

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Др Татјана Тубић  
Педагошки факултет  
Сомбор

UDK-371.1(371.212)  
Изворни научни рад  
НВ.LVII.1.2008.  
Примљен: 16. I 2008.

### САГЛАСНОСТ У ОПАЖАЊУ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА: УЗРОК ИЛИ ПОСЛЕДИЦА ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА

*Основни циљ овог рада је утврђивање сагласности између учитеља и ученика различитог школског успеха у опажању особина које утичу на школско постигнуће. Резултати истраживања добијени на узорку од 263 ученика четвртог разреда и њихових учитеља, применом еквивалентних форми скала процене, показују да је сагласност у већој мери одређена опажањем учитеља него самоопажанјем ученика. Не само да се ученици различитог школског успеха међу собом значајно разликују по сагласности с учитељем у опажању интелигенције, мотивације и особина личности, већ и пол ученика, такође, условљава разлике у опажању и самоопажанјем особина: девојчице које постижу одличан школски успех најбоље се слажу с учитељем у процени свих испитиваних особина које утичу на школско постигнуће. Резултати дискриминационе анализе указују да раздвајању између група ученика различитог школског успеха највише доприносе варијабле које се односе на опажање учитеља, потом варијабле сагласности, а најмање варијабле које се односе на самоопажанје ученика.*

**Кључне речи:** сагласност у опажању, опажање особина, школско постигнуће

### TEACHERS' AND STUDENTS' PERCEPTUAL CONGRUENCE: CAUSE OR EFFECT OF ACADEMIC ATTAINMENT

**Abstract** *The presentation aims primarily to determine the level of congruence between the views of teachers and students on the features that have effects on academic attainment. The research results, obtained from the sample of 263 fourth grade students and their teachers by the use of the equivalent forms of estimation scales, show that congruence depends, to a greater extent, upon perception of teachers than self-perception of students. Not only that students of different attainment vary in congruence with their teachers regarding intelligence, motivation, and personality traits, but also sex plays a part in perceiving and self-perceiving of features: girls with high academic attainment agree the most with their teachers regarding the estimation of all examined features that influence academic attainment. The results of the discriminatory analysis show that separating lines between the groups of students with different academic attainments are based on the variables related primarily to the perception of the teachers, then to variables of congruence, and the least to the variables related to self-perception of students.*

**Keywords:** perceptual congruence, perception of features, academic attainment.

## Увод

Познато је да интеракција између учитеља и ученика утиче на атмосферу на часу, спремност ученика да се ангажује, задовољство у раду, ставове према учењу и школи уопште итд. (Anderson, & Cole, 1990; Jones, 1990; Kenny, 2004; Ickes, 1996). Сви наведени фактори, посредно или непосредно, утичу на школско постигнуће ученика. У овом раду се проблем интеракције између учитеља и ученика проучава са становишта социјалне перцепције. Прецизније речено, желимо да сазнамо како учитељи опажају ученике, како се ученици самоопажају и, посебно, како и колико сагласност између учитеља и ученика у опажању особина утиче на школско постигнуће. Сагласност између учитеља и ученика у опажању особина посматра се, дакле, као социјално-психолошки чинилац школског постигнућа.

Већ одвојеним испитивањем опажања учитеља и самоопажања ученика могу се добити корисне информације о њиховом појединачном утицају на школско постигнуће ученика (Russell, 2002). Тако, на пример, не само да се начин на који учитељ опажа ученика, преко примедби, оцена, похвала и покуда, одражава на каснију активност и успешност ученика, него и свака реакција учитеља на опажено понашање ученика представља за ученика својеврстан вид поткрепљења који утиче на његово самопоуздање, иницијативу и слику о себи у целини. Самоопажање ученика је, дакле, условљено сликом коју учитељ има о њему или, тачније, мишљењем ученика шта учитељ мисли о њему. А ученик се, само да подсетимо, понаша у складу са сликом о себи.

Истраживање сагласности учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће представља новину у проучавању овог проблема. Наиме, осим чинилаца који утичу на опажање учитеља и самоопажање ученика, на сагласност између учитеља и ученика у опажању особина делују и фактори који произилазе из саме интеракције учитеља и ученика и улога које у наставном процесу заузимају (Havelka, 1992). Постоји, значи, велики број фактора који погодују јављању већег или мањег степена слагања у опажању између учитеља и ученика. Навешћемо, најпре, оне факторе који узрокују неподударност:

– Пре свега, учитељ и ученик се разликују по знању, искуству, образовању, интересовањима, вредностима и другим својствима, а знамо да су то својства која утичу на опажање особа, те могу да доведу до неслагања.

– Поред наведених разлика, учитељ и ученик се разликују и по схватању и значају који придају њиховом међусобном односу. За учитеља је интеракција учитељ – Петар Петровић само једна од тридесетак сличних, а за Петра је ова интеракција и једина и јединствена. Сходно томе, конкретни ученик може у тој интеракцији представити различите стране своје лично-

сти у зависности од актуелне мотивације, жеља, очекивања, планова итд. Учитељ ће опажати оно што види и о чему закључује на основу учениковог понашања, а ученик ће у свом понашању препознати много више или другачије. То, наравно, проузрокује неподударност приликом опажања особина ученика.

– Уз то, на основу учитељевог описа ученика можемо много више рећи о ставу учитеља према њему него о особинама личности ученика, што, такође, представља извор неслагања у опажању учитеља и ученика.

С друге стране, припадност истој култури учитеља и ученика олакшава њихово опажање јер је велики број норми, вредности, стандарда и образаца понашања, начина реаговања, универзалан (Jung, & Kenny, 2005). Учитељ и ученик припадају и истој групи, разреду, за коју су специфичне јасно одређене активности, тако да је број особина које имају велику учесталост манифестовања сужен у односу на неке друге ситуације или друштвене групе, па је самим тим већа могућност подударности особина које се опажају. Ако, уз то, актери интеракције имају нека заједничка интересовања или мотиве или су, на пример, истог пола, можемо очекивати већу подударност у њиховом опажању особина ученика због веће осетљивости за одређене дражи, односно податке.

Поред реченог, важно је нагласити да у школи не долазе све особине ученика до изражаја, нити све особине имају једнак значај при формирању импресије о ученику. Ако се томе дода да учитељ мора у исто време да посматра велики број ученика, а да је његова способност уочавања особина ограниченог обима, онда је јасно да не могу све особине бити једнаког степена важности за учитеља. Његова пажња је усмерена ка оним особинама које су повезане са школским постигнућем. С обзиром на то да се чак 75% варијабилитета узрока школског успеха објашњава деловањем интелигенције, мотивације и особина личности (Тубић, 2000), може се закључити да су ове особине најдоступније посматрању учитеља јер се најчешће и манифестују у школском раду. То су основни разлози због којих у овом раду желимо да утврдимо степен слагања учитеља и ученика различитог школског успеха у опажању интелигенције, мотивације и особина личности.

У проучавању наведеног проблема пошло се од феноменолошког концептуалног оквира, односно од става да је понашање особа генерално одређено у већој мери тиме како оне опажају и доживљавају свет који их окружује, дакле и социјалну и физичку средину, него какав тај свет објективно јесте. Уз то, као теоријске полазне основе истраживања користе се и сазнања која потичу из гешталт психологије, а односе се, пре свега, на импресију о другој особи у целини, као и сазнања која потичу из Олпортове

персонолошке теорије, сажето описане његовим ставом да је сваки Ја–Ти однос више него једно искуство, више него перцепција; то је један сусрет, једно суочење. Основне поставке Хајдерове теорије атрибуције наглашене већ у његовом запажању да је разумевање понашања друге особе увек у функцији побољшања властите компетентности у интеракцији с њом налази своје место, такође, како у теоријским основама овог рада, тако и у разматрању његових практичних импликација. Педагошке импликације овог истраживања које је у раду представљено усмерене су, дакле, ка потпунијем сагледавању, те разумевању интеракције између ученика и учитеља у циљу унапређивања компетентности учитеља, али и ученика које је у условима у којима се школски систем налази још увек најчешће представљено кроз школско постигнуће.

### Метод

Нацрт истраживања подразумевао је следеће предикторске варијабле:

- варијабле које се односе на учитељево опажање особина ученика, односно
  - опажање интелигенције (у табелама означено скраћеницом О I),
  - опажање мотивације (О М),
  - опажање особина личности (О OL),
- варијабле које се односе на учениково самоопажање особина, односно
  - самоопажање интелигенције (S I),
  - самоопажање мотивације (S M),
  - самоопажање особина личности (S OL),
- варијабле које се односе на сагласност учитеља и ученика у процени особина ученика, односно
  - сагласност учитеља и ученика у процени интелигенције ученика (S S I),
  - сагласност учитеља и ученика у процени мотивације ученика (S S M),
  - сагласност учитеља и ученика у процени особ. личности ученика (S S OL).

Критеријумске варијабле биле су школски успех и пол ученика.

Резултати истраживања добијени су на узорку од 263 ученика четвртог разреда осам новосадских основних школа и њихових учитеља. Структура узорка према полу и школском успеху дата је табели 1.

У истраживању су примењене еквивалентне форме скала процене за учитеље и ученике које су конструисане за потребе овог истраживања.

Метријске карактеристике овог мерног инструмента претходно су проверене на пробном узорку (Тубић, 2000).

**Табела 1. Структура узорка према полу и школском успеху**

	Одлични	Врло добри	Добри	Укупно
Дечаци	88	35	17	140
Девојчице	93	21	9	123
Укупно	181	56	26	263

Обрада података добијених скалама процене извршена је у неколико нивоа:

– од прегледања и бодовања сваког појединачног ајтема (од 1 до 5 или од 5 до 1, зависно од формулације ајтема),

– преко дескриптивне статистике и ANOVE да бисмо добили податке о значајности разлика између појединих група ученика (одлични, врло добри и добри, односно дечаци и девојчице) у опажању и самоопажању специфичног сложаја интелигенције, мотивације и особина личности, као и у сагласности учитеља и ученика различитог пола и различитог школског успеха у опажању наведених особина које утичу на школски успех,

– до примене дискриминативне анализе као једне од метода мултиваријантне статистике којом је утврђен утицај и допринос појединих предикторских варијабли на критеријумску.

Сагласност учитеља и ученика у опажању дефинисали смо као меру слагања или подударности између учитеља и ученика у њиховој процени, односно самопроцени оних особина које утичу на школско постигнуће. При томе смо сагласност учитеља и ученика у опажању мотивације, интелигенције и особина личности *мерили* поређењем сваке појединачне процене учитеља и одговарајуће самопроцене ученика, те свака од ове три зависне варијабле изражава суму свих појединачних слагања учитеља и ученика за истородну скалу. Будући да се до информација о сагласности у опажању најчешће долази посредно, поређењем одвојених статистичких скупова помоћу усредњених вредности сваког од њих, коришћени приступ проучавања сагласности у опажању вредан је пажње колико и резултати добијени његовом применом.

## Резултати и дискусија

На основу резултата добијених применом дескриптивне статистике, утврђено је да је највећа сагласност између учитеља и ученика постигнута

у опажању особина личности које су повезане са школским постигнућем ( $AS=17,84$ ), али и да је одступање резултата од просечне вредности код ових особина највећа ( $SD=7,54$ ). Нешто нижа сагласност ( $AS=16,87$ ), али са много мањим расипањем резултата ( $SD=5,25$ ) добијена је приликом поређења опажања и самоопажања интелигенције. Најнижи степен слагања између учитеља и ученика је у процени мотивације ученика ( $AS=14,85$ ,  $SD=5,50$ ). Интересантно је да је исти редослед вредности особина – особине личности, интелигенција, мотивација – добијен и код варијабли које се односе на опажање учитеља и код оних које се односе на самоопажање ученика (Тубић, 2001а; Тубић, 2001б).

Да је степен слагања између учитеља и ученика у већој мери повезан са опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, може се закључити из Табеле 2.

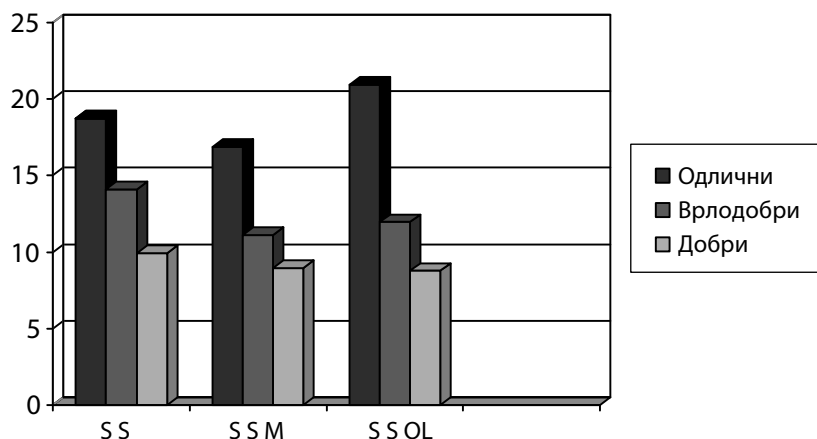
**Табела 2. Корелације варијабли сагласности учитеља и ученика и осталих варијабли опажања и самоопажања**

	O I	O M	O OL	S I	S M	S OL
S S I	0,71	0,67	0,66	0,49	0,38	0,34
S S M	0,68	0,74	0,67	0,37	0,34	0,32
S S OL	0,74	0,72	0,82	0,36	0,34	0,40

Све корелације између варијабли сагласности и варијабли опажања су између 0,66 и 0,82, док су корелације између варијабли сагласности и варијабли самоопажања у распону од 0,32 до 0,49, што говори о већем учешћу учитељевог опажања ученика на степен слагања међу њима у процени особина. Наведене корелације су значајне на нивоу 0,01.

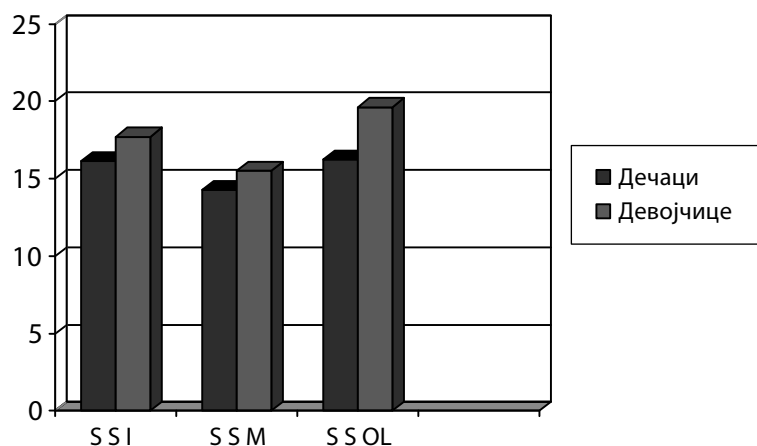
Утврђено је, даље, да се ученици различитог школског успеха међу собом статистички значајно разликују у сагласности с учитељем у опажању све три испитиване особине: одлични ученици се најбоље слажу с учитељем, а што је школски успех ученика слабији, то је степен слагања мањи. Највеће слагање између учитеља и одличних ученика је у процени особина личности, нешто мање у процени интелигенције, а најмање у процени мотивације (што одговара редоследу вредности ових варијабли и за узорак у целини). За разлику од одличних ученика, врло добри и добри се најбоље слажу с учитељем у процени интелигенције, док су разлике између слагања у процени мотивације и особина личности нешто ниже, али врло сличне за ове групе ученика, што се види и на Графикону 1.

**Графикон 1: Како се ученици различитог школског успеха слажу с учитељем у опажању особина које утичу на школско постигнуће (вредности AS)**



И међу ученицима различитог пола постоје разлике у сагласности с учитељем – већа је сагласност учитеља с девојчицама него с дечацима. Степен слагања учитеља с девојчицама је најизраженији у процени особина личности, а најмање у процени мотивације. Интересантно је указати да се једино у процени мотивације дечаци и девојчице у подједнакој мери слажу са проценом учитеља, док су све остале разлике међу њима статистички значајне на нивоу 0,01 (Графикон 2.)

**Графикон 2. Како се ученици различитог пола слажу с учитељем у опажању особина које утичу на школско постигнуће (вредности AS)**



Наведене податке могуће је објаснити тиме што су данашње основне школе више по мери девојчица него дечака јер у њима доминирају, па се више и вреднују, они аспекти школског рада у којима девојчице показују боље резултате у односу на дечаке (на пример, све врсте вербалног учења). Девојчице, дакле, постижу бољи школски успех у основној школи од дечака, што важи и за наш узорак. Пошто учитељи опажају особине ученика у зависности од његовог школског успеха, разумљиво је зашто учитељи девојчице опажају као интелигентније, мотивисаније, са повољнијим склопом особина, што је потврђено и овим истраживањем. Реченом треба додати и неизбежан утицај одређених социолошких и културолошких елемената типичних за наше поднебље који су допринели већој осетљивости девојчица за препознавање туђих очекивања и понашању које је у складу са тим очекивањима.

Подаци добијени коришћењем дискриминационе анализе пружају још прецизнија сазнања о доприносу појединих варијабли опажања, самоопажања и сагласности учитеља и ученика у опажању особина на раздвајање међу групама ученика различитог школског успеха. (Тубић, 2000)

Основни резултати дискриминационе анализе дати су у Табели 3.

**Табела 3. Основни резултати дискриминационе анализе**

	Вилксова $\lambda$	Парцијална $\lambda$	F вредност	p-ниво	Толеранција
O I	0,391	0,843	23,392	0,000	0,298
O M	0,344	0,958	5,575	0,004	0,303
O OL	0,345	0,955	5,879	0,003	0,343
S I	0,343	0,961	5,078	0,007	0,548
S M	0,335	0,983	2,123	0,122	0,684
S OL	0,338	0,974	3,398	0,035	0,613
S S I	0,335	0,982	2,258	0,107	0,528
S S M	0,330	0,998	0,265	0,767	0,557
S S OL	0,339	0,972	3,610	0,028	0,424

Из прве колоне Табеле 3. примећује се да вредности Вилксове  $\lambda$  (ламбда) за предикторске варијабле варирају између 0,33 до 0,39, што показује да све варијабле дају допринос раздвајању међу групама. Уз то, на основу резултата парцијалне  $\lambda$ , F - вредности и p-нивоа, може се приметити да дискриминативној снази модела велики допринос дају варијабле које се односе на учитељево опажање свих испитиваних особина, као и самоопажање интелигенције, док варијабле које описују степен слагања учитеља и



ученика у опажању мотивације и интелигенције и самоопажање мотивације дају знатно мањи допринос. Ипак, ниједна променљива није редундантна у већој мери, креће се од 30% до 69%, што показује последња колона табеле.

Каноничком дискриминационом анализом добијене су две дискриминативне функције. Статистичка значајност ових дискриминативних функција утврђена је Бартлетовим  $\chi^2$  тестом, вредност прве (у табели означена са I) је 0.797 ( $X^2 = 284,170$ ;  $p < 0.01$ ), а вредност друге дискриминативне функције (II) је 0.308 ( $X^2 = 25.508$ ;  $p < 0.01$ ). С обзиром на то да су обе дискриминативне функције статистички значајне, треба их задржати и тумачити у даљој анализи.

Стандардизовани дискриминативни коефицијенти (пондери) дискриминативних функција представљени су у Табели 4.

**Табела 4. Стандардизовани коефицијенти дискриминативних функција за поједине варијабле**

	I	II
O I	0,882	-0,565
O M	-0,299	0,934
O OL	0,416	-0,454
S I	0,247	0,578
S M	0,103	-0,428
S OL	-0,178	-0,489
S S I	-0,096	-0,539
S S M	0,054	0,143
S S OL	0,019	0,831
КУМУЛАТИВНА ЗАЈЕДНИЧКА ВАРИЈАНСА	0,943	1,000

Стандардизовани коефицијенти дискриминативних функција наведени у табели 4. указују на парцијални допринос променљивих раздвајању између група. При томе, апсолутна вредност овог коефицијента указује на величину релативног доприноса, а његов предзнак на смер тог утицаја. Из табеле се види да учитељево опажање интелигенције ученика највише доприноси првој дискриминативној функцији која носи, чак, 94,3% заједничке варијансе. Знатно мањи допринос првој дискриминативној функцији дају учитељево опажање особина личности и мотивације ученика. Другом дискриминативном функцијом објашњава се 5,7% заједничке варијансе и тој дискриминативној функцији највише доприносе учитељево опажање

мотивације ученика и степен слагања учитеља и ученика у опажању особина личности. Остале променљиве имају приближно једнак релативни допринос, осим варијабле која описује степен слагања учитеља и ученика у опажању мотивације, али су смерови доприноса различити. Из исте табеле се уочава да су стандардизовани коефицијенти за варијабле сагласности учитеља и ученика у опажању свих испитиваних особина врло мали, блиски нули. То може значити да су ове варијабле ирелевантне за дискриминативну функцију или да је њихов допринос умањен због проблема мултиколинearности. Из тих разлога, као и због проблема могуће нестабилности коефицијената, при интерпретацији дискриминативних функција проверавани су и структурни коефицијенти корелације (дискриминативна оптерећења), а добијене вредности потврђују закључке наведене након анализе стандардизованих коефицијената дискриминативних функција. Наиме, вредности структурних коефицијената за варијабле сагласности крећу се од 0,495 до 0,599, што показује да ове варијабле нису ирелевантне за прву дискриминативну функцију, већ да су у осетној корелацији с њом.

Највећи допринос учитељевог опажања особина ученика раздвајању ученика различитог школског успеха произилази из различитих улога учитеља и ученика у наставном процесу и представља доказ доминантног положаја учитеља у том процесу. Не само да учитељи доносе коначну одлуку о школском успеху ученика, што је већ довољно објашњење разматраних резултата, него и личност конкретног учитеља, пре свега његов ауторитет, затим поруке, било вербалне или невербалне, које свакодневно упућује ученицима доприносе прихватању његове процене. Наиме, ученици су, сходно улози коју сами заузимају, склони прилагођавању слике коју су о себи створили учитељевом мишљењу о њима. То је могуће објашњење чињенице да варијабле сагласности у већој мери доприносе одређеном школском успеху од варијабли самоопажања. Осим тога, број одличних ученика у узорку, чији је степен слагања с учитељем највећи у опажању свих испитиваних особина, утицао је на редослед доприноса варијабли сагласности и самоопажања разликама међу ученицима различитог школског успеха.

**Табела 5. Махаланобисова растојања између центроида група**

	<b>Добри</b>	<b>Врло добри</b>	<b>Одлични</b>
Добри	0,000	4,041	14,889
Врло добри	4,041	0,000	5,141
Одлични	14,889	5,141	0,000

Табела 5. пружа још детаљније информације о разликама и раздвојености међу групама ученика различитог школског успеха. У њој су приказана Махаланобисова (Mahalanobis) растојања између центроида појединих група.

Из табеле се види да су одлични ученици изузетно добро раздвојени од група врло добрих и добрих ученика, а да су групе врло добрих и добрих међу собом слабије раздвојене. Ови резултати потврђују раније наведене да учитељи при опажању особина ученика различитог школског успеха показују склоност ка сврставању ученика у две групе: групу ученика који су успешни у учењу и групу оних који су мање успешни. Прву групу оцењују одличним успехом, а другу врло добрим и добрим. Ово запажање се може објаснити тенденцијом, која је присутна код свих људи у различитом степену, ка истицању разлика међу индивидуама, чак и кад оне нису значајне у свим посматраним особинама.

### **Закључна разматрања**

Постигнути ниво сагласности у опажању интелигенције, мотивације и особина личности који постоји, резултати показују, између учитеља и ученика у основним школама може се објаснити удруженим деловањем више фактора. Добијена сагласност се, пре свега, може објаснити истим основним циљем учитеља и ученика – школским постигнућем ученика – ради чијег остварења оба учесника интеракције предузимају низ активности које су комплементарне, али се и прожимају, кроз које се боље упознају. Степен сагласности се, стога, може посматрати и као мера тачности опажања и учитеља и ученика, тако да се добијени резултати могу објаснити и релативном тачношћу у опажању. Сагласност се, даље, може објаснити и деловањем *ефекта социјалног огледала*: чињеница је да је ова варијабла више повезана с опажањем учитеља него са самоопажањем ученика, а учитељ константно, посредно или непосредно, пружа ученику знаке или сигнале о томе како опажа његов рад, способности, залагање, што утиче на начин самоопажања ученика. Девојчице које постижу одличан школски успех су, видимо, најосетљивије при тумачењу ових сигнала.

Основни циљ овог рада је био да упозна стручну јавност са деловањем већег броја фактора социјално-когнитивне природе на понашање учитеља и ученика у школским ситуацијама који се неминовно одражавају и на школско постигнуће ученика. Сагледавањем механизма њиховог деловања на основу истраживања спроведеног са ученицима IV разреда основних школа и њиховим учитељима, отвара се могућност примене добијених резултата у непосредној школској пракси. Не само да познавањем резултата овог истраживања учитељи постају свеснији важности властитог опажања, самоопажања ученика, као и сагласности у међусобном опажању

на социјално-психолошки аспект школског живота, већ могу постати свеснији и начина које могу користити да те односе унапреде водећи рачуна о релевантним, а опажању доступним, својствима личности оба актера наставног процеса. Штавише, ако се зна да се ученици понашају у складу с оним како себе опажају и доживљавају, а не какви објективно јесу, онда учитељи, несумњиво заинтересовани за помаке у правцу индивидуализације наставе, не би смели да занемаре ни испитивана својства личности ученика, ни своја лична, а ни степен слагања међу њима при одмеравању захтева за сваког ученика. Оно о чему би, такође, морало да се води рачуна у будућим истраживањима овог и сличних проблема тиче се избора узорка, прецизније, уједначавања подзорака деце различитог школског успеха. Да ли су ученици током година постали изразито натпросечни или су се учитељи умногоме удаљили од основног значења школских оцена? Наиме, испитивањем читавих одељења деце одређеног узраста долази се у ситуацију да је око 70 % ученика сврстано у категорију одличних ученика, тако да је сврсисходније испитивати да ли постоје разлике унутар ове групе него између група одличних и врло добрих, на пример. Довољних и недовољних ученика у узорку нема. Отуд би проблем наредних истраживања морао најпре да одговори на питање објективности наставника при процени ученика генерално, школског успеха посебно, а тек потом да се разматра њихова објективност у процени релевантних својстава ученика или властитих својстава личности, на пример. Осим тога, пажња будућих истраживања треба да буде усмерена и на друге аспекте школског рада на које сагласност учитеља и ученика у опажању особина сигурно утиче.

### Литература

- Andersen, S.M., & Cole, S.W. (1990). "Do I know you?" The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 384–99.
- Хавелка, Н. (1992). *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ickes, W. (1996). To see ourselves/others as others/we see us/them/themselves. *Contemporary Psychology*, 41, 42–43.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: W. H. Freeman.
- Jung, T., & Kenny, D.A (2005). Judgments of moderator variables of agreement in person perception: A comparison of two cultures. *Asian Journal of Social Psychology*, 8 (2), 155.
- Kenny, D.A.(2004). Person: A General Model of Interpersonal Perception. *Personality and Social Psychology Review*, 8 (3), 265–280.
- Russell, T. (2002). Can self-study improve teacher education? In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study*, 3–9. London: Riutledge Falmer

## Сагласност у опажању учитеља и ученика: узрок или последица...

---

- Тубић, Т. (2000). Сагласност учитеља и ученика у опажању особина које утичу на школско постигнуће. *Норма*, 1-2, 31–39.
- Тубић, Т. (2001а). Како учитељи опажају особине ученика различитог школског успеха. *Педагошка стварност*, 1-2, 122–132.
- Тубић, Т. (2001б). Самоопажање ученика различитог школског успеха. *Педагошка стварност*, 3-4, 271–279.