

POVEZANOST UČNIH CILJEV Z UČITELJEVO IZBIRO UČNE OBLIKE

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ, MILENA VALENCIČ ZULJAN

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
romina.plesec@pef.uni-lj.si, milena.valencic@pef.uni-lj.si

Učne oblike so v Kramarjevih delih (1990, 2009) zavzemale pomembno mesto, saj jih je prepoznal kot didaktični element, ki pomembno prispeva k uresničevanju zastavljenih ciljev pouka. V pričujočem prispevku prikazujemo izsledke raziskave, opravljene na vzorcu 422 slovenskih učiteljev o povezanosti med vzgojno-izobraževalnimi cilji in učiteljevo izbiro učne oblike. Ugotovitve kažejo, da se večina učiteljev strinja, da učni cilji vplivajo na izbiro učnih oblik. Učitelji, ki jim je zelo pomembno razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujanje ustvarjalnosti in omogočanje sodelovanja pri učencih, pogosteje izbirajo skupinsko učno obliko kot tisti, ki jim je to pomembno. Učitelji, ki jim je zelo pomembno razvijanje samoregulacije pri učencih, pa pogosteje izbirajo delo v paru kot tisti, ki jim je to pomembno. Pri interpretaciji rezultatov v ospredje postavimo dialog z ugotovitvami Kramarjevih raziskav, v katerih se je posvečal odnosom med učenci ter med učiteljem in učenci, ki skozi kombinacijo različnih učnih oblik prispevajo h kakovostnejšemu pouku.

DOI

<https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.4>

ISBN

978-961-299-017-6

Ključne besede:

učni cilji,
učne oblike,
frontalna učna oblika,
individualna učna oblika,
delo v paru,
skupinska učna oblika

Opomba:

Delo temelji na Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=108187>



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.7.2025.4](https://doi.org/10.18690/um.pef.7.2025.4)

ISBN
978-961-299-017-6

Keywords:

learning objectives,
learning forms,
frontal learning form,
individual learning form,
pair work,
group learning form

Note:

This work is based on
Plešec Gasparič, R.
(2019). *Učne oblike v
tradicionalnem učnem procesu in
pri didaktični inovaciji obrnjeno
učenje in poučevanje* [Doctoral
dissertation]. Repository of
the University of Ljubljana.
[https://repozitorij.uni-
lj.si/LzpisGradiva.
php?lang=slv&cid=108187](https://repozitorij.uni-lj.si/LzpisGradiva.php?lang=slv&cid=108187)

CORRELATION BETWEEN LEARNING OBJECTIVES AND TEACHERS' CHOICE OF LEARNING FORMS

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ, MILENA VALENČIČ ZULJAN

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
romina.plesecc@pef.uni-lj.si, milena.valencic@pef.uni-lj.si

Learning forms held a central place in Kramar's work (1990, 2009), as he identified them as a key didactic element that significantly contributes to the achievement of educational goals. This paper presents the results of a survey conducted with a sample of 422 Slovenian teachers, focusing on the relationship between educational objectives and the choice of teaching forms. The findings show that most teachers agree that learning objectives influence their selection of learning formats. Teachers who place a strong emphasis on developing critical thinking, fostering creativity, and promoting student collaboration are more likely to choose group learning formats than those who do not. Likewise, teachers who prioritize the development of student self-regulation are more inclined to use pair work. In interpreting the results, we engage in a dialogue with Kramar's findings, particularly his emphasis on the relationships among students and between teachers and students, and how these relationships enhance the quality of instruction through the use of varied teaching forms.



1 Uvod

Za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev je temeljnega pomena kakovosten pouk, ki v spodbudnem socialnem okolju podpira konstrukcijo trajnega in uporabnega znanja in tako omogoča doseganje optimalnih učnih dosežkov vsakemu posamezniku.

Eden od dejavnikov, ki vplivajo na kakovosten pouk, je kombinacija neposrednega in posrednega pouka oz. organizacija in dopolnjevanje različnih učnih oblik. Poljak (1974) na podlagi razmerij med temeljnimi dejavniki pouka (učenec, učitelj in učna vsebina) opredeli dva didaktična sistema pouka: neposredno (direktno) poučevanje in samostojno delo, ki sta podlaga za učne oblike.¹ Učne oblike so opredeljene kot socialne oblike, v katerih se izvajata učenje in poučevanje, delimo pa jih na frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001; Jank in Meyer, 2006; Kutnick idr., 2005; Tomić, 2003). Blažič idr. (2003, str. 379) pravijo, da se učne oblike »pojavnajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev«. Kramar (2009) jih opredeljuje kot organiziranje učnega procesa tako, »da so v njem jasni položaji in vloge učiteljev in učencev, razmerja med njimi, med drugimi sestavinami in načini delovanja« (str. 205). V odnosu do učnih metod jih vidi kot sestavni del le-teh, pri čemer so lahko nadrejene, podrejene ali pa enakovredne. Pomembnost premišljene organizacije učnih oblik utemelji s trditvijo, da »oblike ne nastajajo same po sebi, ampak so rezultat učiteljevih odločitev« (str. 205).

V prispevku² učne oblike opredeljujemo kot »didaktični element, ki ponazarja notranjo organizacijsko strukturo pouka. Učne oblike so opredeljene s številom udeležencev (od enega do vseh) in odnosi med dejavniki učnega procesa (posredni, neposredni), predstavljajo osnovo didaktično-metodične diferenciacije in skupaj z učnimi metodami, artikulacijo pouka in didaktičnimi načeli pomembno prispevajo k uresničevanju vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka» (Plešec Gasparič; Valenčič Zuljan, 2019).

¹ Blažič idr. (2003) se ne strinjajo, da gre za didaktične sisteme, saj so za didaktični sistem značilne tudi vsebinske in didaktično-metodične posebnosti, pri učnih oblikah pa gre le za organizacijske značilnosti.

² Pričujoči prispevek deloma izhaja iz raziskave Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/1/PlesecGasparic_2019_Disertacija.pdf

Skozi zgodovino se je v našem prostoru spreminjal tako koncept kot tudi terminologija in pojmovanje učnih oblik, skozi čas pa so se učne oblike kot didaktični element stabilizirale in poenotile (Plešec Gasparič, 2024), tako da poznamo štiri učne oblike, ki jih v nadaljevanju kratko predstavljamo.

Pri frontalni učni obliki učitelj pouk izvaja hkrati s celim oddelkom. Neposredni pouk oz. frontalna učna oblika se tesno povezuje z načeli reda, strukture, jasnosti, še posebno pri osvajanju osnovnih spretnosti, kar po mnenju Veenmana idr. (2003) prispeva k zagotavljanju učinkovitosti pouka. Za neposredni pouk je značilno, da učitelj prevzame direktivno vlogo, da bi učencem pomagal osvojiti določeno znanje v obliki konceptov (da), namer (zakaj), strategij (kako) in operacij (na kakšen način, s čim). Številni avtorji (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Marentič Požarnik, 1987; Terhart, 2001; Tomič, 2003) so mnenja, da je tudi danes frontalna učna oblika zelo močno zastopana.

V nasprotju z neposrednim poukom je za posredno oz. indirektno poučevanje značilno, da med učiteljem in učenci ni stalnega neposrednega odnosa (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009). Kramar (2009) poudarja, da je treba učence že v nižjih razredih osnovne šole navajati na samostojno pa tudi na skupinsko delo, saj sicer ne bodo postali kompetentni za izvajanje teh učnih oblik. Učenci so samostojnejši, zato mora biti učitelj še posebej pozoren na organizacijo posrednih učnih oblik – na njihovo načrtovanje, izvajanje ter vrednotenje doseženih učnih ciljev (Blažič idr., 2003). Blažič idr. (2003) izpostavljajo, da je posredno poučevanje organizacijsko zahtevnejše, saj je pri njem treba v večji meri upoštevati lastnosti učencev (njihovo predznanje, samostojnost, sposobnosti in spretnosti). Med posredne učne oblike sodijo individualna učna oblika, skupinska učna oblika in delo v paru. Posredni pouk naj bi zagotavljal, da bo učenčevo znanje trajnejše in bolj poglobljeno, saj ga bodo učenci sami skonstruirali (Blažič idr., 2003). Pri posrednem poučevanju so učenci v neposrednem odnosu do učne vsebine, do učitelja pa v posrednem odnosu.

Pri individualni učni obliki učenci učno dejavnost opravljajo samostojno in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku. Pri tem lahko učitelj diferencira učne dejavnosti tako, da jih prilagodi učenčevim sposobnostim, interesom, tempu in učnemu stilu. Kramar (2009, str. 214) izpostavlja, da to učencu

omogoča, da dela v skladu s svojimi lastnimi osebnimi pogoji.³ Pri individualni učni obliki je učitelj v vlogi usmerjevalca, ki nadzoruje potek dela ter učencem nudi pomoč pri delu. Individualna učna oblika spodbuja učenčev samostojnost, vztrajnost, odgovornost do učenja ter samoiniciativno iskanje rešitev. Izvedba individualne učne oblike je zahtevna zaradi vse večje heterogenosti razredov, kar zahteva vse skrbnejši premislek glede prilagajanja učnih nalog in materialov. Pri samostojnem delu je pomembno, da učitelj učence ustrezno motivira, da vztrajno rešijo naloge do konca, jih med procesom spodbuja, usmerja in preverja njihov napredek ter da jih navaja, da tudi sami sebe krepijo in spodbujajo pri samostojnem delu in ne odnehajo, ko naletijo na težave (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009; Muijs in Reynolds, 2018). K temu Kramar (2009) dodaja, da ta učna oblika učencu omogoča večjo stopnjo intimnosti kot ostale učne oblike, kar je v šolskem okolju sicer zagotovljeno v premajhni meri. Za kakovostno izpeljavo te učne oblike je zelo pomembna učiteljeva priprava na pouk (načrtovanje dejavnosti, priprava navodil, gradivo itd.). Pomembno je, da učitelj pri navajanju učencev na samostojno delo upošteva didaktično načelo postopnosti (Kramar, 2009; Muijs in Reynolds, 2018).

Kramar (2009, str. 213) učno obliko delo v paru opredeli kot »delo v najmanjših skupinah, ki jih sestavljata dva učenca.« Delo v paru oz. v tandemu je prav tako kot samostojno delo oblika posrednega poučevanja. Blažič idr. (2003) in Kramar (2009) pravijo, da je organizacijsko dokaj preprosta, da pa je kljub temu nekoliko zapostavljena v primerjavi z ostalimi učnimi oblikami. Delo v paru oz. tandemu zajema prednosti individualne in skupinske učne oblike: učenci so samostojni, hkrati pa si ob ustreznih sestavi dvojic nudijo medsebojno podporo pri učenju. Par učencev se navadno ujema v svojih značilnostih, saj v pare najpogosteje razporedimo učence, ki v razredu sedijo skupaj (Blažič idr., 2003). Pomanjkljivosti dela v paru pa lahko nastopijo, če učitelj parov ne tvori ustrezno in se učenca osebno ne ujmeta, pri učenju pa ne znata ali ne želita učinkovito sodelovati (Harmer, 2001; Storch, 2002). Za učitelja je prednost dela v paru v tem, da je priprava kratkotrajna, izvajanje pa organizacijsko nezahtevno (Harmer, 2001). Pogosto služi kot vmesni korak pri prehajanju med frontalno in skupinsko ali individualno učno obliko ter obratno (Kramar, 2009).

³ Kramar (2009) razloži pojme, ki so med seboj sorodni, vendar ne sopomenski. Pravi, da moramo razlikovati med pojmi, kot so individualno delo – označuje učno obliko, v kateri opravlja vsak učenec posamezno; individualizirano delo – je prilagojeno značilnostim posameznega učenca; samostojno delo – označuje, da je učenec zmožen opraviti učno dejavnost brez zunanje pomoči.

Skupinsko učno obliko A. Tomić (2003) pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da učenci v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo ostalim sošolcem. Učitelj lahko učence grupira v skupine glede na njihove sposobnosti, dosežke, interese, učno vsebino itd., oblikuje lahko homogene ali heterogene skupine (Blažič idr., 2003; Crumbaugh idr., 2001; Kramar, 2009; Pigford, 1990).

Izbira posrednega in neposrednega pouka oz. izbira učnih oblik predstavlja pomembno strokovno odločitev učitelja. Učitelj pri tem izhaja iz načrtovanih učnih ciljev, števila ter značilnosti učencev; didaktičnih sredstev in okolja ter lastnih didaktičnih kompetenc (Blažič idr., 2003; Crumbaugh idr., 2001; Kramar, 2009; Pigford, 1990). Neposredno in posredno poučevanje mora ustrezno kombinirati, saj se tako pri izgradnji znanja prepletajo individualni in socialni procesi (Koletić, 1975; Kubale, 1999; Veenman idr., 2003). Strmčnik (2001, str. 135) pa poleg doseganja učnih ciljev govori tudi o doseganju vzgojnih ciljev (npr. sodelovanje, samostojnost, ustvarjalnost itd.), glede katerih pravi, da je posredni pouk učinkovitejši v primerjavi z neposrednim poukom, vendar je pomembno zavedanje, da lahko tudi preko neposrednega pouka z aktivnim sodelovanjem in s soodločanjem učencev dosežemo vzgojne cilje.

2 Opredeleitev problema in metodologija

2.1 Namen in cilji raziskave

Opredeleitev učnih oblik izhaja iz didaktičnega trikotnika in pomeni za vsako posamezno učno obliko natančno določitev odnosov med posameznimi dejavniki učnega procesa: učenci, učiteljem in učno vsebino (Blažič idr. 2003; Poljak, 1991; Tomić, 2003). Pri učnih oblikah je torej v ospredju odnosni vidik, čemur je Kramar v svojih delih namenjal pomembno pozornost. Kramar (2009, str. 205) pomembnost premišljene organizacije učnih oblik utemelji s trditvijo, da »oblike ne nastajajo same po sebi, ampak so rezultat učiteljevih odločitev«. Vsaka učna oblika ima določene prednosti in omejitve. Da bi učitelj uspešno vodil pouk k postavljenim izobraževalnim in vzgojnim ciljem, je pomembno da pozna tako prednosti in omejitve posamezne učne oblike, da učne oblike skrbno, z ustreznim strokovnim premislekom izbira in dopolnjuje ter njihovo učinkovitost evalvira.

V prispevku nas je zanimala povezanost izbire učnih oblik z učnimi cilji.

2.2 Raziskovalna vprašanja

1. V kolikšni meri po presoji učiteljev učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike?
2. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja s trditvijo, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike?
3. Kolikšen pomen učitelji pripisujejo posameznim ciljem pouka (spodbujanje miselne aktivnosti; samostojnosti; kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti ustvarjalnosti, sodelovanja med učenci in samoregulacije učenja)?
4. Ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti navedenih učnih ciljev?

2.3 Metoda

Raziskavo smo izvedli v skladu s kvantitativno raziskovalno paradigmo. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Cencič, 2009; Sagadin, 1993).

2.4 Vzorec

V raziskavo smo vključili slučajnostno izbrani reprezentativni vzorec učiteljev, ki poučujejo v različno velikih osnovnih šolah v Sloveniji. Vključeni so bili vzgojitelji, ki poučujejo kot drugi strokovni delavci v prvem razredu, učitelji razrednega pouka in učitelji predmetnega pouka. Zagotovili smo ustrezno regionalno pokritost šol vseh enot Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

V raziskavi je sodelovalo 422 pedagoških delavcev, od tega 396 žensk (93,3 %) in le 26 moških (6,2 %). Povprečna starost učiteljev je bila 44,5 let (SD = 9,02), pri čemer je bil najmlajši sodelujoči učitelj star 24 let, najstarejši pa 64 let. Največ udeležencev raziskave je poučevalo od 7 do 18 let (36,5 %), sledijo tisti, ki so imeli 19–30 let delovne dobe (28,4 %) in več kot 31 let delovne dobe (19,9 %). Manjši delež predstavljajo učitelji, ki so bili v šolstvu zaposleni 4–6 let (6,6 %) in 1–3 let (5,7 %), najmanjši pa je bil delež učiteljev začetnikov, zaposlenih manj kot eno leto (2,8 %).

2.5 Postopki zbiranja podatkov

Ravnateljem izbranih osnovnih šol smo po elektronski pošti poslali dopis, v katerem smo jih prosili, da spletno povezavo do vprašalnika po elektronski pošti posredujejo učiteljem na svoji šoli, ki smo jih želeli vključiti v vzorec. Zagotovili smo anonimnost podatkov. Ravnateljem smo v dopisu ponudili tudi možnost posredovanja tiskanih vprašalnikov. V postopku zbiranja podatkov smo pridobili 345 vprašalnikov, izpolnjenih preko spletne aplikacije, in 77 fizičnih vprašalnikov, izpolnjenih ročno.

2.6 Opis merskih instrumentov

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik za učitelje, sestavljen iz različnih sklopov (Plešec Gasparič, 2019), pri čemer v pričujočem prispevku predstavljamo del rezultatov raziskave, vezan na povezanost med načrtovanjem učnih oblik in učnih ciljev.

Preverili smo merske karakteristike vprašalnika. Objektivnost smo zagotovili z enotnimi, natančnimi, nedvoumnimi in jasnimi navodili za izpolnjevanje ter s primerljivimi pogoji v fazi zbiranja podatkov. Občutljivost smo zagotovili z ustreznim številom stopenj znotraj ocenjevalnih lestvic in lestvic stališč ter z zadostnim številom ponujenih odgovorov in postavk. Vsebinsko veljavnost smo zagotovili s tem, da smo vprašalnik sestavili na podlagi teoretičnih izhodišč in pregleda izsledkov že opravljenih raziskav s področja učnih oblik (Crumbaugh idr., 2001; Cullingford, 1995; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Morgan, 2000; Pigford, 1990; Veenman idr., 2003). Za določanje konstruktne veljavnosti smo uporabili faktorsko analizo, zanesljivost pa smo preverjali s Cronbachovim koeficientom alfa in z izračunom odstotka pojasnjene variance z vsemi faktorji.

2.7 Postopki obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno in inferenčno statistiko. Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS za Windows (verzija 22). Za obdelavo podatkov smo uporabili naslednje statistične postopke: frekvenčno porazdelitev podatkov atributivnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti in

standardnega odklona). Za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik med dvema skupinama smo uporabili neparametrični Mann-Whitneyev preizkus.

3 Rezultati in diskusija

3.1 V kolikšni meri po presoji učiteljev učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike

Kramar (2009, str. 215) pravi, naj pouk vedno poteka »v tisti didaktični obliki, ki se najbolj prilega značilnostim subjektov, konstitutivnim sestavinam in karseda zanesljivo in učinkovito vodi k doseganju ciljev.« Izhajajoč iz te predpostavke nas je zanimalo, v kakšni povezavi so učni cilji z učiteljevo izbiro učne oblike.

Učitelje smo najprej vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro posamezne učne oblike. Učitelji so odgovarjali na petstopenjski lestvici (1 – *sploh se ne strinjam*, 2 – *se ne strinjam*, 3 – *niiti niiti*, 4 – *se strinjam* in 5 – *povsem se strinjam*).

Preglednica 1: Število (f) in odstotek učiteljev (f%), ki so glede trditve učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike izrazili različne stopnje strinjanja

Učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.	f	f %
Sploh se ne strinjam	1	0,2
Se ne strinjam	3	0,7
Niiti niiti	21	5,0
Se strinjam	218	51,7
Povsem se strinjam	172	40,8
Skupaj	415	98,3

V Preglednici 1 vidimo, da se večina učiteljev (51,7 %) strinja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učnih oblik, kar 40,8 % učiteljev pa se s tem *povsem strinja*. Zelo majhen odstotek učiteljev se glede trditve *ne more opredeliti* (5 %) ali pa se *ne strinja* (0,7 %) oz. *sploh ne strinja* (0,2 %), da učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.

Odgovori učiteljev kažejo na zavedanje učiteljev, da je pomembno, da pouk poteka v tisti učni obliki, ki čim bolj zanesljivo ter učinkovito prispeva k uresničevanju učnih ciljev. Učni cilji so torej pomemben element pri izbiri učne oblike. Pomembna pa je tudi evalvacija ustreznosti te izbire. Kramar (2009) namreč izpostavlja, da mora učitelj s sprotno analizo preverjati pravilnost svoje odločitve za določeno učno

obliko, njeno izvedbo in dosežke učencev, hkrati pa priporoča, da si učitelj svoje ugotovitve zapiše in jih upošteva pri svojem nadaljnjem delu.

Nadalje nas je zanimalo, ali se učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja glede izjave, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike, statistično pomembno razlikujejo v pogostosti izbire posamezne učne oblike.

Da bi ugotovili, kako pogosto se učitelji odločajo za posamezno učno obliko, smo izračunali sumacijsko spremenljivko, ki zajema utežene odgovore⁴ učiteljev glede tega, katero od učnih oblik v posamezni učni etapi najpogosteje izpeljejo.

Preglednica 2: Opisna statistika izbire učnih oblik

Izbira učnih oblik	n	Min	Max	\bar{x}	SD
Frontalna učna oblika	418	0	1	0,28	0,18
Individualna učna oblika	418	0	1	0,25	0,23
Delo v paru	418	0	1	0,25	0,22
Skupinska učna oblika	418	0	1	0,22	0,23

Glede na oblikovano sumacijsko spremenljivko (izbira učne oblike) pri pouku med učitelji prevladuje izbira frontalne učne oblike ($\bar{x} = 0,28$), sledita pa ji individualna učna oblika in delo v paru (obe učni obliki: $\bar{x} = 0,25$). V povprečju je v najmanjši meri izbrana skupinska učna oblika ($\bar{x} = 0,22$), treba pa je poudariti, da so razlike zares majhne in da je razmerje med vsemi štirimi učnimi oblikami precej enakovredno.

3.2 Statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike

Za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik glede najpogostejše izbire učne oblike med učitelji, ki izražajo različno stopnjo strinjanja glede izjave, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učne oblike, smo uporabili Mann-Whitneyev preizkus. Primerjali smo učitelje, ki se *povsem strinjajo* (40,8 %) in tiste, ki *se strinjajo* (51,7 %), da učni cilji vplivajo na izbiro učne oblike.

⁴ Pri izračunu smo upoštevali Poljakova (1974) priporočila glede deležev časa, ki naj bi ga učitelji porabili za posamezno učno etapo: 4 % časa za uvajanje, 35 % za obravnavo, 45 % za vadenje in urjenje, 10 % za ponavljanje in 6 % za preverjanje (in ocenjevanje).

Preglednica 3: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različno stopnjo strinjanja glede vpliva učnih ciljev na načrtovanje učne oblike in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Stopnja strinjanja	n	\bar{x} (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Se strinjam	218	0,27 (0,18)	0,37	193,87	18392,500	-0,332	0,740	-0,017
	Povsem se strinjam	172	0,28 (0,17)	0,38	197,57				
	Skupaj	390							
Individualna učna oblika	Se strinjam	218	0,25 (0,24)	0,10	200,08	17749,500	-0,915	0,360	-0,046
	Povsem se strinjam	172	0,23 (0,22)	0,06	189,69				
	Skupaj	390							
Delo v paru	Se strinjam	218	0,27 (0,23)	0,26	203,23	17062,500	-1,551	0,121	-0,079
	Povsem se strinjam	172	0,22 (0,21)	0,10	185,70				
	Skupaj	390							
Skupinska učna oblika	Se strinjam	218	0,20 (0,23)	0,10	183,18	16061,500	-2,459	0,014	-0,125
	Povsem se strinjam	172	0,26 (0,24)	0,13	211,12				
	Skupaj	390							

Ugotovili smo, da se med učitelji statistično pomembne razlike pojavljajo pri **skupinski učni obliki** ($U = 16061,500$; $z = -2,459$; $p = 0,014$; $r = -0,125$). Učitelji, ki se *povsem strinjajo*, da učni cilji vplivajo na načrtovanje učne oblike ($Me = 0,13$) pogosteje kot tisti, ki se s tem *strinjajo* ($Me = 0,10$), izbirajo skupinsko učno obliko (preglednica 3). Glede izbire ostalih učnih oblik med skupinama učiteljev, ki so izrazili različni stopnji strinjanja z navedeno izjavo, ni statistično pomembnih razlik. Ker je skupinska učna oblika iz organizacijskega in vsebinskega vidika zahtevna, je za njeno učinkovito izvedbo potrebna skrbna priprava (Muijs in Reynolds, 2018), zato verjetno učitelji pri izbiri te učne oblike namenijo še dodaten razmislek temu, katere cilje bodo dosegali in na kakšen način.

3.3 Učiteljeva presoja pomembnosti posameznih učnih ciljev predmeta

Učne oblike pomembno prispevajo tako k doseganju izobraževalnih ciljev oz. materialnih nalog pouka (npr. pridobivanje znanja) kot k doseganju vzgojnih ciljev in bolj funkcionalnih nalog pouka (npr. razvoj različnih spretnosti, procesnih ciljev).

Učiteljem smo ponudili v presojo sedem ciljev, ki so pomembni za pridobivanje kakovostnega znanja in osebnostnega oblikovanja učencev. Učitelji so na petstopenjski lestvici (od 1 – *nepomemben* do 5 – *zelo pomemben*) ocenili njihovo pomembnost. Odgovori učiteljev so prikazani v preglednicah 4 in 5.

Preglednica 4: Opisna statistika ocen učiteljev glede pomembnosti učnih ciljev pri poučevanju izbranega predmeta

Učni cilj	Min	Max	\bar{x}	SD
Spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku	3	5	4,78	0,43
Spodbujanje samostojnosti učencev	2	5	4,76	0,45
Razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih	2	5	4,64	0,56
Razvijanje komunikacijskih spretnosti učencev	1	5	4,59	0,59
Spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih	1	5	4,58	0,62
Omogočanje sodelovanja med učenci	2	5	4,57	0,56
Razvijanje samoregulacije učenja pri učencih	2	5	4,32	0,62

Najvišje so učitelji ocenili pomen cilja spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku ($\bar{x} = 4,78$), najnižje pa razvijanje samoregulacije učenja pri učencih ($\bar{x} = 4,32$). V povprečju so vsi cilji ocenjeni kot *pomembni* oz. *zelo pomembni*.

Preglednica 5: Pomembnost posameznih učnih ciljev po mnenju učiteljev

Učni cilj		Nepomemb-no	Manj pomembno	Niti niti	Pomembno	Zelo pomembno	Skupaj
Miselna aktivnost	Število	0	0	3	85	327	415
	Odstotek	0,0 %	0,0 %	0,7 %	20,5 %	78,8 %	100,0 %
Samostojnost	Število	0	1	2	90	325	418
	Odstotek	0	0,2	0,5	21,5	77,8	100
Kritično mišljenje	Število	0	3	11	123	281	418
	Odstotek	0,0 %	0,7 %	2,6 %	29,4 %	67,2 %	100,0 %
Komunikacij-ske spretnosti	Število	1	1	13	140	265	420
	Odstotek	0,2 %	0,2 %	3,1 %	33,3 %	63,1 %	100,0 %
Ustvarjalnost	Število	1	2	17	132	266	418
	Odstotek	0,2 %	0,5 %	4,1 %	31,6 %	63,6 %	100,0 %
Sodelovanje	Število	0	1	11	153	253	418
	Odstotek	0,0 %	0,2 %	2,6 %	36,6 %	60,5 %	100,0 %
Samoregulacija učenja	Število	0	1	32	219	165	417
	Odstotek	0,0 %	0,2 %	7,7 %	52,2 %	39,6 %	100,0 %

Nadalje nas je zanimalo, ali obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti (*pomemben* in *zelo pomemben*) navedenih učnih ciljev.

3.4 Statistično pomembne razlike v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti navedenih učnih ciljev

Za cilje spodbujanje miselne aktivnosti, spodbujanje samostojnosti pri učencih in razvijanje komunikacijskih spretnosti Mann-Whitneyev preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki se jim zdi pri učencih to *pomembno*, in tistimi, ki se jim zdijo ti cilji *zelo pomembni*. V nadaljevanju predstavljamo, pri katerih učnih ciljeh in za katere učne oblike so se statistično pomembne razlike pokazale.

Mann-Whitneyev preizkus je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno* razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih, in učitelji, ki jim je ta cilj *pomemben* ($U = 15997,00$; $z = -1,954$; $p = 0,047$; $r = -0,099$). Učitelji, ki so navedeni cilj ocenili kot *zelo pomemben*, pogosteje izbirajo skupinsko učno obliko kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben*.

Pri ostalih treh učnih oblikah se statistično pomembne razlike niso pokazale. Iz Preglednice 6 pa lahko razberemo, da frontalno in individualno učno obliko pogosteje izbirajo proučevani učitelji, ki se jim zdi razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih *pomembno*, kot tisti, ki sem jim to zdi *zelo pomembno*, pri delu v paru pa ravno obratno.

Z razvijanjem kritičnosti pri učencih je povezano učiteljevo strukturiranje učne naloge. Učenci morajo izkazati več kritičnega mišljenja pri bolj odprtih, slabo strukturiranih nalogah, za katere Peklaj (1996) pravi, da omogočajo doseganje višjih spoznavnih ciljev. Skupinska učna oblika učencem skozi sodelovanje omogoča, da drug ob drugem razvijajo kritičnost in se podpirajo ob učnih naporih. Če želimo prednosti skupinske učne oblike v polnosti izkoristiti, je pomembno, da je njena izpeljava zasnovana po ustreznih korakih: frontalni uvod, delitev v skupine, izvajanje učne dejavnosti, poročanje o ugotovitvah, učiteljev frontalni povzetek ugotovitev, evalvacija doseganja učnih ciljev in učinkovitosti dela v skupinah (Harmer, 2001; Jelavić, 1995; Kramar, 2009; Poljak, 1974; Tomić, 2003).

Preglednica 6: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	x (SD)	Mc	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	123	0,28 (0,17)	0,39	211,05	16229,500	-1,004	0,315	-0,050
	Zelo pomembno	281	0,27 (0,18)	0,35	198,76				
	Skupaj								
Individualna učna oblika	Pomembno	404	0,28 (0,24)	0,35	217,09	15487,000	-1,682	0,093	-0,084
	Zelo pomembno	123	0,24 (0,23)	0,07	196,11				
	Skupaj								
Delo v paru	Pomembno	281	0,22 (0,23)	0,10	191,25	15898,00	-1,302	0,193	-0,065
	Zelo pomembno	404	0,26 (0,22)	0,14	207,42				
	Skupaj	123							
Skupinska učna oblika	Pomembno	281	0,19 (0,23)	0,10	185,30	15165,500	-1,982	0,047	-0,099

Preglednica 7: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	x (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	132	0,28 (0,17)	0,37	200,07	17480,500	-0,072	0,943	-0,004
	Zelo pomembno	266	0,27 (0,18)	0,38	199,22				
	Skupaj	398							
Individualna učna oblika	Pomembno	132	0,27 (0,24)	0,16	208,59	16355,500	-1,126	0,260	-0,056
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,23)	0,07	194,99				
	Skupaj	398							
Delo v paru	Pomembno	132	0,26 (0,22)	0,14	206,1	16684,500	-0,820	0,412	-0,041
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,22)	0,13	196,22				
	Skupaj	398							
Skupinska učna oblika	Pomembno	132	0,19 (0,21)	0,10	180,73	15078,000	-2,318	0,020	-0,116
	Zelo pomembno	266	0,24 (0,24)	0,13	208,82				
	Skupaj	398							

Učenci se tako v skupinski učni obliki učijo kritičnosti do učnih virov, lastnega in skupinskega dela, kritično presojujejo doseganje učnih ciljev in medsebojno sodelovanje. Razvijajo pa si tudi sposobnosti primerjave različnih vsebin oz. osvetljevanja vsebine iz različnih zornih kotov in predmetnih disciplin, oblikovanja kriterijev primerjave itd.

Mann-Whitneyev preizkus je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno spodbujanje ustvarjalnosti* pri učencih, in učitelji, ki se jim to zdi *pomembno* ($U = 15078,000$; $\chi = -2,318$; $p = 0,020$; $r = -0,116$). Učitelji, ki jim je ta cilj *zelo pomemben*, pogosteje izberejo skupinsko učno obliko ($Me = 0,13$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$).

Strmčnik (2001) pravi, da je za doseganje ustvarjalnosti pri učencih posredni pouk učinkovitejši kot neposredni pouk. Tako ne preseneča, da tisti učitelji, ki jim je spodbujanje ustvarjalnosti zelo pomembno, pogosteje uporabljajo skupinsko učno obliko. Skozi to učno obliko namreč prihaja do živahne izmenjave idej med učenci (Harmer, 2001). Ustvarjalnost dodatno spodbuja stopnja strukturiranja učne naloge, pri čemer so slabo strukturirane naloge tiste, ki od učencev zahtevajo analiziranje, argumentiranje, kritičnost in ustvarjalnost (npr. skupinske raziskave in skupinske diskusije) (Pekljaj, 1996).

Preglednica 7 prikazuje rezultate Mann-Whitneyevega preizkusa, ki je pri **skupinski učni obliki** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno omogočanje sodelovanja med učenci*, in učitelji, ki se jim ta cilj zdi *pomemben* ($U = 17105,000$; $\chi = -1,985$; $p = 0,047$; $r = -0,099$). Učitelji, ki ta cilj ocenjujejo kot *zelo pomemben*, pogosteje izberejo skupinsko učno obliko ($Me = 0,13$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$). Rezultati so prikazani v preglednici 8.

Iz Preglednice 8 je razvidno, da učitelji v vzorcu, ki jim je sodelovanje med učenci *pomembno*, pogosteje izberejo frontalno in individualno učno obliko kot učitelji, ki jim je ta cilj *zelo pomemben*. Ravno obratno pa je pri delu v paru in skupinski učni obliki, saj sta to učni obliki, pri katerih najlažje spodbujamo sodelovanje, medsebojno pomoč in medvrstniško učenje ter poučevanje.

Sodelovanje je eden od vzgojnih ciljev, ki jih je lažje doseči preko posrednih učnih oblik kot pa preko neposrednega poučevanja oz. frontalne učne oblike (Strmčnik, 2001).

Preglednica 8: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja spodbujanje sodelovanja med učenci glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	\bar{x} (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	153	0,28 (0,17)	0,39	210,7	18252,500	-0,992	0,321	-0,049
	Zelo pomembno	253	0,27 (0,18)	0,35	199,14				
	Skupaj	406							
Individualna učna oblika	Pomembno	153	0,27 (0,24)	0,16	217,53	17208,000	-1,898	0,058	-0,094
	Zelo pomembno	253	0,23 (0,23)	0,06	195,02				
	Skupaj	406							
Delo v paru	Pomembno	153	0,23 (0,22)	0,13	196,93	18350,000	-0,891	0,373	-0,044
	Zelo pomembno	253	0,25 (0,22)	0,13	207,47				
	Skupaj	406							
Skupinska učna oblika	Pomembno	153	0,19 (0,21)	0,10	188,8	17105,000	-1,985	0,047	-0,099
	Zelo pomembno	253	0,24 (0,24)	0,13	212,39				

Skupinska učna oblika, še posebej pa sodelovalno učenje, je zagotovo tista učna oblika, s katero lahko najbolj razvijamo sodelovanje med učenci. Slavin (1995) pri tem poudarja pomen socialnega povezovanja skupine, ki se krepi zaradi medsebojnega sodelovanja in pomoči članov, kar pozitivno vpliva na celotno klimo v razredu, zaradi česar so lahko posledično učinkoviteje izpeljane tudi ostale učne oblike.

Pekljaj (2001) zagovarja, da mora pri skupnem delu vsak posameznik prevzeti svojo funkcijo in s tem nositi tudi del odgovornosti za opravljeno nalogo. To pa od učitelja zahteva skrbno in natančno načrtovanje sodelovalnega dela. Za uspešnost takšne oblike dela je potrebno, da učitelj jasno definira pravila vedenja v skupini, zahteva primerno glasnost ter nedvoumno nakaže prehode med različnimi oblikami učenja. Med procesom sodelovalnega učenja ima učitelj opazovalno vlogo, v skupino pa poseže, ko učenci potrebujejo usmeritev glede medsebojne komunikacije ali ko poda povratno informacijo v zvezi z reševanjem nalog ali s sodelovalnimi odnosi v skupini.

Kot prikazuje preglednica 9, je Mann-Whitneyev preizkus pri **delu v paru** pokazal statistično pomembne razlike med učitelji, ki jim je *zelo pomembno razvijanje samoregulacije učenja*, in učitelji, ki jim je ta cilj *pomemben* ($U = 15165,500$; $\chi = -1,982$; $p = 0,051$; $r = -0,100$). Učitelji, ki jim je *zelo pomembno* razvijanje samoregulacije učenja, pogosteje izberejo delo v paru ($Me = 0,14$) kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben* ($Me = 0,10$).

Pričakovali bi, da bo samoregulacija bolj povezana z individualno učno obliko kot pa z delom v paru. Glede na to, da se učenci v osnovni šoli samoregulacije učenja še privajajo in se je učijo, pa lahko sklepamo, da učitelji za doseganje tega cilja pogosteje uporabljajo delo v paru, ker si s tem sošolca med seboj nudita oporo pri razvijanju metakognitivnih spretnosti. V ta namen je še posebej primerno recipročno poučevanje in medvrstniško učenje (peer tutoring). Običajno delo v parih pogosto poteka tako, da zmožnejši učenec pomaga šibkejšemu. Pri medvrstniškem poučevanju pa je bistveno, da vsak učenec v paru prevzame določeno vlogo (učitelja ali učenca), da se učitelj tutor dobro na to vlogo pripravi ter da se vlogi zamenjata, da torej oba učenca preizkusita obe vlogi (Topping, 2005). Za učinkovito medvrstniško poučevanje je pomembna dobra priprava tutorjev (npr. trening, kako oblikovati nalogo, kako jasno posredovati vsebino, preveriti razumevanje, posredovati pohvalo itd.), priprava učne vsebine oz. aktivnosti, materialov in prostora, pa tudi skrben razmislek iz izbor parov (Muijs in Reynolds, 2018).

Preglednica 9: Opisna statistika, rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa statistične pomembnosti razlik med učitelji z različnimi ocenami pomembnosti učnega cilja razvijanje samoregulacije učenja pri učencih glede izbire različnih učnih oblik in velikost učinka r

Izbira učne oblike	Ocena pomembnosti	n	\bar{x} (SD)	Me	Povprečni rang	Mann-Whitney U	z	p	r
Frontalna učna oblika	Pomembno	219	0,27 (0,17)	0,35	189,97	17513,500	-0,531	0,596	-0,027
	Zelo pomembno	165	0,28 (0,19)	0,38	195,86				
	Skupaj	384							
Individualna učna oblika	Pomembno	219	0,25 (0,23)	0,13	197,46	16981,500	-1,021	0,307	-0,052
	Zelo pomembno	165	0,23 (0,23)	0,06	185,92				
	Skupaj								
Delo v paru	Pomembno	384 219	0,23 (0,22)	0,10	183,05	15997,000	-1,954	0,051	-0,100
	Zelo pomembno	165	0,27 (0,22)	0,14	205,05				
	Skupaj								
Skupinska učna oblika	Pomembno	384 219	0,24 (0,22)	0,13	199,48	16539,000	-1,435	0,151	-0,073
	Zelo pomembno	165	0,21 (0,23)	0,10	183,24				

4 Zaključek

Zaradi izredne kompleksnosti dejavnikov, ki vplivajo na pouk, v učni praksi prihaja do zelo različnih pedagoških odločitev, za katere Strmčnik (2001) meni, da pogosto niso tiste, ki so najučinkovitejše, ampak tiste, pri kateri so »učinki« najhitreje vidni, zaradi česar po mnenju različnih avtorjev prevladuje frontalna učna oblika (Blatchford idr., 2008; Strmčnik, 2001), ki je najbolj racionalna s časovnega, materialnega in organizacijskega vidika. Učitelju omogoča nadzor in spremljanje celotnega razreda, s čimer dobi določeno sliko o splošnem učnem napredku učencev ter o razredni klimi.

Zaradi soodvisnosti med razvojem posameznika in razvojem skupine je treba v pouk vpeljevati vse učne oblike in jih med seboj s premislekom kombinirati (Bognar in Matijević, 1993), kar zahteva poznavanje prednosti in omejitev posamezne učne oblike ter premišljeno načrtovanje in povezovanje učnih oblik za doseganje učnih ciljev.

Raziskava je pokazala, da se velika večina učiteljev strinja, da učni cilji vplivajo na njihovo izbiro učnih oblik. Učiteljem smo ponudili v presojo pomen sedmih ciljev. Pomembnost vseh so učitelji ocenili visoko, najvišje pa so ocenili pomen cilja *spodbujanje miselne aktivnosti učencev pri pouku*.

Ugotovili smo tudi, da za cilje spodbujanje miselne aktivnosti, spodbujanje samostojnosti pri učencih in razvijanje komunikacijskih spretnosti ni statistično pomembnih razlik v pogostosti izbire posamezne učne oblike med učitelji, ki se jim zdi pri učencih to *pomembno*, in tistimi, ki se jim zdijo ti cilj *zelo pomembni*. Pri ciljeh *razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih*, *spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih*, *omogočanje sodelovanja med učenci in razvijanje samoregulacije učenja pri učencih* najbolj izstopa skupinska učna oblika, ki jo statistično pomembno pogosteje izbirajo učitelji, ki so te cilje ocenili kot *zelo pomembne*, kot tisti, ki jim so ti cilji *pomembni*. Učitelji, ki jim je *zelo pomembno* razvijanje samoregulacije učenja, statistično pa pomembno pogosteje izberejo delo v paru kot tisti, ki jim je ta cilj *pomemben*.

Ugotovitve raziskave osvetljujejo pomen učiteljevega razmisleka glede izbire in kombinacije učnih oblik, ki bodo kar najbolje prispevale k doseganju zastavljenih učnih in vzgojnih ciljev pouka. To poudarja tudi Martin Kramar, ki se je v svojem diplomskem, magistrskem in tudi doktorskem delu ukvarjal z učenci kot subjekti v

vzgojno-izobraževalnem procesu, ter z odnosi, ki jih pri tem ustvarjajo s sošolci in učiteljem, kar je tudi bistvo učnih oblik. Kramar je veliko pozornosti posvečal tudi učiteljevi pripravi na pouk in razmisleku, kako bi bilo mogoče učence vključiti že v to fazo, ki jo navadno vidimo kot izključno učiteljevo. V tej Kramarjevi viziji lahko prepoznamo participacijo učencev kot pomemben cilj šole prihodnosti, za katerega še ne moremo reči, da ga dosegamo, ampak še vedno k njemu le stremimo.

Viri in literatura

- Blatchford, P., Hallam, S., Ireson, J., Kutnick, P. in Creech, A. (2008). *Classes, Groups and Transitions: structures for teaching and learning (Primary Review Survey 9/2)*. University of Cambridge, Faculty of Education. Pridobljeno s
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga.
- Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Crumbaugh, C., Frye, B., Schlagal, B., Schram, P. in Trathen, W. (2001). Instructional grouping: examples and issues. V *Multiple perspectives in the millennium: yearbook of the American Reading Forum* (str. 83–98).
http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/01_yearbook/pdf/04_Crumbaugh.pdf
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. Cassell Education.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Cornelsen Scriptor.
- Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Naklada Slap.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543834?casa_token=zFtAbGqOGIsAAAAA:eeEX6IC20K3AWCzkbxjyL91xjVpfj8jclLiQ_-vls79wdBqTqPK4Gk6vLz_KzmrxaWzFMCbM1YAgWA
- Koletić, M. (1975). Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku. V L. Krnet, N. Podkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 407–468). Državna založba Slovenije.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Didakta.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa.
- Kubale, V. (1999). *Sodobno oblikovanje učnega procesa*. Samozaložba v sodelovanju s Piko's printshop.
- Kutnick, P., Blatchford, P. in Baines, E. (2002). Pupil Groupings in Primary School Classrooms: Sites for Learning and Social Pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187–206.
https://www.jstor.org/stable/pdf/1501973.pdf?casa_token=7K8sPRIBqg0AAAAA:gG2RpPmk9sYzJGCFET7dBgS88eH9GqiYaFr1ESxA1j4yUllTvKl4ETMtAQoqZFD8uNfEFe1qCY9vBJenUNiRV7zK-QXt96GLGYTzdvtLT8WSFAJkoSXKY
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. DZS.
- Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*.
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobbette%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf>
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Peklaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih (Doktorska disertacija)*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*. DZS.
- Pigford, A. B. (1990). Instructional grouping: purposes and consequences. *The clearing house*, 63(6), 261–263.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/30188490.pdf?refreqid=excelsior%3Abe22ca703453ff1cc8498120683039dd>
- Plešec Gasparič, R. (2019). *Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje* [Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints.
http://pefprints.pef.uni-lj.si/5781/1/PlesecGasparic_2019_Disertacija.pdf
- Plešec Gasparič, R. (2024). Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem. V *Pedagoška vizija: premikanje izobraževanja od tradicije do inovacij - 50 let razvoja na Pedagoški fakulteti* (str. 13–30). Založba Univerze na Primorskem.
<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-358-6.pdf>
- Plešec Gasparič, R. in Valenčič Zuljan, M. (2019). Učne oblike v osnovni šoli in obrnjeno učenje in poučevanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 12(3), 267–290.
http://rei.pef.um.si/images/Izdaje_revije/2019/03/REI_vol12_issue_3.pdf
http://www.ufri.uniri.hr/files/časopis/Valeni_Gapari.pdf
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Državna založba Slovenije.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavin, R. E. (1995). When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. V R. Hertz-Lazarowitz in N. Miller (ur.) *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning* (str. 145–173). Cambridge University Press.
- Storch, N. in Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language teaching research*, 17(1), 31–48.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168812457530?casa_token=hFy4a7PpNRAAAAAA:w_bnRmMv-mPwQfOnmAl_r1TfC-7ZMHj4hio9cXELIqESvKcS4DEE_PfaSLMo9hYOAs8UWdqjissPg
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. *Journal of curriculum studies*, 35(1), 25–44.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022070210163653?casa_token=jOCVms1sa9UAAAAA:at0dzfoXDPhB-glXlql8WLL-SIR1Rs4mrGh8LUKIyXRSMrRf5t30Sfenv0NWjdMt3iImNdHbZ9I5TA
- Tomič, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychologist*, 25(6), 631–645.
- Veenman, S., Denessen, E., van den Oord, I. in Naafs, F. (2003). Direct and Activating Instruction: Evaluation of a Preservice Course. *The journal of experimental education*, 71(3), 197–225.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220970309602063?casa_token=n82gRXQlMWIAAAAA:JRduf6ZM_QMNnxLI0rt9pHsbJu-J0CRbDmGjal7Z3kjlAtoqdi-X0zScpETZxhESjhY7OyvGt8QrVg

O avtoricah

Dr. **Romina Plešec Gasparič** je docentka za področje didaktike, od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pri raziskovalnem delu se osredotoča na učne oblike, didaktična načela, didaktične inovacije, obrnjeno učenje in poučevanje ter druge aktualne didaktične teme. Kot recenzentka sodeluje z različnimi slovenskimi in tujimi revijami.

Dr. **Milena Valenčič Zuljan** je redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno znanstveno, pedagoško in strokovno delo je osredotočeno na raziskovanje pouka, še zlasti učnih metod ter didaktičnih inovacij, rezilientnosti in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. S številnimi objavami in povezovanji doma in v tujini pomembno prispeva k razvoju didaktične prakse in teorije.

