

Мр Миља Вујачић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-371.12  
Изворни научни рад  
НВ.LVII.2.2008.  
Примљен: 11. II 2008.

### КАКО НАСТАВНИЦИ ВИДЕ САМИ СЕБЕ

*У раду се разматра проблем самоперцепције учитеља и наставника.*  
**Апстракт** Приказани су и анализирани резултати добијени истраживањем у основним, средњим стручним школама и гимназијама у Србији. Полазна основа истраживања је потреба да се теоријске анализе, које се углавном односе на пожељне карактеристике наставника, допуне и перцепцијом наставника о стању на терену. Намера нашег истраживања је да наставници прво оцене свој рад из сопствене перспективе, а затим из перспективе ученика. Наставници су се такође изјаснили и о пожељним карактеристикама наставника. Резултати показују да су наставници упућени у то како би требало да се понаша идеални наставник, али се, по њиховом мишљењу, у пракси то не дешава. Из оваквих резултата произлази потреба за даљим усавршавањем наших наставника у области наставничких компетенција.

**Кључне речи:** наставник, самоперцепција, настава, ученици.

### HOW TEACHERS SEE THEMSELVES

*The paper discusses the problem of self-perceptions among teachers.*  
**Abstract** Presented and analysed are the results obtained by a research in primary, vocational and grammar schools in Serbia. The starting point of the research was to try to supplement theoretical analyses that mainly relate to desirable features of good teachers with the perception of the teachers themselves of the actual situation in practice. Our intention was to make teachers evaluate their own work, and then to obtain the same evaluation from the students' perspective. The teachers were also asked to state desirable characteristics of the teacher. The results showed that the teachers are informed about how an ideal teacher should behave, but that, in practice, it rarely happens. Results like this indicate to a need for further teacher training in the area of teaching competencies.

**Keywords:** teacher, self-perception, teaching, students.

У литератури се наводе следеће улоге наставника: предавач (методи-чар), организатор наставе, партнер у комуникацији, стручњак, мотиватор, оцењивач, регулатор социјалних односа. Било како да приступимо проблематици наставника и његових улога у школи и настави, сигурно је једно: он је један од кључних фактора васпитно-образовног процеса (Костовић, 2000; Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Од начина на који обавља ове улоге

суштински зависи успешност саме наставе и квалитета појединачног часа. Ваљано обављање ових улога или неких од овде наведених, укључује и скуп одређених особина које би наставник требало да поседује. Листа пожељних особина креће се од структуре личности наставника до стручних компетенција. У домаћој литератури, наводе се следеће компетенције наставника (Аврамовић, 2001; Костовић, 2005): (а) стручно знање из области наставног предмета; (б) методичке вештине у настави; (в) психолошко-педагошка и социјална знања примењена у разумевању наставног процеса; (г) опште образовање и лична култура и (д) одговарајући стил педагошког понашања (демократски, ауторитарни, равнодушни). Пред наставника се данас постављају нове улоге: подстицање индивидуалног развоја ученика, управљање процесом учења у одељењу, учешће у развоју школе и сарадња с родитељима и локалном заједницом (OECD, 2005; Vascia & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2000).

Теоријска истраживања улоге наставника углавном су нормативног карактера. Анализирају улоге наставника онакве какве би оне требало да буду. По тој замисли, уколико се наставник понаша у складу с постављеним нормама, биће успешан. Међутим, свест наставника о ономе што је пожељно, чак и када одговара нормама, не утиче увек на његову праксу и имплицитне педагогије. Стога би преовлађујуће нормативистичке теорије требало допунити и искуственим увидима у рад наставника, који ће указати на области у којим треба да се усавршавају.

*Циљ* овог истраживања је стицање увида у мишљења наставника о себи и о томе шта је идеални наставник. Желели смо да одговоримо на следећа *питања*: Како на квалитет рада наставника гледају сами наставници: Које особине, по њиховом мишљењу а на основу праксе, карактеришу наставнике? Које особине има “идеални” наставник? Шта мисле наставници о томе како ученици њих виде? Да бисмо одговорили на ова питања обратили смо се наставницима који су:

- изложили листу карактеристика наставника које запажају у свом раду,
- изложили листу пожељних карактеристика наставника,
- оценили свој рад из угла ученика.

## **Опис истраживања**

### *Узорак испитаника*

Узорак обухвата наставнике основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије, који су током 2006/2007. године похађали семинар Института за педагошка истраживања – “Наставник као креатор климе у одељењу”. Истраживање је обављено током реализације 60

семинара у основним школама и 20 семинара у средњим стручним школама и гимназијама. На сваком од семинара било је просечно 30 наставника. Методом случајног узорка на сваком семинару је одабрано пет наставника који су као јединствена група заједнички одговарали на постављена питања. На тај начин, истраживањем је обухваћено 60 група наставника из основних школа, у свакој по пет наставника – укупно 300 наставника основних школа и 20 група наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по пет наставника – укупно 100 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединицу анализе при обради података представљао је број група наставника, 60 из основних школа и 20 из средњих стручних школа и гимназија.

#### *Метод и инструменти истраживања*

У истраживању је коришћена анкета са питањима отвореног и затвореног типа. У првом питању (отвореног типа) од групе наставника очекивало се да наведе листу карактеристика наставника које запажа у својој пракси. У другом питању (отвореног типа) од групе наставника очекивало се да наведе листу пожељних карактеристика наставника (какви би наставници требало да буду). У трећем питању (затвореног типа) очекивала се оцена сопственог рад из перспективе ученика. У оквиру овог питања наставницима су понуђене следеће категорије: (а) наставник јасно и разумљиво излаже градиво, (б) комуникација са ученицима је добра, (в) наставник је припремљен и организован за наставу и (г) наставник подстиче ученике да размишљају. У оквиру понуђених категорија, групе наставника су процењивале понашање наставника из перспективе ученика, на скали од 1 до 5.

У даљем тексту биће приказани прво резултати и тумачења истраживања обављеног у основним школама, а затим резултати и тумачења података прикупљених у средњим стручним школама и гимназијама.

#### **Приказ резултата из основних школа**

Размишљања наставника о понуђеним категоријама из табеле А-3

Приликом оцењивања сопственог рада из перспективе ученика, наставници су спонтано коментарисали понуђене одговоре о: начину излагања градива, комуникацији с ученицима, припреми и организацији наставе и подстицању мишљења код ученика. Ови квалитативни подаци есејског типа изражавају личне ставове и мишљења наставника, који нису увек у вези са перспективом ученика. То управо указује на тешкоће наставника да се децентрира и посматра из угла ученика, што би иначе била идеална особина наставника за добар квалитет његовог рада.

Како наставници виде сами себе

**Табела А-1: Карактеристике наставника (Запажам) – питање отвореног типа**

N=56 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Неадекватан однос према послу	22	39,2
Класичан, незанимљив предавач	23	41
Неадекватан однос према ученицима (не бави се њиховим проблемима, не уважава њихова мишљења, захтеван, етикетира)	23	41
Неадекватно оцењивање (субјективан, нереалан, оцењује само тренутно знање)	15	26,7
Немотивисан	14	25
Неадекватан положај у друштву	10	17,8
Недовољно стручног усавшавања	9	16
Недовољно сарађује с колегама, стручним сарадницима и родитељима	9	16
Неадекватна комуникација с ученицима	4	7,1

**Табела А-2: Карактеристике наставника (Треба да буду) – питање отвореног типа**

N=60 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Адекватна комуникација с ученицима	26	42,6
Добар предавач (користи различите методе, активира ученике, повезује градиво)	48	78,6
Адекватан однос према ученицима (уважава разлике, воли ученике)	28	45,9
Континуирано стручно усавшавање	37	60,6
Сарађује с колегама, стручним сарадницима и родитељима	21	34,4
Адекватно оцењивање (објективан, реалан, континуитет у оцењивању)	59	96,7
Привлачан и адекватно одевен (физички изглед)	25	40,9
Мотивисан, заинтересован, воли свој посао и одговорно приступа послу	60	100

У оквиру категорије *наставник јасно и разумљиво излаже градиво*, наставници сматрају да се труде да што јасније и разумљивије презентују градиво ученицима. Међутим, на квалитет предавања утичу не само личне карактеристике наставника, већ и само градиво (поједине теме и наставне

јединице), структура одељења, избор наставних метода. Предавања би требало прилагодити узрасту ученика и њиховим претходним искуствима и знањима. Наставници сматрају да ученици од њих очекују да буду отворени, да комуницирају с њима, а не да држе класично екс катедра предавање, што индиректно уноси извесну сумњу у високе самооцене исказане у табели А-3.

**Табела А-3: Наставник оцењује свој рад из перспективе ученика**

N=58 група Категорија	Просечна оцена
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	4,3
Комуникација с ученицима је добра	4,6
Наставник је припремљен и организован за наставу	4,3
Наставник подстиче ученике да размишљају	4,3

У оквиру категорије *комуникација са ученицима је добра*, према мишљењу наставника, битно је да постоји двосмерност комуникације јер ствара позитивну климу у одељењу. Помоћу комуникације подстиче се активност ученика, слобода изражавања и изношења властитог мишљења. Наставник би требало да дозволи ученицима да постављају питања и да отворено разговарају.

У оквиру категорије *наставник је припремљен и организован за наставу*, већина наставника сматра да је припремљена за наставу. Млађи наставници се више и темељније припремају за наставу, а старији се ослањају на просветно-педагошко искуство (са годинама опада ниво заинтересованости за припремање часа – користе се старе припреме). На организацију часа утиче недостатак наставних средстава, састав одељења и велики број ученика. Недовољна опремљеност наставним средствима, а истовремено и необученост наставног кадра за коришћење неких средстава, утиче на припремљеност и организацију наставе. Увођење компјутерске технологије поједноставило је начин припреме наставника за час и повећало доступност информацијама. Наставник би требало да користи сва расположива средства, као и комбиновање наставних метода, како би час био што успешнији, а резултати рада на високом нивоу.

У оквиру категорије *наставник подстиче ученике да размишљају*, наставници сматрају да је подстицање ученика на размишљање могуће у проблемској настави (ученицима се дају припремљени диференцирани и индивидуализовани задаци). У мањој мери би требало користити фронтални облик рада. Током рада ученици и наставници стално комуницирају, наставник даје ученицима могућност изношења личних ставова, долажење до закључака и ствара могућност да се њихова креативност испољи. Из

отворене комуникације произлази слобода ученика да самостално изнесе свој суд. Ученици се подстичу да размишљају кроз занимљиво излагање, одговарајуће методе рада, уз помоћ примене различитих наставних средстава или приликом израде средстава у сарадњи с наставницима. Размишљање се подстиче разним логичким и проблемским питањима, корелацијом предмета, давањем задатака из праксе и извођењем огледа. Ученици воле наставу која је пуна практичних примера и огледа. Због лошег програма, обимности градива и великог броја ученика, наставници нису у могућности да ученике подстичу на размишљање и да развијају њихову индивидуалност.

### Тумачење резултата из основних школа

По степену учесталости, наставници су у рубрици *запажам* (табела А-1) најчешће наводили следеће карактеристике: незанимљивост предавача и неадекватан однос према ученицима (41%), неадекватан однос према послу (39,2%), неадекватно оцењивање (26,7%), немотивисаност (25%), неадекватан положај у друштву (17,8%), недовољна стручност и недовољна сарадња с родитељима (16%), неадекватна комуникација (7,1%). Интересантно је да наставници у свом раду не виде позитивне карактеристике. Само 14 група, од 56 које су одговориле на ово питање, поред негативних наводе само понеку позитивну карактеристику (стручни, разумљиви ученицима, осећајни, културни, добри предавачи, добри људи, добри говорници, одмерени, комуникативни, реални у оцењивању, креативни, савесни, доследни, одговорни, добри организатори, подстицајни, тачни, воле свој посао и ученике, знају да мотивишу децу). Проенти за позитивне особине су изузетно ниски (испод 1%) те су занемарени у табели.

У рубрици *треба да буду* (табела А-2) по учесталости појављивања на првом месту је мотивисаност и љубав према послу (100%), адекватно оцењивање (96,7%), добар предавач (78,6%), стручно усавршавање (60,6%), адекватан однос према ученицима (45,9%), адекватна комуникација (42,6%), адекватан физички изглед (40,9%), сарадња (34,4%). Просто је невероватно да наставници имају потпуно јасну слику о томе шта је добар наставник, а да толико лоше мисле о својој пракси. Са психолошког становишта – теорија атрибуције (Heider, према: Хавелка, 1992), могло би се очекивати да управо улепшавају слику о себи, али изгледа да они прихватају своју неадекватност.

Одговори приказани у рубрици *из перспективе ученика* (табела А-3) показују да наставници основних школа сматрају да би их ученици високо оценили. Најбоље су “оцењени” у области комуникације.

У оквиру *размишљања наставника о понуђеним категоријама*, датим у табели А-3, наставници сматрају да наставник разумљиво излаже градиво,

добро комуницира с ученицима, организовано води наставу и подстиче ученике на размишљање. Занимљиво је, међутим, да у својим коментарима лако “склизну” у образлагање шта је добро, а шта не, уместо да се труде да пресликају ученичко мишљење, што се од њих очекивало.

Одговори наставника показују да наставници немају проблем да себе виде као лоше (табела А-1), али имају проблем да их ученици виде као лоше (у табели А-3 наводе да их ученици позитивно доживљавају). Дакле, чини се да наставници немају проблем да живе у когнитивној противуречности, јер би иначе прикривали негативне карактеристике и придавали позитивне које би их приближиле идеалном моделу.

Занимљиво је да су наставници давали врло дугу листу пожељних особина (табела А-2), а врло оскудну листу карактеристика које запажају у својој пракси, која се у потпуности исцрпљивала негативним карактеристикама (табела А-1). Овај податак није директно уочљив у табелама, али се региструје у сировим неklasификованим одговорима наставника. То може да укаже на то да наставници нису у стању да посматрају финесе у свом понашању и пракси иако теоријски знају да су оне значајне.

У табели А-1 (*запажам*) видимо да се на листи карактеристика налази и неадекватна комуникација (више од половине наставника сматра да је комуникација наставника с ученицима неадекватна). У табели А-3 (*из перспективе ученика*) уочавамо да је ова категорија оцењена највишом оценом (4,60). Слично је и с другим особинама. Изненађујући је контраст између тога како наставници виде себе и како мисле да их виде ученици. Слични су резултати у табели А-3 (*из перспективе ученика*) и резултати у табели А-2 (*треба да буду*), што се могло и очекивати с обзиром на то да је перспектива ученика позитивна (табела А-3). Наставници мисле да их ученици виде као идеалне. Резултати табеле А-1 (*запажам*) и табеле А-2 (*треба да буду*) изузетно су различити, што говори о високој самокритичности наставника која се не уочава у табели А-3 (*из перспективе ученика*), што није логично. Наставничка слика о себи је много лошија од пожељне, осим када не укључе замишљену перспективу ученика. Чини се да свест о томе какви би требало да буду нимало не утиче на њихово понашање и да то чак и признају, али да им то не смета да замишљају да их ученици виде позитивно. Резултати у табели А-1 (*запажам*) и табели А-3 (*из перспективе ученика*) то потврђују. Разлика у резултатима у ове две табеле упућује на наставничку сујету коју могу да превазиђу пред својом самосвешћу, али никако пред ученицима.

Из оваквих неподударности можемо закључити да наставници знају шта је идеалан наставник, али, по њиховом мишљењу, стање у пракси је сасвим супротно, осим ако не узмемо у обзир њихова мишљења из перспективе ученика. Можемо извући два закључка: (1) оно што се зна не практи-

## Како наставници виде сами себе

кује се у адекватној мери нити с успехом, (2) оно што је пожељно пројектује се у мишљење ученика, али не и у своје.

### Приказ резултата из средњих стручних школа и гимназија

**Табела Б-1: Карактеристике наставника (Запажам) – питање отвореног типа**

N=18 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Немотивисан	6	33,3
Нетолерантан	4	22,2
Некреативан	3	16,6
Класичан, незанимљив предавач	9	50
Неконтинуирано (неадекватно) оцењивање	2	11,1
Нерасположен (нервозан, утучен)	6	33,3
Неугледан (физички изглед)	3	16,6
Несавесно опхођење према послу	2	11,1
Неинформисан	2	11,1

**Табела Б-2: Карактеристике наставника (Треба да буду) – питање отвореног типа**

N=19 група Одговор	Фреквенција	Процент (%)
Поштује личност ученика	9	47,3
Флексибилан	9	47,3
Објективан у оцењивању	12	63,1
Толерантан	8	42,1
Привлачан и адекватно одевен	4	21
Стручан	9	47,3
Занимљив	7	36,8
Комуникативан	8	42,1
Добар предавач (користи различите методе, активира ученике, повезује градиво)	14	73,6
Креативан	6	31,5
Расположен, воли свој посао и децу	16	84,2
Информисан	5	26,3



**Табела Б-3: Наставник оцењује свој рад из перспективе ученика – питање затвореног типа**

N=20 група Категорија	Просечна оцена
Наставник јасно и разумљиво излаже градиво	4,0
Комуникација с ученицима је добра	4,6
Наставник је припремљен за наставу	4,4
Наставник подстиче ученике да размишљају	4,2

Размишљања наставника о понуђеним категоријама из табеле А-3

Као што је речено у приказу резултата за основне школе, и групе наставника средњих стручних школа и гимназија спонтано су давале коментаре и своја запажања у контексту трећег питања о перспективи ученика: начину излагања градива, комуникацији с ученицима, припреми и организацији наставе и подстицању мишљења код ученика. Ови одговори изражавају њихове ставове и мишљења о понуђеним питањима.

У оквиру категорије *наставник јасно и разумљиво излаже градиво*, наставници сматрају да је њихова улога да трагају за што бољим начинима излагања градива. Стога им је веома битно да добију повратну информацију од ученика. Према мишљењу наставника, мора се поћи од претходног знања и искуства ученика, како би градиво свима било разумљиво и јасно. Нејасно, неразумљиво и монотono излагање градива, према њиховом мишљењу, доводи до опадања пажње ученика.

У оквиру категорије *комуникација с ученицима је добра*, наставници сматрају да праве грешке, иако знају како би требало комуницирати. Двосмерност комуникације у одељењу, према мишљењу наставника, подстиче ученике на размишљање и одржава њихову пажњу.

У оквиру категорије *наставник је припремљен и организован за наставу*, наставници сматрају да довољно времена и пажње посвећују припреми и планирању наставног часа. При томе, прихватају сугестије ученика, родитеља и колега. Уколико приметите да ученици нису заинтересовани, мењају начин организовања часа. За добру организацију наставног часа, према мишљењу наставника, најбитније је унапред јасно одредити циљеве и, у складу с тим, направити припрему.

У оквиру категорије *наставник подстиче ученике да размишљају*, према мишљењу наставника, усвајање чињеница није довољно јер се оне временом заборављају, већ је најбитније да ученици науче да размишљају и да научена знања касније знају да примене. Битно је да се наставном градиву приступа са проблемског становишта, постављањем питања отвореног

типа и различитих проблемских ситуација које од ученика захтевају размишљање.

### Тумачење резултата из средњих стручних школа и гимназија

На основу анализе мишљења наставника средњих стручних школа и гимназија, може се уочити слична тенденција добијених резултата као и у основној школи.

Групе наставника су, као што је приказано у рубрици *запажам* (табела Б-1), претежно наводиле негативне карактеристике наставника. Наставници средњих стручних школа и гимназија у табели Б-1 (*запажам*) на прво место стављају незанимљивост предавача (50%), а затим следе: немотивисаност и нерасположење (33,3%), нетолерантност (22,2%), некреативност и неадекватан физички изглед (16,6%), неадекватно оцењивање, неадекватан однос према послу и неинформисаност (11,1%). Од 18 група наставника које су обухваћене овим истраживањем, само четири групе су навеле и неке позитивне карактеристике наставника. По њиховом мишљењу, наставници су: стручни, објективни, толерантни, комуникативни, реални у оцењивању, доследни, одговорни, иновирају свој рад, дају проблемске задатке ученицима. Процент за позитивне особине су изузетно ниски (испод 1%) те су занемарени у табели.

Када је требало да укажу на пожељне карактеристике, рубрика *треба да буду* (табела Б-2), на првом месту је љубав према послу (84,2%), а затим следе: добро предавање (73,6%), објективно оцењивање (63,1%), стручност (47,3%), толерантност (42,1%), занимљивост (36,8%), креативност (31,5%), информисаност (26,3%), адекватан физички изглед (21%).

И наставници средњих стручних школа и гимназија сматрају да би их ученици високо оценили, рубрика *из перспективе ученика* (табела Б-3). Најбоља “оцена” односи се на комуникацију с ученицима (4,6), а затим следи припремљеност за наставу и организација наставе (4,4).

У оквиру *размишљања наставника о понуђеним категоријама*, запажа се сагласност са нумеричким оценама датим у табели Б-3.

У одговорима наставника средњих стручних школа и гимназија, слично као и у основним школама, подаци у табелама Б-1 (запажам) и Б-2 (треба да буду) драстично се разликују, што није логично. Иако процењују да је, на пример, љубав према послу и занимљивост на часу значајна карактеристика доброг наставника, наставници не процењују себе као посвећене и занимљиве. Дакле, и наставници средњих стручних школа и гимназија су изузетно самокритични када говоре о својој наставној пракси (табела Б-1), иако имају свест о идеалном наставнику (табела Б-2). Као

и у основној школи, међутим, они сматрају да их ученици доживљавају позитивно (табела Б-3). Када се оцењују из перспективе ученика, ипак су критичнији према себи него учитељи и наставници основних школа. У прилог томе исто тако сведоче подаци у табели Б-1 (*запажам*) у којој се помиње незанимљив предавач, док је у табели Б-3 (*из перспективе ученика*) управо начин предавања високо оцењен (4,0). Даље, у табели Б-1, на пример, не појављује се успешна комуникација као карактеристика наставника, а високо је оцењена у табели Б-3 (*из перспективе ученика*). С обзиром на добијене резултате, као и у основној школи, идеални наставник се више подудара с оценама његових карактеристика из перспективе ученика, док је истовремено у контрасту с оценама наставника о самима себи.

### **Закључак**

Наставници су високо оценили своје особине виђене из перспективе ученика, а ниско из сопствене перспективе. И један и други налаз је у контрасту са знањем о томе шта је пожељно. Дакле, наши резултати показују да наставници и учитељи на теоријском нивоу добро познају пожељан профил понашања онога који треба да образује. Неподударност је, међутим, уочљива између практичног и теоријског аспекта професије јер се теорија не примењује у адекватној мери нити с успехом. Разлог је у имплицитним педагогијама наставника (Пешић и сар., 1998) које се разликују од пожељних.

Висок степен самовредновања наставника из перспективе ученика упућује на закључак о недостатку самокритичности, за разлику од ниског самовредновања наставника на основу увида у сопствену праксу. Овај податак је врло необичан, с обзиром на теорију атрибуције која каже да су људи склони да себи приписују позитивне особине. У нашем истраживању то се појављује, али не доследно. Резултати су изразито контрадикторни, и стога би их вредело накнадно проверити. Не може се рећи да су наставници изразито критични према себи, јер би онда ниско вредновање сопствене праксе пратиле и ниске оцене из перспективе ученика. У будућим истраживачким пројектима било би добро да наставници прво индивидуално дају одговоре, и да се категорије *увид у себе* и *увид у друге* одвоје као посебна питања.

Резултати истраживања потврђују потребу даљег стручног усавршавања наставника (Ковач-Церовић и Левков, 2002). Може се извести закључак да је наставницима неопходно у пракси приказати оно што се теоријом тврди. Потребно је омогућити им да практикују оно што је пожељно, уз одговарајућу супервизију, и да потом анализирају и унапређују своје понашање, што би у извесној мери могло да допринесе мењању њихових импли-

цитних педагогаја уколико одступају од пожељних. Будући да идеализују слику ученика о наставницима, упркос самокритици, у процесу унапређивања својих имплицитних педагогаја требало би посебно обратити пажњу на развијање отворености за повратне информације које могу добити од ученика, односно осетљивости за њихове потребе и примедбе којих реално има више него што наставници у овом истраживању наводе.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.*

### Литература

- Аврамовић, З. (2001): Усавршавање наставника у Србији, *Настава и васпитање*, бр. 1, стр. 120–126.
- Bascia Nina & Hargreaves Andy (2000): Teaching and leading on the sharp edge of change in Bascia Nina & Hargreaves Andy (Eds.): *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (3-26). London and New York: Routledge Falmer.
- Ђорђевић, Ј. и Б. Ђорђевић (1988): *Ученици о својствима наставника*, Београд: Просвета.
- Ковач-Церовић, Т., Левков, Љ. (прир.) (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Костовић, С. (2000): Могући индикатори васпитног стила наставника, *Педагогија*, вол. 38, 3-4, 471–475.
- Костовић, С. (2005): *Васпитни стил наставника*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OECD Publishing.
- Пешић, М. и сарадници (1998): *Педагогија у акцији – методолошки приручник*. Институт за педагогију и андрагогију. Београд: Филозофски факултет.
- Хавелка, Н. (1992): *Социјална перцепција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Hargreaves Andy (2000): Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: history and practice*, 6 (2), 151–182.