



Софија В. Маричић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет,
Београд, Србија

Кратки
научни прилог

Саморефлексија као еџисџемолошки џрисџуџ исџраживању џедаџошких џиџања на џимеру сџудије случаја

Резиме: Саморефлексија се схваџа као мисаона делаџносџ џоком које васџиџачи (џрофесионалци у васџиџању) имају моџућносџ и џенденцију за развој нивоа самосвесџи о власџиџој џракси, џеном смислу, о осџвареном учинку и развоју. У џрвом делу рада се размаџрају еџисџемолошке џосџавке друџих џрисџуџа (џозиџивисџички, анџиџозиџивисџички, консџрукџивисџички, џосџмодернисџички и џрансформисџички) на џемељу којих је насџао саморефлексивни џрисџуџ, а џоџом се џумаче и анализирају сџеџифичносџи саморефлексивној џрисџуџа. Циљ рада џредсџавља џумачење саморефлексије као еџисџемолошкој џрисџуџа на џимеру сџудије случаја како би се џеоријске џосџавке овој џрисџуџа јасније џосџавиле и доље разумеле. Наведени случај је коришџен као џараџи маџиски случај у којем се саморефлексија џоседно исџиџе као еџисџемолошки џрисџуџ исџраживања џедаџошких џиџања, џа је начиџен џокушај да се као џакав искорисџи како би се консџруисао ваљан џимер. У закључном делу рада су наведени закључци добијени џеоријском анализом и сџудијом случаја, али су и формулисани асџекџи васџиџној деловања који би џрименом овој џрисџуџа моџли биџи унаџређени – иницијално џеоријско и џрактџично образовање васџиџача, сџручно усавршавање и исџраживање, као и комџеџенције џрофесора који образују будуће џрофесионалце у васџиџању.

Кључне речи: саморефлексија, еџисџемолошки џрисџуџи, саморефлексивни џрактџичар, исџраживања у васџиџању

¹ sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

Copyright © 2023 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Паскалова мисао из 17. века да „светом колају сви добри принципи; ми само пропуштамо да их спроведемо” (Кнежевић, 1992: 165) сажето исказује епистемолошку дилему о принципима васпитног деловања. Овај прилог је покушај да се тематизују питања „колања” и „пропуштања” која се дешавају приликом одређивања и тумачења саморефлексије као епистемолошког приступа у истраживању педагошких питања.

Пре свега треба нагласити да се у раду користи појам васпитач који се односи на особу која се професионално бави васпитањем – у предшколској установи, дому ученика; учитељ, наставник, професор, педагог, андрагог.

Прво питање које се намеће и које је за овај рад од значаја јесте питање епистемолошког карактера, а односи се на суштину сазнања, његову природу, облике и путеве доласка до сазнања и преношења другима. Тако је у 19. и током прошлог века био доминантно заступљен дедуктивно-рационално-филозофски приступ проучавању педагошких феномена, чији је главни представник био Хербарт (Potkonjak, 1977), којим се негира важност праксе и емпиријских истраживања, као и контекст у којем се дешава педагошка појава. Емпирија се мора уклапати у рационалне шеме, а њена истинитост и вредност се доказују степеном усаглашености са педагошким нормама и принципима (Ljujić i sar., 2012). Анализирајући начине истраживања друштвене стварности у целини, Коен, Манион и Морисон (Cohen, Manion and Morrison, 2007) разматрају и питања сазнавања у образовању и разликују два епистемолошка приступа: позитивистички и антипозитивистички. Позитивисти сматрају да су знања мерљива, објективна, да се могу открити чулима, коришћењем егзактних метода природних наука и валидни извор знања је емпирија (Scott, 2000; према: Ljujić i sar., 2012). Насупрот томе, антипозитивисти знању приписују субјективни карактер, у зависности

је од личности која сазнаје, јединствено је, па се стога не могу користити методе природних наука. Сходно томе, појавили су се нови приступи у истраживању педагошких феномена: конструктивистички (Cohen, Manion and Morrison, 2007), који сматрају да се у разумевању феномена треба усмерити на индивидуу и да се феномен сагледа субјективно – из његовог угла (није битно само понашање у позитивистичком смислу, већ и оно што је у његовој основи – мисли, веровања, осећања, мотиви и сл.); постмодернистички (Usher, Bryant and Johnston, 2005; према: Ljujić i sar., 2012), којим се истичу различитост, комплексност, неизвесност – за сазнавање је битна интерактивна комуникација којом се долази до интерпретације, тумачења, преговарања и деконструкције; трансформистички (Howe, 1998), којим се тврди да се до сазнања долази активним конструисањем, па је оно као такво не неутрално, већ културолошки и историјски условљено, садржи вредности и служи одређеним интересима и сврси.

Уколико покушамо да упоредимо схватања ових различитих антипозитивистичких епистемолошких приступа, може се уочити да сви уважавају субјективност, различитост, комплексност, разумевање вредности, интереса и потреба и, на крају, истиче се трансформација као крајњи циљ сазнања.

Присталице саморефлексије (Shön, 1987; Radulović, 2007; Malčić and Marić Jurišin, 2022) настоје да обједине заједничке карактеристике и превазиђу недостатке и једностраности наведених приступа, тј. да у епистемолошком истраживању педагошких феномена промишљају „изнутра” – из самог субјекта сазнања и деловања. У саморефлексивном приступу се рефлексија односи на „промишљање, озбиљно размишљање, контемплацију, резонување, разматрање, решавање проблема, критичко мишљење, рефлексивно суђење, критичку рефлексију, рефлексивно мишљење – односи се на процес мишљења као

когнитивну активност, засебну од других активности, когнитивну активност 'по себи', која се, у принципу, посматра независно од понашања" (Scribner, 1997: 309; према: Radulović, 2011: 36-37). Рефлексивно мишљење се схвата као засебна делатност по себи, независна од других когнитивних активности и интеракција субјекта и објекта васпитања. Сходно оваквом приступу сазнања, Шон је дефинисао две врсте појмова: рефлексивна у акцији – то је знање о акцији, што је више од пуке примене теорије у пракси, и рефлексивна о акцији – као промишљање о акцији (Schön, 1987). Тако Шон повезује мишљење (теорије, знања) и акције (деловања, активности). Из његовог контекста се рефлексивна пракса може тумачити као мишљење о деловању.

Ове дилеме су веома значајне и за педагошке теоретичаре, али исто тако и за истраживаче и практичаре, јер од одлуке о томе за коју концепцију ћемо се одредити зависи не само полазиште и концепција истраживања и педагошког деловања већ и њихово исходиште и смисао. Саморефлексија се схвата као делатност током које професионалци у васпитању имају могућност и тенденцију за развој нивоа самосвести о властитој пракси, о оствареном учинку и развоју (Osterman and Kontkamp, 2004).

У контексту наведеног разматрања о саморефлексивном приступу у васпитању намеће се и питање како се, онда, одређује рефлексивни практичар? Рефлексивни практичар је истраживач своје праксе, који се мења ради личног развоја и унапређења квалитета свог васпитног деловања. Елементи рефлексивне праксе преиспитује јесу: практични (портфолио, дискусије, фокус групе, анализе), когнитивни (професионални развој и усавршавање), афективни (однос са васпитаницима, емоционална повезаност), метакогнитивни (самопреиспитивање), критички (рефлексивна у односу на шире социополитичке аспекте васпитања), и морални (сврха и оправданост васпитног деловања са моралног аспекта) (Akbari,

Behzadpoor and Dadvand, 2010; према: Kalmar i Marić Jurišin, 2022). Овако разложени елементи рефлексивне праксе могу указати на одвојеност између процеса и сврхе саморефлексије. У реалности се рефлексивна пракса не може одвојити од последица и намера које се том праксом постижу. Сврха саморефлексивног епистемолошког приступа у великој мери зависи од тога како практичар сагледава смисао и дomete своје делатности (Radulović, 2011) (да ли као мењање праксе, или развој теорије, или и једно и друго; да ли као промене на микронивоу, или на макронивоу; да ли као промене на индивидуалном нивоу, или на ширем, социјалном нивоу...). Од постављених циљева и вредносних одредница у великој мери зависе сврха и смисао саме васпитне делатности. Саморефлексија може да унапреди педагошку праксу тако што се њоме подиже свест васпитача о свом знању, размишљању, деловању, развија метакогницију, што је основа рефлексивног мишљења (Slunjski i sar., 2006). Да би се открила сврха васпитног деловања, васпитач треба да сазна шта зна, како зна то што зна, шта ради, како ради то што ради и у чему и на који начин може напредовати (Stojanović, 2011). У суштини овог епистемолошког приступа су стално преиспитивање, проверавање, сагледавање „из другог угла”, што доводи до развоја.

Разматрање саморефлексивног приступа на примеру студије случаја

У наставку рада је представљен део свеобухватнијег истраживања које је реализовано у пролеће 2023. током педагошко-психолошке праксе студената (будућих васпитача у предшколским установама), чији је циљ био праћење и утврђивање показатеља за идентификовање „изузетног” васпитача. На основу анализе прикупљених података из протокола посматрања, процена студената, анализом педагошке документације, полуструктурираног интервјуа са ро-

дитељима и децом и дечјих продуката педагошког рада васпитача – извршен је избор критичког случаја на којем ће се вршити студија случаја. У избору критичког случаја водило се рачуна да се усагласе процене различитих процењивача, па је изабрани случај са преко 80% усаглашености (9 од 11 студената). Тако је начињен покушај да се у истраживању педагошких појава користи улога „егземплара”, случаја који на најопштији начин осветљава карактеристике неког педагошког феномена (Ševkušić, 2008). Као аргумент зашто се у избору критичког случаја кренуло од претпоставке „изузетности” јесте претпоставка да су богати информацијама које су значајне за постављено истраживачко питање (Мiočić, 2018)

Другу фазу истраживања је представљало дизајнирање студије случаја са истраживачким питањем: које су то карактеристике које детерминишу „изузетног” васпитача? За потребе овог рада истраживачко питање се може свести само на један аспект, тј. које истраживачке приступе у решавању педагошких питања користи „изузетан” васпитач? Квалитативном анализом се дошло до закључка да се саморефлексија у анализираном случају значајно истиче у односу на остале епистемолошке приступе истраживању педагошких појава, па се у наставку преноси део полуструктурираног интервјуа који је истраживач обавио са васпитачем, а ради разматрања теоријских поставки овог приступа на практичном примеру.

Ознаке: И – истраживач; В – васпитачица.

И: „Бије” Вас глас да сте добра васпитачица, најбоља у овој општини.

В: Од кога сте то чули?

И: Најпре сам сазнао од једног познаника чије је дете у Вашој групи. Рече да има „проблема” са сином кад дође по њега да га води кући. Увек га сачека одговор: „Чекај још мало, тата!” Поред тога, чим сам изразио жељу да разговарам са једном васпитачицом која се истиче у свом

раду, без двоумљења су Вас препоручили директор вртића, педагог вртића, професори чији су студенти код Вас на вежбама, а управо ми рече једна студенткиња да је одушевљена Вашим часом активности који сте одржали малопре. Шта је то одлучујуће у Вашем раду по чему се Ви разликујете од осталих?

В: Прво, да Вас исправим, ја нисам држала час, јер то није настава. Друго, треба да знате да сам ја као дете ишла у вртић и осећала велику непријатност према вртићу и васпитачици која је галамила и стално нешто забрањивала. Данас, када се питам зашто сам изабрала овај позив, долазим до закључка да је можда та лична траума из предшколског периода била одлучујућа у избору мог позива. Још од детињства сам донела чврсту одлуку да морам постати васпитачица, са јасном намером да другу децу ослободим оних неправди које су мени нанели у вртићу.

И: Добро, то је било одлучујуће у избору Вашег занимања, али шта је било пресудно да се развијете у веома успешног васпитача?

В: Исто. Немојте правити разлику између мојих побуда да будем васпитачица и мога стила рада. Рећи ћу Вам отворено да сам се као студент разочарала у психологију, педагогију, методике... Стално сам очекивала да ћу научити како да уђем у душу детета, како не бих правила исте грешке као моја васпитачица. Како на студијама нисам пронашла одговоре, остало ми је да се ослоним на лични осећај и пођем својим путем.

И: Хоћете ли ми описати тај пут (метод)?

В: Чујте, ја сам практичар и најбоље је да Вам то илуструјем примером. Било је то прошле недеље, одмах после доручка. Остало је непоједених мекика. Одједном ми је синула идеја да их не бацимо, него да их искористимо за једну активност – за прављење роштиља у дворишту. Изашли смо у двориште, скупљали суве границе за ложење, наложили ватру, нашли

штапиће за „вешалице” (мекике), окретали их на жару, пробали да ли је добро печено итд. Не знам да ли су се више уживели и радовали тој активности деца или ја. Једино сам имала „проблеме” са родитељима – деца су их наговарала да што пре крену на излет како би им показали да и они умеју да праве роштиљ.

И: Видим да Вам нису сва деца на окупу. Не плашите се да ће им се нешто десити?

В: Не, сигурна сам да се ником неће ништа десити, иако се чак пењу на дрво.

И: Ипак је то опасно.

В: Пазите, ја то не препоручујем другим васпитачима као готов рецепт. Ни ја пре две године, кад сам прихватила ову групу, нисам имала ову сигурност све док нису стекли спретност да се сами чувају. У свом дугогодишњем раду нисам имала ниједну повреду код деце – чак ни огреботину. Никога виком и претњом не можете сачувати од физичких озледа. Стављајте га у природне ситуације да испушта своје спретности, тј. пустите га да се сам чува.

У изложеном примеру васпитачица се негативно односи према педагошкој теорији, коју поједностављује и схвата само као разумско просуђивање о васпитању према унапред датом рецепту. Међутим, може се наметнути питање да ли ово виђење садржи теоријске педагошке елементе, или је реч о субјективном (емпиријском) утиску? Ако бисмо изјаву третирали као просту психолошку интроспекцију – као самопосматрање у току доживљавања или, у најбољем случају, као самопосматрање на основу непосредног сећања – онда би се изјава свела на субјективни утисак појединца. Саморефлексијни приступ претпоставља да иза емпиријског слоја постоји умни слој сазнања, слој суштина (Shon, 1987) на којима се заснива сазнање. Када говори о свом раду, васпитачица говори о сврси свог васпитног деловања („намера да остави децу ослободи неправде коју су њој нанели у вртићу”), а не о чињеницама васпитања. Појавно

у њеним изјавама има делатно-емпиријску страну иза које лежи сазнање, а у исто време представља и репрезент метода рада (свој метод рада описује конкретним примером). Васпитачица је у овом примеру креатор властите праксе, али у исто време и креатор знања о властитој пракси, а не конзумент и имплементатор научних сазнања или захтева који долазе са нивоа просветне политике (Radulović, 2016). Она сврху свог васпитног приступа изводи из властитог искуства – непријатног доживљаја своје васпитачице. Не може се спорити да тај доживљај има емпиријску и психичку подлогу, али се не може спорити ни то да иза тог појавног постоји суштина која је покренула васпитачицу да васпитање сагледа из другог угла, а самим тим, да на својеврстан начин креира своју педагошку праксу. Да васпитачица није била у стању да досегне до „умног слоја” своје педагошке праксе, њено схватање о васпитању би било идентично здраворазумском схватању васпитања.

У светлу овог приступа интересантно је анализирати промишљање васпитачице кроз изјаву о чувању деце од повреда и пењању на дрво. Васпитачица не препоручује свој поступак као готов рецепт, напротив, изјављује да је њен педагошки поступак двогодишњег оспособљавања деце да се самостално одређују и интегрисају са светом који их окружује довео до исхода да деца функционишу без забрана у том аспекту. Другим речима, учестале забране и опомене („не смеш”, „врати се”, „пази”...) добра су прилика да животни свет који га окружује за дете постане „забрањена зона”. Тиме се не жели тврдити да су забране сасвим искључене из васпитања. Напротив, њих је потребно интегрисати у животни свет детета.

Да се за васпитачицу може рећи да је саморефлексијни истраживач педагошке праксе, показује њен опис конкретне педагошке ситуације у којој мења приступ истраживања и чини епистемолошки преокрет. За васпитачицу меки-

ке нису само средство за задовољење примарних потреба (глади) већ и изазов за креирање нових педагошких могућности (правила којих се треба придржавати приликом прављења роштиља, тимски рад, еколошки однос...). Тако истраживач открива и разуме педагошку стварност коју истражује. У прилог томе су и ставови појединих аутора (Allison and Romero, 2000), који су засновани на концепцијама истраживача практичара (Darling-Hammond, 2017), који тврде да истраживачи који теже да разумеју истраживачку стварност морају пре свега да промене приступ у истраживању у односу на истраживачка питања која постављају и тако направе епистемолошки преокрет. Таква промена приступа је неопходна да би се разумела стварност на другачији начин и тако направио онтолошки преокрет. Да би дошло до жељених преокрета, Љујић и сарадници (Љујић *і* *сар.*, 2012) сматрају да је потребна посвећеност промишљању о феномену који се истражује, стално праћење и упознавање са трендовима у истраживању, искорак из научног и већ познатог, а пре свега отвореност за ново и другачије.

Закључак

Уколико следимо логику претходних разматрања, могуће је из њих извући бар два закључка: прво, да се саморефлексијом као епистемолошким приступом у истраживању педагошких питања баве они практичари који надилазе границе сопствене емпирије, који умеју да стварност сагледају „из другог угла” и начине преокрет у сазнавању; и друго, да педагошка епистемологија истовремено треба да упућује и оспособљава васпитаче у методе откривања истраживане педагошке стварности.

Овакви закључци нас упућују на потребне промене које треба извршити на више нивоа. Поставља се питање да ли и у којој мери се будући васпитачи сусрећу са различитим тео-

ријским епистемолошким приступима истраживању педагошких питања и да ли им се пружа могућност да се у току свог иницијалног образовања опробају као саморефлексивни истраживачи? Таква могућност им се не пружа у довољној мери ни кроз концепцију ни целокупан контекст иницијалног образовања, који не предвиђа ову врсту ни теоријског разматрања ни практичног оспособљавања. Решење овог проблема се може потражити увођењем промена у курикулуму образовања будућих васпитача, посебно у области изучавања методолошке групе предмета.

Ако се рефлексивни практичар схвати пре свега као истраживач, онда истраживања практичара не само да могу бити означена као облик професионалног развоја већ се ради о таквом облику који садржи одлике квалитетног професионалног развоја кроз који ће се развијати практичари који умеју да промишљају о својој пракси, одлучују о њој и истовремено развијају себе и праксу (Stančić *і* *сар.*, 2022). Овде се такође поставља питање усклађености иницијалног образовања и стручног усавршавања васпитача. Истраживања су доказала (Stančić *і* *сар.*, 2022; Radulović, 2011) да су истраживања у васпитању као вид професионалног развоја веома слабо заступљена. Решење овог проблема се може потражити у пружању подршке истраживачима у виду обезбеђивања свих потребних услова за истраживања, умрежавањем и повезивањем на разним нивоима и адекватним вредновањем постигнутих резултата. Уколико иницијалним образовањем оспособимо васпитача да промишља о својим искуствима и поступцима, а притом му пружимо могућност да ту способност примењује и развија у својој професији, тако отварамо пут ка целоживотном учењу васпитача.

У последње време нису ретка истраживања која потврђују пад угледа педагошких професија (Simić, 2015; Stančić, 2015; Radulović, 2016; Maričić, 2023). Основа свих промена лежи у по-

треба да се промени приступ откривању, сазнавању, схватању, истраживању, вредновању педагошких појава. Тек када професионалци у васпитању постану ефикаснији, постижу квалитетније резултате и континуирано се развијају и унапређују, могуће је очекивати подизање статуса њихове професије. Значајно је, с тим у вези, нагласити и потребу за унапређењем компетенција професора који образују будуће васпитаче, посебно на пољу изучавања епистемолошких приступа у истраживању педагошких питања.

И на крају, треба нагласити да овакав епистемолошки приступ истраживању педагошких питања садржи ограничења јер се у сазнавању појава не можемо ограничити само на један приступ. Приступ је анализиран кроз студију случаја једног епистемолошког приступа (саморефлексију), док се у педагошкој реалности сазнаје применом више различитих приступа. Иако се студији случаја као истраживачкој методи могу упутити замерке (пристрасност, субјективност, анегдотски карактер и сл.), мишљења смо да је

пажљиво проучавање појединачних случајева важно не да би се нешто доказало, већ више да би се нешто научило.

Литература

- Allison, P. and Pomeroy, E. (2000). How Shall We „Know?“ Epistemological Concerns in Research in Experiential Education. *The Journal of Experiential Education*. 23 (2), 91-98. <https://doi.org/10.1177/105382590002300207>
- Cohen, L, Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London -New York: Routledge – Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 40 (3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Kalmar, L. i Marić Jurišin, S. (2022). Nastavnička (samo)refleksija kao prilika za profesionalni razvoj nastavnika. *Zbornik odseka za pedagogiju*. 31, 37-49. <https://doi.org/10.19090/zop.2022.31.37-49>
- Knežević, V. (1992). O principima u pedagogiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 24, 165-177.
- Ljujić, B., Nikolić Maksić, T. i Maksimović, M. (2012). Epistemološke osnove u obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih – Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*. 12 (1), 61-78.
- Malčić, B. and Marić Jurišin, S. (2022). Factor Structure of the English Language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context. *Društvene i humanističke studije*. 2 (19), 635–654. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.2.635>
- Maričić, S. (2023). Status učiteljske profesije – analiza i perspektive. U: Bogavac, D. (ur.). *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa „Novi horizonti vaspitanja i obrazovanja“* (190-205). Beograd: Učiteljski fakultet, 190-205. ISBN 978-86-7849-325-6.
- Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: Prednosti ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*. 25 (2), 175-194. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i2.209>

- Osterman, K. F. and Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Potkonjak, N. (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta – Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenje obrazovnog programa. *Pedagogija*. 62 (4), 597–609.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju – Centar za obrazovanje nastavnika – Filozofski fakultet.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simić, N. (2015). Motivacija za izbor profesije nastavnika – perspektiva budućih nastavnika, pripravnika i iskusnih predmetnih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 47 (2), 199–221. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1502199S>
- Slunjski, E., Šagul, M. i Brajša Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizacija koja uči. *Pedagogijska istraživanja*. 3 (1), 45–58.
- Stančić, M. (2015). Nastavničke refleksije o evaluaciji sopstvenog rada. *Nastava i vaspitanje*. 65 (4), 697–713. <https://doi.org/10.5937/nasvas1504697S>
- Stančić, M., Radulović, L. i Jovanović Milanović, O. (2022). Zašto (ne)istraživati sopstvenu praksu: perspektiva praktičara u obrazovanju. *Inovacije u nastavi*. 35 (2), 16–29. <https://doi.org/10.5937/inovacije2202016S>
- Stojanović, A. (2011). Samorefleksivnost vaspitača kao determinanta metodičkih inovacija u predškolskom vaspitanju. *Inovacije u nastavi*. 24 (3), 114–121.
- Ševkušić, S. (2008). Kvalitativna studija slučaja u pedagoškim istraživanjima: Saznajne mogućnosti i ograničenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 40 (2), 239–256. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0802239S>

Summary

Self-reflection is viewed as a mental activity in which preschool teachers (educational professionals) have a chance and tendency to develop a level of self-reflection on their own practice, its purpose, obtained results, and development. In the first part of the paper, the author looks at epistemological tenets of other approaches (positivist, anti-positivist, constructivist, post-modernist, and transformational) on which the self-reflection approach is based, and then interprets and analyzes the specificities of the self-reflection approach. The aim of the paper is to elaborate on self-reflection as an epistemological approach using a case study as an example, in order to clarify and understand better the theoretical assumptions underlying this approach. The case study was used as a paradigmatic case in which self-reflection is emphasized as the epistemological approach to the research of pedagogical issues, and an effort has been made to use it for making a valid example. The concluding part of the paper contains conclusions obtained via theoretical analysis and the case study, including the formulation of the aspects of pedagogical actions that could be improved by using this approach – initial theoretical and practical education of educator, professional training and research, as well as the competences of teachers who educate pre-service educator.

Keywords: *self-reflection, epistemological approaches, self-reflective practitioner, educational research*