

UČNE OBLIKE V OSNOVNI ŠOLI IN OBRNJENO UČENJE IN POUČEVANJE

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ¹, MILENA VALENČIČ ZUJAN¹

Potrjeno/Accepted
22. 8. 2019

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Objavljeno/Published
17. 9. 2019

KORISPODENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si

Keywords:

učinkovit pouk, učne
oblike, didaktična
inovacija, obrnjeno
učenje in poučevanje

Ključne besede:

effective instruction,
within-class pupil
grouping, didactic
innovation, flipped
learning and teaching

UDK/UDC

373.3.091.3

Abstract/Povzetek Z učinkovitim poukom je povezana množica dejavnikov, ki naj bi jih spremljali šolska politika, šola kot institucija in tudi vsak učitelj, čigar vloga je še zlasti pomembna pri dejavnih, ki vplivajo na didaktično zasnovano pouka, med katerimi izpostavljamo organizacijo učnih oblik. V prispevku predstavimo raziskavo, v kateri smo proučevali stališča in izkušnje slovenskih osnovnošolskih učiteljev z načrtovanjem, izvajanjem in evalvacijo učnih oblik. Rezultati raziskave kažejo, da učitelji pozitivno vrednotijo učinkovitost individualne učne oblike. Med pomanjkljivostmi posrednih interaktivnih učnih oblik pa po mnenju učiteljev najbolj izstopa časovna neekonomičnost, zato v prispevku predstavljamo didaktično inovacijo, t. i. obrnjeno učenje in poučevanje, ki odpira možnost za njihovo pogostejšo uporabo.

Within-class Pupil Grouping in Primary School and Flipped Learning and Teaching There are many factors associated with effective instruction that should be taken into account by school policy, the school as an institution and each individual teacher. The teacher's role is of utmost importance when it comes to factors influencing the didactic design of instruction, among which we focus on within-class pupil grouping. The paper presents a study that examined attitudes and experiences of Slovenian primary school teachers with planning, implementing and evaluating within-class pupil grouping. The results of teacher assessments of the effectiveness of each form of grouping show that teachers give the highest rating to individualised learning. Among the disadvantages of interactive grouping, teachers emphasize time consumption. Thus, we present the didactic innovation of flipped learning and teaching, which offers the opportunity for more frequent use of interactive grouping.

Uvod

Kakovostno izobraževanje vpliva na uspešnost posameznika na vseh življenjskih področjih. Za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev je izjemnega pomena učinkovit pouk, ki podpira konstrukcijo trajnega in uporabnega znanja v spodbudnem socialnem okolju in tako omogoča doseganje optimalnih učnih dosežkov vsakemu posamezniku. Z učinkovitim poukom je povezana množica dejavnikov (Hallinger in Heck, 2011; Marzano, 2003; Slavin, 1996a), med katerimi je tudi organizacija učnih oblik, pri čemer sta pomembna kakovost izvajanja učnih oblik in njihovo ustrezno izmenjevanje (Kutnick idr., 2005; Strmčnik, 2001; Štefanc, 2011).

V didaktični literaturi se poleg izraza učne oblike (Pletenac, 1991; Pranjić, 2005) uporabljajo še termini: oblike vzgojno-izobraževalnega procesa, organizacijske oblike, oblike pouka (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003), socialne oblike (Jank in Meyer, 2006; Lavrnja, 1996); socialne učne oblike (Bognar in Matijević, 1993), oblike dela (Pletenac, 1991), sociološke oblike, sociološke formacije (Poljak, 1974) in forme poučevanja in učenja (Lavrnja, 1996).

V opredelitvi učnih oblik so avtorji bolj usklajeni kot pri terminologiji in pojasnjujejo, da učne oblike pomenijo organizacijo dela pri pouku (Poljak, 1974), urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev ter med drugimi sestavinami in načini delovanja (Blažič idr., 2003; Kramar, 2009), določajo komunikacijo in sodelovanje med učitelji in učenci (Bognar in Matijević, 1993) in opredeljujejo medsebojni odnos med učiteljem in učenci ter ponazarjajo, kako so v učnem procesu porazdeljene aktivnosti med njimi (Pranjić, 2005).

Učne oblike torej 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.

Harmer (2001), Jank in Meyer (2006) ter Pletenac (1991) učne oblike delijo na frontalno, skupinsko in individualno učno obliko ter delo v paru, Lavrnja (1996) pa piše o frontalnem delu, individualnem in individualiziranem delu ter o kooperativnih oblikah dela, kamor uvršča delo v paru, skupinsko in timsko delo.

Dosedanje raziskave s področja učnih oblik (Hage, 1985, v Gudjons, 2007; Meyer, 1987, v Gudjons, 2007; Poljak, 1974; Tomić, 2003) so pokazale prevlado frontalne učne oblike, ki jo učitelji ocenjujejo kot najbolj časovno ekonomično, hkrati pa jim omogoča pregled nad potekom dela celotnega razreda. Da bi navedene značilnosti te oblike delovale kot prednosti, je nujno, da jo učitelj premišljeno kombinira z drugimi učnimi oblikami. Za doseganje ciljev učinkovitega pouka je namreč zelo pomembna kakovost socialnih interakcij, ki jih omogočata skupinska učna oblika in delo v paru, pri katerih zmanjšujemo obseg vertikalne (učitelj – učenec) in povečujemo obseg horizontalne komunikacije (učenec – učenec) (Burns in Myhill, 2004; Galton, Hargreaves in Pell, 2009; Harmer, 2001; Strayer, 2007; Tomić, 2003; Veenman, Denessen, van den Oord in Naafs, 2003). Delo v paru zahteva od vsakega posameznega učenca, da se aktivno udeleži, praviloma pa zagotavlja tudi varno učno okolje. Učenci imajo možnost razvijanja komunikacije, strpnosti in spoštovanja različnosti, sposobnosti prilagajanja in argumentiranja (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Pri skupinski učni obliki pride do večje izmenjave mnenj in idej, zato je prispevek k skupnemu učenju lahko še bogatejši kot pri delu v paru. Prednost je, da posamezniki pri tem niso tako izpostavljeni kot pri frontalnem pouku, zato je še posebej za učence, ki se ne želijo izpostavljati pred celotnim razredom, delo v paru in skupinsko delo »varnejša« učna situacija. Učenci skupaj postajajo samostojnejši v procesu pridobivanja znanja in vse bolj neodvisni od učitelja (Harmer, 2001). Veenman in drugi (2003), pišejo, da skupni cilji in individualna odgovornost motivirata učence pri pomoči drug drugemu, da bi bili čim uspešnejši. Pri pridobivanju spretnosti učenja, razvijanju samostojnosti in individualizirani zaposlitvi učencev ima nenadomestljivo vlogo individualna učna oblika.

Pomembno je, da se učitelji zavedajo pomena učnih oblik, prednosti in omejitev vsake izmed njih ter številnih dejavnikov, ki jih je pri organizaciji učnih oblik treba upoštevati. Prav tako je pomembno, da imajo razvite didaktične spretnosti za učinkovito izpeljavo, pri svoji odločitvi glede izbora učne oblike pa učitelji izhajajo iz načrtovanih učnih ciljev, didaktičnih sredstev in okolja, števila ter značilnosti učencev; učence pa lahko grupirajo glede na njihove sposobnosti, dosežke, interese, učno vsebino in podobno v homogene ali heterogene skupine (Blažič idr., 2003; Crumbaugh, Frye, Schlagal, Schram in Trathen, 2001; Pigford, 1990). Da pa bi učitelj razvijal didaktično kompetenco načrtovanja in izvajanja učnih oblik, je med drugim pomembno, da učni proces reflektira in da je naklonjen vnašanju sprememb v lastno poučevanje.

Avtorji razlikujejo med dvema modeloma vpeljevanja sprememb v šole: model od zgoraj navzdol oziroma od šolskih oblasti, pri tem učitelj ne zaznava potrebe po

inovaciji; ter model od spodaj navzgor, pri katerem na podlagi izkušenj in raziskovanja lastne prakse učitelj sam začuti potrebo po spremembi poučevanja (Sentočnik, 2006; Valenčič Zuljan, 1997).

Novosti oziroma natančnejše pedagoške ali didaktične inovacije so opredeljene kot »[...] novost, ki v procesu inoviranja pripelje do sprememb in izboljšav v šolski praksi, in sicer na nivoju: učiteljevih didaktičnih spretnosti ter njegovih pojmovanj, stališč in razmišljanja, šolske klime ter širšega učiteljevega razumevanja lastnega poklicnega razvoja« (Valenčič Zuljan in Kalin, 2007, str. 164). Za uspešno uvedbo inovacije mora učitelj poznati teoretično ozadje inovacije, imeti mora možnost razreševanja dvomov ob njenem vpeljevanju in pri tem prejemati konstruktivne povratne informacije ter pomoč (Valenčič Zuljan, 1997). Pomembno je, da učitelji poleg pridobivanja spretnosti ravnanja, ki jih inovacija zahteva, osmišljajo pojmovanja učenja in poučevanja, učiteljeve in učenceve vloge (Sentočnik, 2006; Valenčič Zuljan, 2004) ter lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1997). Učitelji se v tradicionalnem učnem procesu, ki predpisuje dinamiko izmenjevanja učnih etap in določa njihove nosilce, pogosto znajdejo v osebni in strokovni dilemi, saj bi si po eni strani želeli uporabiti pestrejši nabor učnih oblik, ki bi omogočal večjo miselno aktivnost in čustveno zavzetost učencev, po drugi strani pa jih skrbijo uresničevanje učnega načrta, prostorska opremljenost šole, število učencev v oddelku in drugo. Ena izmed možnih rešitev je vpeljevanje didaktične inovacije *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki je bila v prakso vpeljana po modelu od spodaj navzgor, saj so bili pobudniki inovacijskega procesa učitelji (Bergmann in Sams, 2012, 2014). Začetnika ideje obrnjenega učenja in poučevanja naj bi bila Bergmann in Sams (2012, 2014), ki opozarjata, da se je model obrnjenega učenja in poučevanja oziroma obrnjene učilnice (ang. flipped classroom), kot je bil sprva poimenovan, kakovostno predruožčil. Izvorno se je osredinjal predvsem na učiteljevo kakovostno posredovanje učne snovi preko videoposnetka, pri čemer je bil v središču pouka učitelj. V naslednji stopnji razvoja je bil model še vedno osredinjen na učiteljevo poučevanje, vendar je bil upoštevan učni tempo učencev. Postopoma je koncept postavil v središče pouka učenca z večjim poudarkom na doseganju višjih taksonomskih stopenj učnih ciljev po Bloomovi taksonomiji kot pa na izdelavi kakovostnih videoposnetkov. V skladu s tem se je uveljavil pojem obrnjeno učenje (ang. flipped learning). V zadnji fazi razvoja je torej obrnjena učilnica postala prostor obrnjenega učenja – v središču pouka je učenec, uporabljene učne strategije pa prispevajo k poglobljenemu in trajnemu znanju učencev (Bergmann in Sams, 2012; Bormann, 2014). Ob tem moramo pojasniti razširitev pojma obrnjeno učenje na pojem obrnjeno učenje in poučevanje, kot ga uporabljamo v prispevku. Glede na to, da sta učenje in poučevanje kot dva didaktična podsistema pouka med seboj komplementarna in neločljiva (Blažič idr., 2003), je z didaktičnega vidika ustreznejše

kot obrnjeno učenje uporabljati termin *obrnjeno učenje in poučevanje* oziroma obrnjen pouk (Plut-Pregelj, 2015), saj le tako zajamemo dejavnost učenca in tudi učitelja v učnem procesu.

Obrnjeno učenje in poučevanje je opredeljeno kot kombinacija pedagoških pristopov z dvema sestavnima deloma, to sta: neposredni računalniško podprt individualni pouk zunaj razreda in interaktivne skupinske dejavnosti v razredu, pri katerih učitelj vodi učence pri preizkušanju konceptov in aktivnem ter ustvarjalnem dialogu z učno snovjo (Abeysekera in Dawson, 2015; Bishop in Verleger, 2013; Hamdan, McKnight, McKnight in Arfstrom, 2013). Bishop in Verleger (2013) pri tem izključujeta vse različice, ki ne vključujejo videoposnetka kot dejavnosti, ki jo učenec izvede zunaj učilnice. S tem se po njunem mnenju izogneta preširoki opredelitvi obrnjenega učenja in poučevanja, ki kot obrnjen proces sprejme že učenčevo branje gradiva zunaj učilnice in diskutiranje v razredu (prim. Berrett, 2012).

Izhajajoč iz opredelitev tujih avtorjev obrnjeno učenje in poučevanje razumemo kot didaktično inovacijo, pri kateri učenci doma samostojno obravnavajo novo učno vsebino s pomočjo vnaprej pripravljenega interaktivnega gradiva (npr. videoposnetek), večji del pouka »v živo« pa zaradi prihranjenega časa lahko poteka v individualni in skupinski učni obliki ter v paru. Vnaprejšnja priprava učencev na pouk omogoča več problemskega pouka in projektnega učnega dela, učitelju pa predstavlja osnovo za didaktično-metodično diferenciacijo pouka »v živo«. Učitelj ima pomembno vlogo v fazah priprave, izvedbe in evalvacije obrnjenega učenja in poučevanja, zagotavlja sprotno povratno informacijo učencem glede učenja in skupaj z njimi reflektira izvajanje inovacije.

Metodologija

Namen in cilji raziskave

Dosedanje raziskave s področja učnih oblik so pokazale prevlado frontalne učne oblike, za doseganje vzgojnih in izobraževalnih ciljev pouka pa je treba izvajati tudi druge, posredne učne oblike (Burns in Myhill, 2004; Galton idr., 2009; Harmer, 2001; Poljak, 1974; Strayer, 2007; Tomić, 2003; Veenman idr., 2003) in jih ustrezno kombinirati. Glavni namen raziskave je ugotoviti, kako preseči neskladje med obstoječim stanjem na področju organizacije učnih oblik in potencialom uporabe učnih oblik za doseganje visokih učnih dosežkov učencev in – posledično – večje učinkovitosti pouka. Z raziskavo ugotavljamo, na kakšen način bi ob nespremenjenih časovnih in učno-vsebinskih pogojih učitelji lahko v pouk poleg

frontalne učne oblike pogosteje in v večjem obsegu vključevali še druge učne oblike in jih med seboj ustrezno kombinirali.

Raziskovalna vprašanja

Pri raziskovanju so nas vodila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšen pomen učitelji pripisujejo razmisleku o učnih oblikah?
2. Na kakšen način učitelji načrtujejo učne oblike in kakšne so razlike med njimi glede na delovno dobo?
3. Kako pogosto učitelji izvajajo posamezne učne oblike in kakšne so razlike med njimi glede na delovno dobo?
4. Kako učinkovita je posamezna učna oblika po presoji učiteljev?
5. Ali učitelji analizirajo izpeljane učne oblike in kakšne so razlike med njimi v pogostosti izbire posamezne učne oblike?
6. Ali učitelji na podlagi analize učnih oblik v svoj pouk vpeljejo spremembe?

Raziskovalna metoda

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

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 %). O svoji starosti sta poročala 402 učitelja, 20 pa jih ni želelo posredovati tega podatka. Povprečna starost učiteljev je 44,5 leta (SD = 9,02), pri čemer je najmlajši sodelujoči učitelj star 24 let, najstarejši pa 64 let.

Največ udeležencev raziskave poučuje od 7 do 18 let (36,5 %), sledijo tisti, ki imajo 19–30 let delovne dobe (28,4 %) in več kot 31 let delovne dobe (19,9 %). Manjši delež predstavljajo učitelji, ki so v šolstvu zaposleni 4–6 let (6,6 %) in 1–3 let (5,7 %), najmanjši pa je delež učiteljev začetnikov, zaposlenih manj kot eno leto (2,8 %). Zaradi majhnega deleža učiteljev, ki poučujejo manj kot leto, smo to kategorijo združili z naslednjo in v vseh statističnih izračunih uporabili kategorijo »0–3 let delovne dobe«, v katero spada 36 učiteljev oziroma 8,5 % vseh sodelujočih učiteljev.

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. Za spletni vprašalnik smo se odločili zaradi ekonomičnosti pridobivanja podatkov, pa tudi zaradi omogočanja prehodov med vprašanji, ki naj bi se jih v pisnih tiskanih vprašalnikih izogibali (Cencič, 2009). Učitelji so spletni vprašalnik izpolnili in oddali preko spletne aplikacije, s čimer smo zagotovili anonimnost podatkov. Ravnateljem smo v dopisu ponudili tudi možnost posredovanja tiskanih vprašalnikov. V postopku zbiranja podatkov smo tako pridobili 345 vprašalnikov, izpolnjenih preko spletne aplikacije, in 77 fizičnih vprašalnikov, izpolnjenih ročno.

Opis merskih instrumentov

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik za učitelje, sestavljen iz naslednjih vsebinskih sklopov, to so: splošna vprašanja o načrtovanju, izvajanju in evalvaciji učnih oblik, učiteljevo izvajanje učnih oblik v določenem oddelku in pri določenem predmetu ter splošni podatki o učitelju.

Preverili smo merske karakteristike vprašalnika za učitelje. 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. Ocenjevalna lestvica učinkovitosti posamezne učne oblike dosegla zadostno zanesljivost ($\alpha = 0,873$; z vsemi faktorji je pojasnjene 70,24 % variance) in zadostno veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 35,39 % variance).

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 povezanosti opisnih spremenljivk smo uporabili χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti oziroma v primeru neizpoljenih pogojev Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus.

Za ugotavljanje statistične pomembnosti razlik med več kot dvema skupinama smo uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov preizkus. Za ugotavljanje trenda smo uporabili Jonckheere-Terpstrov preizkus in velikost učinka r za ta preizkus (Field, 2009).

Rezultati in interpretacija

Rezultate, pridobljene v raziskavi, predstavljamo v treh vsebinskih sklopih, v katerih smo analizirali načrtovanje, izvajanje in evalvacijo učnih oblik.

Analiza načrtovanja učnih oblik

Želeli smo ugotoviti, kolikšen pomen učitelji pripisujejo razmisleku o učnih oblikah. Učitelji so izbirali odgovore na 4-stopenjski lestvici in razmislek ocenili kot *nepomemben*, *manj pomemben*, *pomemben* ali *zelo pomemben*.

Večina učiteljev (61,6 %) meni, da je razmislek o učnih oblikah, ki jih bodo uporabili pri pouku, *zelo pomemben*. Skoraj vsi drugi učitelji menijo, da je o tem *pomembno* razmišljati (37,7 %), le malo pa je takšnih, ki menijo, da je ta razmislek *manj pomemben* ali *nepomemben* (skupaj 0,7 %). Odgovori kažejo na zavedanje učiteljev, da je pomembno, da pouk poteka v tisti učni obliki, ki kar najbolje upošteva potrebe in značilnosti učencev ter čim bolj zanesljivo in učinkovito prispeva k uresničevanju učnih ciljev (Kramar, 2009).

Če učitelj želi kakovostno izvajati učne oblike, je zelo pomembno, da jih tudi ustrezno načrtuje, saj lahko, kot izpostavljajo Galton, L. Hargreaves, Comber, D. Wall in Pell (1999), učna oblika podpira ali pa zavira izvajanje učnih dejavnosti pri učencih. Načrtovanje učnih oblik je še posebej tesno povezano z didaktičnim načelom strukturnosti in sistematičnosti pouka, ki od učitelja zahteva njihovo premišljeno razvrščanje in postopnost znotraj artikulacijskih stopenj učnega procesa, to pa predstavlja tudi temelj za načrtovanje učnih metod in njihovega kombiniranja (Strmčnik, 2001).

Želeli smo ugotoviti, v kolikšni meri učitelji razmislek o uporabi učnih oblik opravijo vnaprej (jo načrtujejo in izbiro zapišejo v učno pripravo) in koliko učiteljev se za izbiro učne oblike odloča spontano oziroma sproti med poukom. Pri tem je

zanimiv tudi vidik prilagodljivosti učitelja – zanimalo nas je, koliko učiteljev oblike sicer načrtuje in zapiše v pripravo, pri čemer pa se zavedajo pomena učiteljeve fleksibilnosti in so jih zmožni po potrebi prilagoditi učni situaciji.

Učitelji so imeli pri vprašanju: »Na kakšen način po navadi načrtujete učne oblike?« možnost izbirati med petimi različnimi odgovori. Večina učiteljev je izbrala možnost *Učne oblike načrtujem vnaprej, vendar jih med poukom prilagajam* (70,1 %). Skoraj četrtina učiteljev (23,7 %) poroča, da učne oblike *vedno načrtuje vnaprej in jih zapiše v učno pripravo*. V manjšini pa so učitelji, ki načrtujejo na drugačne načine – *ne zapišejo učnih oblik v učno pripravo, se zanje odločajo sproti med poukom* ali *odločitev glede učnih oblik prepuščajo svojim učencem* (skupaj 6,1 %). Glede na to, da so učitelji pri prvem vprašanju odgovorili, da se jim zdi razmislek o učnih oblikah *pomemben* ali *zelo pomemben*, je razumljivo, da so učitelji odgovorili, da učne oblike *načrtujejo vnaprej*. Hkrati pa so izrazili tudi prilagodljivost glede učnih oblik, na kar opozarja tudi Poljak (1974), ki poudarja, da je pouk živ proces, zato mora učitelj občasno odstopiti od svojega načrta, če tako zahteva trenutna situacija. Avtor pri tem svari, da mora biti odstopanje od učne priprave vedno v korist kakovosti pouka in naj bo razmeroma majhno, da učitelj ne zaide v spontano improviziranje. Izjemnega pomena je zato sprotna evalvacija učnega procesa, ki v prihodnje učitelju omogoča še bolj premišljeno načrtovanje.

Pečar (2018) je v svoji raziskavi o prilagajanju pouka, v katero je bilo vključenih 723 slovenskih osnovnošolskih učiteljev, med drugim preučevala, kako učitelji ocenjujejo pomen prilagajanja različnih elementov pouka, med njimi tudi učnih oblik. Ugotovila je, da učitelji pomenu prilagajanja učnih oblik pripisujejo visok pomen, saj so ga na petstopenjski lestvici ocenili s povprečno oceno, višjo od 4 ($\bar{x} = 4,21$). Višje so ocenili le še pomen prilagajanja učnih metod in zahtevnosti nalog. Izsledki raziskave se ujemajo tudi z našimi ugotovitvami, da za veliko večino učiteljev (93,3 %) drži ali popolnoma drži, da učne oblike prilagajajo učencem. Preverili smo razlike med učitelji glede načina načrtovanja učnih oblik, in sicer glede na leta delovne dobe učiteljev (tabela 1).

Ugotovili smo, da se učitelji statistično pomembno razlikujejo v načrtovanju učnih oblik glede na *delovno dobo* ($2\hat{I} = 27,611$; $g = 16$; $p = 0,035$). Na prvi pogled so bili učitelji z različno delovno dobo precej usklajeni – približno četrtina jih je odgovarjala, da *vedno načrtujejo vnaprej in učne oblike zapišejo v učno pripravo*, tri četrtine pa, da učne oblike *načrtujejo vnaprej, vendar jih med poukom prilagajajo*.

Tabela 1: Načini načrtovanja učnih oblik glede na delovno dobo učiteljev.

Način načrtovanja		Vedno načrtujem vnaprej in učne oblike zapišem v učno pripravo.	Učne oblike načrtujem vnaprej, vendar jih ne zapišem v učno pripravo.	Učne oblike načrtujem vnaprej, vendar jih med poukom prilagajam.	Za učne oblike se odločim sproti med izvajanjem pouka.	Učne oblike sproti med poukom predlagajo učenci.	Skupaj	
Delovna doba učiteljev v letih	0–3	f	10	0	26	0	0	36
		f %	27,8 %	0,0 %	72,2 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	4–6	f	6	0	22	0	0	28
		f %	21,4 %	0,0 %	78,6 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
	7–18	f	29	9	112	4	0	154
		f %	18,8 %	5,8 %	72,7 %	2,6 %	0,0 %	100,0 %
	19–30	f	35	7	77	1	0	120
		f %	29,2 %	5,8 %	64,2 %	0,8 %	0,0 %	100,0 %
	>31	f	20	0	59	4	1	84
		f %	23,8 %	0,0 %	70,2 %	4,8 %	1,2 %	100,0 %
	Σ	f	100	16	296	9	1	422
		f %	23,7 %	3,8 %	70,1 %	2,1 %	0,2 %	100,0 %

Glavne razlike se pojavijo pri učiteljih z delovno dobo 7–18 let in 19–30 let, ki so v enakem deležu (5,8 %) odgovarjali tudi, da učne oblike *načrtujejo vnaprej, vendar jih ne zapišejo v učno pripravo*. Učitelji z najdaljšo delovno dobo, 31 in več let, pa so v večjem deležu kot drugi učitelji (4,8 %) odgovarjali, da se za učne oblike *odločijo sproti* med izvajanjem pouka.

Ob tem se zastavlja vprašanje, kakšni so razlogi, da učitelji z daljšo delovno dobo na videz manj načrtno in premišljeno pristopajo k načrtovanju učnih oblik oziroma da jih ne zapisujejo v pripravo ali se zanje celo spontano odločajo med poukom. Odgovor morda najdemo pri Clarku in Petersonu (1984), ki v svojem delu pišeta o učiteljevem miselnem procesu pri pripravi. Z raziskavo sta ugotovila, da tudi izkušeni učitelji vedno načrtujejo svoje poučevanje, vendar za to potrebujejo bistveno manj časa kot učitelji začetniki, pri čemer navajata štiri razloge za to: a) izkušeni učitelji si ustvarjajo bazo učinkovitih učnih priprav; b) izkušeni učitelji veliko časa posvetijo temu, da učence navadijo na rutinske postopke, to pa jim v nadaljevanju učnega procesa prihrani čas; c) izkušeni učitelji načrtujejo večji obseg učnega procesa naenkrat (tematsko), pri čemer so priprave na posamezno učno uro zgolj elementi tematske priprave, in č) izkušeni učitelji kompleksne odločitve sprejemajo intuitivno in hitro, zato so se sposobni, medtem ko aktivno poučujejo, prilagajati učencem in njihovim potrebam.

Analiza izvajanja učnih oblik

V drugem sklopu se bomo posvetili izvajanju učnih oblik, pri čemer nas zanima, kako pogosto učitelji izvajajo posamezne učne oblike in kakšne so razlike med njimi glede na delovno dobo. Odgovori učiteljev so bili vezani na razred, oddelek in predmet, ki ga poučujejo, da so odgovore lažje izbrali.

Učitelji so pri vsaki učni etapi odgovarjali, katero od učnih oblik (frontalno učno obliko, individualno učno obliko, delo v paru ali skupinsko učno obliko) v določeni učni etapi najpogosteje izpeljejo.

Odgovorov glede najpogostejšega izvajanja posameznih učnih oblik pa ne presojamo le z absolutno mero, saj Poljak (1974) pravi, da učne etape obsegajo različne deleže celotnega pouka. Avtor navede približne odstotke časa, ki naj bi jih 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). V tabeli 2 smo zato upoštevali Poljakova (1974) priporočila in izračunali, kolikšen delež pouka po navedbah učiteljev (ob upoštevanju obsega posamezne učne etape) zajema posamezna učna oblika. Izračunano sumacijsko spremenljivko smo poimenovali *izbira učne oblike*.

Tabela 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 celoten pouk 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 majhne in da je razmerje med vsemi štirimi učnimi oblikami precej enakovredno.

Rezultati naše raziskave se bistveno razlikujejo od tiste, na katero se sklicuje Gudjons (2007), ki navaja, da frontalna učna oblika zavzema 76,86 % vsega pouka, 10,24 % pouka poteka v individualni učni obliki, 7,43 % v skupinski učni obliki (še dodatna 2,60 % predstavlja skupinsko delo celotnega kolektiva), le 2,88 % pa je dela v paru (Hage, 1985, v Gudjons, 2007; Meyer, 1987, v Gudjons, 2007). Ti podatki in pa navedbe številnih avtorjev, da je frontalna učna oblika tista, ki v pouku

prevladuje, nam vzbujajo vprašanja glede rezultatov, ki smo jih pridobili na podlagi poročanja učiteljev o najpogosteje izbrani učni obliki. Povsem neposredna primerjava rezultatov naše raziskave z navedbami drugih avtorjev sicer ni možna, saj ni bilo predstavljeno, s kakšno metodologijo so bili pridobljeni podatki v drugih virih (Meyer, 1987, v Gudjons, 2007; Poljak, 1974; Tomić, 2003).

Ob kritičnem pomisleku avtorjev (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001; Muijs in Reynolds, 2018; Poljak, 1974) glede uporabe frontalne učne oblike je treba poudariti, da je skrbno načrtovana in ustrezno izpeljana frontalna učna oblika še danes zelo pomembna pri doseganju ciljev kakovostnega pouka (Blažič idr., 2003; Gudjons, 2007; Hattie in Zierer, 2018), ključno pa je, da jo učitelj premišljeno izbere glede na številne dejavnike (značilnosti učne vsebine, učencev itd.) in jo kombinira z drugimi učnimi oblikami (Strmčnik, 2001; Štefanc, 2011).

Pri interpretaciji naših rezultatov in primerjavi z drugimi raziskavami je treba upoštevati tudi kontekst pridobivanja podatkov, saj so učitelji odgovarjali o najpogosteje izpeljani učni obliki za vsako učno etapo in ne za celoten pouk, mi pa smo njihove odgovore utežili z deleži, ki jih po Poljaku (1974) v celotnem pouku zavzema vsaka od učnih etap. V nadaljnjem raziskovanju učnih oblik bi bilo smiselno, da bi učitelji tudi sami (neposredno) zapisali, kolikšen delež njihovega celotnega pouka v povprečju obsega posamezna učna etapa. Prav tako bi bilo dragoceno sistematično opazovati pouk, da bi pridobili dodaten vpogled tako v pogostost kot tudi v kakovost izvedbe vsake od učnih oblik. Na takšen način bi lahko dopolnili trenutne ugotovitve, ki smo jih pridobili na podlagi poročanja učiteljev o svojem delu.

Razlike med učitelji z različno delovno dobo glede pogostosti izbire posamezne učne oblike smo preverili z neparametričnim Kruskal-Wallisovim preizkusom. Statistično pomembne razlike glede na leta delovne dobe so se med učitelji pokazale v pogostosti izbire *frontalne učne oblike* ($H = 10,098$; $g = 4$; $p = 0,039$). Najpogosteje jo izbirajo učitelji z delovno dobo 0–3 let ($Me = 0,39$).

V vzorcu delo v paru najpogosteje izbirajo učitelji z delovno dobo 4–6 let ($Me = 0,45$), skupinsko učno obliko pa tisti z delovno dobo 7–18 let ($Me = 0,13$).

Ugotovili smo, da *učitelji z delovno dobo 0–3 let* v celotnem obsegu pouka v primerjavi z drugimi pogosteje izbirajo frontalno učno obliko. Valenčič Zuljan (1999, 2012) je ugotovila podobno – učitelji na začetku svojega profesionalnega razvoja, ki imajo nižja pojmovanja pouka, pogosteje uporabljajo frontalno učno obliko, ker jo dobro poznajo in jim ne povzroča večjih naporov. Največji delež teh učiteljev (94,4 %) je

v naši raziskavi tudi odgovoril, da v etapi obravnave nove učne snovi najpogosteje izbirajo frontalno učno obliko. V prvi fazi profesionalnega razvoja je namreč učitelj usmerjen predvsem vase in v svojo vlogo v razredu, pri čemer sta mu zelo pomembna pregled in nadzor nad razredom, zato rezultati naše raziskave, da se učitelji v tem obdobju močno zanašajo na frontalno učno obliko, niso presenetljivi (Chickering, 1991, v Valenčič Zuljan, 1999, 2012; Huberman, 1992, v Valenčič Zuljan, 1999, 2012; Javrh, 2007).

Analiza evalvacije učnih oblik

Premišljena organizacija učnih oblik je neločljivo povezana z učiteljevo refleksijo pouka, njegovim pojmovanjem pouka, presojanjem učinkovitosti posamezne učne oblike in s pripravljenostjo vnašati spremembe v svoj pouk.

Zanimalo nas je, kako učitelji presojajo učinkovitost učnih oblik, pri čemer smo bili pozorni na dve dimenziji: kako ekonomična je posamezna učna oblika po mnenju učiteljev in kako uporabna se jim zdi. Učitelje smo tudi vprašali, ali analizirajo izpeljane učne oblike in ali na podlagi lastnih ugotovitev vpeljejo spremembe na področju učnih oblik. Zanimalo nas je tudi, kakšne so razlike med učitelji v pogostosti izbire posamezne učne oblike.

Za merilo učinkovitosti smo uvedli sumacijsko spremenljivko, sestavljeno iz spremenljivk *ekonomičnost* in *uporabnost*.

Najprej smo ugotavljali *ekonomičnost* vsake od učnih oblik po mnenju učiteljev. Učitelji so presojali štiri vidike: zahtevnost priprave, porabo časa za pripravo, zahtevnost izvedbe in porabo časa za izvedbo pri vsaki od učnih oblik. Vsako od njih so ocenili z ocenami od 1 (*najmanj zahtevna/porabim najmanj časa*) do 5 (*najbolj zahtevna/porabim največ časa*).

V koncept ekonomičnosti smo zajeli tudi načelo racionalnosti, ki pravi, naj z optimalnim vložkom moči, sredstev in časa dosežemo maksimalni vzgojno-izobraževalni učinek (Poljak, 1974; Strmčnik, 2001), kar smo povezali s kategorijo zahtevnosti priprave/izvedbe. Za merilo ekonomičnosti smo uvedli sumacijsko spremenljivko naslednjih spremenljivk: čas, potreben za pripravo posamezne učne oblike; zahtevnost priprave posamezne učne oblike; čas, potreben za izvedbo posamezne učne oblike, in zahtevnost izvedbe posamezne učne oblike. Lestvico vrednosti smo obrnili, tako da višja povprečna ocena pomeni višjo ekonomičnost in obratno. Izračunali smo srednje vrednosti ekonomičnosti vsake od učnih oblik (tabela 4).

Za ugotavljanje presoje *uporabnosti* posamezne učne oblike so učitelji ocenjevali sedem postavk vezanih na vprašanje, katera od učnih oblik je po njihovem mnenju najprimernejša za doseganje različnih namenov (npr. *v največji meri omogoča doseganje ciljev predmeta; je najbolj primerna za starost učencev v izbranem oddelku; je najbolj primerna za nadarjene učence; je najbolj primerna za učence z učnimi težavami; je najbolj primerna pri diferenciaciji pouka po težavnosti; je najbolj primerna pri diferenciaciji pouka po obsegu; je najbolj primerna pri diferenciaciji pouka po interesu*).

Za merilo uporabnosti smo prešteli, kolikokrat je bila pri vsaki od postavk, ki so označevale uporabnost, izbrana posamezna učna oblika. Izračunali smo srednje vrednosti uporabnosti za vsako od učnih oblik (preglednica 3).

Tabela 3: Opisna statistika ocen ekonomičnosti in uporabnosti posamezne učne oblike po presoji učiteljev.

Učne oblike	Ekonomičnost					Uporabnost				
	n	Min	Max	\bar{x}	SD	n	Min	Max	\bar{x}	SD
Frontalna	422	4	20	12,51	3,02	422	0	6	1,00	0,94
Individualna	422	4	19	10,10	2,88	422	0	7	2,30	1,32
Delo v paru	422	4	17	8,99	2,46	422	0	5	1,32	1,06
Skupinska	422	4	17	7,26	2,70	422	0	7	2,14	1,34

Preglednica 4 prikazuje, da so učitelji kot *najbolj ekonomično* učno obliko ocenili frontalno učno obliko ($\bar{x} = 12,51$), sledi ji individualna učna oblika ($\bar{x} = 10,10$). Delo v paru ($\bar{x} = 8,99$) se zdi učiteljem *bolj ekonomično* od skupinske učne oblike ($\bar{x} = 7,26$). Ugotovili smo, da učitelji kot *najuporabnejši* ocenjujejo individualno učno obliko ($\bar{x} = 2,30$) in skupinsko učno obliko ($\bar{x} = 2,14$). Precej *manj uporabni* se jim zdita delo v paru ($\bar{x} = 1,32$) in frontalna učna oblika ($\bar{x} = 1,00$). Zanimivo je, da tako po ekonomičnosti kot tudi po uporabnosti izstopa individualna učna oblika.

Želeli smo ugotoviti, kako učinkovita se zdi učiteljem posamezna učna oblika. Za merilo učinkovitosti smo uvedli sumacijsko spremenljivko, sestavljeno iz spremenljivk *ekonomičnost* in *uporabnost*, pri čemer smo obe spremenljivki utežili z ustreznim faktorjem, da smo zagotovili enakomeren vpliv na končni rezultat. Tako smo dobili novo sumacijsko spremenljivko *učinkovitost posamezne učne oblike* (tabela 4).

Ko smo izračunali vrednosti nove spremenljivke, in sicer *učinkovitost učnih oblik*, smo ugotovili, da so učitelji *z najvišjo povprečno oceno* ocenili individualno učno obliko ($\bar{x} =$

2,42). Sledita ji frontalna učna oblika ($\bar{x} = 2,35$) in skupinska učna oblika ($\bar{x} = 2,02$). Delo v paru je ocenjeno z najnižjo povprečno oceno ($\bar{x} = 2,00$).

Tabela 4: Opisna statistika ocen učinkovitosti posamezne učne oblike po presoji učiteljev.

Učna oblika	n	Min	Max	\bar{x}	SD
Frontalna	422	1,00	3,73	2,35	0,43
Individualna	422	1,00	4,02	2,42	0,52
Delo v paru	422	1,00	3,27	2,00	0,43
Skupinska	422	1,00	3,50	2,02	0,51

Razlogov za to, da so učitelji najvišjo povprečno oceno namenili individualni učni obliki, je veliko: učencem omogoča učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, spodbuja njihovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, primerna je za pridobivanje spretnosti skozi etapo vadenja in urjenja. Individualna učna oblika podpira individualizacijo, učitelj pa se lahko bolj posveti posameznemu učencu kot pri drugih učnih oblikah (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001; Pletenac, 1991). Frontalna učna oblika pa je tista, ki se tesno povezuje z načeli reda, strukture in jasnosti, še posebno pri usvajanju osnovnih spretnosti, kar po mnenju Veenmana idr. (2003) ter Muijsa in Reynoldsa (2018) prispeva k zagotavljanju učinkovitosti pouka.

Poleg meril ekonomičnosti in uporabnosti učnih oblik je treba v kontekstu njihove učinkovitosti gledati širše in ugotoviti, kaj še tvori ta kompleksni koncept. Učitelje smo zato prosili, naj za vsako od učnih oblik navedejo njene prednosti in omejitve, pri čemer smo ugotovili, da se njihovi odgovori dobro ujemajo s tistimi prednostmi in ovirami oziroma pomanjkljivostmi, ki jih izpostavljajo tudi različni avtorji (Bognar in Matijević, 1993; Cullingford, 1995; Gudjons, 2007; Halliday, 1996; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Kutnick idr., 2005; Lioe idr., 2005; McDonald, 1996; Morgan, 2000; Muijs in Reynolds, 2018; Pletenac, 1991; Strmčnik, 2001; Storch, 2002; Tomić, 2003; Veenman idr., 2003).

Učitelji se v tradicionalnem učnem procesu, ki predpisuje dinamično izmenjevanja učnih etap in določa njihove nosilce, pogosto znajdejo v strokovni dilemi, kako ob različnih omejujočih dejavnikih, kot so prostorska ureditev učilnice, opremljenost šole, število učencev v oddelku, pojmovanja učencev o pouku in drugo izbirati ter dopolnjevati učne oblike, da bi čim bolj upoštevali didaktično načelo aktivnosti in da bi bil vsak učenec optimalno miselno aktiven. Zato nas je zanimalo, ali učitelji analizirajo izpeljane učne oblike in kakšne razlike se med njimi pojavljajo v pogostosti izbire posamezne učne oblike.

Učitelje smo vprašali, v kolikšni meri drži, da redno analizirajo učne oblike, svoje odgovore pa so izrazili na petstopenjski lestvici.

Na vprašanje, v kolikšni meri zanje drži, da redno evalvirajo izvedbo učnih oblik, je skoraj polovica učiteljev (49,2 %) odgovorila, da to zanje *delno drži*, 35,4 % pa jih je odgovorilo, da *drži*. Da trditev *popolnoma drži*, meni le 5,9 % učiteljev, majhen pa je tudi delež tistih, ki analize *ne opravljajo redno* ali pa je *ne opravijo nikoli* (skupaj 9,5 %). Glede izbire posamezne učne oblike smo primerjali učitelje, za katere (*popolnoma drži*, da sproti analizirajo učne oblike (41,3 %), z učitelji, za katere to *delno drži* (49,2 %), in učitelji, za katere (*nikakor ne drži*, da analizirajo izpeljane učne oblike (9,5 %).

Izpeljali smo neparametrični Kruskal-Wallisov preizkus. Statistično pomembne razlike so se pokazale pri izbiri *frontalne učne oblike* ($H = 6,061$; $g = 2$; $p = 0,048$). Jonckheere-Terpstrov preizkus je pokazal statistično pomemben trend ($J = 22965,500$; $p = 0,034$; $r = -0,103$): frontalno učno obliko najpogosteje izberejo učitelji, za katere (*nikakor ne drži*, da analizirajo učne oblike ($Me = 0,39$), sledijo tisti, pri katerih to *delno drži* ($Me = 0,39$), najmanj pogosto jo izberejo tisti, za katere (*popolnoma drži*, da učne oblike sproti analizirajo ($Me = 0,35$).

Pri izbiri individualne učne oblike se med primerjanimi skupinami učiteljev niso pokazale statistično pomembne razlike. V vzorcu se je pokazalo, da individualno učno obliko pogosteje izberejo učitelji, ki pravijo, da zanje (*nikakor ne drži*, da redno analizirajo učne oblike ($Me = 0,27$), manj pogosto pa učitelji, ki so odgovorili *delno drži* ($Me = 0,10$), in tisti, ki pravijo, da zanje (*popolnoma drži*, da učne oblike redno analizirajo ($Me = 0,07$).

Statistično pomembne razlike so se pokazale tudi pri *delu v paru* ($H = 9,245$; $g = 2$; $p = 0,010$). Delo v paru najpogosteje izberejo tisti učitelji, za katere *delno drži*, da analizirajo učne oblike ($Me = 0,14$), sledijo tisti, pri katerih to (*popolnoma drži* ($Me = 0,13$), najmanj pogosto pa tisti, za katere sprotno analiziranje (*nikakor ne drži* ($Me = 0,10$)). Jonckheere-Terpstrov preizkus ni pokazal statistično pomembnega trenda. Statistično pomembne razlike so se pokazale pri *skupinski učni obliki* ($H = 8,884$; $g = 2$; $p = 0,012$). Skupinsko učno obliko najpogosteje izberejo učitelji, za katere (*popolnoma drži*, da analizirajo učne oblike ($Me = 0,14$); manj pogosto pa tisti, pri katerih to (*nikakor ne drži* ali *delno drži* (pri obeh skupinah: $Me = 0,10$)). Vrednosti povprečnega ranga pri učiteljih, za katere *delno drži*, in tiste, za katere (*nikakor ne drži*, sta med seboj zelo podobni, torej sklepamo, da se razlike pojavljajo med učitelji, za katere (*popolnoma drži*, da učne oblike redno analizirajo, in vsemi drugimi

učitelji. Jonckheere-Terpstrov preizkus kaže na statistično pomembnost trenda ($J = 29132,500$; $p = 0,006$; $r = 0,133$).

Ugotovitev, da učitelji, ki sproti evalvirajo učne oblike, najpogosteje izvajajo delo v paru in skupinsko učno obliko, tisti učitelji, za katere to drži v manjši meri, pa najpogosteje uporabljajo neposredno oziroma frontalno poučevanje, lahko povežemo z utemeljitvami različnih avtorjev, ki izpostavljajo pomen učiteljeve evalvacije in refleksije pouka za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces. Na pouk vpliva mnogo dejavnikov (kot so učna vsebina, učni cilji, udeleženci, situacije, sredstva in pripomočki ter antropogeno-sociokulturne značilnosti učne skupine), zaradi česar je pouk treba nujno diferencirati ter učne oblike ves čas evalvirati, da ne bi prihajalo do neželenih učinkov (Pranjić, 2005).

Valenčič Zuljan (2001) je zapisala, da profesionalna rast učiteljev poteka hkrati na dveh ravneh – na ravni učiteljevih pojmovanj in na ravni njegovih ravnanj. Obe ravni sta med seboj povezani, saj učiteljeva pojmovanja usmerjajo njegovo ravnanje in mu ga pomagajo interpretirati; učiteljevo ravnanje pa hkrati predstavlja temelj za njegovo analizo in refleksijo lastne prakse, ki ga vodi k ozaveščanju pojmovanj za izboljšanje poučevanja. Učitelji z višjimi pojmovanji pouka več premisleka pri načrtovanju namenjajo spodbujanju miselne aktivnosti učencev pri pouku in se pogosteje odločajo za posredne učne oblike ter za kompleksnejše kombiniranje učnih oblik. Pri učiteljih z nižjimi pojmovanji pa je refleksija lastne prakse manj prisotna, zato pogosteje uporabljajo frontalno učno obliko kot preizkušeno možnost, ki so je že vajeni in jim ne povzroča večjega napora (Valenčič Zuljan, 2012), to pa se ujema tudi z izsledki naše raziskave.

Hattie in Zierer (2018) ne zagovarjata omejevanja na le posamezno učno metodo ali obliko oziroma na le nekaj njih, ampak da mora učitelj preizkušati čim več učnih metod in oblik, in sicer pod pogojem, da ob koncu s preverjanjem doseženih učnih ciljev evalvira njihovo učinkovitost v dani učni situaciji. Pomen analize in spoznavanja lastnega učinka učitelja preko sistematične analize poudarja tudi Hattie (2018).

Valenčič Zuljan (2012) je pojasnila, da so učiteljeva višja pojmovanja pouka povezana s spodbujanjem učenčeve aktivnosti v vseh etapah učnega procesa (Fox, 1983, v Valenčič Zuljan, 2012; Scardamalia in Bereiter, 1989, v Valenčič Zuljan, 2012; Kember, 1997, v Valenčič Zuljan, 2012). Poleg tega sta za višja pojmovanja pouka značilni tudi »[...] povečana odgovornost in pestrost oblik poučevanja, pri katerih imajo učenci veliko priložnosti za prevzemanje pobud in odgovornosti za svoj proces učenja in razvoja« (Valenčič Zuljan, 2012, str. 78). Scardamalia in Bereiter (1989, v Valenčič Zuljan, 2012) profesionalni razvoj učitelja vidita kot

ponotranjenje višjih pojmovanj pouka, po katerih se učiteljeva vloga iz 'posrednika znanja vse bolj spreminja v usmerjevalca in spodbujevalca učenja'.

Želeli smo izvedeti, če učitelji učne oblike zgolj analizirajo ali nato svoje ugotovitve tudi upoštevajo pri nadaljnji izbiri učnih oblik. Učitelji so s pomočjo štiristopenjske lestvice odgovorili, v kolikšni meri zanje drži, da prilagajajo učne oblike na podlagi predhodne evalvacije učnih oblik.

Skoraj polovica (49,0 %) učiteljev meni, da zanje *popolnoma drži*, da v prihodnje učne oblike prilagodijo svojim ugotovitvam na podlagi evalvacije. Še 44,3 % učiteljev pa je podalo oceno, da zanje to *drži*. Le majhen delež je takšnih učiteljev, ki ne spreminjajo svoje prakse na podlagi ugotovitev evalvacije ali pa jo spreminjajo le delno – odgovora *ne drži* in *delno drži* skupaj znašata 6,7 %.

Kramar (2009) poudarja, 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.

Pomemben vidik predstavljata prožnost in tudi prilagodljivost učitelja, pri čemer je pri učitelju začetniku pomembno, da čim hitreje usvoji rutinske postopke pri izvajanju pouka in razrednem vodenju. To mu omogoča, da svojo pozornost in kognitivni potencial usmeri v reševanje problemov, ki se pojavljajo, in v spremembe, ki so potrebne za izboljševanje pouka. Pri tem so učitelji eksperti bolj sistematični in poglobljeni, medtem ko učitelji začetniki probleme zaznavajo bolj površinsko in se nanje odzovejo impulzivno (Bereiter in Scardamaila, 1993, v Berliner, 2001; Swanson, O'Conner in Cooney, 1990, v Berliner, 2001).

Ob tem se zastavlja vprašanje, kako bi učiteljem omogočili, da bi na podlagi evalvacije svojega poučevanja lahko v pouk vnašali pozitivne spremembe tudi v smislu učinkovitejšega izvajanja učnih oblik in njihovega medsebojnega kombiniranja. Na podlagi značilnosti didaktične inovacije *obrnjeno učenje in poučevanje* ocenjujemo, da ponuja ustrezne odgovore, saj zmanjšuje obseg frontalne učne oblike pri pouku *v živo* in omogoča več časa za druge učne oblike.

Zaključek

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako pri učiteljih poteka načrtovanje učnih oblik – kakšen pomen pripisujejo razmisleku o učnih oblikah in na kakšen način se pripravijo na njihovo izvajanje. Ugotavljamo, da se učitelji zavedajo izobraževalnega in vzgojnega prispevka različnih učnih oblik h kakovosti pouka, saj jih večina meni,

da je razmislek o učnih oblikah (zelo) pomemben. Ugotovili smo tudi, da večina učiteljev učne oblike zapiše v učno pripravo, med poukom pa jih prilagaja potrebam učencev.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako poteka izvajanje učnih oblik. Ugotovili smo, da največji delež učiteljev kot najpogosteje izvajano učno obliko prepozna frontalno učno obliko, sledita pa ji individualna učna oblika in delo v paru. Najmanjši delež učiteljev navaja skupinsko učno obliko kot najpogosteje izvajano. Ugotovili smo, da učitelji z delovno dobo 0–3 let v celotnem obsegu pouka v primerjavi z drugimi pogosteje izbirajo frontalno učno obliko.

Učitelji so z najvišjo povprečno oceno ocenili učinkovitost individualne učne oblike. Sledita ji frontalna učna oblika in skupinska učna oblika, z najnižjo povprečno oceno pa je bilo ocenjeno delo v paru. Ugotovili smo, da učitelji, ki sproti evalvirajo učne oblike, najpogosteje izvajajo delo v paru in skupinsko učno obliko, tisti učitelji, za katere to drži v manjši meri, pa najpogosteje uporabljajo neposredno oziroma frontalno poučevanje

V prispevku smo naredili pregled načrtovanja, izvajanja in evalvacije učnih oblik z vidika njihovega vpliva na učinkovit pouk. Učne oblike, ki so danes tradicionalen, stalen in stabilen didaktični koncept, smo povezali z didaktično inovacijo *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki učitelju omogoča, da učne oblike izpelje na nekonvencionalen način in s tem prispeva k učenčevi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustreznim časovnim obremenitvi ter višjim pojmovanjem pouka.

Summary

There are many factors associated with effective instruction that should be taken into account by school policy, the school as an institution and each individual teacher (Hallinger and Heck, 2011; Marzano, 2003; Slavin, 1996a). The teacher's role is of utmost importance when it comes to factors influencing the didactic design of instruction, among which we focus on within-class pupil grouping. We highlight the quality of within-class student grouping as well as combinations of grouping forms (Kutnick et al., 2005; Strmčnik, 2001; Štefanc, 2011).

We define didactic innovation as any novel practice that brings change and improvement to educational practice on different levels: a) the level of teachers' didactic skills and his/her conceptions and attitudes; school atmosphere; and the teacher's broader understanding of his/her own profession and professional

development (Valenčič Zuljan & Kalin, 2007). We introduce the didactic innovation called flipped learning and teaching, which has been designed from the bottom up—meaning that it originated from the teachers and instructional practice (Bergmann and Sams, 2012, 2014).

Flipped learning and teaching is defined as a combination of learning approaches consisting of two major parts: certain learning activities before and/or after the lesson in the classroom (e.g. watching a video of the teacher's explanation), and learning activities in class that demand cognitive activity and social interaction (Abeysekera and Dawson, 2015; Bergmann and Sams, 2012, 2014; Bishop and Verleger, 2013).

Bergmann and Sams (2012) draw attention to the fact that the flipped learning model or the flipped classroom, as it was first called, has changed in quality over time. In the paper, we present this evolution of concepts and terms, and propose that flipped learning and teaching or flipped instruction are even more appropriate terms, since they includes students' as well as teacher's activity within instruction (Plut-Pregelj, 2015).

The aim of the research was to study the attitudes and experiences of Slovenian primary school teachers. We used a questionnaire asking teachers how they plan, implement and evaluate within-class grouping. The sample comprises 422 primary school teachers from all regional departments of the National Education Institute of Slovenia.

Our results are presented in three sections. In the first, we analyse and interpret results connected with teacher's planning of within-class grouping. We found that teachers are aware that appropriate within-class grouping contributes to the quality of instruction. A large majority of teachers believe that careful consideration of within-class grouping of pupils is (very) important. We also found that most teachers write down the planned forms of within-class pupil grouping in their lesson plan and adjust these to their pupils' needs during instruction. Results show statistically significant differences in the way teachers with varied years of service plan within-class pupil grouping. The second section is about the way teachers implement within-class grouping. We paid special attention to the frequency of each form of grouping. The main findings show that teachers self-report whole-class instruction as the most frequently used form of grouping. Whole-class instruction is closely followed by individualised learning. Pairwork was reported less frequently by teachers, and group work was reported the least. However, we must add that the differences in frequency between forms of grouping are relatively small, which does

not agree with previous research findings telling of the prevalence of whole-class instruction. Results show statistically significant differences in how frequently teachers with various years of service use each form of grouping. In the third section, we introduce how often teachers evaluate forms of grouping and to what extent they adjust future planning and implementation to their findings. A large majority of teachers answered that it is true or at least partly true that they regularly analyse implemented forms of grouping and adapt grouping forms in future instruction according to these findings. We also analysed teachers' judgment of each form of grouping. The results of teacher's assessment of the effectiveness of each form of grouping show that teachers give the highest rating to individualised learning, closely followed by whole-class teaching. The effectiveness of group work was rated with a lower average mark, while pairwork was rated as the least effective form. In the conclusion of the paper, we summarise our findings and point to the didactic innovation called flipped learning and teaching, which offers the potential for more frequent use of interactive grouping forms.

References

- Abeysekera, L. in Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, 34 (1), 1–14. Prevezeto s <https://pdfs.semanticscholar.org/5710/14a2d984dbfeca58f68b288-60a07e59047dc.pdf> Pridobljeno 25. 5. 2018.
- Bergmann, J. in Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. in Sams, A. (2014). *Flipped learning: gateway to student engagement*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35 (5), 463–482.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12 (19), 1–14.
- Bishop, J. L. in Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Prispevek objavljen na 120th American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference & Exposition. Prevezeto s https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flip-ped_classroom_A_survey_of_the_research Pridobljeno 25. 5. 2018.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmcnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolski učbenik. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Doktorska disertacija, University of Northern Iowa). Prevezeto s <https://pdfs.semanticscholar.org/6d7e/56e8983ccaddc8b828f388b9bb907c447035.pdf> Pridobljeno 15. 6. 2018.
- Burns, C. in Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), 35–49. Prevezeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764042000183115> Pridobljeno 28. 9. 2016.

- Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje: Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Clark, C. M. in Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. Michigan State University: The Institute for Research on Teaching. Prevezeto s <https://education.msu.edu/irt/PDFs/-ccasionalPapers/op072.pdf> Pridobljeno 8. 9. 2017).
- 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). Prevezeto s http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/01_yearbook/pdf/04_Crumbaugh.pdf Pridobljeno 8. 9. 2017.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell Education.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Third Edition. London: SAGE Publications.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. in Pell, T. (1999). Changes in Patterns of Teacher Interaction in Primary Classrooms: 1976–96, *British Educational Research Journal*, 25 (1), 23–37. Prevezeto s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/0141192990250103> Pridobljeno 10. 7. 2016.
- Galton, M., Hargreaves, L. in Pell, T. (2009). Group work and whole class teaching with 11 to 14 year olds compared. *Cambridge journal of education*, 39 (1), 119–140. Prevezeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640802701994> Pridobljeno 10. 7. 2016.
- Gudjons, H. (2007). *Frontalunterricht – Neu Entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Halliday, J. (1996). *Back to Good Teaching: Diversity within Tradition*. London: Cassell.
- Hallinger, P. in Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 22 (1), 1–27. Prevezeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2010.536322> Pridobljeno 25. 5. 2018.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. in Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network. Prevezeto s https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf Pridobljeno 10. 6. 2018.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hattie, J. A. C. (2018). Vidno učenje za učitelje : maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Hattie, J. in Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: teaching for Success*. London in New York: Routledge.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Javrň, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58 (5), 68–86.
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38 (2), 67–73. Prevezeto s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/004058499095-43834?casa_token=zFtAbGqOGIsAAAAA:ecX6IC20K3AWCzkbxjyL91xjVpfj8JcLiQ_-vls79wdBqTqPK4Gk6vLz_KzmrxaWzFMCbM1YAgWA Pridobljeno 16. 10. 2017.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Thorp, J., MacIntyre, H. in Berdondini, L. (2005). *The effects of pupil grouping: literature review*. Brighton: The University of Brighton. Pridobljeno s <https://core.ac.uk/download/pdf/15171799.pdf> Prevezeto 3. 4. 2018.
- Lavrња, I. (1996). *Poglavja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Lioe, L. T., Ho, K. F. in Hedberg J. G. (2005). *Thinker-listener pair interactions to develop students' metacognitive strategies for mathematical problem solving*. Prispevek predstavljen na ICMI Regional

- Conference: The 3rd East Asia Regional Conference on Mathematics Education. Prevezeto s <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/2927> Pridobljeno 3. 4. 2018.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- McDonald, C. S. (1996). *Fomenting Metacognitive Skills through Cooperative Learning in a Scientific Concept-Learning Task using Hypermedia*. Prevezeto s <https://pdfs.semanticscholar.org/0-4bf/558cde8c76a9d4a88952202568f2b582c3d1.pdf> Pridobljeno 21. 11. 2018.
- Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*. Prevezeto s <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobette%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf> Pridobljeno 2. 4. 2018.
- Muijs, D. in Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Pečar, M. (2018). *Izkušnje in stališča učiteljev o prilagajanju pouka predznanju in interesom učencev* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Prevezeto s http://pefprints.pef.uni-lj.si/5019/1/-PECAR-doktorska_disertacija-cela-2018.pdf Pridobljeno 8. 2. 2019.
- Pigford, A. B. (1990). Instructional grouping: purposes and consequences. *The clearing house*, 63 (6), 261–263. Prevezeto s <https://www.jstor.org/stable/pdf/30188490.pdf?refreqid=excelsior%3Abe22ca703453ff1cc8498120683039dd> Pridobljeno 21. 11. 2018.
- Pletenac, V. (1991). Nastavni oblici. V I. Klarić (ur.), *Osnove didaktike* (str. 95–97). Zagreb: Školske novine.
- Plut-Pregelj, L. (4. 12. 2015). Obrnjeno ali neobrnjeno učenje? *Šolski razgledi*, 66 (19), 3–4.
- Poljak, V. (1974). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing–Tehnička knjiga.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – izziv za spodbujevalce sprememb. V M. Turk Škraba (ur.), *Vpeljevanje sprememb v šole: konceptualni vidiki* (str. 119–132). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavin, R. E. (1996a). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52 (1), 119–158. Prevezeto s https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/14679922.00179?purchase_referrer=www.google.com&tracking_action=preview_click&tr3_referrer=wol&show_checkout=1 Pridobljeno 16. 10. 2017.
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doktorska disertacija, The Ohio State University). Prevezeto s https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914 Pridobljeno 25. 5. 2018.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2011). Pojmovanja znanja v pedagoškem diskurzu: nekateri problemi. *Sodobna pedagogika*, 62 (1), 100–140.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 12 (5–6), 228–239.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.

- Valenčič Zuljan, M. (2004). Učenčevo vprašanje – pot do večje učenčeve samostojnosti in kakovostnega osebno predelanega znanja. *Vzgoja*, 6 (1), 6–9.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58 (2), 162–179.
- 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. Prevezeto s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220970309602063?casa_token=n82gRXQIMWIAAAAA:JRduf6ZM_QMNnxLI0rt9pHsbJj-J0CRbDmGjal7Z3kjlAtoqdI-X0zScpETZXhESjhY7OyvGt8QrVg Pridobljeno 16. 10. 2017.

Avtorici

Dr. Romina Plešec Gasparič, PhD

Docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si
Assistant Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si

Dr. Milena Valenčič Zuljan, PhD

Redna profesorica, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si
Full Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si