



**Prof. ddr. Barica
Marentič Požarnik,**
Filozofska fakulteta,
Univerza v Ljubljani

Kako spreminjati na bolje pouk, učence, sebe?

IZVLEČEK: V prispevku se sprašujemo: Kaj vse vpliva na profesionalni razvoj učitelja od začetnika do izvedenca – eksperta? Kaj učitelje v največji meri spodbudi, da izboljšujejo svoje ravnanje v razredu pa tudi spreminjajo pomembna pojmovanja, prepričanja o svoji vlogi in vlogi učencev? Kako poteka učenje učiteljev? Kakšna je moč različnih dejavnikov in spodbud za profesionalno rast in kako lahko okrepimo tiste najpomembnejše? ... in skušamo odgovoriti na zastavljena vprašanja.

V učiteljevem ravnanju se stalno prepletata rutina in razmislek, kar je moč lepo ponazoriti na primeru učnega pogovora. Pri razmisleku in vsakdanjem odločanju v razredu, kar ni le »tehnično«, ampak tudi etično vprašanje, pa nas morajo voditi tudi raziskovalna spoznanja, katere so bistvene lastnosti dobrega učitelja in kaj v resnici vpliva na boljše učenje učencev in učiteljev.

Ključne besede: razmislek, rutina, profesionalni razvoj učitelja, povratna informacija, učeča se skupnost

How to Change Lessons, Students and Oneself for the Better?

Abstract: This article raises questions, such as: What influences teacher's professional development from beginner to expert level? What mostly encourages teachers to improve their handling in classrooms, while simultaneously changing important views and beliefs about their own as well as students' roles? What is the process of teacher learning like? What kind of power do different factors and encouragements have on professional growth, and how can we strengthen the most important ones? – and tries to give answers to all of them.

The way teachers handle classroom situations is a combination of routine and contemplation, which can be shown on an example of a teaching dialogue. When contemplating and making everyday decisions in class, which are not only 'technical', but ethical questions as well, we should follow the research conclusions as to which are the key characteristics of a good teacher, and what actually has effect on better learning of students and teachers.

Keywords: contemplation, routine, professional development of teachers, feedback, learning community



Odnos med rutino in razmislekom

*Če so učitelji tisti, ki vedo,
in ne tisti, ki se sprašujejo in uče,
ne spodbujajo pri učencih raziskovanja in razmišljanja.*

Ana Richert

Dober učitelj stalno napreduje v svojem razmišljanju in ravnanju, izboljšuje pouk, poskuša tudi kaj novega in pri tem ne zapade povsem v rutino, čeprav je ta za vodenje pouka tudi potrebna. Ni nujno, da gre pri spremembah in izboljšavah vedno za velike inovacije. Gre za to, da je učitelj odprt za uvajanje premišljenih sprememb v svoje vsakdanje poučevanje, čeprav se mora pri tem večkrat preseliti s »področja udobja« in se podati v negotovost. Pomemben vir učiteljevega učenja ob spremembah je **razmislek** o vsakdanjih izkušnjah.

Odnos med rutino in razmislekom bo ponazorjen na primeru učnega pogovora, ki je, poleg razlage, najpogostejša učna metoda. Je pa kakovost pogovora izrednega pomena za kakovost učenja. S proučevanjem in izboljševanjem raznih značilnosti pogovora sva se s kolegico ukvarjali že dolgo (glej Marentič Požarnik, Plut Pregelj: 1980, 2009), ponovno pa mi je potrdilo njegovo pomembnost nedavno prebiranje avstralskega projekta z naslovom *Učenje plava na morju pogovora* (Hardy in Edwards-Groves, 2016).

Če želimo kaj spremeniti, si moramo najprej priklicati v zavest svoje običajno ravnanje. Kako torej običajno vodite učni pogovor? Za razmislek so vam lahko naslednje trditve, do katerih se opredelite z besedico DA ali NE:

1. Zastavljam jasna, enoznačna vprašanja.
2. Pokličem učenca, ki je dvignil roko.
3. Pričakujem hiter, točen odgovor.
4. Ponovim odgovor.
5. Takoj povem, ali je odgovor pravilen.
6. Zastavim naslednje vprašanje.

V skladu z domačimi pa tudi tujimi raziskavami med 80 % in 90 % pogovorov v razredu poteka na tak DA način. Pa bi šlo tudi drugače? Ali ne bi bilo dobro, to utečeno rutino kdaj na osnovi razmisleka tudi spremeniti? To lahko storimo tako, da:

- Namerno je treba kdaj pa kdaj zastaviti tudi kakšno **vprašanje »višje ravni«**, ki terja globlji razmislek, povezovanje znanja, primerjanje, vrednotno presojo, torej vprašanje, ki nima enoznačnega,

predvidljivega odgovora. Dobro si ga je pripraviti vnaprej.

- Po zahtevnejšem vprašanju je treba dati učencem **čas za razmislek** (»time to think«). To je drugače kot pri vprašanju, na katerega mora učenec, ki ve, takoj »izstreliti« pravičen odgovor. Domače in zlasti tuje raziskave kažejo, da je ta čas običajno zelo kratek – okoli ene sekunde(!); da pa že podaljšanje na 3–5 sekund sproži daljše, boljše odgovore. Tišino, ki sledi vprašanju, je včasih težko prenašati – svetujejo, naj učitelj v sebi šteje tja do 10, preden pozove učenca.
- **Dvigovanje rok** ima pri nas močno tradicijo. Kaj pridobimo, če učitelj vsaj občasno to ukine in pokliče učenca po svoji presoji? S tem učence spodbudi, da bodo vsi razmišljali o odgovoru, ne da bi se tisti v zadnjih klopih »zanesli«, da bodo razmišljanje že drugi opravili namesto njih. Poleg tega lahko učitelj do neke mere individualizira spraševanje, tako da na primer manj zahtevno vprašanje usmeri na učenca, ki se težje uči, in obratno.
- Potem, ko je učenca poklical, naj mu učitelj dopusti, da v miru oblikuje svoj odgovor, tudi če za to potrebuje še nekaj časa (nekateri to imenujejo »drugi čakalni čas«). Občasno naj vplete tudi druge učence: »Ali ste razumeli, kaj je rekel? Ali se strinjate? Ali bi kaj dodali?«
- Bistvena je vloga **učiteljevega odziva** – povratne informacije, oblikovane na osnovi pozornega poslušanja (pravijo, da učitelji bolje govorijo kot poslušajo – in da to velja za vse, vključno z visokošolskimi učitelji ...). Pomembna je povratna informacija tako na pravilne kot tudi na napačne in delno pravilne odgovore, čemur sledi usmeritev, kako lahko učenec odgovor popravi oziroma dopolni. K dopolnitvi lahko učitelj pozove tudi druge učence: »Ali se strinjate s tem? Ali bi kdo kaj dodal?« Če jim je vprašanje pretežko, lahko vključi tudi nekajminutno posvetovanje v parih.
- Za učenje je pomembnejša povratna informacija na napačen kot na pravičen odgovor (Piaget, v Labinowicz, 2010). **»Spoštujmo poštene napake«** – napake so »okno« v svet učenčevega razmišljanja. Ob takem učiteljevem stališču bodo tudi učenci lažje »tvegali« odgovor, tudi če niso povsem gotovi.
- Pomembni so tudi odzivi, s katerimi učitelj **opolnomoči učenca** – mu da vedeti, da ga je pozorno poslušal in da želi razumeti njegovo razmišljanje, se tudi sam od njega kaj naučiti: »Ali sem prav razumel/-a tvojo razlago?«, »Ti torej misliš?«, »Kako si do tega prišel/prišla?« in podobno.
- Učitelj naj se **vzdrži ponavljanja** učenčevega odgovora, kar je dokaj pogosta praksa (v naši

raziskavi v okoli 40 % primerov). S tem nehote odvrne pozornost učencev od poslušanja, kaj je povedal sošolec – in se navadijo poslušati le učitelja.

To je le nekaj značilnosti pravega »dialoškega« pogovora za razliko od »monološkega«. S tem se uveljavlja »v učence usmerjen pouk« (student-centered teaching), ki pogloblja razumevanje učencev, jim daje več kontrole in odgovornosti za lastno učenje in razvija njihove zmožnosti, da ubesedijo svoje misli, jih navežejo na izkušnje, si jih izmenjajo in dopolnjujejo.

Opisanih sprememb utečene prakse »v učitelja usmerjenega pouka«, ki pojmuje učitelja predvsem kot prenašalca znanja, učence pa kot sprejemnike, ki niso dovolj zreli in voljni sprejeti več kontrole nad svojim učenjem, pa učiteljem ni prav lahko doseči. To se je pokazalo v vrsti raziskav. Na ravni izjav se učitelji zavzemajo za spremembe, medtem ko opazovanja v razredu in intervjuji kažejo, da v ravnanju vztrajajo tradicionalni vzorci pouka in tradicionalno razumevanje vlog učitelja in učencev. V svojem profesionalnem razvoju naj bi učitelji ta razkorak postopno presegli.

Kako poteka učiteljev profesionalni razvoj in kaj nanj vpliva?

Z vprašanjem, kateri dejavniki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj od takrat, ko prvič stopi v razred kot novinec – pripravnik, pa vse do upokojitve, se je ukvarjala vrsta raziskovalcev, tako pri nas kot v tujini (Marentič Požarnik, 1993, 2007; Cvetek, 2005, Javrh, 2008, Valenčič Zuljan, 2008, Korthagen 2009a, 2009b, 2017). Poznamo tudi številne poskuse razdelitve tega razvoja na razvidna obdobja oziroma faze. Naj v ilustracijo navedemo le dva primera: Berliner (cit. po Marentič Požarnik, 1993, 2007) razlikuje faze učitelja novinca, začetnika, usposobljenega učitelja, izkušenega učitelja in učitelja eksperta. Razvoj gre od začetkov, ko se učitelj togo drži naučenih pravi, prek faz, ko pravila vse bolj prožno prilagaja situaciji, pa vse do najvišje faze, ko vsakokratno ravnanje izhaja iz njegove intuicije, ko prav reagira »po občutku«, ker je pravila ponotrzanil. Zuzovski (cit. po Marentič Požarnik 2007) pa poklicni razvoj tesneje veže na osebnostno zorenje. Prvo stopnjo imenuje stopnjo konformnosti, ko učitelj novinec brez dosti razmišljanja sprejme od zunaj postavljena pravila, želi celo čim več natančnih »receptov« za svoje ravnanje in mu je pomembno, da ga drugi sprejmejo. Na drugi stopnji – stopnji vestnosti - se pri njem poveča zmožnost vživljanja v druge – kolege in učence. Pridobi lastna merila, kaj je dober pouk, in postane bolj samokritičen in odgovoren. Na tretji stopnji – stopnji avtonomnosti – učitelj ne poskuša več drugim ugajati za vsako ceno. Zave se protislovij in dilem, ki so nekaj neizogibnega v

njegovem poklicnem delovanju, in išče najboljše načine njihovega reševanja. Svojih rešitev pa ne vsiljuje drugim, saj ve, da ni splošno veljavnih receptov.

Vsakemu učitelju koristi, če občasno analizira, v kakšni fazi svojega razvoja se nahaja in kaj je vplivalo na to, da je izboljševal svojo prakso in tudi razmislek ob njej. Za uvajanje v tako analizo imamo več pripomočkov, kot so risanje **reke profesionalnega razvoja** ali pisanje **poklicne avtobiografije** (glej Marentič Požarnik 2006, 2007, str. 25–26; Javornik Krečič, 2006; razen navodil so tu navedeni tudi primeri in značilni odlomki iz avtobiografij). Pisanje poklicne avtobiografije - vse od odločitve za učiteljski poklic prek izkušenj z lastnimi učitelji, študijskih izkušenj in značilnih izkušenj ob vstopu v poklicno življenje – pozneje pomaga ozavestiti poklicno pot, dejavnike, ki so jo sooblikovali, in hkrati ponudi drugim vpogled v ta proces.

Da bi spodbudili uvodni razmislek o dejavniki poklicnega razvoja, smo na seminarju prisotne učitelje pozvali, naj izmed naštetih dejavnikov izberejo tri, ki so nanje razmeroma najbolj vplivali (vabimo tudi bralca, da to naredi):

1. Zgled lastnih učiteljev
2. Spoznanja iz študija
3. Nasveti mentorja
4. Spoznanja iz strokovne literature
5. Lastne izkušnje in razmislek ob njih
6. Sodelovanje s kolegi na šoli
7. Izpopolnjevanje, seminarji
8. Sodelovanje pri projektih

Z dvigom rok smo ugotovili »težo« posameznih dejavnikov po presoji prisotnih učiteljev. Daleč največ – 95 % udeležencev – je izmed teh dejavnikov izbralo **»lastne izkušnje in razmislek ob njih«**. Blizu polovice učiteljev se je odločilo tudi za sodelovanje s kolegi na šoli in za izpopolnjevalne seminarje; vsi drugi dejavniki so dobili bistveno manj glasov, še najmanj vpliva na svoj profesionalni razvoj so prisodili spoznanjem iz študija in strokovne literature, torej teoriji. Zanimivo je, da so bili podobni rezultati »z dvigom rok« dobljeni tudi na štirih seminarjih za učitelje v organizaciji Mladinske knjige spomladi 2018 pa tudi na osnovi poglobljenih intervjujev z učitelji, ki so sodelovali v projektu, namenjenemu izboljšanju bralne pismenosti učencev (Marentič Požarnik, 2013a). Rangiranje dejavnikov s strani učiteljev in dajanje poudarka izkušnjam in refleksiji pa se tudi v veliki meri sklada z ugotovitvami drugih raziskovalcev.

Korthagen (2009a, 2009b, 2017), eden najvidnejših strokovnjakov za izobraževanje učiteljev, meni, da osrednjega problema v izobraževanju učiteljev, to je prepada med teorijo in prakso, ne moremo rešiti z večjim poudarkom na teoretičnem znanju. To je po njegovem »neprijetna resnica«, s katero moramo živeti. Most med teorijo in prakso ter pot do bolj uspešnih učiteljev je **refleksija o vsakdanjih izkušnjah**, kjer pa je treba upoštevati, da velik del učiteljevih odločitev v razredu ni le plod razmisleka, ampak tudi nezavednih, neracionalnih plasti učiteljevega vedenja. Zato naj bi se v refleksiji prepletali spoznavni, čustveni in motivacijski vidiki, ob upoštevanju učiteljevih potreb, vrednot, občutkov, skrbi in bojazni (Korthagen, 2017). Celovita refleksija naj ne bi bila umerjena le v akcijo (kaj sem v določeni situaciji naredil/a?), ampak v razumevanje smisla, z odgovori na vprašanja, kot so:

- Kaj sem v določeni situaciji mislil/-a?
- Kaj sem občutil/-a?
- Kaj sem želel/-a?
- Kaj sem naredil/-a?

Na podobna vprašanja naj bi si učitelj odgovoril tudi z vidika učencev: Kaj so oni v določeni situaciji, mislili, občutili, želeli ... Vsebina take refleksije, ki jo Korthagen imenuje **»jedrna refleksija«**, naj bi torej segla v globlje plasti in upoštevala, da se v učiteljevem ravnanju prepletajo spoznavni, čustveni in motivacijski, zavedni in nezavedni vidiki. Učitelj naj bi razmislil, ali je prišlo do neskladja med njegovimi razmišljanji, željami in dejanji; zadnja faza procesa jedrne refleksije pa je načrt za drugačen način delovanja (stopnje tega procesa po modelu APZUP so podrobneje opisane v: Korthagen, 2009a, str. 9). »Jedrna refleksija« naj bi se dotaknila tudi globljih plasti zavedanja učiteljeve identitete: Kdo sem kot učitelj? Kaj je moja vloga? Kaj me navdihuje in navdušuje? Za čem težim?

Če se vrnemo k učnemu pogovoru – tudi tu lahko pride do neskladij. Učitelj na primer sicer želi spodbujati razmišljanje učencev, vendar pa zastavlja raje enoznačna vprašanja, ker domneva, da je to bolj v skladu s potrebo učencev po gotovosti. Hiter odgovor je tudi potrditel doseženega znanja. Iz podobnega razloga tudi raje vpraša učenca, ki je dvignil roko. Tako pride do neskladij med človekovimi prepričanji in vedenjem, ki pogosto izvirajo iz čustvenih in nezavednih vidikov in jih je treba ozavestiti.

Pri tem ne moremo iti mimo odmevnih raziskav novozelandskega raziskovalca Johna Hattieja (2009, 2012), čigar delo Vidno učenje za učitelje imamo tudi v slovenskem prevodu (Hattie, 2018). Odmevne so predvsem njegove metaanalize – »destilat« bistvenih

podatkov iz množice opravljenih raziskav. Tako je »presejal« izsledke 900 metaanaliz, ki so zajele nad 50.000 raziskav in 240.000 učencev. Vseskozi ga je zanimalo, »kaj res vpliva« na boljše dosežke učencev. To je izrazil tudi v številkah; velikost vpliva do 0,25 je označil za majhnega, med 0,25 in 0,60 gre za srednji vpliv, nad 0,60 pa je ta vpliv velik (nekaj najbolj značilnih izsledkov najdete tudi v Šolskih razgledih, Marentič Požarnik 2013b). Zanimivo je, da je tudi po Hattieju vpliv študija dosegel le indeks 0,11.

Za boljše razumevanje dejavnikov **učiteljevega profesionalnega razvoja** so pomembni Hattiejevi izsledki o močnem vplivu **sprotne povratne informacije** – tako od učitelja k učencem (informacija, kako dobro učenec napreduje, kje so še vrzeli, kaj mora še storiti, da bo rezultat izboljšal – torej kvalitativna in ne kvantitativna v obliki števila točk ali številčne ocene) kot tudi od učencev k učitelju, ko učenec pove, česa še ne razume, kaj mu dela težave pa tudi, kaj mu je pri pouku bolj in kaj manj všeč, kaj predlaga. S poudarkom na vlogi povratne informacije se ukvarja tudi projekt Zavoda RS za šolstvo o formativnem spremljanju (Holcar Brunauer in sodel., 2016).

Zlasti je dragocena **povratna informacija učitelja učitelju**, kot jo dobi ta na primer po kolegialni hospitaciji (velikost vpliva 0,90) pa tudi ob opazovanju video posnetka značilnih odlomkov svojega poučevanja, kot se sistematično uveljavlja v modelu mikropouka, saj je velikost vpliva 0,88 (Marentič Požarnik, Lavrič 2015). Uveljavljanje teh pristopov terja precejšnjo odprtost, pripravljenost, odpreti vrata razreda in predstaviti svoj pouk drugim, kar ni za vsakogar in na vsaki šoli samoumevno.

Ne smemo pozabiti, da pri profesionalnem razvoju ne gre le za izboljševanje ravnanja – za uporabo širšega repertoarja metod in pristopov, ampak zlasti tudi za **spreminjanje pojmovanj o vlogi učitelja in učencev**, za globlje premike v pogledih, kot to lepo ponazarja izjava v intervjuju ene od sodelavk v projektu bralne pismenosti, učiteljice 2. razreda: *»Odkar delamo tako, da postavljamo merila skupaj z učenci, učenci znajo svoje zapise popraviti ... in znajo popraviti tudi sošolcu. Pa jim dam prosto pot ... pojdi do njega pa mu ti povej. Mislim, da je pri vseh nas učiteljih največji napredek ne v strokovnosti, ampak v tistem, koliko jim želimo dati. Vsi smo se umaknili in jim pustimo, da si med sabo več dajo ... Ta premik v moji glavi, da nisem jaz tam samo zato, da jih učim, ampak da jim pokažem pot, da jih usmerim, ko zaidejo ...«* (Marentič Požarnik, 2013a, str. 217).

Te vrste sprememb pojmovanj o lastni vlogi in vlogi učencev je nujen, a zahteven proces. Pri tem nam pomaga razmišljanje v prisposodobah:

»Dober učitelj je kakor ...«.

Ali si predstavljamo učitelja kot natakara – dostavljavca znanja ali bolj kot trenerja, ki organizira primerne vaje, vaditi pa mora učenec sam – ali pa je kot gorski vodnik, ki nakaže cilj, na poti pa se morajo znajti učenci, kot je ponazorjeno v gornjem citatu; za nekatere pa je učitelj podoben vrtnarju, ki mora predvsem ustvariti ugodne pogoje za učenčevo rast (Marentič Požarnik, 1998).

Sklep

Učiteljevo profesionalno učenje je torej večdimenzionalno, kompleksno, njegovo izhodišče pa so učitelji kot celovite osebnosti, vsak s svojimi potenciali, ideali, željami, vizijami pa tudi skrbmi in bojznimi. Ne smemo pozabiti, da delujejo v konkretnih okoljih, v katerih morajo dobiti podporo za spremembe. Na šolah je treba vzpostaviti sodelovanje med učitelji; za profesionalni razvoj je pomembno učenje učiteljev drug od drugega (Muršak in sodel. 2011). Gre za **učee se skupnosti** ali »skupnosti prakse«, v katerih poteka stalna izmenjava izkušenj, tudi v obliki pogostih medsebojnih hospitacij in odprtih pogovorih o njih. Predpogoj je vzdušje medsebojnega zaupanja in podpora ravnatelja, dobrodošlo pa je tudi sodelovanje dobrega zunanjega strokovnjaka – »kritičnega prijatelja«, ki pomaga, da so pogovori vse bolj vsebinski in strokovno podprti. Pomembno pa je tudi izboljševanje razmer za učiteljevo delo, kot so manjši razredi, razbremenitev teže preštevilnih predpisov in prenatrpanih učnih načrtov ter kakovostno izpopolnjevanje. Do resničnih izboljšav ne pride z reformami, vsiljenimi od zgoraj, ampak postopno s poglobljenim razmislekom sodelujočih skupin zavzetih učiteljev o njihovem delovanju – pa čeprav o tako »vsakdanji« stvari, kot je učni pogovor.



Viri

- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalac*. Radovljica: Didakta.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje. Maksimiranje učinka učenja*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Hardy, I., Edwards-Groves, Ch. (2016). Historicising teachers' learning: a case study of productive professional practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(5), 538–552.
- Holcar Brunauer, A. in sodel. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Korthagen, F. (2009a). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.

Korthagen, F. (2009b). Kakovost »od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 15–21.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truth about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405.

Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget: mišljenje, učenje, poučevanje*. Ljubljana, DZS.

Javornik Krečič M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Javrň, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje kariere razvoja učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marentič Požarnik (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: CZ.

Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–15.

Marentič Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C., (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.

Marentič Požarnik, B. (2013a). Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V: Noliml, F. in Novakovič, T. (ur.), *Bralna pismenost v vrtnu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2013b). Kaj res deluje: po sledih raziskav o moči različnih vplivov na uspešnost učencev. *Šolski razgledi*, 64(13), 14–15.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.

Marentič Požarnik, B., Plut, L. (2009). *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015). Kako se učijo učitelji: (video) povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 7–15.

Muršak, J., Javrň, P., Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihajlo Palov« Vršac.

