

Emina Jelešković<sup>30</sup>  
Internacionalni univerzitet u Sarajevu

*Stručni rad*  
*Professional paper*

# UČENJE O PODUČAVANJU: ULOGA REFLEKSIJE U RADU NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA

## *Sažetak*

*Nastavnici su stubovi obrazovnog sistema. Njihovo cjeloživotno učenje je preduslov za unapređenje prakse podučavanja i rada sa učenicima. Bitan segment učenja nastavnika je refleksija na vlastita iskustva u učionici, čime će steći ne samo nova znanja, već i samopouzdanje za budući rad, što je posebno bitno za mlade nastavnike na početku njihove karijere. Ovaj rad najprije razmatra značaj refleksije za nastavnike općenito, a posebno za nastavnike engleskog jezika. Slijedi analiza aktivnosti kroz koje je grupa od 10 studenata, budućih nastavnika engleskog jezika, učila o značaju refleksije za nastavnike. Studenti su pohađali predmet Fonetika engleskog jezika na Odsjeku za engleski jezik i književnost - nastavnički smjer Internacionalnog univerziteta u Sarajevu. U radu je primijenjena kvalitativna metoda opisa i analize aktivnosti održanih s ciljem jačanja svijesti studenata o značaju refleksije za rad nastavnika engleskog jezika. Rad se može okarakterisati kao akciono istraživanje kojim se žele ispitati stavovi studenata o refleksiji, kao i primjeri dobre prakse u obrazovanju budućih nastavnika. S ciljem upoznavanja budućih nastavnika engleskog jezika sa značajem refleksije za nastavničku profesiju, održane su sljedeće aktivnosti: mikro-nastava, refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost, davanje povratnih informacija kolegama (peer review) i pisanje dnevnika refleksije. Studenti su najprije odabrali jednu temu iz oblasti fonetike engleskog jezika i pojedinačno održali 10-minutni čas na datu temu. Studenti su sami birali temu i uzrast učenika kojem su prilagodili planirani čas. Snimali svoje mikro-časove i imali zadatak da pregledaju snimku časa prije pisanja dnevnika refleksije. Ostali studenti su dali povratne informacije na svaki održani mikro-čas. Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima. Zaključujemo da studenti prepoznaju ulogu i značaj refleksije za nastavničku profesiju. Većina njih rado preuzima ulogu nastavnika u učionici, pri čemu pokazuju samostalnost, kreativnost i inovativnost.*

*Ključne riječi: refleksija, nastavnici, podučavanje engleskog jezika*

---

<sup>30</sup> Kontakt e-mail: [eminajeleskovic@gmail.com](mailto:eminajeleskovic@gmail.com)

## Uvod

Nastavnici su ključna karika u svakom obrazovnom sistemu. Kvalitetni nastavnici su preduslov za kvalitetno školstvo i istinsko učenje učenika. U vremenu velikih promjena u društvu koje donosi ubrzani tehnološki razvoj, nastavnička profesija se neminovno mijenja. Između ostalog, nastavnici su postali predvodnici koncepta cjeloživotnog učenja kojeg svako društvo želi prenijeti na mlađe generacije. Nastavnici nikada ne prestaju učiti: oni uče jedni od drugih, od stručnjaka koji se bave istraživanjima u oblasti obrazovanja, uče od predavača na aktivnostima stručnog usavršavanja koje pohađaju. Međutim, jedan od najbitnijih izvora znanja za nastavnike je njihovo vlastito iskustvo podučavanja u učionici, odnosno refleksija na vlastitu nastavnu praksu.

Stručnjaci se slažu da je za nastavnike i unapređenje njihovog rada bitan kritički osvrt na vlastitu praksu u učionici (Lave & Wenger, 1991; McLaughlin & Talbert, 2001; Hattie, 2009). U kontekstu diskusije o nastavničkim kompetencijama u 21. vijeku, ističe se uloga nastavnika kao refleksivnog praktičara i osobe posvećene cjeloživotnom učenju. Istraživanja su pokazala da postizanje ekspertize u nastavničkoj profesiji podrazumijeva refleksivnu, svrsishodnu praksu, te kvalitetne povratne informacije (Hagger & McIntyre, 2006). Refleksivna praksa podrazumijeva pažljivo razmatranje vlastitog iskustva u primjeni svog znanja u praksi (Schon, 1996). Nastavnike treba podstaći da ciljano i detaljno analiziraju lično iskustvo podučavanja, naprimjer kroz pisanje dnevnika, te da učestvuju u diskusijama, u manjim ili većim grupama, kako bi propitivali i unaprijedili vlastitu praksu podučavanja. John Dewey, jedan od vodećih obrazovnih reformatora i začetnika progresivnog obrazovanja, uvodi koncept *refleksivne radnje* koja odražava stremljenje ka stalnoj samo-evaluaciji i razvoju, a podrazumijeva fleksibilnost, rigoroznu analizu i visok nivo društvene svijesti (Dewey, 1933). Refleksija ima značajnu ulogu u nastavničkoj praksi nastavnika tokom različitih faza profesionalnog života: nastavnici početnici pomoću refleksije mogu unaprijediti konkretne vještine rada u učionici; kompetentnim nastavnicima refleksija je sredstvo pomoću kojeg svjesno produbljuju svoje razumijevanje i sposobnosti, čime dosežu nivo potpunog profesionalizma; a nastavnici eksperti rade na većem nivou razumijevanja različitih faktora kao što su učenici, nastavni plan i program, kontekst učionice i škole, te donose odluke skoro intuitivno (Pollard, 2014).

Ovaj rad ispituje ulogu refleksije u radu nastavnika engleskog jezika. U školama širom Evrope engleski jezik je najprisutniji strani jezik (Eurostat, 2012), a to se odnosi i na Bosnu i Hercegovinu. Nastavnici koji podučavaju engleski jezik trebaju pratiti mnoštvo novih trendova i smjernica vezanih za svoju profesiju. Jedan od novih koncepata je i koncept socijalne pravde u podučavanju engleskog jezika (Hastings & Jacob, 2016): nastavnici koji podučavaju učenike koji su na marginama društva se zapravo bore za njihova ljudska prava. Poznavanje engleskog jezika se smatra vidom osnovne pismenosti, a uskraćivanje znanja engleskog jezika od učenika bi predstavljalo čin socijalne nepravde (Hastings & Jacob, 2016). U kontekstu imperativa cjeloživotnog učenja, i sami nastavnici imaju ulogu učenika. Stručnjaci ističu da nastavnici mogu relativno brzo razviti nove vještine, ali da je proces izgradnje profesionalnog znanja i rasuđivanja dugotrajan, a može se postići refleksijom i stručnim razvojem (Leask, 2004). Analiza kompetencija nastavnika stranih jezika je zaključila da nastavnici stranih jezika, između ostalog, trebaju razviti različite vještine u oblasti akcionog istraživanja i refleksivne prakse (Kelly et al., 2004). Jedna od odlika efikasnih nastavnika jeste i to da su oni refleksivni praktičari koji putem samoevaluacije unapređuju vlastitu praksu podučavanja učenika (Kelly et al., 2004).

Cilj ovog rada je istaći ulogu refleksije u radu nastavnika engleskog jezika i ispitati načine na koji studenti budući nastavnici engleskog jezika mogu razviti svijest o značaju refleksije za nastavničku profesiju. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Mogu li se aktivnosti koje imaju za cilj podizanje svijesti o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima?
2. Uviđaju li studenti kao budući nastavnici značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju?

Na osnovu ovih pitanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Aktivnosti kojima se podiže svijesti o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu se uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima.
2. Studenti budući nastavnici uviđaju značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju.

## Teorijski okvir

U poznatoj poslovi se kaže: *Ono što čujem zaboravim, ono što vidim zapamtim, ono što uradim znam*. U kontekstu učenja i podučavanja, posebno za nastavnike koji su na početku svoje karijere, navedena poslovice bi mogla imati drugačiji kraj: *...ono što uradim još me više zbuni* (Driver, 1983, str. 9). Ova napola šaljiva konstatacija otkriva realnu sliku nastavničke profesije. Podučavanje je izuzetno složen poduhvat koji zavisi od mnoštva različitih faktora, od kojih su mnogi nepredvidivi za nastavnika u momentu kada pređe prag učionice. Stoga su neminovne situacije u kojima će nastavnici biti manje uspješni nego što bi to željeli biti i u kojima isplanirane aktivnosti u učionici neće uroditi plodom. Ključni korak za unapređenje prakse podučavanja za nastavnike jeste učenje iz vlastitog iskustva u učionici.

U detaljnoj analizi uloge i profila nastavnika koju je objavila Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj pod naslovom *Nastavnici su bitni (Teachers Matter)* ističe se zaključak da nastavnici predstavljaju najbitniji faktor koji utječe na proces učenja kod učenika i da je kvalitet nastavnika najbitnija varijabla unutar škole koja utječe na postignuća učenika (OECD, 2005). Jedna od preporuka koje se tiču obrazovanja budućih nastavnika jeste da treba bolje integrisati koncept cjeloživotnog učenja nastavnika. Programi obrazovanja budućih nastavnika ne trebaju samo osigurati čvrstu osnovu iz poznavanja određenog predmeta studija i pedagogije, nego trebaju osigurati i razvijanje vještina refleksivne prakse i istraživanja (OECD, 2005).

Refleksija nastavnika na vlastita iskustva iz učionice se smatra ključnim faktorom za profesionalni razvoj i napredak nastavnika (Donaldson, 2013), a posebno onih sa manje radnog iskustva (Turner, 2004). Pored toga, za istinsko učenje i razumijevanje nastavnika bitno je refleksiju ostvariti kroz diskusiju sa drugim osobama, posebno kolegama nastavnicima (Turner, 2004). Uloga nastavnika kao refleksivnog praktičara podrazumijeva da nastavnici trebaju razviti svoju vlastitu filozofiju podučavanja i to tako što će steći niz bitnih navika, od kojih se posebno ističe navika analiziranja vlastitog rada u učionici. Tom bitnom aspektu nastavničkog poziva treba posvetiti pažnju na samom početku obrazovanja budućih nastavnika, te tražiti od studenata budućih nastavnika da analiziraju svoje podučavanje, bilo na način da razviju vještinu izrade profesionalnog portfolija, bilo da vode dnevnik, te ih podstaći da nastave sa tom praksom i kada počnu da rade kao nastavnici (Capel et al., 2004).

Uz refleksiju se veže i pojam akcionog istraživanja koji podrazumijeva da nastavnici tokom refleksije i analize vlastite prakse podučavanja uočavaju ono što doprinosi kvalitetnom i istinskom učenju (Leask, 2004). Sve je više priznata i cijenjena praksa da nove spoznaje o podučavanju dolaze lično od nastavnika koji preuzimaju ulogu istraživača, a škole postaju zajednice u kojima

se podstiče na istraživački rad i propitivanje prakse podučavanja (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Hagger & McIntyre, 2006).

Istraživanja sistema obrazovanja zemalja na Balkanu su pokazala da nastavnici tokom svog školovanja stiču akademska znanja iz predmeta kojeg podučavaju, te potrebna pedagoška znanja, ali da im nedostaje znanje pomoću kojeg će prepoznati probleme u nastavnoj praksi i nositi se sa njima (Rajović & Radulović, 2007; Vizek-Vidović, 2005; Zgaga, 2006). Utvrđeno je postojanje raskoraka između teorijske pripreme budućih nastavnika tokom njihovog obrazovanja s jedne strane i očekivanja od nastavnika u njihovoj nastavničkoj praksi s druge strane (Spasovski, 2010). U knjizi *Nastavnička profesija za 21. vek*, grupa istraživača je analizirala ključne karakteristike i kompetencije nastavnika u zemljama Zapadnog Balkana. Unutar diskusije o profesionalnom razvoju i odgovornostima nastavnika, istakli su da nastavnik treba da koristi i razvija vještine refleksije kako bi analizirao i unaprijedio svoju praksu podučavanja (Vizek-Vidović & Velkovski, 2013).

Vještine refleksije kod nastavnika je potrebno razvijati od samog početka studija i pripreme budućih nastavnika za taj poziv. Prelaz sa tradicionalnog na konstruktivističko obrazovanje nastavnika je značio promjenu paradigme u kojoj su nastavnici bili pasivni primaoci informacija i znanja ka paradigmi u kojoj nastavnici postaju aktivni učesnici u konstrukciji značenja. Konstruktivistički pristup podučavanju i učenju o podučavanju definira nastavnika kao izvor znanja o podučavanju, stavlja naglasak na kognitivne sposobnosti nastavnika (Richards and Lockhart 1994), na ulogu refleksije u obrazovanju nastavnika (Bartlett, 1990; Schon, 1983, 1987), i na ulogu propitivanja i istraživanja nastavnika tokom njihovog obrazovanja (Crandall, 1994, 2000). Obrazovanje budućih nastavnika i njihova priprema za rad sa učenicima se trebaju unapređivati i prilagođavati promjenama uloge nastavnika u društvu koje se brzo mijenja. Prije svega, ključno je kod studenata budućih nastavnika osvijestiti njihovu ulogu u životima učenika, veliki utjecaj koji će imati na mlade ličnosti i imperativ stalnog učenja.

U svom kapitalnom djelu *Vidljivo učenje*, John Hattie (2009) je sintetizirao preko 800 meta analiza istraživanja o učenju i onome što je ključno za postignuća učenika u školi. Hattie ističe koliko je moćna uloga učitelja i nastavnika u procesu učenja učenika, posebno podvlačeći povezanost i pozitivan odnos nastavnika sa učenicima (Hattie, 2009). Jedan od zaključaka jeste da se obrazovanje budućih nastavnika može unaprijediti, između ostalog, i stavljanjem većeg naglaska na koncept podučavanja kao profesije koja se zasniva na dokazima iz prakse, odnosno učenje nastavnika kako iz vlastitih grešaka, tako i iz vlastitih uspjeha u učionici. Kako bi se provele istinske reforme u oblasti obrazovanja, najprije je potrebno podstaći nastavnike da uče o podučavanju, o onome šta je efikasno u učionici i u kojem kontekstu, te o dijeljenju takvih dokaza i primjera dobre prakse među nastavnicima (Hattie, 2009, str. 240-241).

Tokom obrazovanja budućih nastavnika jezika i tokom planiranja aktivnosti profesionalnog razvoja nastavnika jezika posebno su bitne opservacije koje vrše nastavnik mentor ili kolege iz razreda, kao i opservacije vlastitog podučavanja pomoću video snimaka, za koje bi bilo poželjno da budu popraćene aktivnostima refleksije, naprimjer pisanjem dnevnika, davanjem povratnih informacija kolegama ili diskusijama nakon časa (Crandall 1994, 2000). Nastavnici mogu učiti o načinima na koji će uvrstiti inovacije u vlastito podučavanje pomoću mikronastave, držanja časova svojim kolegama ili poster prezentacija (Crandall 2000).

Kada je riječ o obrazovanju budućih nastavnika jezika, u prošlosti se nije posvetila dovoljna pažnja ulozi nastavnika u generiranju novih znanja kroz svoje nastavničko iskustvo i refleksiju, koja predstavlja svjesno razmišljanje nastavnika o iskustvu u učionici i ocjenu tog iskustva (Crandall, 2000). Tradicionalni pristup univerziteta je podrazumijevao fokus na naučna znanja koja su apstraktna, dekontekstualizirana i bezlična; međutim, ono što je nastavnicima potrebno jeste znanje

koje povezuje teoriju i praksu na konkretan, kontekstualiziran i ličan način (Bruner, 1990, kako je navedeno u Crandall, 2000).

Danas refleksija zauzima veoma bitno mjesto u obrazovanju nastavnika jezika. Wallace (1991) je razradio okvir obrazovanja nastavnika jezika koji se zasniva na refleksiji tako što je detaljno opisao načine na koje nastavnici mogu primijeniti refleksiju u svojoj praksi i analizirati svoja prethodna iskustva u nastavi. Predlaže upotrebu različitih medija, kao što su audio i video snimci, dnevnici o nastavi, i daje savjete o snimanju, kodiranju i tumačenju dobivenih rezultata. Bartlett (1990) opisuje ciklus koji se kreće od opservacija, do tumačenja, introspekcije i propitivanja, te razmatranja alternativnih rješenja i prilagođavanja vlastitog podučavanja.

Sve prisutnija su istraživanja koja ističu da kod nastavnika prethodno iskustvo učenja igra značajnu ulogu u oblikovanju njihove prakse podučavanja (Crandall, 2000). Takva već usvojena mišljenja i ubjeđenja je veoma teško preoblikovati i mijenjati kasnije, osim u slučaju da se kod nastavnika tokom školovanja podigne svijest o značaju njihovog iskustva učenja, da im se omogući stjecanje praktičnih iskustava podučavanja i svjesne refleksije na ta iskustva (Richards & Lockhart, 1994; Crandall, 2000).

Studijski programi na kojima se obrazuju budući nastavnici jezika širom svijeta imaju integrisano praktično iskustvo nastave: od opservacija časova iskusnih nastavnika, preko rada sa nastavnicima mentorima, do držanja mikro-nastave. Međutim, to iskustvo je često nedovoljno i stručnjaci pozivaju na više praktičnog iskustva u obrazovanju budućih nastavnika jezika čime će imati više mogućnosti da povežu teoriju i praksu, da dobiju povratne informacije od nastavnika sa više iskustva u nastavi, i da sami ponude vlastite povratne informacije (Crandall, 2000).

## **Metodološki okvir**

U radu je primijenjen kvalitativni, deskriptivni metod opisa uloge refleksije za nastavnike i analize aktivnosti održanih s ciljem jačanja svijesti studenata o značaju refleksije za rad nastavnika engleskog jezika. Kvalitativni metod ima za cilj razumijevanje ljudi, situacija, događaja i procesa koji ih povezuju. Snaga kvalitativnog istraživanja leži u orijentaciji ka procesima u svijetu, indukciji, fokusiranju na konkretne situacije ili ljude, te u naglasku na deskripciji (Maxwell, 2013). Praktični ciljevi kvalitativnog istraživanja su sljedeći: generiranje rezultata i teorija koje su razumljive i iskustveno vjerodostojne, kako učesnicima, tako i javnosti općenito; provođenje istraživanja koje ima za cilj unapređenje postojeće prakse, programa ili politika, što se zove i *formativna evaluacija*, a ne samo puko ocjenjivanje utjecaja ili vrijednosti; i angažman u akcionom istraživanju, te saradnja u istraživanju usmjerenom ka zajednici (Maxwell, 2013, str. 42-43).

Ovaj rad predstavlja akciono istraživanje kojim se žele ispitati stavovi studenata o refleksiji, kao i primjeri dobre prakse u obrazovanju budućih nastavnika. Akciono istraživanje se sve više primjenjuje u istraživanjima u oblasti lingvistike i učenja stranih jezika. Koncept akcionog istraživanja naglašava ulogu nastavnika kao istraživača koji pokušava da pronađe rješenje za neki problem sa kojim se susreće u svojoj nastavničkoj praksi (Burns, 2010). Rješavanje problema iz stvarnog života zahtijeva saradnju više stručnjaka iz različitih disciplina, pri čemu svako doprinosi razumijevanju nekog procesa ili rješavanju problema svojim znanjem i ekspertizom. U kontekstu univerziteta i obrazovanja studenata, takav pristup uči studente da svojim znanjem doprinose kolektivu i da uče jedni od drugih, kao i od profesora (Levin & Greenwood, 2005). Pored toga, bitno je istaći značaj metoda podučavanja mikro-vještina u obrazovanju budućih nastavnika, i uspostavljanje sistema evaluacije koji se zasniva na refleksiji o praksi u učionici na osnovu opservacija ili videosnimaka (Hattie, 2009, str. 127). Za istinsko učenje i razumijevanje nastavnika,

bitno je refleksiju ostvariti kroz diskusiju sa drugim osobama, posebno kolegama nastavnicima (Turner, 2004).

Istraživanje je obuhvatilo grupu od 10 studenata koji su pohađali predmet Fonetika engleskog jezika na Odsjeku za engleski jezik i književnost - nastavnički smjer Internacionalnog univerziteta u Sarajevu. Učesnici su bili iz četiri zemlje: Bosne i Hercegovine (6), Republike Turske (2), Francuske (1) i Italije (1). Grupa se sastojala od 7 studentica i 3 studenta. Studenti nastavnčkog smjera pohađaju različite predmete iz oblasti pedagogije, didaktike i metodike nastave engleskog jezika. Pored toga, kroz predmete iz oblasti samog jezika i gramatike moguće je uključiti i elemente podučavanja datog predmeta, čime se studenti potiču da promišljaju o podučavanju različitih tema iz oblasti engleskog jezika i da podijele i razmijene svoja iskustva i ideje.

## Rezultati i diskusija

S ciljem upoznavanja budućih nastavnika engleskog jezika sa značajem refleksije za nastavničku profesiju, održane su sljedeće aktivnosti: mikro-nastava, refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost, davanje povratnih informacija kolegama (*peer review*) i pisanje dnevnika refleksije. Studenti su najprije odabrali jednu temu iz oblasti fonetike engleskog jezika i pojedinačno održali 10-minutni čas na datu temu. Studenti su sami birali temu i uzrast učenika kojem su prilagodili planirani čas. Snimali su svoje mikro-časove i imali zadatak da pregledaju snimku svog časa prije pisanja dnevnika refleksije. Ostali studenti su dali povratne informacije na svaki održani mikro-čas. Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima.

### Mikro-nastava

Prvi korak za studenata je bio odabir teme koja je trebala biti vezana za fonetiku engleskog jezika, ali koju su studenti sami birali za sebe. Cilj je, između ostalog, bio i ohrabriti studente na samostalno odlučivanje i autonomiju u ispunjavanju svojih zadataka tokom kolegija. Ostali studenti su preuzeli ulogu učenika na svakom mikro-času. Imajući u vidu vremensko ograničenje mikro-časa od 10 minuta, studenti su odabrali teme i uzrast učenika kojima će predavati datu temu. Tabela 1 nudi pregled svih tema i uzrasta učenika.

Tabela 1: Teme mirko-časova i uzrast učenika

Teme časova	Uzrast učenika (nivo poznavanja engleskog jezika)
Minimalni parovi u engleskom jeziku	Osnovna škola (početni nivo, A1)
Međunarodni fonetski alfabet (IPA)	Osnovna škola (početni nivo, A2)
Podjela engleskih suglasnika po mjestu tvorbe	Srednja škola (srednji nivo, B1)
Engleski suglasnici /p/ i /b/	Srednja škola (srednji nivo, B1)
Engleski samoglasnici /v/ i /u:/	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Rečenična intonacija u engleskom jeziku	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Historijski pregled promjena u izgovoru riječi engleskog jezika	Srednja škola (srednji nivo, B2)
Naglasak riječi u engleskom jeziku	Fakultet (napredni nivo C1)
Asimilacija suglasnika u engleskom jeziku	Fakultet (napredni nivo C2)

Elizija (gubljenje glasa ili sloga iz riječi) u Fakultet (napredni nivo C2)  
engleskom jeziku

Svi studenti su uspješno održali mikro-časove. Lekcije su prenijeli učenicima birajući različite metode u zavisnosti od uzrasta ciljane grupe učenika. Dvoje studenata je odabralo početni nivo učenja engleskog jezika, odnosno uzrast osnovne škole, a teme časova su bile *Minimalni parovi u engleskom jeziku* i *Međunarodni fonetski alfabet (IPA)*. Studentica koja je prezentovala prvu temu odabrala je primjere minimalnih parova u engleskom jeziku i pitala studente da nastave niz ponuđenih parova. Sljedeća aktivnost koju je odabrala je bilo sastavljanje pjesmice od ponuđenih riječi i minimalnih parova koji su se rimalovali. Student koji je prezentovao drugu temu je upoznao učenike sa posebnim alfabetom koji se koristi za glasove engleskog jezika, što je ilustrovao primjerima i crtežima. Potom su učenici igrali *memory* igricu i spajali riječi sa istim glasovima. Zatim je uslijedila igra *školice* sa različitim simbolima fonetskog alfabeta na svakom polju, a učenici su trebali da izgovore onaj glas na kojem se zaustave i upotrijebe taj glas u nekoj engleskog riječi.

Sljedeća grupa studenata je držala časove učenicima srednjoškolskog uzrasta. Studentica koja je držala čas na temu *Podjela engleskih suglasnika po mjestu tvorbe* ilustrovala je mjesto tvorbe svih suglasnika pomoću crteža i slika na prezentaciji, koje su bile popraćene audio snimcima izvornih govornika engleskog jezika koji izgovaraju pojedine glasove. Uslijedila je igra u kojoj su učenici podijeljeni u grupe i svaka grupa je dobila zadatak da spoji papiriće sa simbolima glasova sa papirićima sa primjerima riječi u kojima se javljaju ti glasovi. Studentica koja je držala čas na temu *Engleski suglasnici /p/ i /b/* je prezentovala opise datih suglasnika uz primjere riječi u kojima se javljaju. Potom je objasnila razlike između bezvučnih i zvučnih suglasnika, navela niz primjera iz engleskog jezika i uključila učenike u vježbanje izgovora pojedinih riječi. Sljedeća tema je bila *Engleski samoglasnici /ɒ/ i /u:/*. Studentica je učenicima objasnila razliku između ovih samoglasnika, kao i razliku između kratkih i dugih samoglasnika općenito, te je navela niz primjera. Potom su učenici podijeljeni u dvije grupe; jedna grupa je dobila samoglasnik /ɒ/, a druga samoglasnik /u:/. Dobili su dvije minute za zadatak u kojem su jedan po jedan prilazili tabli da napišu po jednu riječ na engleskom jeziku u kojoj se javlja zadani samoglasnik. Pobjednik je bila ekipa koja je nakon igre imala više napisanih riječi na tabli.

Tema sljedećeg časa je bila *Rečenična intonacija u engleskom jeziku*. Student je temu prezentovao objašnjavajući ulogu intonacije i potom navodeći različite primjere. Audio snimci izvornih govornika engleskog jezika su ilustrovali teoretska objašnjenja. Studentica koja je održala čas na temu *Historijski pregled promjena u izgovoru riječi engleskog jezika* je prezentovala historijski razvoj engleskog jezika. Prezentacija se fokusirala na historijske činjenice i primjere iz engleskog jezika.

Sljedeća grupa studenata je održala časove studentima fakulteta. Student koji je predavao temu *Naglasak riječi u engleskom jeziku* je održao prezentaciju teme u kojoj je bilo uključeno više primjera. Posebno se osvrnuo na riječi čije značenje zavisi od naglaska. Od studenata je tražio da pročitaju određene primjere i ponude svoje vlastite. Studentica čija je tema bila *Asimilacija suglasnika u engleskom jeziku* je prezentovala temu, objasnila pojam asimilacije teoretski, a potom je ilustrovala primjerima i pozvala studente da se uključe i ponude dodatne primjere. Čas na temu *Elizija (gubljenje glasa ili sloga iz riječi) u engleskom jeziku* prezentovala je studentica koja je teoretski objasnila pojam elizije i ilustrovala ga na različitim primjerima. Studenti su prozivani sa pročitaju pojedine primjere.

## Refleksija na vlastitu mikro-nastavnu aktivnost

Neposredno nakon održanog časa, prije diskusije sa kolegama i dobivanja povratnih informacija od njih, svaki student se osvrnuo na vlastiti čas i ukratko podijelio svoje dojmove. Većina studenata je imala pozitivne dojmove i izrazili su svoje zadovoljstvo uspješno održanim časom. Pojedini studenti su odmah komentarisali i neke aspekte svoj časa koje nisu do kraja stigli obraditi ili održati na isplanirani način. Najprisutniji komentari su bili izrazi zadovoljstva pozitivnim reakcijama i angažmanom učenika tokom časa. Općenito, kolege iz razreda su izrazili maksimalnu podršku jedni drugima, a njihova kolegijalnost je bila na visokom nivou. Prednost je svakako bila i činjenica da je u pitanju bila manja grupa studenata, te su sklad i podrška unutar grupe i njihov timski rad došli do punog izražaja.

## Davanje povratnih informacija kolegama (*peer review*)

Nakon što je svaki student prokomentarisao vlastiti mikro-čas, ostale kolege iz razreda su dale svoje komentare i povratne informacije. Prije svega su iskazali pohvale na uspješno održani čas, a potom su dali i određene prijedloge i sugestije za unapređenje nastavne prakse u budućnosti. Savjeti su se odnosili na sljedeće: na sadržaj časa, odnos nastavnika prema učenicima i pristup nastavnika. Što se tiče sadržaja časa, studenti su istakli da bi bila dobrodošla detaljnija teoretska objašnjenja pojedinih tema, više primjera za određene termine i fonetske fenomene o kojima je bilo riječ i raznolikiji izbor materijala (naprimjer, dodatni video i audio materijali). Kada je riječ o odnosu nastavnika prema učenicima, studenti su savjetovali veći angažman učenika i prilagođavanje časa učenicima, posebno na način da gradivo pojedinih tema bude interesantnije. Vezano za pristup nastavnika, studenti su istakli da pojedini nastavnici trebaju biti energičniji, više se kretati po učionici i imati dobro razrađen plan časa.

## Dnevnik refleksije

Nakon održanog mikro-časa, neposredne refleksije i davanja komentara na vlastiti mikro-čas, te dobivanja povratne informacije od kolega iz razreda, studenti su imali zadatak da kod kuće pregledaju video snimak svog časa i napišu dnevnik refleksije. Gledanje snimke vlastitog časa je studentima pružilo priliku da iz drugog ugla posmatraju svoje podučavanje i primijete sve detalje oko časa koje možda nisu do tada primijetili. Refleksija je uključivala kritičko gledanje svog časa i analizu održanih aktivnosti. Nakon toga, studenti su trebali odgovoriti na sljedeća pitanja: (1) Jeste li zadovoljni održanim mikro-časom; (2) Koje su to pozitivne strane Vašeg mikro-časa; (3) Koje su to negativne strane Vašeg mikro-časa, ukoliko ih ima; i (4) Šta ste naučili iz iskustva držanja mikro-nastave. Studenti su odgovorili na navedena pitanja i podijelili svoje utiske. Analiza sadržaja njihovih odgovora je pokazala različite utiske i emocije koje je kod studenata izazvala mikro-nastava. Što se tiče prvog pitanja, 5 studenata izrazilo je svoje zadovoljstvo održanim časom, 2 studenta nisu bila zadovoljna svojim časom, a 3 studenta su istakla kako su djelomično zadovoljni održanim časom. Studenti koji su izrazili svoje zadovoljstvo održanim časom su naveli, između ostalog, da su zadovoljni načinom na koji je prošao njihov čas, načinom na koji su uspjeli da objasne svoju temu i lekciju, da angažuju učenike kroz isplanirane aktivnosti, činjenicom da je čas bio zanimljiv učenicima i da je sve prošlo onako kako su planirali. Nezadovoljstvo koje su izrazili pojedini studenti bilo je vezano za nedovoljnu pripremu za čas, nedovoljno objašnjenu lekciju, nedostatak aktivnosti kojima bi uspješnije uključili učenike u učenje o datoj temi, nedostatak materijala koji bi bio prikladniji odabranom uzrastu učenika (naprimjer, video materijali, igre).



Kada je riječ o drugom pitanju i pozitivnim stranama održanog mikro-časa, studenti su istakli da su to prvenstveno bili dobro objašnjena lekcija, odlično odrađena prezentacija odabrane teme sa mnoštvom korisnih primjera, uspješno animiranje učenika i njihova uključenost u aktivnosti na času, te činjenica da je čas bio zabavan za učenike. Pored toga, naveli su i dobro organizovan i isplaniran čas, sa aktivnostima koje su imale jasne ciljeve i koje su bile prilagođene odabranom uzrastu učenika. Studenti su posebno istakli dobru komunikaciju sa učenicima, poticanje učenika na diskusiju i postavljanje pitanja, te ulogu nastavnika kao nekoga ko sluša šta učenici imaju da kažu. Među ostalim pozitivnim aspektima svog časa, studenti su izdvojili svoju kreativnost, opuštenost na času, tečan i razumljiv govor, raznolik vokabular koji su koristili, ohrabrivanje takmičarskog duha, kao i povezivanje lekcije koju su predavali sa prethodim gradivom i postojećim znanjem učenika.

S druge strane, studenti su trebali navesti i negativne strane svog časa, ukoliko ih je bilo. Među odgovorima, ističe se nedovoljna priprema za čas koja se ogleda u lekciji koja nije dovoljno objašnjena, nedovoljnom broju primjera kojima bi se ilustrirao teoretski dio lekcije, i nedovoljno aktivnosti i vježbi kojima bi se učenici više uključili u čas. Dvoje studenata je primijetilo da se nisu dovoljno kretali po učionici, već su uglavnom sjedili za stolom ili stajali ispred table. Pojedini studenti nisu bili zadovoljni ostvarenom komunikacijom sa učenicima, neki su primjetili da nisu ispravili greške učenika u određenim aktivnostima, te da su im trebali efikasnije skrenuti pažnju na neke aktivnosti. Dvoje studenata je navelo da im je glavni problem predstavljala trema i anksioznost zbog držanja časa, kao i stidljivost i nedostatak samopouzdanja. Jedan student je istakao kako mu glas i govor nisu bili razgovijetni i da to je utjecalo na sami čas.

Glavne lekcije koje su studenti naučili iz iskustva držanja mikro-časa bile su da je priprema i planiranje nastave ključno za uspješno održani čas, da je nastavnički posao mnogo teži nego što su to ranije mogli zamisliti, ali i da im je ovo iskustvo potvrdilo njihovu želju da odaberu nastavničku profesiju u budućnosti. Studenti su istakli koliko je bitna koncentracija nastavnika na času, kao i sitni detalji na koje treba obratiti pažnju, te samopouzdanje nastavnika i dobro vladanje materijom. Što se tiče aktivnosti koje su držali na času, studenti opažaju kako i jednostavna objašnjenja i vježbe mogu animirati učenike kada su dobro osmišljeni i uklopljeni u čas. Angažovanje učenika u timskom radu je dobra metoda, ali istovremeno je potreban i individualni pristup učenicima jer su svi učenici različiti. Istakli su i značaj interakcije između nastavnika i učenika, te sposobnost nastavnika da zadrži pažnju učenika tokom časa. U tabeli 2 predstavljeni su pojedini primjeri odgovora studenata na pitanja iz dnevnika refleksije.

Tabela 2: Primjeri odgovora studenata na pitanja iz dnevnika refleksije

*S6: Da, zadovoljna sam svojim časom. Ispunila sam cilj časa i objasnila učenicima dva engleska vokala i razlike među njima. Čas je bio zanimljiv, a u isto vrijeme sam i zadržala kontrolu nad razredom. Nije bilo nikakvih problema i sve je prošlo po planu.*

1. Da li ste zadovoljni održanim mikro-časom?

*S3: Nisam u potpunosti zadovoljna svojim časom jer smatram da sam mogla biti puno bolja u ulozi nastavnice.*

*S10: Imam podijeljene osjećaje prema svom času. S obzirom na uzrast učenika koji sam odabrala, trebala sam uključiti više igre i prilagoditi aktivnosti njihovom uzrastu. Tokom prezentovanja lekcije, imala sam dojam da ne govorim dovoljno jasno i glasno.*

S1: *Pozitivne strane mog časa su bili odlični primjeri koji su ilustrovali obrađenu materiju, živopisna prezentacija teme i dobro objašnjena lekcija.*

S2: *Pozitivne strane mog časa su bili moja kreativnost i želja da čas bude zabavan za učenike.*

2. Koji su to pozitivne strane Vašeg mikro-časa?

S6: *Mislim da je glavni pozitivni aspekt bila dobra organizacija i planiranje časa. Odredila sam ciljeve svih aktivnosti koje sam održala na času i učenici su trebali da koriste već stečeno znanje. Na kraju, mislim da je takmičarski duh u aktivnostima na času potakao učenike da se više trude*

---

S3: *Nisam dovoljno dobro objasnila svoju temu, niti ponudila dovoljno primjera kako bi se i učenici mogli uključiti ponavljajući ih i vježbajući izgovor pojedinih riječi.*

3. Koji su to negativne strane Vašeg mikro-časa, ukoliko ih ima?

S7: *Kao što sam već napomenula, nisam se dovoljno dobro pripremila. Mislim da mi je najveća slabost to što se ustručavam jer sam veoma stidljiva. Mogla sam pripremiti više aktivnosti kojima bih uključila učenike na času. Trebala sam imati više samopouzdanja.*

S8: *Mislim da mi je slaba strana časa bio nedostatak komunikacije sa učenicima.*

---

S1: *Naučio sam da se nastavnik treba temeljito spremati za čas i da ne treba tražiti izgovore zašto lekcija ili čas nije prošao onako kako je trebao.*

4. Šta ste naučili iz iskustva držanja mikro-nastave?

S2: *Najvažnije od svega je činjenica da sam shvatio da je podučavanje puno teže nego što to izgleda. Nastavnik treba da je stalno i potpuno skoncentrisan na času, a čas zahtjeva dosta planiranja i pripreme. Ovo iskustvo držanja časa mi je pokazalo da zaista volim nastavnički poziv i ozbiljno razmišljam o karijeri nastavnika u budućnosti.*

---

S5: *Naučila sam da su čak i sitni detalji bitni i da je nastavnički poziv, koji možda izgleda kao lagan posao, ustvari veoma zahtjevan i izazovan. Prije nego što uđe u učionicu nastavnik mora pripremiti čas, što je veoma teško samo po sebi.*

S6: *Naučila sam da jednostavne vježbe mogu biti veoma efikasne za učenike i da se na njima može izgraditi uspješan čas. Grupni rad učenika je odličan metod koji se može primijeniti na času. Međutim, nisu svi učenici isti i nekima treba više vremena da završe zadatke.*

S9: *Naučila sam da je priprema temelj. Ako želimo da nešto uspješno razumijemo, trebamo to jasno sebi predočiti u mislima.*

S10: *Za mene dobra nastava podrazumijeva interakciju između učenika i nastavnika. Tada je čas živ. Naučila sam da nastavnik treba da zaokupi pažnju učenika tokom časa kako bi mogao uspješno održati čas.*

Svi studenti su uspješno završili zadatak pisanja dnevnika refleksije i svi su imali pozitivne komentare o tom iskustvu. Za studente, ovo je bio prvi dnevnik refleksije koji su vodili. Potvrdili

su da im je ova aktivnost bila konstruktivna i poučna. Posebno su istakli činjenicu da su prvi put gledali snimak sebe u ulozi nastavnika, što je jednima bilo neobično iskustvo, a drugima veoma informativno i dobrodošlo.

Na kraju semestra studenti su odgovorili na kratki upitnik i podijelili svoje dojmove o spomenutim aktivnostima. Njihovi dojmovi su u cjelosti bili pozitivni, a samo iskustvo podučavanja i refleksije na vlastite aktivnosti su ocijenili veoma korisnim i zanimljivim. Studenti su prepoznali značaj refleksije za nastavničku profesiju i izjasnili se da će u svom nastavničkom radu u budućnosti praktikovati refleksiju.

## **Zaključak**

Provedenim istraživanjem potvrđene su obje hipoteze postavljene u radu: aktivnosti kojima se podiže svijest o značaju refleksije kod studenata budućih nastavnika mogu se uspješno uklopiti u nastavu različitih predmeta na nastavničkim fakultetima; studenti budući nastavnici uviđaju značaj i ulogu refleksije za nastavničku profesiju.

Za buduće nastavnike, iskustvo podučavanja tokom studija je dragocjeno. Pored iskustva na terenu i u školama, iskustvo podučavanja u učionici sa kolegama studentima ima višestruke koristi. Prije svega, studenti se podstiču na samostalne aktivnosti podučavanja koje jačaju njihovu autonomiju u istraživanju određene teme, te pripremi i planiranju za čas. Mikro-časovi sa kolegama su i dobra prilika da budući nastavnici prevaziđu eventualne lične prepreke koje ih sputavaju u podučavanju, naprimjer tremu ili osjećaj anksioznosti. Studenti su imali priliku da istraže i demonstriraju svoju kreativnost i inovativnost. Sve to može da ojača njihovo samopouzdanje, što je izuzetno važno za mlade nastavnike na početku njihove karijere. Osim toga, mikro-nastava je bila prilika da se razvije timski rad i podrška među studentima, što je dobra priprema za njihovu saradnju sa kolegama nastavnicima u budućnosti. Kritički osvrti na iskustva kolega mogu produbiti vlastitu introspekciju i konstruktivnu analizu vlastitog iskustva podučavanja. Iskustvo primjene novih tehnika i metoda, kao što su gledanje video snimke svog časa ili pisanje dnevnika refleksije, će obogatiti iskustvo učenja studenata i pomoći im da pronađu odgovore na vlastita pitanja.

Refleksija jeste jedan od ključnih aspekata nastavničkih kompetencija današnjice i svaki nastavnik treba da je primjenjuje u radu kako bi unaprijedio svoju praksu podučavanja u učionici. Refleksija podrazumijeva kritički osvrt prema vlastitom radu i djelovanju, što će biti vrijedni atributi za nastavnike iz generacije Z. Detaljno praćenje i analiziranje onoga što je dobro prošlo ili nije dobro prošlo na času pomaže nastavnicima da ne ponavljaju iste greške i da usavršavaju primjere pozitivne prakse. Na taj način nastavnici će učiti iz vlastitog iskustva i rasti u profesionalnom smislu. Vrijedi istaći i da je refleksija prvi korak koji buduće nastavnike vodi ka akcionom istraživanju čime se jača svijest o ulozi nastavnika u mikrokosmosu njihovih učenika, učionice, škole i zajednice.

## **Literatura**

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. U: J. C. Richards & D. Nunan (eds.). *Second language teacher education*. 202–214. New York: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge, Taylor & Francis.

- Capel, S., M. Leask & T. Turner (Eds). (2004). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside Out: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College.
- Crandall, J. A. (1994). Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms. U: J. E. Alatis (ed.). *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. 255–274. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Crandall, J. J. (2000). *Language Teacher Education*. Cambridge University Press Annual Review of Applied Linguistic, (20), 34-55.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Donaldson, G. (2013). Profesionalac 21. veka. U: Vizek-Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Driver, R. (1983). *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eurostat. (2012). *Eurostat news release 144/2014*. Luxembourg: Eurostat Press Office.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hastings C., & L. Jacob (Eds.) (2016). *Social Justice in English Language Teaching*. TESOL Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Kelly, M., M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza & W. McEvoy (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Dostupno na: <http://docenti.unimc.it/antonella.pascali/teaching/2019/21160/files/european-profile-for-language-teacher-education>
- Leask, M. (2004). Improving your teaching: An introduction to action research and reflective practice. U: Capel, S., M. Leask & T. Turner (Eds). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, M., & Greenwood, D. J. (2005). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: *Bildung* and action research. U: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed.), pp. 43–42. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. Dostupno na: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- Pollard, A. (Ed.). (2014). *Reflective Teaching in Schools*. (4th edition). London: Bloomsbury.
- Rajović, V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-435.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: JosseyBass.
- Schon, D. A. (1996). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, Inc., San Francisco.
- Spasovski, O. (2010). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Tuning Teacher Education Curricula in Five Western Balkan Countries. U: Hudson, B, Zgaga, P, & Astrand, B. (Eds). *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*. Umea University: Umea, Sweden. Dostupno na:

- <https://www.amsterdamuas.com/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/the-teacher-educator-a-neglected-factor-in-the-contemporary-debate-on-teacher-education.pdf>
- Turner, T. (2004). Active Learning. In: Capel, S., M. Leask and T. Turner (Eds). *Learning to Teach in the Secondary School, A companion to School Experience*. London and New York: Taylor & Francis.
- Vizek-Vidović, V. (ed.). (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek-Vidović, V. & Velkovski, Z. (Eds). (2013). *Nastavnička profesija za 21. vek*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zgaga, P. (Ed.). (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-East Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana. Dostupno na:  
[https://www.researchgate.net/publication/253954765\\_The\\_Prospects\\_of\\_Teacher\\_Education\\_in\\_South-east\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/253954765_The_Prospects_of_Teacher_Education_in_South-east_Europe)

## **LEARNING ABOUT TEACHING: THE ROLE OF REFLECTION IN THE WORK OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

### Summary

*Teachers are pillars of education. Their lifelong learning is a prerequisite for improving their teaching practice. An important aspect of teachers' learning is the reflection on their own experiences in the classroom, whereby they will acquire new knowledge and gain confidence which is especially important for novice teachers. The paper presents an overview of literature on the role of reflection for teachers in general and teachers of English as a foreign language specifically. The paper also includes the analysis of activities conducted by a group of 10 students, future teachers of English as a foreign language, who were taught the importance of reflection. The students were enrolled in English Phonetics course at English Language and Literature program – the teaching track at International University of Sarajevo. The qualitative method was applied, whereby activities conducted to raise students' awareness of the importance of reflection for teaching were described and analysed. The approach may be described as action research aimed at examining students' attitudes on reflection, as well as examples of good practice in teacher education. In order to familiarize future teachers of English as a foreign language with the importance of reflection for teaching, the following activities were conducted: microteaching, reflecting on one's own microclass, peer review, and writing the reflection log. Firstly, students selected topics for 10-minute classes they held, which were related to English Phonetics. Students were free to choose the topic for their class and the age of students and their level of English proficiency, whereupon they tailored their classes to their students' needs. The students video recorded their micro-classes with their own mobile phone cameras and were told to watch the video recording of their class prior to writing the reflection log. They commented on the classes they held, and other students in class also provided their feedback on each microclass. Finally, students filled-in a short survey in which they commented on the conducted activities and shared their impressions. The conclusion is that students have recognized the role and the importance of reflection for the teaching profession. Majority of them were happy to take on the teacher's role and they demonstrated their autonomy, creativity and innovativeness.*

Keywords: *reflection, teachers, teaching English*