružanje podrške, dijeljenje iskustva i razmjenu znanja što je ključno za poboljšanje kvalitete predškolskog obrazovanja. Rezultati provedenog istraživanja upućuju na nedostatak vremena, nedostatak stručnosti i nedostatak tehničke opremljenosti su glavne prepreke za razmjenu informacija među stručnjacima u predškolskim ustanovama (str. 563).

Također, važan nalaz ovog rada je identifikacija čimbenika koji utječu na spremnost za razmjenu informacija u predškolskim ustanovama. Autori su utvrdili da visoka razina stručnosti odgajatelja, dobra organizacija rada, kvalitetna suradnja s roditeljima i drugim stručnjacima te prisutnost informacijskih tehnologija (str. 568) utječu na povećanje spremnosti za razmjenu informacija. Nalazi upućuju na važnost investiranja u stručnost odgajatelja,

uspostavljanje dobre organizacije rada i kvalitetne suradnje s roditeljima i drugim stručnjacima kao i inoviranje tehnologije u predškolskim ustanovama.

Rezultati istraživanja također pokazuju kako odgajatelji važnim faktorima za uspješnu razmjenu informacija smatraju komunikacijske vještine, suradnju i povjerenje među odgajateljima, kao i pristup informacijama. Za unapređivanje prakse razmjene informacija autori ukazuju na važnost razvijanja komunikacijskih vještina odgajatelja, stvaranje suradničkog okruženja, međusobnog povjerenja i osiguravanje dostupnosti informacija.

Zaključno, važno je da odgajatelji napreduju kroz razine refleksivne prakse primjenom različitih metoda i tehnika kako bi u konačnici postali kritički refleksivni odgajatelji koji kritički promišljaju o sebi, svom profesionalnom djelovanju i odgojno-obrazovnoj praksi.

## 2. PROBLEM, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Refleksija kao alat za samousmjereno aktivno učenje ili razvoj razumijevanja i prakse razmjene iskustava je važan čimbenik profesionalnog razvoja. Cilj ovog rada je pregled relevantnih istraživanja u bazi podataka Scopus, u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine o ovoj tematici i stjecanje dubljeg uvida u iskustva, spremnost i angažman odgajatelja i stručnih suradnika vrtića u procesu aktivnog učenja i podržavanja refleksije.

Pregled literature omogućuje dublji uvid u samorefleksiju i refleksiju odgajatelja, procese aktivnog učenja te profesionalni razvoj odgajatelja. Prema postavljenim kriterijima izdvojiti će se radovi koji će biti detaljnije proučeni da bi se dali što kvalitetniji i kompleksniji odgovori na istraživačka pitanja. Sustavni pregled literature objektivan je način pretraživanja, te je svojevrsna nadopuna i nadogradnja postojećih teorija s kojima zajedno ima određene implikacije na samu praksu (Nasheeda i sur., 2019).

Sukladno postavljenom cilju rada kreirana su slijedeća istraživačka pitanja:

1. Koliki je broj radova selektiranih iz baze Scopus i gdje su objavljeni u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine?
2. Koja je geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima i učestalost suradnje u publiciranju radova?
3. Koja je vrsta rada i dizajn?
4. Koji su ciljevi istraživanja
5. Tko su sudionici istraživanja?
6. Koji se mjerni instrumenti najčešće koriste u istraživanjima?
7. Koji su rezultati istraživanja?

### **3. METODA**

Provođenje sustavnog pregleda radova o samorefleksiji i refleksiji te aktivnom učenju publiciranih u razdoblju od 2017. do 2022. godine ostvarilo se kroz slijedeće korake:

- 1) definiranje kriterija za odabir članaka;
- 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled;
- 3) izdvajanje relevantnih podataka i
- 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2019).

#### **3.1. Kriteriji izbora radova**

U znanstvenoj bazi Scopus pretraživani su znanstveni radovi koji su relevantni za našu temu i koji su objavljeni u razdoblju od 2017. do 2022. godine. Određene su ključne riječi na engleskom jeziku za pretraživanje:

1. Refleksija (reflection)
2. Samorefleksija (self-reflection)
3. Refleksivna praksa (reflective practice)
4. Aktivno učenje (active learning)
5. Više izraza koji označavaju pojam odgajatelj djece rane i predškolske dobi (early childhood educators, early childhood teachers or kindergarten teachers)

Ključne riječi su pri određivanju parametara pretraživanja povezivane rječicom “AND” a sinonimi za pojam odgajatelja rječicom “OR”.

U bazi Scopus odabran je 21 rad iz ciljanog razdoblja koji se odnosio na refleksiju o refleksiji odgajatelja ili aktivno učenje odgajatelja. Pregledom sažetaka te uvidom u dijelove rada ili proučavanjem cjelokupnog rada izbor se sveo na njih 15 dok su ostali odbačeni jer je procijenjeno da ne mogu doprinijeti traženju i davanju odgovora na postavljena istraživačka pitanja.

### 3.2. Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled

Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled provedena je temeljem kriterija uključivanja odnosno isključivanja kako je prikazano u Tablici 1.

Kriteriji uključivanja su bili radovi iz baze Scopus objavljeni u razdoblju od 2017.godine do 2022. godine koji su relevantni znanstveni radovi za istraživanu temu, odnose se na odgajatelje i razmatraju koncepte usko povezane s temom.

Tablica 1: Kriteriji uključivanja i isključivanja radova

Kriteriji uključivanja	Kriteriji isključivanja
Empirijski, teorijski radovi iz područja R-POO-a	Radovi koji nisu iz područja RPOO-a
Radovi koji su vezani za odgajatelje	Radovi koji nisu vezani za odgajatelje
Radovi publicirani u razdoblju od 2017. do 2022. godine	Radovi koji su publicirani u razdoblju prije 2017.godine
Koncepti koji se odnose na samorefleksiju, refleksiju, profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje	Koncepti koji se ne odnose na samorefleksiju, refleksiju, profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje

**Izvor:** Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3,362- 379. Preuzeto 19.4.2023. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>

### 3.3. Ekstrakcija podataka

U svrhu sintetiziranja prikupljenih podataka koji će poslužiti za što konkretnije i iscrpnije odgovore na istraživačka pitanja kreirana je baza podataka u Excelu koja sadržava sljedeće kategorije: Redni broj, Baza podataka, Vrsta dokumenta, Godina izdanja, Naziv časopisa, Izdavač knjige, Referenca u APA stilu, Naslov rada, Autor/i, Država autora (1-10), Sažetak, Ključna riječ (K1-K5), Dostupan (0/1), Vrsta rada, Dizajn (kvantitativni dizajn, kvalitativni dizajn), Svrha/cilj, Uzorak, uzorak N, Opis uzorka, Mjerni instrument/ opis mjernog instrumenta, Rezultat (1-5), Implikacija (da/ne), implikacija (1-4), RPOO, koncepti koji se obrađuju.

U kategoriji *Vrsta dokumenta* upisivali su se brojevi od 1 do 5 i to 1 za časopis, 2 za poglavlja u knjigama konferencije, 3 za poglavlje u knjizi, 4 za pregled i 5 za uvodnu riječ urednika.

*Godina publiciranja* rada upisivala se u kategoriji godina izdanja.

U kategoriju *Naziv časopisa* naziv časopisa u kojem je rad publiciran.

U kategoriji *Izdavač knjige* se upisivao izdavač knjige, časopisa.

U kategoriji *Reference u APA stilu* upisivao se publicirani rad prema APA stilu: autori rada, godina izdanja i naziv rada.

U kategoriju *Država autora*, upisivala se pojedinačno država svakog od autora rada.

Kategorija *Autor* sadržavala je ime i prezime svakog autora rada.

Kategorija *Sažetak* sadržavala je originalni sažetak rada na engleskom jeziku koji je kratko opisivao problematiku kojom će se odnosni rad baviti.

Kategorije koje se odnose na *ključne riječi* (K1 do K5) označavale su autorove ključne riječi iz rada.

U kategoriji *Vrsta rada* brojem 1 se označavao teorijski rad, brojem 2 pregledni rad i brojem 3 empirijski rad.

*Dizajn* označuje koja se metoda primjenjivala u radu: 1 – kvantitativna, 2 – kvalitativna, 3 – mix method.

U kategoriju *Svrha/cilj* upisivao se cilj provedenog istraživanja.

U kategoriji *Uzorak* upisivao se broj 1 ako su to bili studenti, broj 2 ako su to bili nastavnici, broj 3 ako su to bili odgajatelji, te broj 4 ako su to bili djeca, učitelji i roditelji

U kategoriji *Uzorak N* je trebalo navesti tko, a u kategoriji *Opis uzorka* opisati uzorak u smislu koliko sudionika iz koje ustanove, države i sl.

U kategoriji *Mjerni instrument* trebalo je navesti koji je to instrument a u kategoriji Opis mjernog instrumenta opisati ga.

U kategorije *Rezultat 1* do *Rezultat 5* upisivali su se rezultati provedenih istraživanja.

U kategoriju *Implikacije* upisivalo se samo DA ako ih ima i NE ako ih nema te bi ih se u kategorijama Implikacija 1 do Implikacija 4 iskazalo.

U kategoriju *RPOO*, što je skraćenica za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, se upisivalo DA, ukoliko se rad referirao na područje RPOO-a. To je ujedno i kategorija koja je bila i kriterij uključivanja odnosno isključivanja rada iz sistematskog pregleda.

Kategorija *Koncepti* koji se obrađuju se, kako je i nazivom definirano, odnosi na koncepte koji su zastupljeni i razmatrani u konkretnom radu.

Sukladno istraživačkim pitanjima, kreirana je tablica u koju su se upisivali podatci prema slijedećim kriterijima:

1. Autor i godina objavljene studije
2. Države (geografska zastupljenost autora/države)
3. Vrsta studije
4. Dizajn studije
5. Ključne riječi
6. Svrha/ cilj istraživanja
7. Uzorak
8. Rezultati

Naprednim pretraživanjem baze Scopus selektirani su radovi prema ključnim riječima autora. Dobiveni podaci organizirani su u Excel tablicu Scopus (N=21). Nakon čitanja sažetaka isključeno je 6 radova (N=5) te je preostalo 6 radova (N=6) procijenjenih kao pogodna za sustavni pregled. U analizu je uključeno (N=15) radova.



### 3.4. Odabrani radovi

U Tablici 2. prikazani su svi selektirani radovi prema autoru i godini objavljivanja, državi autora, vrsti rada, dizajnu, ključnim riječima, svrsi, uzorku i rezultatima.

Tablica 2: Odabrani radovi

RB	Autor i godina	Država	Vrsta	Dizajn	Ključne riječi	Svrha/cilj	Uzorak	Rezultati
1	Aras S., 2021	Turska	3	2	Teacher portfolio; professional development; early childhood teacher; reflective practice	Cilj: istražiti iskustvo četiri odgajateljica analizom njihovih portfolia	3	Utvrđeno je da su portfelji učinkoviti u smislu suradničkih odnosa, participativnog donošenja odluka i refleksivne prakse.  Potaknuli su učitelje da razmišljaju o svojim praksama u učionici i osnažili učitelje da podijele ono što su naučili, omogućili su učiteljima da budu svjesniji njihove primjene i osvrću se na svoje prethodne prakse.
2	Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K.,	Australija	3	2	Critical reflection · Sleep-rest practices · Early childhood education and care · Epistemic cognition · Dialogical thinking	Cilj: istražiti prirodu kritičke refleksije koristeći primjere provođenja spavanja i odmora.	3	Rezultati pokazuju preveliko oslanjanje na tehničke i praktične refleksivne strategije u rješavanju pitanja vremena spavanja i odmora

3	McLeod, R. H., 2020.	Amerika	3	2	Ključne	Cilj: utvrditi učinke intervencije u profesionalnom razvoju na korištenje prakse utemeljene na dokazima.	3	Nakon sudjelovanja u istraživanju / intervenciji, većina sudionika nastavlja marljivo provoditi praksu.
4	Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O., 2019	Rusia	3	3	pre-school children; teachers; parents; information exchange; digital devices and technologies; pre-school education establishment	Cilj: povećati spremnost za razmjenu informacija među djecom, učiteljima i roditeljima, kao i promicati bolje korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju.	4	Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu kako se razina spremnosti za razmjenu informacija tijekom obrazovnog procesa može povećati daljnjim usavršavanjem odgajatelja i uspostavom jedinstvenog informacijskog prostora u vrtičkoj skupini te pokazuju smjerove daljnjih istraživanja.
5	Marshall T., 2019.	Ujedinjeno Kraljevstvo	2	-	Reflection synthesis concept process qualitative definition	Cilj: razumjeti koncept refleksije, sintetiziranjem postojećih konceptualnih kvalitativnih studija.	-	Refleksija je pažljivo ispitivanje i spajanje ideja kako bi se stvorio novi uvid u tekući ciklus izražavanja i ponovnog djelovanja

6	Nolan A., Guo K., 2019.	Australia	3	2	Critical reflection on practice; pedagogy of discomfort; professional learning; transformative practice	Cilj: istražiti profesionalno obrazovanje odgajatelja koristeći pedagogiju ne-lagode.	3	Prema navodima sudionika rezultati pokazuju promjene u praksi. Oni ističu kako refleksija igra važnu ulogu u profesionalnom obrazovanju. Utvrđeno je kako dobro osmišljen i proveden plan profesionalnog obrazovanja može dovesti do promjena u dispozicijama i učenju sudionika.
7	Recchia, S. L., i Puig, V. I., 2019.	Amerika	3	2	Early Childhood Education, Preschool Teachers, Reflective Teaching	Ova refleksivna pripovijest istražuje stavove dvaju sudionika u Grupi za profesionalno mentorstvo u ranom djetinjstvu (ECPMG), stvorene kao odgovor na zabrinutost naših diplomanata o njihovom nedostatku podrške pri ulasku u područje inkluzivnog ranog odgoja i obrazovanja.	1	Utvrđeno je kako je otvoreni forum podrške pomogao novim odgajateljima poput Kendra i Eleonore u razvoju (unapređenju) različitih načina uključivanja u zajednicu prakse.

8	Zhang C., SAD Cook J.C., 2019.	3	2	Faculty Development, Preschool Teachers, Reflective Teaching	Ova studija prikazuje model profesionalnog razvoja za unapređenje pisanja odgajatelja koristeći svoju reflektivnu praksu.	3	Nalazi pokazuju postignuća i nužnost korištenja reflektivnih praksi tijekom stručnog usavršavanja odgajatelja.  Rezultati pokazuju koristi i važnosti korištenja reflektivne prakse tijekom obrazovanja odgajatelja.
9	Damjanovic V., Blank J., 2018.	SAD	3	2	Professional development · Professional learning communities · Reflection · Documentation	1,2	Cilj: naglašavanje situirane i kontekstualne prirode profesionalnog razvoja odgajatelja.  Utvrđeno je kako je integracija dokumentacije u PLC dovela do implicitnih pretpostavki o djeci (...). Za razliku od tradicionalnih pristupa učenju odgajatelja, autori tvrde da PLC usmjeren na dokumentaciju potiče odgajatelja da problematiziraju svoju praksu, umjesto da je pojednostavljaju. Proces refleksije činjenja djece, doveo je do pomaka u razmišljanju o mogućnostima prirode provođenja prakse.
10	Moxnes, A. R., Osgood, J., 2018.	Norveška	3	2	diffraction, early childhood teacher education, educators, reflection, student teachers	1	Cilj: istaknuti važnost refleksivnosti kao strategije koju odgajatelji trebaju usvojiti, s fokusom na norveško obrazovanje odgajatelja.  Difrakcija otvara mogućnosti za rekonfiguriranje pogleda na profesionalnost i potiče nas na drugačije razmišljanje. Nепrekidna promjena nas poziva da ponovno razmotrimo nastavu i otkrijemo nove perspektive. Difrakcija ima veći potencijal od refleksije jer nam omogućuje da promišljamo drugačije i izbjegnemo poznate obrasce razumijevanja.

11	Nolan A., Molla T., 2018.	Australia	1	3	Teacher professional learning; pedagogy of discomfort; disjuncture; reflective practice	Cilj: istražiti profesionalni razvoj učitelja, postavljajući ga kao refleksivnu praksu.	3	Rezultati pokazuju da bi profesionalno učenje trebalo biti transformacijsko, a proces mora biti oblikovan pedagogijom nelagode (eng. pedagogy of discomfort), uzimajući u obzir međusobnu povezanost učiteljevih profesionalnih sklonosti, iskustava diskontinuiteta i činova promišljanja.
12	Yoke Foong, L., Yean Bt Md Nor, M., Nolan A., 2018.	Malezija	3	2	Facilitation styles; group dialogic reflection; early childhood practicum; practicum supervisors and collective reflection	Ovo je studija slučaja koja koristi svrhoviti uzorak uključujući maleziju instituciju za obuku učitelja koja je provela preddiplomski program za rani odgoj u suradnji s sveučilištem iz Ujedinjenog Kraljevstva	1,2	Utvrđeno je da stilovi facilitacije utječu na dubinu refleksivnog razmišljanja studenata-učitelja.

13	Isik-Ercan Z., SAD Perkins K., 2017.	1	-	Reflective Teaching, Faculty Development, Early Childhood Education, Teacher Education	Ovaj rad daje aktualne primjere iz polja u kojima se koristi reflektivna praksa, uz podršku književnosti i novih konceptualnih okvira tvrdi kako sustavnija uporaba reflektivne prakse u višestrukim kontekstima može imati pozitivan utjecaj na profesionalni razvoj odgajatelja.	-	Sažeto kroz literaturu i primjere iz prakse prepoznati su a) poticajni i podržavajući odgovori vršnjaka, b) izričiti fokus o podržavajućim/sigurnim zajednicama u kojima sudionici mogu biti iskreni i otvoreni za raspravu o kritičnim pitanjima, višestruke perspektive i različiti konteksti ključni su za stvaranje virtualnog ili lica u lice okruženja za učenje i refleksiju
14	Prtljaga, P., Srbija Savić, Z. (2017).	3	2	kompetencije; mrežni portali; refleksija.	Cilj je osvijestiti odgajatelje o odmicanju od analognog svijeta i približavanje svijetu digitalnog, što dovodi do uporabe odgovarajućih internetskih izvora	3	Prema glavnim istraživačkim rezultatima, bez obzira na rod, radno iskustvo ili obrazovnu razinu, odgajatelji se koriste internetskim izvorima manje nego konvencionalnim izvorima da bi unaprijedili kvalitetu rada. No, utvrđene su određene razlike među njima s obzirom na radno iskustvo, to jest ispitanici koji imaju kraće radno iskustvo više se koriste elektroničkim izvorima od svojih iskusnijih kolega
15	Zamora, P. G., Španjolska Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., i	3	3	Teacher training, Mediated learning	Postoji konsenzus o potrebi jačanja obrazovanja odgajatelja predškolske djece,	3	Rezultati pokazuju da iskustvo koje su stekli edukatori promiče veće osnaživanje i vodstvo, uz veću povezanost teorije i prakse, te sustavno jačanje promišljanja povezanog s

Aldunate, A.  
M., 2017

experience, Interaction analysis  
posebice oko alata koje koriste za refleksiju i promjenu vlastite prakse. U tom kontekstu predlaže se formativna intervencija iz perspektive akcijskog istraživanja.

interakcijama koje razvijaju odgajatelji u jaslicama. Osim toga, značajan učinak programa usavršavanja uočava se u učestalosti posredovanja interakcija koje razvijaju edukatori.

---

Vrsta rada: 1-teorijski, 2-pregledni, 3-empirijski; Dizajn: 1-kvantitativna, 2-kvalitativna, 3-mix method; uzorak: 1.studenti, 2.nastavnici, 3.odgajatelji, 4: djeca, učitelji, roditelji

## **4. REZULTATI I RASPRAVA**

Ovaj pregled radova pokušavao je odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliki je broj radova selektiranih iz baze Scopus i gdje su objavljeni u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine?
2. Koja je geografska zastupljenost autora (država) u objavljenim radovima te učestalost suradnje u objavljivanju radova?
3. Koja je vrsta i dizajn objavljenog rada?
4. Koje su sve ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije?
5. Koji su ciljevi rada i teme istraživane?
6. Tko su bili sudionici u istraživanju?
7. Koji su mjerni instrumenti u istraživanju?
8. Koji su rezultati dobiveni provedenim istraživanjima?

U nastavku su prikazani rezultati sistematskog pregleda radova prema postavljenim istraživačkim pitanjima.



#### 4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2017. -2022. godine u bazi Scopus

U Tablici 3. prikazani su naslovi radova prema odabranim kriterijima, uključujući autore i godinu objave u razdoblju od 2017. do 2022. godine. te bazu podataka iz koje su radovi selektirani.

Tablica 3: Selektirani radovi u bazi Scopus (2017.-2022.)

RB	Autor	Godina	Naslov rada	Baza podataka
1	Aras S.	2021	A case study on teacher portfolio with early childhood teachers	Scopus
2	Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K.	2020	Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?	Scopus
3	McLeod, R. H.	2020	Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback	Scopus
4	Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O.	2019	Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments	Scopus
5	Marshall T	2019	The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts	Scopus
6	Nolan A., Guo K.	2019	Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers	Scopus
7	Recchia, S. L., i Puig, V. I.	2019	Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice	Scopus
8	Zhang C., Cook J.C.	2019	A reflective professional development intervention model of early writing instruction	Scopus
9	Damjanovic V., Blank J.	2018	Building a Professional Learning Community: Teachers’ Documentation of and Reflections on Preschoolers’ Work	Scopus
10	Moxnes, A. R., Osgood, J.	2018	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education	Scopus
11	Nolan A., Molla T.	2018	Teacher professional learning through pedagogy of discomfort	Scopus
12	Yoke Yean Foong L., Bt Md Nor M., Nolan A.	2018	The influence of practicum supervisors’ facilitation styles on student teachers’ reflective thinking during collective reflection	Scopus
13	Isik-Ercan Z., Perkins K.	2017	Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early	Scopus

14	Prtljaga, P., Savić, Z.	2017	childhood teacher education contexts The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja]	Scopus
15	Zamora, P. G., Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., i Aldunate, A. M.	2017	Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada]	Scopus

Nakon pregleda znanstvene baze Scopus u Tablici 4. prikazani su selektirani radovi koji odgovaraju na istraživačka pitanja. Uzimajući u obzir kriterije uključivanja i isključivanja, daljnja analiza se odnosila na ukupno 15 radova (N=15).

U Tablici 4. možemo vidjeti broj radova prema godini objave.

Tablica 4: Broj objavljenih radova prema godini publiciranja

Godina	N	%
2021	1	6,667%
2020	2	13,33%
2019	5	33,33%
2018	4	26,66%
2017	3	20%
Ukupno	15	100.00%

Tablica 4. prikazuje broj publiciranih radova prema godini publiciranja pa tako možemo iščitati da je najviše radova objavljeno 2019. godine, njih 33,33% (N=5), potom 2018. godine je objavljeno 26,667% (N=4), 2017. godine objavljeno je 20% (N=3), 2020. godine objavljeno je 13,33% (N=2), a 2021. godine 6,66% (N= 1). U prvom tromjesečju 2022. godine nismo pronašli nijedan relevantan rad u navedenoj bazi.

## 4.2. Geografska zastupljenost autora(država) u publiciranim radovima

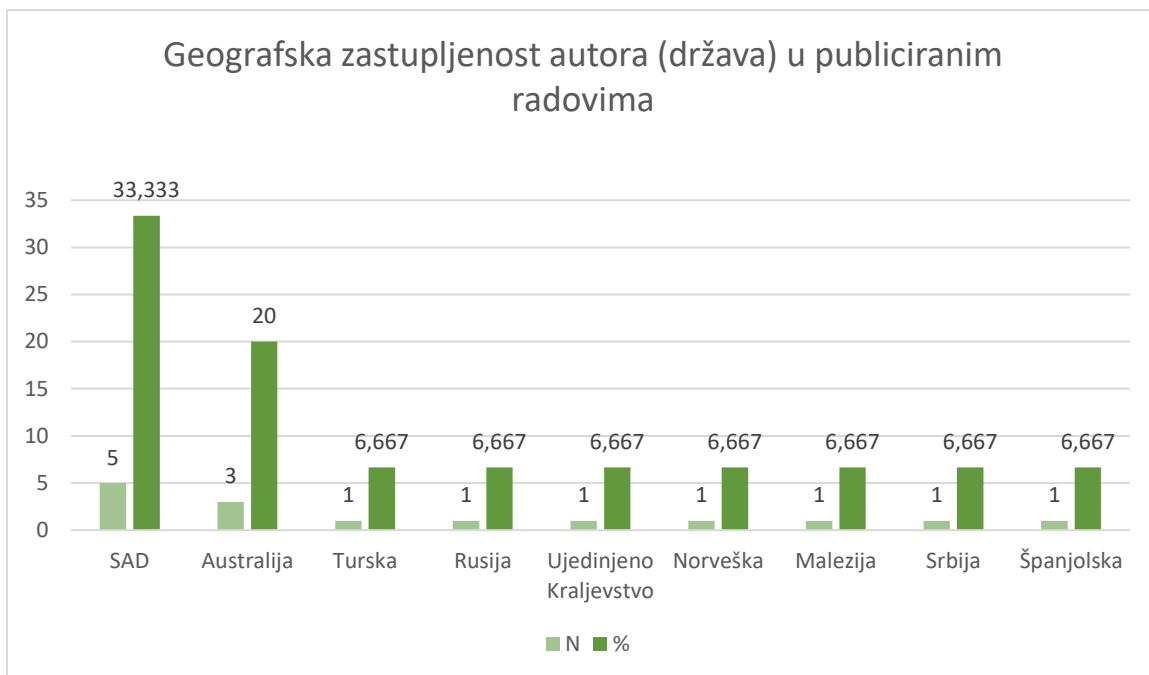
U nastavku ćemo u Tablici 5. razmotriti zastupljenost zemlje autora publiciranih radova.

Tablica 5: Geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima

RB	Godina	Autor/i	Država	Kontinent
1	2021	Aras S.	Turska	Europa
2	2020	Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K.	Australija	Australija
3	2020	McLeod, R. H.	SAD	Sjeverna Amerika
4	2019	Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O.	Rusija	Europa
6	2019	Marshall T	Ujedinjeno Kraljevstvo	Europa
8	2019	Nolan A., Guo K.	Australija	Australija
5	2019	Recchia, S. L., i Puig, V. I.	SAD	Sjeverna Amerika
7	2019	Zhang C., Cook J.C.	SAD	Sjeverna Amerika
12	2018	Damjanovic V., Blank J.	SAD	Sjeverna Amerika
11	2018	Moxnes, A. R., Osgood, J.	Norveška	Europa
9	2018	Nolan A., Molla T.	Australija	Australija
10	2018	Yoke Yean Foong L., Bt Md Nor M., Nolan A.	Malezija	Azija
13	2017	Isik-Ercan Z., Perkins K.	SAD	Sjeverna Amerika
14	2017	Prtljaga, P., Savić, Z.	Srbija	Europa
15	2017	Zamora, P. G., Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., i Aldunate, A. M.	Španjolska	Europa

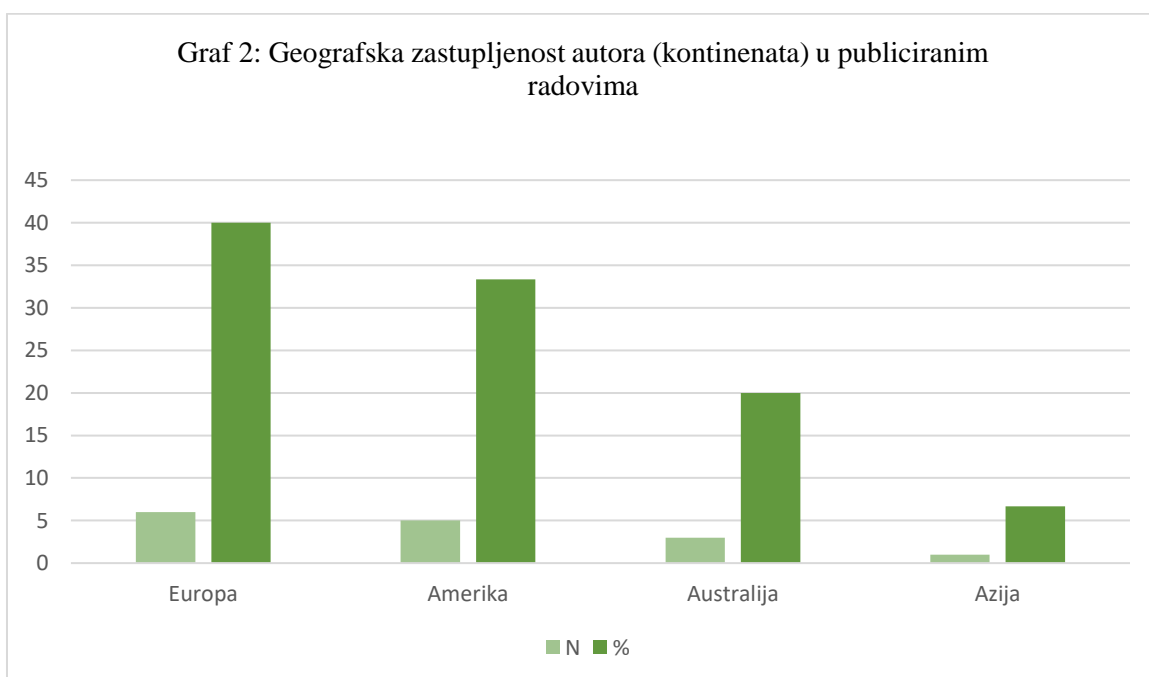
Navedeni rezultati iz Tablice 5. prikazani su u grafu 1 i grafu 2.

Graf 1 : Geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima



Iz grafa 1 vidljiva je zastupljenost država u publiciranim radovima, tako slijedi kako je SAD zastupljen u 33,333%, Australija u 20%, a Turska, Rusija, Ujedinjeno Kraljevstvo, Norveška, Malezija, Srbija i Španjolska u 6,667%.

Graf 2: Geografska zastupljenost autora (kontinenta) u publiciranim radovima



Iz grafa 2 iščitava se geografska zastupljenost autora prema kontinentima u publiciranim radovima, tako proizlazi da je Europa zastupljena u 40% analiziranih, relevantnih radova, Amerika u 33,333%, Australija u 20%, te Azija z 6,667% radova.

### 4.3. Vrsta i dizajn objavljenog rada

U Tablici 6. razmatra se naziv, vrsta i dizajn objavljenog rada prema publikaciji.

Tablica 6: Naziv, vrsta i dizajn objavljenog rada prema publikaciji

RB	Naziv časopisa	Autor	Naziv rada	Vrsta	Dizajn
1	Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives	Aras S.	A case study on teacher portfolio with early childhood teachers	3	2
2	Australian Journal of Teacher Educa- tion	Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K.,	Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?	3	2
3	Early Childhood E- ducation Journal	McLeod, R. H.	Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback	3	2
4	Education Sciences	Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., Filippova, O.	Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments	3	3
5	Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives	Marshall T.	The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts	2	2
6	Early years	Nolan A., Guo K.	Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers	3	2
7	The New Educator	Recchia, S. L., Puig, V. I.	Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice	3	2
8	Journal of Early Childhood Teacher Education	Zhang C., Cook J.C.	A reflective professional development intervention model of early writing instruction	3	2
9	Early Childhood E- ducation Journal	Damjanovic V., Blank J.	Building a Professional Learning Community: Teachers’ Documentation of and Reflections on Preschoolers’ Work	3	2
10	Contemporary Issues in Early Childhood	Moxnes, A. R., Osgood, J.	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education	3	2

11	Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives	Nolan A., Molla T.	Teacher professional learning through pedagogy of discomfort	1	3
12	Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives	Yoke Yean Foong L., Bt Md Nor M., Nolan A.	The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection	3	2
13	Early Childhood Education Journal	Isik-Ercan Z., Perkins K.	Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts	1	2
14	Croatian Journal of Education	Prtljaga, P., Savić, Z.	The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja]	3	2
15	Estudios Pedagógicos XLIII	Zamora, P. G., Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., Aldunate, A. M.	Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada]	3	3

**Legenda:** Vrsta rada: 1-teorijski, 2-pregledni, 3-empirijski; Dizajn: 1-kvantitativna, 2-kvalitativna, 3-mix method

Iz Tablice 6. zaključujemo kako u radu dominiraju empirijski radovi (N=12), zatim slijede teorijski (N=2), te na kraju pregledni rad (N=1). Govoreći o dizajnu radova, vrlo je lako uočljivo kako prevladava kvalitativni dizajn rada (N=12), zatim radovi dizajnirani mix-metodom (N=3), dok se kvantitativne studije ne pojavljuju u radu.

#### 4.4. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije

U nastavku se prilaže Tablica 7., u njoj se prikazuju ključne riječi istaknute u analiziranim radovima, prema godini izdanja publikacije.

Tablica 7: Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije

RB	Godina izdanja	Ključne riječi
1	2021	Teacher portfolio; professional development; early childhood teacher; reflective practice
2	2020	Critical reflection · Sleep-rest practices · Early childhood education and care · Epistemic cognition · Dialogical thinking
3	2020	Ključne riječi nisu istaknute
4	2019	pre-school children; teachers; parents; information exchange; digital devices and technologies; pre-school education establishment
5	2019	Reflection, synthesis, concept, process, qualitative, definition
6	2019	Critical reflection on practice; pedagogy of discomfort; professional learning; transformative practice
7	2019	Early Childhood Education, Preschool Teachers, Reflective Teaching
8	2019	Faculty Development, Preschool Teachers, Reflective Teaching
9	2018	Professional development · Professional learning communities · Reflection · Documentation
10	2018	diffraction, early childhood teacher education, educators, reflection, student teachers
11	2018	Teacher professional learning; pedagogy of discomfort; disjuncture; reflective practice
12	2018	Facilitation styles; group dialogic reflection; early childhood practicum; practicum supervisors and collective reflection
13	2017	Reflective Teaching, Faculty Development, Early Childhood Education, Teacher Education
14	2017	kompetencije; mrežni portali; refleksija.
15	2017	Teacher training, Mediated learning experience, Interaction analysis

U većini članaka su kao ključne riječi izdvojeni različiti izrazi na engleskom jeziku koji označavaju pojam odgajatelja djece rane i predškolske dobi (*Early Childhood Teacher Education, Teachers, Preschool Teachers, Educators*) kao i sintagme koje se odnose na odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi (*Early Childhood Education, Early Childhood Education And Care, Preschool, Child Care*).

Nadalje, pojmovi koji označavaju refleksiju također se ističu (*Reflective Practice, Critical Reflection, Reflection, Reflective Teaching*).

Slijede riječi koje označavaju profesionalno obrazovanje (*Professional development, Professional*).

Ovakav prikaz ključnih riječi dobar je pokazatelj usmjerenosti ovog preglednog rada, s obzirom da se je cilj rada bio dobiti što bolji uvid u procese refleksije i samorefleksije, te njihovu usku povezanost s procesom profesionalnog razvoja.



## 4.5. Ciljevi rada i istraživane teme

U priloženoj Tablici 8. istaknuti su ciljevi objavljenih radova

Tablica 8: Ciljevi istraživanja

RB	Cilj istraživanja
1	Istražiti iskustvo četiri odgajatelja analizom njihovih portfolija
2	Istražiti prirodu kritičke refleksije koristeći primjere provođenja spavanja i odmora.
3	Utvrđiti učinke intervencije u profesionalnom razvoju na korištenje prakse utemeljene na dokazima.
4	Povećati spremnost za razmjenu informacija među djecom, učiteljima i roditeljima, kao i promicati bolje korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju.
5	Razumjeti koncept refleksije, sintetiziranjem postojećih konceptualnih kvalitativnih studija.
6	Istražiti profesionalno obrazovanje odgajatelja koristeći pedagogiju nelagode.
7	Istražiti stavove dvaju sudionika u grupi za profesionalno mentorstvo odgajatelja.
8	Prikazati model profesionalnog razvoja za unapređenje pisanja odgajatelja koristeći svoju refleksivnu praksu.
9	Naglašavanje situirane i kontekstualne prirode profesionalnog razvoja odgajatelja.
10	Istaknuti važnost refleksivnosti kao strategije koju odgajatelji trebaju usvojiti, s fokusom na norveško obrazovanje odgajatelja.
11	Istražiti profesionalni razvoja učitelja, postavljajući ga kao refleksivnu praksu.
12	Povezivanje refleksivnog razmišljanja studenata i unaprjeđenja prakse.
13	Dati aktualne primjere iz polja u kojima se koristi refleksivna praksa.
14	Osvijestiti odgajatelje o odmicanju od analognog svijeta i približavanje svijetu digitalnog, što dovodi do uporabe odgovarajućih internetskih izvora.
15	Predložiti formativnu intervenciju iz perspektive akcijskog istraživanja.

U Tablici 8. istaknuti su ciljevi analiziranih članaka u ovome radu. Vidljivo je kako su analizirani članci za cilj imali istražiti refleksiju te njezin utjecaj na praksu. Istraživanje profesionalnog razvoja odgajatelja također se ističe kao cilj pregledanih radova. Vrlo je zanimljivo i važno za istaknuti kako se i u samim ciljevima članaka refleksija i profesionalno obrazovanje isprepliću, te već iz priložene Tablice 8 možemo zaključiti kako su refleksija i profesionalno obrazovanje neodvojive komponente, te kako izravno utječu jedna na drugu.

Dalje se prilaže Tablica 9 u kojoj se razmatra pojavnost istraživačkih koncepata.

Tablica 9: Pojavnost istraživačkih koncepata

RB	RPOO	refleksija	Profesionalno obrazovanje
1	1	1	1
2	1	1	1
3	1	1	1
4	1	0	1
5	1	1	0
6	1	1	0
7	1	1	0
8	1	1	0
9	1	1	1
10	1	1	1
11	0	1	1
12	1	1	0
13	1	1	0
14	1	1	1
15	1	1	1

**Legenda:** RPOO-rani i predškolski odgoj i obrazovanje; 0= ne; 1= da

Iz navedene tablice lako se zaključuje da je u gotovo svim člancima (N=14) predmet istraživanja rani i predškolski odgoj i obrazovanje, važno je naglasiti kako je članak u kojem to nije slučaj (N=1) u potpunosti primjenjiv na predškolski odgoj i obrazovanje.

Nadalje, iz tablice se iščitava kako gotovo svi članci (N=14) svoje istraživanje usmjeruju na refleksiju, također veliki se broj (N=9) članaka usmjeruje na profesionalno obrazovanje, a čak 8 (N=8) članaka razmatra utjecaj refleksije na profesionalno obrazovanje ili obrnuto. I ovdje se potvrđuje već spomenuti zaključak kako su refleksija i profesionalno obrazovanje neodvojive ili teško odvojive komponente u radu odgajatelja.

Također, navedene pojavnosti istraživačkih koncepata još jednom potvrđuju usmjerenost ovog rada na ostvarivanje zadanog cilja rada.

## 4.6. Sudionici u istraživanju

Tablica 9. prikazuje sudionike u istraživanjima .

Tablica 9: Sudionici u istraživanjima

RB	Naziv rada	Uzorak
1	A case study on teacher portfolio with early childhood teachers	Odgajatelji
2	Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?	Odgajatelji
3	Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback	Odgajatelji
4	Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments	Djeca, učitelji, roditelji
5	The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts	-
6	Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers	Odgajatelji
7	Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice	Studenti
8	A reflective professional development intervention model of early writing instruction	Odgajatelji
9	Building a Professional Learning Community: Teachers’ Documentation of and Reflections on Preschoolers’ Work	Studenti i nastavnici
10	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education	Studenti
11	Teacher professional learning through pedagogy of discomfort	Odgajatelji
12	The influence of practicum supervisors’ facilitation styles on student teachers’ reflective thinking during collective reflection	Studenti i nastavnici
13	Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts	-
14	The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja]	Odgajatelji
15	Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada]	Odgajatelji

Tema ovog diplomskog rada usmjerena je na istraživanja u kojima su sudionici odgajatelji, navedeno možemo iščitati iz priložene Tablice 9. U većini istraživanja (N=8) odgajatelji su sudionici istraživanja, zatim slijede studenti (N=2), te studenti i nastavnici (N=2), važno je naglasiti kako studenti koji su sudjelovali u gore navedenim istraživanjima pohađaju studij predškolskog odgoja, te da nastavnici koji sudjeluju u istima, održavaju nastavu na spomenutim studijskim programima.

## 4.7. Mjerni instrumenti u istraživanjima

U nastavku se prilaže Tablica 10. koja prikazuje mjerne instrumente u pojedinom istraživanju.

Tablica 10: mjerni instrumenti u istraživanjima

RB	Naziv rada	Mjerni instrument
1	A case study on teacher portfolio with early childhood teachers	polustrukturirani intervju, fokus grupa, portfelji nastavnika, refleksivni časopisi
2	Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?	Intervju
3	Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback	studija slučaja
4	Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments	upitnik za učitelje, razgovor s djecom
5	The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts	pregled literature
6	Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers	Intervju
7	Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice	Intervju
8	A reflective professional development intervention model of early writing instruction	Promatranje
9	Building a Professional Learning Community: Teachers’ Documentation of and Reflections on Preschoolers’ Work	promatranje, intervju
10	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education	Promatranje
11	Teacher professional learning through pedagogy of discomfort	odgovori na pitanje unutar 200 riječi u aplikaciji
12	The influence of practicum supervisors’ facilitation styles on student teachers’ reflective thinking during collective reflection	intervju, promatranje.
13	Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts	pregled literature
14	The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja]	intervju, promatranje
15	Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada]	Pregled dokumentacije, promatranje

U tablici je vidljivo kako su u velikom dijelu istraživanja mjerni instrument bili intervju (N=6) i promatranje (N=6), a čak u 3 istraživanja (N=3) korištena su ova dva mjerna instrumenta u kombinaciji. Pregled literature ili dokumentacije korišten je u 3 (N=3) istraživanja. Ovakav odabir mjernih instrumenata u istraživanjima upućuje na činjenicu kako su istraživanja bila vrlo fokusirana na konkretno iskustvo odgajatelja.

## 4.8. Rezultati dobiveni provedenim istraživanjima

U Tablici 11. prikazuju se rezultati dobiveni u provedenim istraživanjima.

Tablica 11: Rezultati dobiveni u provedenim istraživanjima

RB	Rad/autor/godina/država/vrsta rada	Svrha/cilj	Metoda/dizajn studije/uzorak/mjerni instrument	Rezultati
1	A case study on teacher portfolio with early childhood teachers/ A-ras S. /2021/ Turska/ članak	Istražiti iskustvo četiri odgajatelja analizom njihovih portfolia	kvalitativna/odgajatelji/ polustrukturirani intervju, fokus grupa, portfelji nastavnika, reflektivni časopisi	Utvrđeno je da su portfelji učinkoviti u smislu suradničkih odnosa, participativnog donošenja odluka i reflektivne prakse. Potaknuli su učitelje da razmišljaju o svojim praksama u učionici i osnažili učitelje da podijele ono što su naučili, omogućili su učiteljima da budu svjesniji njihove primjene i osvrću se na svoje prethodne prakse.
2	Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices? / Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K./2021/ Australija/ članak.	Istražiti prirodu kritičke refleksije koristeći primjere provođenja spavanja i odmora.	kvalitativna/ odgajatelji, intervju	Rezultati pokazuju preveliko oslanjanje na tehničke i praktične refleksivne strategije u rješavanju pitanja vremena spavanja i odmora
3	Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback/McLeod, R. H./ 2020./ Amerika/ članak	Utvrđiti učinke intervencije u profesionalnom razvoju na korištenje prakse utemeljene na dokazima.	kvalitativna/ odgajatelji/ studija slučaja.	Nakon sudjelovanja u istraživanju intervenciji, većina sudionika nastavlja marljivo provoditi praksu.
4	Factors of the readiness for information exchange in pre-school education establishments	Povećati spremnost za razmjenu informacija među djecom, učiteljima i roditeljima, kao i promicati bolje	mix-method/ djeca, učitelji, roditelji/ upitnik za učitelje, razgovor s djecom.	Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu kako se razina spremnosti za razmjenu informacija tijekom obrazovnog procesa može povećati

	/Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O., /2019/ Rusia/ Članak	korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju.		daljnjim usavršavanjem odgajatelja i uspostavom jedinstvenog informacijskog prostora u vrtićkoj skupini te pokazuju smjerove daljnjih istraživanja.
5	The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts/ Marshall T./2019./ Ujedinjeno Kraljevstvo/ Članak	Razumjeti koncept refleksije, sintetiziranjem postojećih konceptualnih kvalitativnih studija.	Kvalitativna/ pregled literature	Refleksija je pažljivo ispitivanje i spajanje ideja kako bi se stvorio novi uvid u tekući ciklus izražavanja i ponovnog djelovanja
6	Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers/Nolan A., Guo K./ 2019./ Australia/članak	Istražiti profesionalno obrazovanje odgajatelja koristeći pedagogiju nelagode.	kvalitativna/ odgajatelji / intervju	Prema riječima sudionika rezultati pokazuju promjene u praksi. Oni ističu kako refleksija igra važnu ulogu u profesionalnom obrazovanju. Utvrđeno je kako dobro osmišljen i proveden plan profesionalnog obrazovanja može dovesti do preobrazbe dispozicije i učenja sudionika.
7	Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice / Recchia, S. L., i Puig, V. I./ 2019./ Amerika/ članak	Istražiti stavove dvaju sudionika U grupi za profesionalno mentorstvo odgajatelja.	kvalitativna/ studenti/ intervju	Utvrđeno je kako je otvoreni forum podrške pomogao novim odgajateljima poput Kendra i Eleonore u razvoju (unapređenju) različitih načina uključivanja u zajednicu prakse.
8	A reflective professional development intervention model of early writing instruction/ Zhang C., Cook J.C./2019./ SAD/Članak	Prikazati model profesionalnog razvoja za unapređenje pisanja odgajatelja koristeći svoju refleksivnu praksu.	kvalitativna/ odgajatelji/ promatranje	Rezultati pokazuju koristi i važnosti korištenja refleksivne prakse tijekom obrazovanja odgajatelja.
9	Building a Professional Learning Community: Teachers' Documentation of and Reflections on Preschoolers' Work/ Damjanovic V., Blank J./ 2018. /SAD/Članak	Naglašavanje situirane i kontekstualne prirode profesionalnog razvoja odgajatelja.	kvalitativna/ Studenti, nastavnici/ promatranje, intervju	Utvrđeno je kako je integracija dokumentacije u PLC doveo do implicitnih pretpostavki o djeci (...) za razliku od tradicionalnih pristupa učenju odgajatelja, autori tvrde da PLC usmjeren na dokumentaciju potiče odgajatelje da problematiziraju svoju praksu, umjesto da je pojednostavljaju. Proces refleksije činjenja

				djece, doveo je do pomaka u razmišljanju o mogućnostima prirode provođenja prakse.
10	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education/ Moxnes, A. R., Osgood, J./2018./ Norveška/ Članak	Osporiti važnost refleksivnosti kao strategije koju odgajatelji trebaju usvojiti, s fokusom na norveško obrazovanje odgajatelja.	kvalitativna/ studenti/ promatranje	Difrakcija otvara mogućnosti za rekonfiguriranje pogleda na profesionalnost i potiče nas na drugačije razmišljanje. Neprekidna promjena nas poziva da ponovno razmotrimo nastavu i otkrijemo nove perspektive. Difrakcija ima veći potencijal od refleksije jer nam omogućuje da promišljamo drugačije i izbjegnemo poznate obrasce razumijevanja.
11	Teacher professional learning through pedagogy of discomfort/ Nolan A., Molla T./ 2018./ Australia/ članak	Istražiti profesionalni razvoja učitelja, postavljajući ga kao refleksivnu praksu.	mix-method/ odgajatelji/ odgovori na pitanje unutar 200 riječi u aplikaciji	Rezultati pokazuju da bi profesionalno učenje trebalo biti transformacijsko, a proces mora biti oblikovan pedagogijom nelagode, uzimajući u obzir međusobnu povezanost učiteljevih profesionalnih sklonosti, iskustava diskontinuiteta i činova promišljanja.
12	The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection / Yoke Yean Foong L., Bt Md Nor M., Nolan A./ 2018./ Malezija/ članak	Povezivanje refleksivnog razmišljanja studenata i unaprjeđenja prakse.	kvalitativna/ studenti, nastavnici/ intervju, promatranje.	Utvrđeno je da stilovi facilitacije utječu na dubinu refleksivnog razmišljanja studenata- učitelja.
13	Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts/ Isik-Ercan Z., Perkins K./ 2017./ SAD/ članak	Dati aktualne primjere iz polja u kojima se koristi refleksivna praksa.	Kvantitativna/ pregled literature	Sažeto kroz literaturu i ove primjere iz prakse prepoznati su a) poticajni i podržavajući odgovori vršnjaka, b) izričiti fokus o podržavajućim/sigurnim zajednicama u kojima sudionici mogu biti iskreni i otvoreni za raspravu o kritičnim pitanjima, višestruke perspektive i različiti konteksti ključni su za

14	The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja]/ Prtljaga, P., Savić, Z./2017./ Srbija/ Članak	Osvijestiti odgajatelje o odmicanju od analognog svijeta i približavanje svijetu digitalnog, što dovodi do uporabe odgovarajućih internetskih izvora.	kvalitativna/ odgajatelji/ intervju, promatranje	stvaranje virtualnog ili licem u lice okruženja za učenje i refleksiju  Prema glavnim istraživačkim rezultatima, bez obzira na rod, radno iskustvo ili obrazovnu razinu, odgajatelji se koriste internetskim izvorima manje nego konvencionalnim izvorima da bi unaprijedili kvalitetu rada. No, utvrđene su određene razlike među njima s obzirom na radno iskustvo, to jest ispitanici koji imaju kraće radno iskustvo više se koriste elektroničkim izvorima od svojih iskusnijih kolega
15	Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada] /Zamora, P. G., Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., i Aldunate, A. M./ 2017/Španjolska/ članak	Predložiti formativnu intervenciju iz perspektive akcijskog istraživanja.	mix-method/ odgajatelji / pregled dokumentacije, promatranje	Rezultati pokazuju da iskustvo koje su stekli edukatori promiče veće osnaživanje i vodstvo, uz veću povezanost teorije i prakse, te sustavno jačanje promišljanja povezanog s interakcijama koje razvijaju odgajatelji u jaslicama. Osim toga, značajan učinak programa usavršavanja uočava se u učestalosti posredovanja interakcija koje razvijaju edukatori.



Rezultati istraživanja prikazani u Tablici 11. potvrđuju povezanost refleksivne prakse i profesionalnog obrazovanja, a neposredno i profesionalnog napretka. Rezultati upućuju na važnost stvaranje zajednice u kojoj se članovi međusobno podupiru. Značajno obilježje takve zajednice je uгода koju članovi osjećaju, te sloboda u izražavanju vlastitih stavova u svrhu kvalitetne, slobodne i ugodne provedbe nužne refleksivne prakse.

Također, iz Tablice 11. vidljivo je kako su zabilježeni napredci u praksama sudionika nakon sudjelovanja u istraživanjima u vidu sagledavanja prakse, načinima provedbe refleksije, te spremnosti i otvorenosti za dijeljenje znanja i stečenih iskustava. U nastavku rada ukratko ćemo se osvrnuti na nekoliko zanimljivih istraživanja, opisujući njihovu svrhu te zaključke proizašlih u istraživanjima prikazanim u prethodnom dijelu rada. Svrha sažetog prikazivanja ovih radova je prikazati značaj refleksije za pojedinca, ali i za širu zajednicu.

Autorica Aras S.(2021) koristeći se polustrukturiranim intervjuom i fokus grupom, provela je istraživanje kojem je cilj bio istražiti iskustvo odgajatelja analizirajući njihov portfolio. Učinkoviti profesionalni razvoj koji se smisleno nadograđuje i iskustva iz prakse trebala bi odgajateljima pružiti mogućnost refleksije provođenja osobne prakse. U istraživanju sudjeluju četiri odgajatelja, a rezultati istraživanja svojevrsni su dokaz učinkovitosti portfelja u smislu suradničkih odnosa, participativnog donošenja odluka i refleksivne prakse.

Rezultati upućuju na napredak učitelja, tj. odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju. Iako su odgajatelji portfelje koristili i ranije, tijekom ovog istraživanja utvrđeno je kako su potaknuti na razmišljanje o svojoj praksi, osnaženi da dijele naučeno znanje, te da budu svjesniji njegove primjene u praksi. Činjenica da je istraživanje provedeno na relativno malom uzorku, ne osporava vrijedna saznanja koja ono donosi, kako za ovaj diplomski rad, tako i za općenitu praksu naročito ukoliko se sagleda iz aspekta pružanja motivacije za daljnje profesionalno obrazovanje, usavršavanje i unapređenje dosadašnje prakse. Odličan je primjer pojedincu kako promjene kreću iz nas samih.

McLeod (2020) u radu *Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review* proveo je studiju slučaja s ciljem utvrđivanja učinaka intervencije u profesionalnom razvoju na korištenje prakse utemeljene na dokazima. Intervencija je uključivala profesionalno obrazovanje, provedbu prakse, planiranje, samorefleksiju koristeći video materijale, te grupnu refleksiju. Studija za rezultate donosi unaprijeđeno provođenje

dosadašnje prakse, a rezultati ovog istraživanja upućuju i na važnost suradničkih odnosa, međusobne podrške, te stvaranje zajednice u kojoj je provođenje refleksije sigurno i ugodno.

Cilj istraživanja autora Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O. (2019) bio je povećati spremnost za razmjenu informacija među djecom, učiteljima i roditeljima, kao i promicati bolje korištenje informacijsko – komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju. U istraživanju je korištena kombinirana metoda, kombinirani su upitnik za učitelje te razgovori s djecom.

Rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu kako se razina spremnosti za razmjenu informacija tijekom obrazovnog procesa može povećati daljnjim usavršavanjem odgajatelja i uspostavom jedinstvenog informacijskog prostora u vrtićkoj skupini te pokazuju smjerove daljnjih istraživanja. Ovo istraživanje, kao i druga istraživanja potvrđuje veliki značaj profesionalnog razvoja i prikazuje konkretan utjecaj istog na daljnju praksu i kvalitetu provođenja iste. Također, vrijedan je pokazatelj kako profesionalno obrazovanje i stručno usavršavanje omogućuju odgajatelju inovativnost i praćenje društvenih trendova u vidu održavanja „koraka s vremenom“, razvoja interaktivnog okruženja koje doprinosi značajnom povećanju mogućnosti interakcije s informacijskim resursima djeteta.

Nolan A., Guo K. (2019) u radu *Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers* prikazuju istraživanje kojemu je cilj bio istražiti profesionalno obrazovanje odgajatelja koristeći pedagogiju nelagode. Autori se koriste intervjuom kako bi ispitali 13 odgajatelja, sudionika u ovom istraživanju. Prema izjavama sudionika rezultati pokazuju promjene u praksi, ističe se da refleksija igra važnu ulogu u profesionalnom razvoju. Utvrđeno je kako dobro osmišljen i proveden plan profesionalnog razvoja može dovesti do preobrazbe dispozicija i učenja sudionika. Iako autori spominju kako je kritičko promišljanje prakse obilježje profesionalizma u početku obrazovanja, važno je naglasiti kako kritičko promišljanje prakse ne smije nikada prestati. Jedino se kontinuiranim kritičkim promišljanjem stvaraju kvalitetna polazišta za provođenje refleksije i samorefleksije svakodnevne prakse.

Svrha istraživanja autora Zhang C. i Cook J.C. (2019) u radu *A reflective professional development intervention model of early writing instruction* bila je prikazati model profesionalnog razvoja za unapređenje pisanja odgajatelja koristeći svoju refleksivnu praksu. Korištena je metoda promatranja dvije skupine sudionika, intervencijske i grupe za usporedbu. Intervencijska grupa provodila je refleksivnu praksu, dok ona usporedna nije. Rezultati

pokazuju kako je intervencijska grupa do kraja pedagoške godine pokazala značajan napredak u vidu pismenosti i pisanja uputa za razliku od usporedne skupine. Zaključno, ovo istraživanje velike zasluge za napredak sudionika pridodaje postupku provođenja refleksije, te autori smatraju kako je provođenje refleksivne prakse u procesu profesionalnog razvoja odgajatelja korisno i nužno.

Moxnes, A. R., Osgood, J. (2018) u radu *Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education* proveli su istraživanje čija je svrha osporiti važnost refleksivnosti kao strategije koju odgajatelji trebaju usvojiti, s fokusom na norveško obrazovanje odgajatelja. Istraživanje je provedeno na norveškom sveučilištu, a korištena je metoda promatranja studenata tijekom nastave. U radu se istraživanje i pojam difrakcije opisuju vrlo slikovito, autori upućuju na činjenicu kako nas stalne promjene pozivaju da iznova promislamo o svakom događaju i na taj nas način potiču da promislamo što je sve moguće u praksi. Naglašavaju kako u trenucima stalnih promjena, difrakcija ima veći potencijal od refleksije, ona nudi sposobnost da razmišljamo drugačije i odupremo se vraćanju na poznati način shvaćanja i razumijevanja prakse. Zaključno, autori tvrde kako se difrakcija može smatrati strategijom dodanom refleksiji, te da ona pruža potencijal proširiti i promijeniti razumijevanje i poglede na profesionalnost. Ovo istraživanje nosi vrijednost otvaranja prema novim spoznajama, a ujedno predstavlja i materijal za promišljanje, tj. refleksiju dosadašnjeg shvaćanja refleksije.

*The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection* rad je u kojem autori Yoke Yean Foong, L., Bt Md, Nor M., Nolan (2018) predstavljaju svoju studiju slučaja čiji je cilj bio povezivanje refleksivnog razmišljanja studenata i unapređenja prakse. Refleksija se smatra ključnom vještinom koja praktičarima omogućuje kontinuirano traganje za poboljšanjem, procjenom učinkovitosti programa i ispitivanja prakse. Priroda refleksije zahtijeva emocionalni angažman u ispitivanju i propitivanju osobnih uvjerenja i vrijednosti, izlazak iz vlastite zone udobnosti, dodatno vrijeme provedeno u procesu. Refleksivno razmišljanje studenata usko je povezano s učenjem i poboljšanjem prakse, no autori skreću pozornost na činjenicu kako su oni početnici s vrlo ograničenim iskustvom u praksi, te možda neće biti dovoljno kompetentni bez odgovarajuće podrške. Sukladno tome, ističe se kako ova skupina treba odgovarajuću podršku za dublje promišljanje, uloga drugih u kolektivnom promišljanju i stvaranju znanja stvara temelje za dublje razmišljanje, baveći se procesima i premisama refleksivnog razmišljanja. Mnogi se studenti nose s teškoćama u refleksivnom pisanju i njegovom tumačenju, stoga bi programi

obrazovanja odgajatelja trebali podržati refleksivno razmišljanje studenata nudeći pedagoški pristup koji im pruža prilike za dublje razmišljanje tijekom njihova obrazovanja.

Tijekom istraživanja, razvijene su dva tipa facilitacije: suradnička i instruktivna/podučavajuća. Uočeno je kako suradnički moderator postavlja pitanja kako bi prikupio informacije, on promiče dublje refleksivno razmišljanje i stvara ideje bez nužnog nametanja određenog načina na koji se proces provodi. Nadalje, on postavlja pitanja otvorenog tipa kako bi unaprijedio refleksivni proces.

Podaci iz ovog istraživanja sugeriraju kako instruktivni/podučavajući stil facilitacije karakterizira davanje uputa i prenošenje informacija primatelju. Instruktivni/podučavajući moderator koristi zatvoreni tip pitanja na koja je lako odgovoriti, a do odgovora se dolazi brzo, ovakva pitanja zahtijevaju kratke odgovore što moderatoru omogućuje zadržavanje kontrole nad dijalogom i unaprijed određenim, fiksnim nastanim ciljevima. Na ovaj način, instruktivni/podučavajući moderator zahtjeva od studenata povratne informacije i evaluaciju na temelju unaprijed određenih ciljeva. Na temelju navedenoga, vrlo je jasno kako je istraživanjem utvrđeno da stilovi facilitacije utječu na dubinu refleksivnog razmišljanja studenata.

Recchia, S. L., i Puig, V. I. (2019) u radu *Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice* provele su istraživanje s ciljem istražiti stavove dvaju sudionika u grupi za profesionalno mentorstvo odgajatelja, ova refleksivna pripovijest svojevrsni je odgovor na zabrinutost diplomanata o nedostatku podrške prilikom uključivanja u područje rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanja. Naime, grupe u kojima se provodi ovo istraživanje stvorene su upravo u namjeri pružanja dodatne podrške studenima/diplomantima prilikom ulaska u praksu, u grupama se pruža recipročna vršnjačka podrška, te se provodi grupno rješavanje problema, a studenti osim podrške na ovaj način razvijaju i vještine edukatora, profesionalaca, te promišljaju promjene. Iako je ovo istraživanje provedeno sa samo dva (N=2) sudionika zanimljivo je koliko nam važnih informacija o međusobnoj podršci pruža. Ukazuje na važnost međusobne podrške kao uvjeta za unapređenje uključivanja u zajednicu, te kvalitetno provođenje uobičajene prakse. Naglašava snagu grupne podrške u trenutcima uvođenja pojedinca u praksu i mentorstvo te vrijednost slušanja višestrukih mišljenja.

Autori smatraju kako se ova vrsta podrške i mentorstva smatra bitnim elementom obrazovanja odgajatelja. Zaključno, u istraživanju je utvrđeno kako je otvoreni forum, tj grupa podrške značajno pomogla novim odgajateljima u razvoju (unaprjeđenju) različitih načina uključivanja u praksu.

Pregledni rad Isik-Ercan Z., Perkins K. (2017) *Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts* opisuje refleksiju prakse pokretačem stvaranja značenja i djelovanja u vidu stručnih kompetencija praktičara u ranom i predškolskom obrazovanju. Autori tvrde da proces refleksije zahtijeva diferencijalan pristup, uzimajući u obzir različite kontekste profesionalnog obrazovanja odgajatelja, stručnih suradnika i tehničke podrške. Refleksivna praksa trebala bi biti utkana u sva okruženja u kojima se odvija profesionalno obrazovanje, uključujući i ustanove visokog obrazovanja. Važnim smatraju primjenu refleksivne prakse u svrhu poticanja praktičara redefiniranju značenja i komponenti kvalitete u praksama poučavanja i učenja izvan okvira definiranih od strane vanjskih dionika poput državnih sustava za vanjska vrednovanja, agencija za stručno usavršavanje učitelja/ odgajatelja. Također tvrde, kako procesu refleksije treba pristupiti temeljito, na različitim razvojnim fazama profesionalnog obrazovanja odgajatelja, što konkretno znači; prije ulaska u praksu, te tijekom provođenja prakse. Nadalje smatraju kako tehnička podrška i vodstvo ustanove također treba provoditi refleksivnu praksu. Zaključno se u ovom preglednom radu konceptualizira navedeno, predstavlja okvir refleksivnih praksi u profesionalnom obrazovanju odgajatelja te daju primjeri korištenja ovog okvira.

Prikazana recentna istraživanja upućuju na važnost brojnih čimbenika za unaprjeđivanje refleksije i aktivno učenju u profesionalnom razvoju odgajatelja. Sažeto izdvajamo sljedeće:

- značaj razvoja pozitivne klime, suradničkih odnosa i međusobne podrške u izražavanju vlastitih stavova s ciljem kvalitetne, slobodne i ugodne provedbe nužne refleksivne prakse;
- provedba istraživanja iskustva odgajatelja analizom njihovih portfolia s ciljem poticanja na razmišljanje o svojoj praksi, osnaživanje i osvještavanje važnosti
- provedba kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja kako bi se efikasnije inicirale i provele promjene u praksi.
- promicanje boljeg korištenja informacijsko – komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju kako bi se bilo „up to date“.
- nužnost planiranja profesionalnog razvoja odgajatelja koje će dovesti do učenja sudionika i time stvaranja polazišta za kvalitetno provođenje refleksije i samorefleksije svakodnevne prakse

- podrška refleksivnom razmišljanju studenata, pedagoški pristup koji im pruža prilike za dublje razmišljanje tijekom njihova obrazovanja

Ukratko, stvaranje uvjeta, odnosno unaprjeđivanje podržavajuće i sigurne okoline nužno je za kvalitetno i temeljito provođenje refleksije te spremnosti pojedinca za prihvaćanje različitih perspektiva u svrhu stvaranja optimalnog okruženja za refleksiju i učenje.

## 5. ZAKLJUČAK

Potreba za pripremanjem stručnjaka koji će biti reflektivni praktičari usvaja se kao standard kojem treba težiti u brojnim profesijama, pa tako i u odgajateljskoj profesiji. Mnogi autori, na što upućuje i pregled relevantnih istraživanja u Scopus bazi podataka, reflektivnu praksu smatraju obilježjem profesionalne kompetencije učitelja.

Cilj ovog rada bio je pregled relevantnih istraživanja u Scopus bazi podataka o ovoj tematici i stjecanje dubljeg uvida u iskustva, spremnost i angažman odgajatelja i stručnih suradnika vrtića u procesu aktivnog učenja i podržavanja refleksije. Pregled je usmjeren na teorijske i empirijske radove u bezi Scopus od 2017. do 2022. godine. Razmatrane su sadržajne i metodološke značajke studija koje su ušle u konačnu analizu (N=15) od kojih 12 empirijskih, 2 teorijska i jedan pregledni rad.

Nakon uvida u odabrane empirijske, teorijske i pregledne radove možemo izdvojiti nekoliko ključnih spoznaja:

- a) Najveći broj relevantnih radova za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u razmatranom razdoblju objavljen je tijekom 2019.godine
- b) Ovom tematikom bavili su se autori iz više zemalja, a gledano na zastupljenost po kontinentima najviše je radova europskih autora (N=6). Također je uočen izostanak internacionalne suradnje u istraživanjima tematike rada.
- c) Najveća je zastupljenost empirijskih radova u kojima je primijenjena kvalitativna metodologija (N=10,) u tri rada (N=3) provedena je kombinirana metoda.
- d) U osnovi svih istraživanja u uzorku istraživanja su odgajatelji ali u dijelu radova studenti, djeca rane i predškolske dobi, roditelji i učitelji.
- e) Istraživanja su bila fokusirana na iskustva i razumijevanja odgajatelja i drugih o refleksiji, samo refleksiji i aktivnom učenju te njihovoj povezanosti s dječjim ishodima, unapređenju odgojno -obrazovne prakse, te načinima na koji refleksija, samorefleksija i aktivno učenje doprinose tom procesu.

Analizirana istraživanja istražuju trenutno stanje s ciljem stjecanja uvida u potrebe za podršku u poboljšanju te otkrivanju načina za postizanje kvalitete prakse. U većini članaka se raspravlja

o definiranju refleksije, značajkama refleksije, važnosti (samo)refleksije, tehnikama i načinima provedbe te o aktivnom učenju i njegovoj važnosti u profesionalnom obrazovanju odgajatelja.

Analizirajući članke relevantne za ovu temu, dolazi se do zaključka kako su autori radova suglasni da oko važnosti primjene refleksije s ciljem osiguravanje kvalitete rada na svim razinama. Važnim smatraju stvaranje sistematizacije pitanja za provedbu (samo) refleksije kako bi se unaprijedila praksa provedbe refleksije, a posljedično i odgojno-obrazovna praksa. Naglašava se važnost definiranja vremena za refleksiju i izmjenu informacija, koje ispitanici u istraživanjima često navode kao prepreku za provedbu kvalitetne refleksije. Temeljem provedene analize radova, može se zaključiti kako autori upućuju na potrebu za osnaživanjem odgajatelja u usvajanju i redovitoj provedbi kvalitetne refleksivne prakse. Konačno, za unapređivanje prakse razmjene informacija velika se važnost pridaje razvijanju komunikacijskih vještina, stvaranju suradničkog okruženja, međusobnog povjerenja i osiguravanja dostupnosti informacija.

Nadalje, iako istraživanja o (samo)refleksiji postoje, te neka navode tehnike i postupke refleksije, još uvijek nedovoljno znamo o najučinkovitijem načinu provedbe refleksivne prakse. Portfoliji, refleksivno pisanje i dokumentiranje navode se kao dobri alati za provedbu refleksivne prakse, no i dalje na pojedincu ostaje pronalaženje preferiranog i najučinkovitijeg načina (samo)reflektiranja kao i aktivnog učenja u okviru profesionalnog razvoja odgajatelja. U relevantnim člancima, također se ističe važnost međusobne podrške, odnosno podrške na svim razinama, prije ulaska u praksu te tijekom provođenja odgojno-obrazovne prakse, kao i važnost podrške vodstva ustanove. Stvaranje podržavajuće okoline, te prihvaćanje različitih perspektiva je uvjet za kvalitetnu provedbu refleksivne prakse, a ujedno profesionalnog razvoja i napretka. U cijelom se radu proteže misao kako su refleksija, aktivno učenje i profesionalni razvoj usko povezane i teško odvojive komponente koje izravno utječu jedan na drugi i čine povezani proces usvajanja znanja, vještina, unaprjeđenja prakse te postizanje profesionalnog napretka.

Refleksivna praksa odgajatelja temeljna je za kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na važnost ove tematike, istraživanje individualne i suradničke refleksivne prakse je od posebne važnosti kao i prikazi refleksivne prakse iskusnih odgajatelja i timske suradnje.



## 6. LITERATURA

1. Antulić Majcen, S. i Pribela-Hodap (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
2. Aras S. (2021) A case study on teacher portfolio with early childhood Teachers, *Reflective Practice*, 22(2), 219-232, <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1875206>
3. Baucal, A., Buđevac, N., Jošić, S. i Radišić, J. (2013). *Nastavnik kao reflektivni praktičar*. Beograd: Hulla& Co. Human Dynamics KG.
4. Brownlee J.L., Irvine S., Sullivan V., Thorpe K.(2021). Educators reflecting on sleep and rest time dilemmas in ECEC: where is the “critical” in reflective practices?, The Australian Association for Research in Education. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00414-8>
5. Bubnys, R., Žydzūnaitė, V. (2010). Reflective Learning Models in the Context of Higher Education: Concept Analysis, *Problems of education in the 21st century*, 20, 58-70.
6. Cartmel J., Macfarlane K., Casley M. (2012). *Reflection as a tool for quality: Working with the National quality Standard*. Early childhood Australia ACT.
7. Čepić, R. (2020). Considering the Educational Needs, Conditions, and Opportunities in the Context of Teachers’ Professional Development. In EDULEARN20 Proceedings (Vol. 1, pp. 4068–4074). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1094>
8. Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, B. (2019). Teachers’ professional development: Context, perspectives, and challenges, In: J. Kalin and R. Čepić, R. (eds.), *Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence/Teachers’ professional development: Status and transversal competencies* (pp.133-158), Ljubljana, Faculty of Arts: University Press, Rijeka: Faculty of Teacher Education, University of Rijeka.
9. Čalina, N., Dijanošić, B., Gefferth, E. i Martinko, J. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
10. Damjanovic, V., i Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers’ documentation of and reflections on preschoolers’ work. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 567-575. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0>

11. Damjanovic, V., i Blank, J. (2018). Building a professional learning community: Teachers' documentation of and reflections on preschoolers' work. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 567-575. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0888-0>
12. Dolgova, V., Batenova, Y., Emelyanova, I., Ivanova, I., Pikuleva, L., i Filippova, O. (2019). Factors of the Readiness for Information Exchange in Pre-School Education Establishments. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci9030166>
13. Facione P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California Academic Press.
14. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(4), 623-638.
15. Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičkometodička paradigma suvremene nastave*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu (doktorski rad)
16. Gün B. (2011). Quality self-reflection through reflection training. *ELT Journal*, <https://doi.org/10.1093/elt/ccq040>
17. Healey, M. i Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185- 195.
18. Isik-Ercan Z.,Perkins K. (2017) .Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38:4, 338-350, <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935>
19. Jay, J.K. (2003). *Quality teaching: Reflection as the heart of practice*. Lanham. MD: Scarecrow Press.
20. Kalin, J. i Čepić, R. (Ur.) (2019). *Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence/Teachers' professional development: Status and transversal competencies*. Ljubljana-University Press, Faculty of Arts, Rijeka: Faculty of Teacher Education, University of Rijeka.
21. Kolb, A.Y. i Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory - Version 3.1 Technical Specifications*. Boston: Hay Resour Direct.
22. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9, 341–360. <http://doi.org/10.1080/14623940802207451>
23. Malogorski, O. (2021). Obrazovni materijal za stručno usavršavanje nastavnika strukovnih predmeta. Preuzeto sa: <https://edu.asoo.hr/wp-content/uploads/2021/04/Opsirniji-pisani-materijali-Planiranje-nastave-i-metodike-nastavnog-procesa-Ornela-Malogorski.pdf>

24. Marshall T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts, *Reflective Practice*, 20(3), 396-415, <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>
25. McCarthy, M. (2010). Experiential Learning Theory: From Theory To Practice. *Journal of Business & Economics Research*. 8(5), 131-140.
26. McLeod, R. H. (2020). Supporting preservice teachers to implement systematic instruction through video review, reflection, and performance feedback. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 337-343. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01001-y>
27. Mendeš B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija: znanstvena monografija. *Golden marketing – tehnička knjiga*, 17, 159-161.
28. Miller M. (2011). Critical reflection. *Reflections* (45), 4–6. [https://eprints.qut.edu.au/79260/1/Critical\\_Reflection\\_-\\_Gowrie\\_Article.pdf](https://eprints.qut.edu.au/79260/1/Critical_Reflection_-_Gowrie_Article.pdf)
29. Moon, J.(2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London:RoutledgeFalmer.
30. Moxnes, A. R., i Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
31. Muraja, J. (ur.) (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
32. Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. i Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
33. Newman L., Leggett N., Duffy-Fagan M., Higginbottom K. (2018). *Strengthening quality through critical reflection and action research* . *Early childhood Australia*, Research in Practice Series 25(4), 1-36.
34. Nolan A., Guo K.(2019). Transforming practice through a professional learning program: barriers and enablers, *Early Years An International Journal of Research and Development*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1651254>
35. Nolan A., Molla T. (2018). Teacher professional learning through pedagogy of discomfort, *Reflective Practice*, 19(6), 721-735. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538961>

36. Nolan A., Sim J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in preservice early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122–130. <https://doi.org/10.1177%2F183693911103600316>
37. Prtljaga, P., i Savić, Z. (2017). The use of the internet sources in the professional development of preschool teachers. [Uporaba internetskih izvora u profesionalnom razvoju odgajatelja] *Croatian Journal of Education*, 19(2), 479-510. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2336>
38. Recchia, S. L., i Puig, V. I. (2019). Early childhood teachers finding voice among peers: A reflection on practice. *New Educator*, 15(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1433344>
39. Rouse L. (2012). *Reflective practice: A handbook for early childhood educators*. Teaching Solutions.
40. Ruming, N. i McFarland, L. (2021). ‘When we sat together, it just worked’: Supporting individual and collaborative reflective practice in a team of early childhood educators. *Australian Journal of Early Childhood*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1177/18369391211052683>
41. Scarlet R., Gallen S. (2020). *Reflecting on reflective practice [online course]*. Multiverse.
42. Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2020). *The Power of Showing Up: How Parental Presence Shapes Who Our Kids Become and How Their Brains Get Wired*. Ballantine Books.
43. Thorsen C. A., Devore S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice*, 14(1), 88–103. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948>
44. van Der Linden S., van Der Meij J., McKenney S. (2019). Design and enactment of mobile video coaching. *TechTrends*, 63(6), 693–702. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00413-2>
45. Vizek-Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283-310.
46. Yoke Yean Foong, L., Bt Md Nor, M., Nolan A., (2018). The influence of practicum supervisors’ facilitation styles on student teachers’ reflective thinking during collective reflection, *Reflective Practice*, 19(2), 225-242. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437406>

47. Zamora, P. G., Céspedes, I. F., Guzmán, N. S., Berríos, R. A., i Aldunate, A. M. (2017). Preschool teacher professional development: An analysis of a pedagogical experience from action-research and mediated interaction. [Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada] *Estudios Pedagogicos*, 43(3), 175-192. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
48. Zhang C., Cook J.C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>