

OBRNJENO UČENJE IN POUČEVANJE KOT PRILOŽNOST ZA INOVATIVNO IN PROŽNO IZVAJANJE UČNIH OBLIK V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

ROMINA PLEŠEC GASPARIČ¹, MILENA VALENČIČ ZULJAN¹ & JANA KALIN²

Potrjeno/Accepted
22. 6. 2020

¹ Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

² Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Objavljeno/Published
27. 7. 2000

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR

romina.plesec@pef.uni-lj.si

Ključne besede:

higher education
didactics, indirect and
direct higher education
teaching, student
grouping, flipped
learning and teaching

Keywords:

higher education
didactics, indirect and
direct higher education
teaching, student
grouping, flipped
learning and teaching

UDK/UDC

378.147

Izleček/Abstract Zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja med drugim odpira vprašanje razmerja med neposrednim in posrednim visokošolskim poučevanjem. Didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje, ki se v mednarodnem univerzitetnem učnem okolju intenzivno raziskuje, omogoča visokošolskemu učitelju izpeljavo učnih oblik na prožnejši in bolj inovativen način, s čimer lahko prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako pa lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in njihove sodelovalne spretnosti. V članku avtorice opredelijo prednosti in omejitve posameznih učnih oblik in podrobneje predstavijo obrnjeno učenje in poučevanje.

Flipped learning and teaching as an opportunity for innovative and flexible implementation of student groupings in higher education

Quality assurance in higher education includes the question of the ratio between direct and indirect higher education teaching. The didactic innovation flipped learning and teaching, which is being intensely researched in international university settings, enables the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative manner. This can contribute to student's self-regulation of study, cognitive activity, improvement of academic achievements, and more appropriate time burden. It can also facilitate student's higher conceptions of knowledge and collaborative skills. In this article, the authors define the advantages and disadvantages of various student groupings and explain flipped learning and teaching.

Kakovost univerzitetnega poučevanja in učenja zahteva didaktični premislek o izvajanju učnega procesa

Kakovost univerzitetnega študija je težko natančno definirati, odvisna je od perspektive, s katere jo opazujemo in z vidika širšega konteksta, v katerem študij poteka. Nenazadnje pa na presojo vplivajo tudi pojmovanja kakovosti univerzitetnega študija presojevalcev.

Devlin in Samarawickrema (2010) poudarjata, da je pomen kakovosti treba neprestano iskati znotraj spremenjenega in spreminjajočega se konteksta. S širše perspektive lahko kakovost razumemo kot poučevanje, ki je naravnano in osredinjeno na študente in njihovo učenje. Pri tem je bistveno, da pozornost usmerimo na oblikovanje pogojev, ki vodijo v kakovostno učenje in zagotavljanje najvišje stopnje kakovostnega izobraževanja raznolikim študentom. Različni avtorji (glej npr. Biggs in Tang, 2011; Kalin in Šteh, 2014; 2015) izpostavljajo, da ni pomembno samo upoštevanje značilnosti študentov, ki jih poučujemo, in tega, kaj moramo kot učitelj storiti za doseganje ciljev, temveč se je treba usmeriti tudi v vprašanje, kaj delajo študentje, na kakšen način so vključeni v študijski proces. Temeljni namen visokošolskega poučevanja je namreč podpiranje učenja študentov ter sistematično usposabljanje in navajanje študentov na samostojen študij, to pa zahteva dodatne kompetence visokošolskega učitelja. Visokošolske učitelje mora "zanimati", kaj delajo študentje in kako usmerjati študijski proces, da bodo doseženi zastavljeni cilji visokošolskega pouka. Ti naj ne bi bili naravnani samo na poznavanje dejstev, podatkov, konceptov in principov določenega strokovnega področja, ki jih morajo študentje razumeti in jih biti sposobni uporabiti v različnih situacijah, ampak naj bi bili usmerjeni tudi k ozaveščanju študentov, kateri so načrtovani cilji njihovega študija; kaj za študente pomeni razumeti učno vsebino, ki bo vodila do načrtovanih učnih ciljev; katere dejavnosti poučevanja in učnih aktivnosti zahteva doseganje posameznih ravni razumevanja in doseganja ciljev, kako samostojno študirati in raziskovati itd. Temeljna vloga visokošolskega učitelja je torej spodbujanje in izboljševanje učenja študentov (Radovan in Makovec, 2015; Šteh in Kalin, 2008; Trigwell, 2008), omogočanje pogojev za njihovo kakovostno učenje, to pa vključuje po eni strani pedagoško preiščeno presojanje in izbiranje (z vidika različnih dejavnikov, kot so cilji oziroma pričakovane kompetence, značilnosti študentov itd.) najustreznejših pristopov, ki jih bo učitelj uporabil pri svojem poučevanju, po drugi strani pa nenehno reflektiranje kakovosti študijskega procesa (tako s kognitivnega

kot konativnega vidika). Poglobljena evalvacija in odprtost za didaktično inoviranje visokošolskega pouka in študija omogočata, da študentje postopoma postanejo partnerji v izobraževalnem procesu (glej tudi Šteh, Kalin in Mažgon, 2014) in da visokošolski učitelji profesionalno napredujejo v svoji pedagoški usposobljenosti.

Devlin in Samarawickrema (2010, str. 121–122) izpostavljata nekatere kriterije za presojanje in usmerjanje prizadevanja za doseganje kakovostnega poučevanja in učenja, ki pa jih je treba vedno znova preverjati z vidika spreminjajočega se konteksta:

1. Pristopi k poučevanju, ki spodbujajo in motivirajo študente za učenje (razumevanje vključenosti študentov v študijski proces, omogočanje aktivnega sodelovanja, spodbujanja, da prevzemajo nadzor nad svojim učenjem in odgovornost za svoje učenje, spodbujanje ustrezne interakcije med študenti in učitelji ipd.).
2. Razvoj kurikulumov in virov (osredinjenost na sedanje in prihodnje potrebe študentov, katere kompetence morajo usvojiti za uspešno vključevanje v bodoče profesionalno in družbeno življenje ter kako jim to omogočiti).
3. Pristopi k ocenjevanju znanja in povratni informaciji, ki spodbujajo samostojno učenje.
4. Spoštovanje in podpora študentom pri njihovem individualnem (osebnostnem) razvoju (spoštovanje raznolikosti glede na sposobnosti, predznanje, izkušnje, socialno okolje, zgodovino njihovega izobraževanja, kulturno ozadje, iz katerega izhajajo ipd.).
5. Dejavnosti, ki vplivajo na učenje in poučevanje ter ga podpirajo (usposabljanje učiteljev, izmenjava izkušenj med učitelji, zagotavljanje kakovosti ipd.).

Podobne vidike navajata tudi Biggs in Tang (2011, str. 60, 76–78), ko navajata sedem značilnosti dobrega učnega okolja. To omogoča: metakognicijo in reflektivno učenje (ko študentje prevzemajo odgovornost za svoje učenje), ustrezno aktivnost študenta, formativno povratno informacijo, ustrezno motivacijo (v povezavi z jasnimi cilji in

kriteriji uspeha), medpredmetno povezovanje znanja, socialno učenje (učenje drug od drugega, sodelovalno učenje, diskutiranje) in kakovostno poučevanje (ki izhaja iz razvoja zaposlenih, stalne refleksije lastnega poučevanja, presojanja strukture učne vsebine in načinov dela s študenti).

Različni raziskovalci visokošolske didaktike (Biggs in Tang, 2011; Kalin in Šteh, 2015; Kalin in Valenčič Zuljan, 2015; Marentič Požarnik in Lavrič, 2015; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Strmčnik, 2010; Valenčič Zuljan in Marentič Požarnik, 2014) izpostavljajo, da je v študijskem procesu pomembno zagotavljati problemsko naravnost, učenje z odkrivanjem in raziskovanjem, povezovanje med različnimi vsebinskimi področji in avtentičnimi (življenjskimi) izzivi, da je ključno navezovanje na študentovo predznanje in razvijanje spretnosti študentovega učenja. Pomembno je torej, da študenti pridobijo poglobljeno temeljno znanje, ki ga bodo sposobni uporabiti za razreševanje novih, še neslutnih izzivov lastne stroke, da bodo sposobni svoje področje razvijati in pri tem sodelovati s strokovnjaki z istega področja kot tudi s strokovnjaki z drugih področij in širšo javnostjo. To vključuje tudi različne spretnosti sodelovanja. Tudi zato je pomembno učenje z drugimi in od drugih v sodelovalnih skupinah in parih ob poglobljenem individualnem delu, ki je v študijskem procesu nujno. V ta namen visokošolski učitelji strokovno premišljeno izbirajo in kombinirajo učne metode, oblike in pristope. V tem prispevku se bomo omejili na vlogo, značilnosti in pomen posameznih učnih oblik ter možnosti, ki nam jih nudijo pri visokošolskem izobraževanju. Posebno pozornost bomo namenili tudi obrnjenemu učenju in poučevanju, didaktični inovaciji, ki visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na bolj prožen in inovativen način in s tem prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in razvija njihove sodelovalne spretnosti.

Opredelitev učnih oblik in pomen njihovega medsebojnega dopolnjevanja

Literatura s področja didaktike uporablja precej raznoliko poimenovanje učnih oblik, za katere sicer *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* (2008–2009) navaja, da predstavljajo oblike socialne organizacije dela pri pouku. Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003, str. 379) jih poimenujejo »oblike vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se pojavljajo kot sestavni del metod in kot posebni didaktični pojavi, ki urejajo razmerja med položaji in vlogami učiteljev in učencev«.

Tomić (2000, str. 119) jih imenuje učne oblike in definira kot »socialne oblike, v katerih se izvaja učni proces, to je učenje in poučevanje«. Poljak (1984, str. 156) npr. piše o socialnih oblikah dela, Bognar in Matijević pa o socialnih oblikah aktivnosti učencev (1993, str. 163).

V prispevku izhajamo iz definicije učnih oblik, ki jo navajata Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan (2019, str. 268):

»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.«

Ne glede na različnost poimenovanja med didaktiki, avtorji navajajo t. i. oblike neposrednega in posrednega učnega dela. Glede na način formacije učečih se in iz tega izhajajočo obliko medsebojne komunikacije in interakcije pri pouku, v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v dvojicah ali tandem (*Terminološki slovar*, 2008–2009). Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko individualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah spadajo v sistem posrednega poučevanja. Pomembno je, da se pri izvajanju izobraževanja učinkovito in strokovno premišljeno prepletajo in dopolnjujejo vse različne učne oblike.

S tematiko odnosa med posrednim in neposrednim poučevanjem na visokošolski ravni in z različnimi pojmovanji se je že leta 1978 ukvarjala Marentič Požarnik. Razlaga, da pristaši tradicionalnega poučevanja menijo, da je študentovo samostojno odkrivanje izguba časa in da je bolj ekonomično, če učitelj sam razloži študentom pravo pot do rešitve problema. »Nasprotna stran« pa se zavzema za študentovo čim večjo aktivnost in samostojnost pri študiju, in sicer v prepričanju, da pride do globljega razumevanja, boljše zapomnitve in večje usposobljenosti za uporabo pridobljenih spoznanj v novih situacijah. Avtorica sklene razmišljanje z utemeljitvijo uporabe tako posrednega kot neposrednega poučevanja (Marentič Požarnik, 1978). Tudi Veenman, Denessen, van den Oord in Naafs (2003) razpravljajo o učinkovitosti neposrednega in posrednega visokošolskega poučevanja. V splošnem

prevladuje mnenje, da posredne učne oblike bolj spodbujajo študentovo samoaktivnost in so v ospredju tudi zaradi sodobnejših kognitivno-konstruktivističnih pogledov na pouk. Veenman idr. (2003) pa so prav tako kot Marentič Požarnik (1987) prepričani, da je treba neposredno in posredno poučevanje ustrezno kombinirati in da ne enega ne drugega ne smemo izključevati iz pouka. Avtorji izpostavljajo pomen frontalne učne oblike še zlasti v etapi obravnave nove učne snovi in pri pridobivanju novih spretnosti. Ko študenti usvojijo osnovna znanja in spretnosti, pa je po mnenju avtorjev učinkovito, da pouk postane bolj usmerjen v študente in da nastopi več sodelovalnega učenja med njimi. Veenman idr. (2003) poudarjajo, da frontalna učna oblika sama po sebi nikakor ne pomeni pasivizacije študentov; v kombinaciji z različnimi učnimi metodami, ki omogočajo, da študenti postopoma prevzemajo vse večjo odgovornost za svoje učenje, medtem ko se kognitivna podpora učitelja v smislu neposrednega poučevanja, vodenja in modeliranja zmanjšuje, lahko študente močno miselno aktivira in pozitivno vpliva na njihov učni napredek.

Pomembna sta vsebinsko in izvedbeno dopolnjevanje posameznih učnih oblik znotraj predavanj, seminarjev, vaj in kliničnih vaj ter načrtno zagotavljanje učnih situacij, v katerih bodo študentje morali pokazati samoiniciativnost, ustvarjalnost in samostojnost pri reševanju problemov. Tako posredno kot neposredno poučevanje, ki sta kakovostno izpeljana in ustrezno kombinirana, pripomoreta k študentovi miselni aktivnosti in omogočata doseganje zastavljenih ciljev predmeta.

Kako bo pedagoški delavec izbiral in kako kombiniral učne oblike v visokošolskem procesu, je pomembno odvisno tako od njegovih pojmovanj znanja in učenja, vloge pedagoškega delavca in študenta v visokošolskem procesu kot tudi od njegove didaktične ozaveščenosti in usposobljenosti (Valenčič Zuljan, 2001, str. 22).

Frontalna učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Pri neposrednem poučevanju oziroma frontalni učni obliki učitelj pouk izvaja hkrati z vsemi študenti v predavalnici. Študenti so z učiteljem v neposrednem, z učno vsebino pa v posrednem odnosu (Tomić, 1997). Kot pravita Marentič Požarnik in Lavrič (2011), so predavanja še vedno najbolj uporabljana učna metoda na visokošolski stopnji izobraževanja, iz česar bi lahko posredno sklepali, da prevladuje frontalna učna oblika. Kot pojasnjujeta avtorici, zavzemajo predavanja celo na

bolonjskih programih polovičen delež v primerjavi z drugimi oblikami študija (seminarske in klinične vaje, študijska praksa ipd.). Ransdell in Moberly (2003) poročata, da je v tujini podobno, saj za predavanja velja, da jih je dokaj enostavno pripraviti in izvesti ter naenkrat zadovoljiti veliko število študentov. Ob navedenem je treba izpostaviti, da z zavedanjem potrebe po miselni aktivnosti študentov in z možnostjo uporabe nove tehnologije tudi predavanja niso več zgolj enosmeren prenos informacij s predavatelja na študente. Kot razlagata Marentič Požarnik in Lavrič (2011; glej tudi Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005), jih je mogoče izpeljati bolj interaktivno in na različne načine vzbuditi motivacijo in miselno aktivnost študentov. Take možnosti so, recimo, kratko skupinsko delo med predavanji; vnaprejšnja priprava študentov na predavanja s samostojnim branjem besedila, pri čemer študentje pred začetkom predavanj predavatelju oddajo svoj zapis (npr. odgovore na vprašanja, miselni vzorec ipd.); študente lahko razdelimo v pare ali skupine, ki pripravijo vprašanja, vezana na obravnavano vsebino itd. Tako se predavanja iz prevladujočega monologa, izpeljanega frontalno, vse bolj spreminjajo v dialog med študenti ter med učiteljem in študenti. Učitelj kombinira neposredno poučevanje s posrednimi socialnimi oblikami, to pripomore k večji miselni aktivnosti študentov, s tem pa tudi k bolj osmišljenemu študijskemu procesu in večjemu transferju teoretičnih spoznanj v prakso. Pomembno je, da so te aktivnosti strokovno premišljeno izbrane, ustrezno vodene in povzete.

Frontalna učna oblika prispeva h kakovosti pouka s svojo sistematičnostjo, ekonomičnostjo in izrabo časa. Njene prednosti so tudi velika mera nadzora, ki ga ima učitelj nad študenti, ter varnost in sprejetost, ki jo znotraj takšne oblike čutijo študenti, saj so vsi deležni enakih učnih izkušenj, kar jih povezuje. Pomanjkljivost je predvsem v tem, da učitelj zaradi usmerjenosti v celotno skupino težje spremlja posameznika; študentom pa lahko, zlasti če ta oblika traja dlje časa, upade pozornost, izgubijo zanimanje in nadzor nad svojim učenjem, zanj pa jim ni treba prevzemati odgovornosti (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001).

Individualna učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Pri individualni učni obliki študenti učno dejavnost opravljajo samostojno vsak sam in so tako z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem stiku (Tomić, 1997).

Individualno delo zajema precejšen del študija, deloma v času kontaktnih ur, še v večji meri pa doma, ko se študent posveti prebiranju literature, izdelavi seminarskih nalog, pisanju poročil in izpolnjevanju drugih študijskih obveznosti. Na visokošolski stopnji velja za kakovostno individualno delo poudariti pomen posameznikove motivacije za študij, interesa za študijsko področje in vztrajnosti ob študijskih naporih, ki jih je treba vložiti za doseg cilja. Od študenta se pričakuje velika mera samostojnosti in vloga visokošolskega učitelja je s tega vidika drugačna kot vloga učitelja v osnovni ali srednji šoli. Visokošolski učitelj prevzema vlogo mentorja študentu. Mentorstvo pa Poljak (1984) v okviru visokošolskega izobraževanja predstavi kot samostojen didaktični sistem pouka, pri katerem je učitelj v neposrednem odnosu s študenti preko konzultacij, študenti pa so v neposrednem odnosu z vsebinami, ki jih morajo samostojno obravnavati (npr. raziskati nek pojav, napisati seminarsko nalogo ali poročilo, samostojno izpeljati določeno raziskavo ali projektno nalogo itd.), kar lahko poteka v individualni učni obliki v domačem ali univerzitetnem okolju ali pa v avtentičnem poklicnem okolju.

Ta učna oblika v večji meri omogoča študentom učenje z odkrivanjem in reševanjem problemov, spodbuja njihovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, primerna je tudi za pridobivanje spretnosti (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Učitelju omogoča poglobljeno spoznavanje in spremljanje posameznika, analizo težav in napak pri posamezni učni snovi ter posredovanje poglobljene in individualizirane povratne informacije. Izvedba individualne učne oblike je zahtevna zaradi učiteljeve obsežne priprave na pouk (priprava učnih nalog in materialov) in zaradi potrebe po individualizirani povratni informaciji na študentovo opravljeno delo.

Delo v paru v visokošolskem izobraževanju

Delo v paru oziroma v tandemu je oblika posrednega poučevanja, pri katerem pri učenju med seboj sodelujeta dva študenta, ki sta v neposrednem odnosu z učno snovjo, z učiteljem pa v posrednem odnosu (Tomić, 1997). V tuji literaturi se delo v paru mnogokrat enači s skupinskim delom (npr. Johnson in Johnson, 1999), avtorji ga namreč opisujejo kot delo v najmanjši možni skupini z dvema članoma.

Maher (2011) predstavi manjšo raziskavo dela v parih, v katero je bilo vključenih 16 japonskih univerzitetnih profesorjev angleščine kot tujega jezika in njihovi študentje

(102). Profesorji so v večini delo v paru ocenili kot učinkovito ter navedli mnoge prednosti (dovolj je priložnosti za vajo, hkrati pa dejavnost ne postane dolgočasna; izboljša socialno klimo; nudi možnost pogovora med različnimi govorcji; situacija je naravnejša itd.). Maher (2011) ob tem ugotavlja, da so tudi študenti naklonjeni delu v parih, velika večina jih je izrazila, da s tem izboljšujejo svoje jezikovne spretnosti, še posebno, če se pari menjavajo.

Delo v paru je intenzivno raziskovala Storch (2002; Storch in Aldosari, 2013). Poroča (2002) o longitudinalni raziskavi interakcije pri desetih parih študentov angleščine kot tujega jezika. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev je predstavila štiri modele dela v parih: sodelovalni par, dominanten študent – dominanten študent, dominanten študent – pasiven študent, strokovnjak – novinec. Študija je pokazala, da je prišlo do večjega transferja znanja v sodelovalnih parih in v parih strokovnjak – novinec kot pa v parih, ki sta ga sestavljala dva dominantna študenta ali pa en dominanten in en pasiven študent. Zato (prav tam) predlaga menjavo parov, v katerih se pojavita manj zaželeni vzorca interakcije. Pomembno je, da učitelj interakcijo v parih opazuje ter da ustrezno ukrepa, da bi zagotovil čim boljše učne dosežke. Analiza tovrstnih interakcij mu je v pomoč pri naslednjem oblikovanju takega učenja.

Delo v paru oziroma v tandemu zajema prednosti individualne in skupinske učne oblike: študenti so samostojni, hkrati pa si ob ustrezni sestavi dvojic nudijo medsebojno podporo pri učenju. Delo v paru v primerjavi s skupinsko učno obliko v večji meri zahteva od vsakega posameznega študenta, da se aktivno udeleži, praviloma pa zagotavlja tudi varnejše učno okolje kot skupina. Študenti imajo možnost razvijanja komunikacije, strpnosti in spoštovanja različnosti, sposobnosti prilagajanja in argumentiranja (Blažič idr., 2003; Harmer, 2001). Pomanjkljivosti dela v paru nastopijo, če učitelj parov ne tvori ustrezno in se študenta osebno ne ujmeta, na učnem področju pa ne znata ali ne želita učinkovito sodelovati (Harmer, 2001; Storch, 2002).

Skupinska učna oblika v visokošolskem izobraževanju

Tomić (2003) skupinsko učno obliko pojmuje kot obliko posrednega poučevanja, ki se izvaja tako, da študenti v manjših skupinah izvajajo načrtovane dejavnosti, nato pa o rezultatih svojega dela poročajo kolegom. Študenti so z učno vsebino v neposrednem, z učiteljem pa v posrednem odnosu.

Smernice *Group Work and Group Assessment* (2004, glej tudi Foster, Hounsell in Thomson, 1995, v Jaques, 2000; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005) navajajo številne razloge za uporabo skupinskega dela na visokošolski stopnji: dobro organizirano skupinsko delo vodi k večji zapornitvi in razumevanju učnih vsebin, študenti razvijajo spretnosti medsebojnega komuniciranja, večšine sodelovanja in načrtovanja, posamezniki dobijo priložnost za vodenje in sovodenje skupine, poveča se aktivnost pri predmetu, izboljša se študentov študijski dosežek, študentje dobijo priložnost, da sodelujejo pri velikem ali kompleksnejšem projektu, študentova avtonomija pa se poveča zaradi prevzemanja dela odgovornosti za študijski proces. Poleg tega se študentje naučijo posredovanja kritike in prejemanja povratne informacije, zaradi česar so bolj kritični do lastnega učenja in znajo bolje postavljati kriterije za opravljeno delo. Podobno navajajo tudi Foster idr. (1995, v Jaques, 2000, str. 82), ko izpostavljajo cilje skupinskega dela, kot so poglobljeno razumevanje učne vsebine, razvijanje kritičnega razmišljanja, pridobivanje komunikacijskih spretnosti in spretnosti sodelovanja v skupini ter razvoj samoregulacijskih spretnosti. Navajajo pa tudi pomen skupinske učne oblike pri osebnostnem oblikovanju in dozorevanju študenta, ko študent razjasnjuje svoja stališča, oblikuje in organizira vrednote, razvija čut za odgovornost itd. Naj izpostavimo, da so to spretnosti, ki so pomembne za slehernega diplomanta visokošolske institucije.

Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005, str. 30) učne cilje, ki jih lahko dosežemo s skupinskim delom, delita v tri skupine: a) spoznavni učni cilji: usvajanje novih informacij, razumevanje, uporaba znanja v praksi, povezovanje med različnimi deli snovi ali med predmeti, odkrivanje vzročno-posledičnih povezav, kritično presojanje ipd.; b) čustveno-motivacijski cilji: razvijanje stališč, zavzetosti, interesa, odgovornosti ...; c) psihomotorični oziroma spretnostni cilji: razvijanje komunikacijskih spretnosti, spodbujanje izražanja v jeziku stroke, razvijanje spretnosti vodenja in veščin sodelovanja ipd.

Skupinska učna oblika omogoča tudi izvajanje učne diferenciacije in individualizacije ter prilagajanje visokošolskega pouka, npr. glede na študentovo znanje, interese itd. Pomembno je, da je skupinsko delo strokovno premišljeno izbrano in vpeto v druge učne oblike. Skupinsko delo naj bi uporabljali, kadar je ta oblika najustreznejša za dosego učnih ciljev, ko se da učne cilje doseči le s pomočjo te oblike, ko je naloga preobsežna ali preveč kompleksna za posameznika ali pa ko sodelovanje zahtevajo

omejena sredstva in viri (npr. omejena oprema) (Group Work and Group Assessment, 2004).

Za uspeh skupinskega dela je pomembno ustrezno oblikovanje celotnega učnega procesa, pri čemer ima pomembno vlogo visokošolski učitelj oziroma asistent. Učitelj ima pomembno vlogo pri načrtovanju ciljev skupinskega dela in organizaciji dela v skupinah (od priprave prostora in gradiv, do oblikovanja skupin, delitve nalog in vlog članov skupine ter oblikovanja pravil za delovanje skupin). Prevzema vloge mediatorja, organizatorja, koordinatorja, mentorja in svetovalca. Pred izvajanjem učnih aktivnosti predstavi problem, s katerim se bodo ukvarjali, med delom skupine pa informira študente, usmerja in spremlja delo skupin. Njegova naloga je tudi pomoč pri povzemanju ugotovitev skupin, vrednotenje ter dajanje celostne in uporabne povratne informacije vsem posameznikom (Group Work and Group Assessment, 2004). Ob zaključku skupinskega dela je bistveno, da visokošolski učitelj ali asistent oblikuje vsebinske povzetke, izpostavi bistvene poudarke, povezuje ugotovitve skupin s predhodnim znanjem in poskrbi za prenos znanja v nove učne situacije. Nenazadnje med naloge visokošolskega učitelja ali asistenta spadajo tudi refleksija poteka dela, poimenovanje prednosti in omejitev, ki so jih med delom izkusili. Evalvacija dobljenih rezultatov in procesov predstavlja pomembno podlago za izboljšanje študijskega procesa, prav tako pa pomembno vpliva na profesionalni razvoj pedagoških delavcev.

Številne raziskave izpostavljajo prednosti skupinske učne oblike zaradi pozitivnih učinkov na dosežke študentov, saj ob razvijanju socialnih odnosov v skupini povečuje motivacijo, če je učna situacija takšna, da lahko vsak posameznik uresničuje skupne in hkrati svoje cilje (Cullingford, 1995; Harmer, 2001; Johnson in Johnson, 1999; Morgan, 2000; Tomić, 1997; Veenman idr., 2003). Člani skupine drugim članom pomagajo in jih spodbujajo, da v delo vložijo kar največ truda. V primerjavi s frontalno učno obliko, kjer so nagrajeni dosežki posameznikov (in med njimi obstaja tekmovalnost), gre tu za skupni cilj članov skupine, kjer študenti ne tekmujejo med seboj, ampak se vzajemno spodbujajo, da bi cilj dosegli.

Težave, ki se lahko pojavijo pri delu skupin, so slaba skupinska dinamika, izločanje posameznih članov skupine, neprimerne naloge ali kriteriji ocenjevanja, premalo nadzora in podpore učitelja, ocenjevanje brez vedenja o posameznikovem prispevku k celoti, pretiran delež skupinskega dela v primerjavi z individualnim delom znotraj

predmeta. Študentje lahko občutijo časovni pritisk, ki se v skupini lahko poveča zaradi procesov usklajevanja, in imajo občutek, da bi nalogo prej izpolnili, če bi delali individualno. Hkrati pa je mogoče v skupini naloge opraviti bolj časovno racionalno, če je delo primerno razdeljeno. Manjše skupine so za delo primernejše, saj se v tem primeru zmanjša možnost neenakomerne delitve dela in konfliktov med člani skupine (Group Work and Group Assessment, 2004). Navedeno potrjuje pomen skrbnega organiziranja skupinske učne oblike kot tudi premišljenega vpeljevanja sodelovalnega učenja. Če vsi študenti v skupini ne sodelujejo enako zavzeto in aktivno, je naloga učitelja, da študente sistematično in postopoma pripravi na medsebojno sodelovanje in prevzemanje odgovornosti za svoj del prispevka k uresničevanju skupnih učnih ciljev. Učitelj mora pri tem upoštevati tudi študentova pojmovanja skupinske učne oblike, saj lahko ta spodbujajo ali zavirajo učinkovitost njene uporabe (Halliday, 1996).

Sodelovalno učenje v visokošolskem izobraževanju

Nadgradnjo skupinske učne oblike predstavljajo sodelovalno učenje, kjer učitelj z ustreznim strukturnim pristopom zagotavlja uresničevanje osnovnih načel sodelovalnega učenja: soodvisnost študentov, njihova medsebojna interakcija, heterogenost skupine, vključenost in odgovornost vseh članov skupine ter uporaba ustreznih sodelovalnih veščin (Johnson in Johnson, 1999; Peklaj, 2001). Ransdell in Moberly (2003) sodelovalno učenje na področju visokošolskega študija predstavita kot dobro alternativo predavanjem in navedeta avtorje (npr. Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003), ki ugotavljajo, da skupinsko delo pospešuje učenje na vseh stopnjah šolanja. Avtorici poudarjata, da je pomen sodelovalnega učenja tudi v tem, da spodbuja sodelovalni etos: občutek pripadnosti, skupnega truda in medsebojne spodbude. Študenti se v sodelovalni situaciji učijo sprejemati izzive, poiskati pomoč, posredovati in prejeti predloge in postati samozavestnejši. Pomemben je tudi občutek odgovornosti za znanje in dosežek celotne skupine, ki ga študentje krepijo ob sodelovalnem učenju. Zanimariti ne smemo niti končnega ovrednotenja procesa sodelovalnega učenja, kjer študentje ob mentorjevi podpori izrazijo svoje občutke glede skupnega dela in dela vsakega posameznika (Peklaj, 2001; Johnson, Johnson in Holubec, 1990, v Ransdell in Moberly, 2003).

Naloga visokošolskih učiteljev je, da študentom omogočijo sodelovalno učenje že na začetku izobraževanja, tako da študentje preko lastne izkušnje prepoznajo prednosti in ovire takšnega načina dela ter da tako postajajo vse bolj suvereni. Visokošolski učitelj lahko elemente sodelovalnega učenja vključi v svoje poučevanje in s tem omogoči ponotranjenje struktur sodelovalnega učenja, ki bodo študentom pomagale pri prenosu v poklicno okolje. Pomembno je, da je pozoren na trud, ki ga v delo skupine vloži vsak posameznik. Ob koncu lahko to preveri z anonimnim vprašalnikom ali s pisnim mnenjem vsakega člana skupine glede dela drugih (Peklaj, 2001; Ransdell in Moberly, 2003).

Dejavniki izbire učnih oblik: kako izbrati ustrezno učno obliko?

Strmčnik (1987) pojasnjuje, da je izbira učne oblike – pa tudi njihovo kombiniranje in povezovanje – odvisno od učnih namenov, učne vsebine, starosti udeležencev, učiteljeve usposobljenosti in pripravljenosti za delo. Najpoglavitejši temelj za učinkovito kombiniranje izbranih učnih oblik je učiteljeva didaktična usposobljenost in tudi njegove pedagoške osebnostne značilnosti, oboje pa mora ves čas razvijati in nadgrajevati.

Blažič idr. (2003) navajajo, da so učne oblike tesno povezane s konkretnimi metodami in so jim podrejene (vendar ne v absolutnem smislu, kajti tudi metode prilagajamo oblikam, če to vodi do boljšega dela in rezultatov). Odvisne so tudi od študentov, njihovega števila in značilnosti, »od ciljev, vsebine, didaktičnih sredstev, ki jih imamo na voljo, od didaktičnega okolja, od didaktične zasnove in usmerjenosti vzgojno-izobraževalnega procesa in od učiteljevih didaktičnih kompetenc za oblikovanje, vodenje oziroma izvajanje procesa v različnih oblikah« (Blažič idr., 2003, str. 379).

Med dejavnike, ki vplivajo na učiteljevo izbiro učnih oblik, Pletenac (1991) našteje naravo učne dejavnosti, izkušnje in predznanje udeležencev, usposobljenost udeležencev za samostojno delo, velikost skupine, opremljenost institucije, usposobljenost učitelja idr. Bognar in Matijević (1993) prav tako izpostavita ustrezne učne prostore in opremo. Učne oblike lahko kombiniramo v različnem zaporedju in različnem obsegu, razmerja med količino njihovega izvajanja pa ni mogoče določiti. V nadaljevanju bomo predstavili didaktično inovacijo, t. i. *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki visokoškolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in bolj

inovativen način, podpira svojevrstno prepletanje posrednega in neposrednega dela s študenti, izziva obstoječa pojmovanja študentove in učiteljeve vloge ter prispeva h kakovostnejšemu doseganju kognitivnih in konativnih ciljev visokošolskega študija.

Opredelitev obrnjenega učenja in poučevanja

Za kakovost visokošolskega učnega procesa je pomembno premišljeno kombiniranje neposrednega in posrednega poučevanja oziroma frontalne, individualne in skupinske učne oblike ter dela v paru. Eno izmed možnosti, kako skozi kombinacijo različnih učnih oblik spodbuditi študentovo miselno aktivnost in angažiranost, predstavlja didaktična inovacija *obrnjeno učenje in poučevanje*, ki je bila v prakso vpeljana po modelu od spodaj navzgor, saj so bili pobudniki inovacijskega procesa učitelji. Tovrstno inoviranje pomeni za učitelje poglobljeno "učno izkušnjo", pri kateri ne pride le do sprememb v posameznikovem delovanju, ampak tudi v stališčih in pojmovanjih do učenja in poučevanja (Sentočnik, 2006) ter lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan, 1997).

Raziskovalci didaktičnega inoviranja posebej poudarjajo pomen medsebojne podpore in pomoči med učitelji, ki vpeljujejo določeno inovacijo v svojo pedagoško prakso (Bergmann in Sams, 2014; Fullan, 2016). Učitelji vseh stopenj, ki želijo vpeljati ali že vpeljujejo obrnjeno učenje in poučevanje, se združujejo v mednarodne mreže, npr. Flipped Learning Network (b. d.), ki so namenjene razvijanju inovacije, izmenjavi dobrih praks, pripravi spletnih gradiv, raziskovanju te inovacije in diseminaciji rezultatov ter promoviranju inovacije. Spletna gradiva ponujajo tudi spletne baze Khan Academy (2020), EdPuzzle (2020), TED-Ed (b. d.) in druge. Slovenski strokovnjaki s svojimi prispevki in videopredavanji med drugim sodelujejo tudi v mednarodni spletni bazi VideoLectures.Net (2014).

Lage, Platt in Treglia (2000, v Bishop in Verleger, 2013) obrnjeno učenje in poučevanje opredelijo kot proces, v katerem dogodke, ki tradicionalno potekajo v učilnici oziroma predavalnici, zamenjamo z dogodki, ki se tradicionalno odvijajo zunaj predavalnice in obratno. Bishop in Verleger (2013) izpostavljata, da ta raven še ni dovolj, saj se morajo kakovostno spremeniti tudi izvajane študijske dejavnosti. Pri tem predpostavljamo, da bodo študenti doma opravili določene učne dejavnosti pred kontaktnimi urami na fakulteti in/ali po njih, da bi bilo učenje »v živo« zares učinkovito (Abeysekera in Dawson, 2015). Učne dejavnosti, ki jih za študente izbere

in pripravi učitelj, študent pa jih opravi samostojno vnaprej, so lahko izjemno raznolike; npr. branje strokovne literature kot priprava na predavanje (Berrett, 2012), ogled videoposnetka, poslušanje avdioposnetka, izvedba poskusa ali vaje, opazovanje pojavov, priprava vprašanj na določeno temo itd. Bishop in Verleger (2013) pa obrnjeno učenje in poučevanje opredelita ožje, saj posebej izpostavita tehnološko komponento in izključujeta vse različice obrnjenega učenja in poučevanja, ki ne vključujejo ogleda videoposnetka kot dejavnosti, ki jo študent izvede zunaj predavalnice. Avtorja govorita o novem pogledu na izobraževanje, ki ga je prinesel razvoj sodobne tehnologije in med drugim omogočil velike spremembe fizičnega prostora, v katerem poteka izobraževanje. Menita, da je v središču diskusije o teh novostih prav obrnjeno učenje in poučevanje. Opredelita ga kot asinhrona videopredavanja in vadenje za domačo nalogo ter aktivno, skupinsko zasnovano reševanje problemov pri pouku »v živo« (Bishop in Verleger, 2013). Asinhrono pomeni, da se študentje zadani študijski dejavnosti posvetijo vsak ob svojem času in vsak sam, prostorsko ločen od drugih; medtem ko sinhrono pomeni, da učne dejavnosti potekajo za vse študente skupaj in ob istem času. Proces sinhronega poučevanja in učenja pa lahko poteka tradicionalno »v živo«, v skupnem prostoru, ali pa s pomočjo spletnih orodij, časovno skupaj, prostorsko pa ločeno (Romiszowski in Mason 2004; Talbert, 2017).

Talbert (2017) pojasnjuje, da pride pri obrnjenem učenju in poučevanju študent v prvi stik z novo učno snovjo in novimi koncepti izven predavalnice in preden se sreča z visokošolskim učiteljem. Zaradi prihranjenega časa nato v predavalnici potekajo študijske dejavnosti, ki so sicer za študente zahtevnejše in potrebujejo pri njih več učiteljeve pomoči: poglobljene diskusije, uporaba novega znanja, reševanje učnih problemov ipd.

Izhajajoč iz opredelitev tujih avtorjev in ob upoštevanju sprememb, ki jih prinaša v didaktično zasnovu pouka, obrnjeno učenje in poučevanje razumemo kot didaktično inovacijo, pri kateri študenti 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 študentov na pouk omogoča več problemskega pouka in projektne učne dela, visokošolskemu učitelju pa omogoča tudi večje prilagajanje študijskega procesa "v živo". Tako lahko izhajajoč iz ciljev in kompetenc v večji meri upošteva različne študentove značilnosti

(predznanje, interese ...). Učitelj ima pomembno vlogo v fazah priprave, izvedbe in evalvacije obrnjenega učenja in poučevanja, zagotavlja sprotno povratno informacijo študentom glede učenja in skupaj z njimi izkazuje izvajanje inovacije (Plešec Gasparič in Valenčič Zuljan, 2019).

Značilnosti obrnjenega učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju

Obrnjeno učenje in poučevanje nastopa v različnih pojavnih oblikah, to pa se povezuje tudi z različnimi opredelitvami samega koncepta, te pa imajo nekaj stičnih točk: a) sprememba uporabe učnega časa »v živo«; b) sprememba uporabe časa zunaj predavalnice oziroma fakultete, c) izvajanje dejavnosti, tradicionalno poimenovanih domača naloga, v predavalnici; č) izvajanje dejavnosti, ki se tradicionalno pojavljajo na fakulteti, zunaj predavalnice; d) učne dejavnosti, ki spodbujajo aktivno učenje, medvrstniško učenje in poučevanje ter problemski pouk; e) dejavnosti, opravljene pred kontaktnimi urami; f) dejavnosti, opravljene po kontaktnih urah; in h) uporaba izobraževalne tehnologije, še posebej videoposnetkov (Abeysekera in Dawson, 2015, str. 6).

Da bi lahko zares govorili o obrnjenem učenju in poučevanju, morajo biti zagotovljeni štirje osnovni pogoji oziroma štirje stebri obrnjenega učenja in poučevanja (Hamdan idr., 2013):

- prilagodljivo okolje, ki omogoča izvajanje skupinske in individualne učne oblike, raziskovanja, nastopov študentov in evalvacijo. Študenti lahko izbirajo, kaj in kdaj se bodo učili, učitelj pa jim prilagodi prostor in omogoči lasten učni tempo;
- v središču učnega procesa je študent, ki z lastno miselno aktivnostjo poglobljeno raziskuje učne teme;
- načrtovan učni proces, v katerem učitelj premišljeno izbira učne oblike in učne metode z namenom, da bi študenti pridobivali konceptualno in proceduralno znanje. Učni čas, ki je na voljo, je racionalno izkoriščen, učitelj pa uporablja pester nabor učnih strategij;

- učitelj strokovnjak ustrezno uporabi čas, ki mu je na voljo s študenti, za opazovanje njihovega dela, jim podaja sprotno povratno informacijo in nenehno preverja njihovo znanje. Učitelj strokovnjak je refleksivni učitelj, ki sodeluje s svojimi kolegi, sprejema konstruktivno kritiko in stalno vrednoti svoje poučevanje.

Raziskovanje obrnjenega učenja in poučevanja v visokošolskem izobraževanju

V tujini se obrnjeno učenje in poučevanje raziskuje na vseh stopnjah izobraževanja, še zlasti intenzivno pa na visokošolski stopnji. Predstavili bomo nekaj trendov v obrnjenem učenju in poučevanju v visokošolskem izobraževanju, ugotovljenih na podlagi analize teoretičnih prispevkov (Bormann, 2014), metaanalize raziskav (Bishop in Verleger, 2013) in pregleda izbranih pedagoških eksperimentov. Pozornost namenjamo tudi raziskavi, ki je preučevala pripravljenost visokošolskih učiteljev na uvajanje obrnjenega učenja in poučevanja (Long, 2016).

Bormann (2014) v pregledu obstoječe teorije preučuje vpliv obrnjenega učenja in poučevanja na aktivnost študentov, na njihove učne dosežke; primerja pa tudi domet tradicionalnega pouka ter obrnjenega učenja in poučevanja na sekundarni in terciarni ravni šolanja. Na podlagi lastne analize zaključuje (prav tam), da prednosti obrnjenega učenja in poučevanja pretehtajo v primerjavi z njegovimi pomanjkljivostmi. Meni, da je treba obrnjeno učenje in poučevanje uvajati tudi na nižjih stopnjah šolanja (v osnovni in srednji šoli), saj bi tako študente že pred prihodom na univerzo pripravljali na prevzemanje aktivne vloge pri učenju.

Bishop in Verleger (2013) sta pripravila pregled 24 raziskav obrnjenega učenja in poučevanja, opravljenih do junija 2012, pri katerih sta ovrednotila dejavnosti, ki so se izvajale v predavalnici in zunaj nje. Eden od kriterijev, da sta raziskavo vključila v pregled, je bila uporaba videoposnetka, poleg tega pa večino časa v predavalnici niso smela potekati predavanja, ampak interaktivne učne dejavnosti. Le dve izmed obravnavanih raziskav nista vključevali raziskovanja stališč študentov do obrnjenega učenja in poučevanja. V večini so bila ta pozitivna, pojavljala pa so se tudi izrazito negativna stališča študentov do takšnega načina dela. Študentom so sicer predavanja »v živo« ljubša od predavanj na videoposnetkih, vendar imajo raje interaktivne dejavnosti »v živo« od predavanj »v živo«. Dve izmed raziskav sta preverjali dosežke študentov (Moravec idr., 2010, v Bishop in Verleger, 2013; Day in Foley, 2006, v

Bishop in Verleger, 2013). Pri obeh so študenti, ki so bili deležni obrnjenega učenja in poučevanja, dosegli višje učne dosežke kot tisti, ki so bili deležni tradicionalnega izobraževanja.

Tuji raziskovalci so v visokošolskem prostoru raziskovali učinkovitost obrnjenega učenja in poučevanja z izvedbo pedagoškega eksperimenta na različnih strokovnih področjih, npr.: statistika (Strayer, 2007); računalništvo (Johnson in Renner, 2012); numerične metode za inženirje (Bishop, 2013); književnost, teologija in pisanje (Hantla, 2014); algebra (Overmyer, 2014); matematika (Willis, 2014) in japonsčina kot tuji jezik (Prefume, 2015).

Opaziti je sicer pogostejše raziskave na predmetnih področjih, kot so naravoslovje, tehnologija, inženirstvo in matematika, znanimi pod akronimom STEM (angl. science, technology, engineering, and mathematics), kot pa na področju družboslovja in humanistike. Omenjene raziskave so bile zasnovane eksperimentalno in so vključevale dve skupini udeležencev, pri čemer je pri eni skupini udeležencev pouk potekal kot običajno, pri drugi pa je bila uvedena didaktična inovacija obrnjeno učenje in poučevanje. Raziskave so potekale od nekaj tednov do nekaj mesecev in so poskušale ugotoviti učinkovitost obrnjenega učenja in poučevanja glede na naslednja kriterija:

- razlike v učnih dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino (Bishop, 2013; Johnson in Renner, 2012; Overmyer, 2014; Prefume, 2015; Strayer, 2007; Willis, 2014),
- izkušnje, stališča in mnenja udeležencev do vpeljane inovacije (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Prefume, 2015; Willis, 2014).

Ugotovitve raziskav so bile tako različne, da težko izpeljemo enoznačne skupne zaključke. V večini raziskav ni bilo statistično pomembnih razlik glede učnih dosežkov oziroma učnega napredka med eksperimentalno in kontrolno skupino udeležencev. Stališča, mnenja in izkušnje udeležencev so bile zelo različne, tako negativne kot pozitivne. Kakovostne spremembe visokošolskega pouka ob vpeljavi obrnjenega učenja in poučevanja so se zgodile na račun dodatnega časa, ki je bil na voljo zaradi manjšega obsega frontalnega pouka. V rezultatih raziskav poročajo o povečanju samoregulacije, sodelovanja in obsega posrednega pouka, izboljša se

učiteljeva motivacija za poučevanje, spremeni se njegova vloga, poveča se količina povratne informacije študentom.

Bistvena prednost obrnjenega učenja je, da omogoči več časa »v živo« za izvajanje problemsko naravnanih in sodelovalnih dejavnosti. Pomemben vpliv ima učiteljeva usposobljenost za izvajanje sodelovalnega učenja in problemskega pouka (Overmyer, 2014).

Bolj enotni so sklepi raziskovalcev glede potreb po nadaljnjem raziskovanju. Avtorji izražajo naslednje potrebe:

- v raziskovanje je treba vključiti vsa predmetna področja, še posebno tista, ki so bolj zastopljena (družboslovje, humanistika, jezikoslovje) (Strayer, 2007);
- izvesti je treba dlje časa trajajoče raziskave in longitudinalne študije (Prefume, 2015; Willis, 2014),
- opraviti je treba raziskave na večjih vzorcih (Hantla, 2014; Prefume, 2015);
- v eksperimentalnem delu raziskave je treba vpeljati inovacijo, ki je osmišljena za učitelje in študente; izbrane morajo biti ustrezne in primerno strukturirane dejavnosti (Bishop, 2013; Hantla, 2014; Johnson in Renner, 2012; Strayer, 2007; Willis, 2014);
- izvesti je treba raziskavo glede kakovosti in interaktivnosti videoposnetka ter prevzemanja odgovornosti udeležencev za njegov ogled (Willis, 2014).

Zanimiva je tudi raziskava Long (2016), ki je vključevala 227 visokošolskih učiteljev in se je osredinila na ugotavljanje dejavnikov, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskega učitelja za vpeljavo obrnjenega učenja in poučevanja. S pomočjo faktorске analize so bili izoblikovani trije faktorji, ki vplivajo na pripravljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev za vpeljevanje obrnjenega učenja in poučevanja: pričakovana učinkovitost inovacije, tehnološka kompetentnost posameznika in zunanja podpora. Pri tem je poleg tehnične podpore pomembna

tudi kolegialna podpora visokošolskih učiteljev, ki že imajo izkušnje z vpeljevanjem inovacije, in lahko nudijo pomoč pri načrtovanju, uporabne predloge za izvajanje in povratno informacijo o opravljenem delu.

Na podlagi predstavljenih raziskav izpostavljamo, da je bistvena prednost obrnjenega učenja in poučevanja ta, da visokošolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in inovativnejši način, s čimer lahko prispeva k študentovi samoregulaciji učenja, miselni aktivnosti, višjim učnim dosežkom, ustrežnejši časovni obremenitvi, prav tako lahko spodbuja višja pojmovanja znanja pri študentih in njihove sodelovalne spretnosti. Pozitivne učinke inovacije pa lahko pričakujemo zgolj ob predpostavki, da je visokošolski učitelj strokovno, didaktično in tehnično pripravljen na vpeljavo inovacije, ima do nje pozitivno stališče in se vnaprej zaveda morebitnih ovir, da lahko ob podpori kolegov aktivno išče rešitve zanje.

Eno od prednosti obrnjenega učenja in poučevanja predstavlja osebnejši stik, ki ga študent pri obrnjenem učenju in poučevanju lahko naveže z učiteljem. Prednost je tudi, da obrnjeno učenje in poučevanje študenta opolnomoči s tem, ko mu omogoča prevzeti del nadzora nad učenjem in odgovornosti zanj (Bergmann in Sams, 2012, 2014; Talbert, 2017). Študentje postanejo samozavestnejši pri učenju »v živo«, saj v učni proces vstopajo z določenim predznanjem, ki jim omogoči opraviti zasnovane učne dejavnosti, hkrati pa imajo možnost učenja v lastnem učnem tempu. Obrnjeno učenje in poučevanje spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in zmožnosti presojanja ter odločanja, razvija pa tudi na računalniško pismenost študentov in visokošolskih učiteljev. Prednosti, ki so jih pri obrnjenem učenju in poučevanju prepoznali učitelji, so, da ga je mogoče uporabiti z različno velikimi skupinami, na različnih predmetnih področjih (Bormann, 2014), pa tudi za različno starost učečih se.

Pri implementaciji in analizi vsake didaktične inovacije je treba kritično premisliti tudi celoten kontekst vpeljevanja inovacije (Valenčič Zuljan, 1996; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007; Fullan, 2016). Če se za didaktično inovacijo obrnjeno učenje in poučevanje na izobraževalni instituciji odloči le en učitelj ali pa jo občasno izvaja manjše število učiteljev, je za študente to dobrodošla sprememba in jim ne predstavlja večje časovne obremenitve doma. Če pa bi na takšen način pogosto poučevalo veliko učiteljev, bi se študentova obremenitev doma zelo povečala. Pomemben je tudi zadosten čas za izvedbo – vsako učno inovacijo je treba uvajati dlje časa, preizkušati in izpopolnjevati. Prav tako pa se mora učitelj zavedati, da bo

moral v pripravo pri obrnjenem učenju in poučevanju vsaj v začetku vložiti več časa, kot ga je vlagal v pripravo tradicionalnega pouka (Bergmann in Sams, 2014; Talbert, 2012) ter ob tem tudi ustrezno usposobiti študente za samostojno individualno delo z usmeritvami, natančnimi navodili, stalno povratno informacijo o opravljenih nalogah ipd.

Za študenta so pomanjkljivosti obrnjenega učenja in poučevanja vezane predvsem na njegovo izoliranost v etapi obravnave nove učne snovi, ko za dodatno razlago ne more vprašati učitelja, prav tako pa mu ta ne more podati (takojšnje) povratne informacije, povezane z razumevanjem učne vsebine (Talbert, 2012). Študente je treba seznaniti z načinom dela, jim v pogovoru pojasniti pomen takega načina dela ter prisluhniti tudi njihovim pogledom in dosedanjim izkušnjam. Treba jim je jasno predstaviti zahteve in pričakovanja, da se bodo pripravljani in zmožni, kot zapiše Bormann (2014), iz »pasivnih prejemnikov« znanja preleviti v »aktivne«, vedoželjne in odgovorne posameznike.

Visokošolske učitelje lahko pri izvajanju didaktične inovacije obrnjeno učenje in poučevanje ovirajo slabša tehnična opremljenost in usposobljenost za uporabo IKT ter njihovo pojmovanje pouka. Bergmann in Sams (2014) poudarjata pomen podpore računalničarja oziroma informatika pri pripravi in posredovanju e-gradiv. Tako kot pri vsaki didaktični inovaciji imajo tudi pri vpeljevanju obrnjenega učenja in poučevanja pomembno vlogo sodelavci in vodstvo institucije. Bergmann in Sams (2014) za kakovostno izvajanje obrnjenega učenja in poučevanja posebej poudarjata pomen sodelovanja – učitelj veliko lažje izpelje tovrsten "preobrat" v pouku, kot je obrnjeno učenje in poučevanje, če je povezan z mrežo sodelavcev, ki se medsebojno spodbujajo v svojih prizadevanjih, da bi izboljšali pouk. Delitev izkušenj in znanja ter vzpostavljanje ustrezne institucionalne klime, ki podpira inovativne pristope posameznikov, predstavljajo pomembne dejavnike uvajanja inovacij. Prav tako je pomembna podpora vodstva – učitelj, ki želi izvajati obrnjeno učenje in poučevanje daljše obdobje ali pa tudi le eno šolsko uro, mora čutiti, da ga vodstvo fakultete pri tem podpira (Bergmann in Sams, 2014). Bormann (2014) priporoča, da se tako vodstvo visokošolske institucije kot tudi visokošolski učitelji usposobijo za implementacijo obrnjenega učenja in poučevanja, da ozavestijo prednosti in omejitve takšnega načina dela in se tako vsebinsko, tehnično in didaktično pripravijo na izzive, ki jih to prinaša.

Zaključek

Priložnost za inovativno in prožno izvajanje učnih oblik v visokošolskem izobraževanju je predstavljala tudi nedavna situacija ob soočanju z epidemijo in izolacijo zaradi koronavirusa. Visokošolski učitelji so bili postavljeni pred izziv poučevanja na daljavo. Nekateri visokošolski učitelji so izpeljevali svoja predavanja v t. i. »realnem času« preko spletnih orodij (npr. Zoom, 2020; Microsoft Teams, 2020 itd.).

Nekateri visokošolski učitelji pa so se s svojim načinom dela s študenti v tem času približali konceptu obrnjenega učenja in poučevanja (prim. Talbert, 2017), saj so kombinirali »asinhroni del« študija s »sinhronim delom«. Pri poučevanju med zaprtjem fakultet je začetna faza obrnjenega učenja in poučevanja za visokošolske učitelje in študente enaka ali vsaj zelo podobna kot pri običajnem procesu obrnjenega učenja in poučevanja – torej študentje opravijo del učenja oziroma učne dejavnosti samostojno in vnaprej. Ena izmed možnosti, za katero so se visokošolski učitelji odločili, je, recimo, bila, da bodo poučevali s pomočjo posnetkov, ki so jih študentom objavljali v spletnih učilnicah ali v drugih spletnih okoljih. Visokošolski učitelji so pri poučevanju na daljavo uporabljali tudi druge načine, npr. študentovo samostojno branje literature, izvajanje vaj, pripravo izdelkov ipd.

Da bi lahko govorili o obrnjenem učenju in poučevanju, pa naj bi temu delu sledilo še »srečanje« z visokošolskim učiteljem v »realnem času« – v tem primeru prav tako preko spletnih orodij (npr. Zoom, 2020; Skype, 2020; Microsoft Teams, 2020 itd.), pri čemer bi bil poudarek na diskusiji visokošolskega učitelja s študenti, odpravljanju vrzeli v znanju, razreševanju problemov in vprašanj, praktičnem vadenju in podobno. Pri tem ne gre pozabiti, da namen obrnjenega učenja in poučevanja ni v tem, da del pedagoškega procesa prenesemo v spletno okolje (npr. branje literature, ogled videoposnetkov učiteljeve razlage itd.), ampak da omogoča, da učni proces, ki poteka »v živo« (v primeru karantene v živo s časovnega, ne pa tudi s prostorskega vidika vključenih), postane še bolj usmerjen v študenta, problemsko naravnani in kakovosten, da torej v še večji meri upoštevamo didaktična načela učne aktivnosti, problemskosti pouka ter učne diferenciacije in individualizacije (Strmčnik, 2001).

Če želimo doseči večjo kakovost visokošolskega pouka, torej ne smemo zanemariti ključnega dejavnika, to je izobraževanje visokošolskih učiteljev na področju

visokošolske didaktike. Biti mora kakovostno tako glede vsebin kot glede načina izvajanja, vključevati mora aktualne izzive in skozi preplet teoretičnih in praktičnih dimenzij voditi do pedagoško visoko usposobljenih strokovnjakov, kompetentnih za izvajanje in razvijanje svojega (poklicnega) področja. Poznavanje učnih oblik, poznavanje prednosti in omejitev neposrednega in posrednega poučevanja, usposobljenost za premišljeno kombiniranje in dopolnjevanje posameznih učnih oblik predstavlja pomemben segment didaktične kompetentnosti visokošolskega učitelja ali asistenta. K tej zagotovo spada tudi raziskovanje visokošolskega področja in iskanje inovativnih načinov poučevanja, ki spodbujajo študentovo miselno aktivnost in učinkovitost. Ena takih didaktičnih inovacij je obrnjeno učenje in poučevanje, ki smo jo teoretično in skozi analizo tujih raziskovalnih ugotovitev predstavili v pričujočem prispevku. Na osnovi analize raziskav ugotavljamo, da je ena bistvenih lastnosti obrnjenega učenja in poučevanja ta, da visokoškolskemu učitelju omogoča izpeljavo učnih oblik na prožnejši in inovativnejši način, to pa posledično lahko pripelje do številnih prednosti pri doseganju kognitivnih in konativnih ciljev študija.

Summary

Quality assurance in higher education includes the question of the ratio between direct and indirect higher education teaching. The fundamental role of a higher education teacher is facilitating and improving students' learning (Radovan and Makovec, 2015; Šteh and Kalin, 2008; Trigwell, 2008). This means enabling conditions for their quality learning by deliberate evaluation and selection of pedagogical approaches (based on goals, competences, student characteristics, etc.), as well as reflecting on the quality of the study process (from the cognitive as well as the conative point of view). Several researchers of higher education didactics (Biggs and Tang, 2011; Kalin and Šteh, 2015; Kalin and Valenčič Zuljan, 2015; Marentič Požarnik and Lavrič, 2015; Puklek Levpušček and Marentič Požarnik, 2005; Strmčnik, 2010; Valenčič Zuljan and Marentič Požarnik, 2014) point out that in the study process, it is important to provide problem-based and inquiry-based learning, to connect different content and include authentic challenges, as well as to consider students' pre-knowledge and facilitate students' learning skills.

Balanced work in a range of student groupings is crucial in achieving the goals of many study courses. In this article we define student groupings as follows: "a didactic

element indicating the inner organizational structure of instruction. Student groupings are defined by the number of participants (from one to all) and relations between the factors of instruction (direct and indirect). Student groupings represent the basis for didactic-methodical differentiation. Together with teaching methods, instructional stages and didactic principles, they significantly contribute to achieving cognitive and affective instructional goals” (Plešec Gasparič and Valenčič Zuljan, 2019, p. 268).

The didactic innovation flipped learning and teaching enables the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative manner. Based on definitions by other authors and on the changes it brings to the didactic organization of instruction, we define flipped learning and teaching as a didactic innovation in which students cover new learning content independently at home by using prepared interactive materials (e. g., a video), while owing to the time saved, most of the “face-to-face” instruction is carried out as individual, group or pair work instead of whole-class instruction. Students’ coming to class prepared enables the higher education teacher to incorporate more problem-based and project-based learning as well as to adapt “face-to-face” time to students’ characteristics (their pre-knowledge, interests etc.). The teacher has an important role in planning, implementation and evaluation of flipped learning and teaching; he gives regular feedback about students’ learning and reflects on implementation of the innovation together with the students (Plešec Gasparič and Valenčič Zuljan, 2019).

Flipped learning and teaching is being intensively researched in international university settings. The article presents some trends in flipped learning and teaching based on the analysis of theoretical contributions (Bormann, 2014), a meta-analysis of research studies (Bishop and Verleger, 2013) and an overview of a few chosen pedagogical experiments. We also pay attention to a study investigating the factors that influence higher education teachers’ decisions to adopt flipped learning and teaching (Long, 2016).

If we wish to achieve better quality in higher education, we should not forget the key factor: educating higher education teachers in the field of higher education didactics. The didactic competence of a higher education teacher or assistant includes knowing a range of student groupings, being aware of the advantages and limitations of direct and indirect teaching and being able to deliberately combine and

complement student groupings. Furthermore, it includes researching higher education and finding new and innovative ways of teaching that facilitate students' cognitive activity and effectiveness. One of these innovations is flipped learning and teaching, which is presented in this article theoretically and through analysis of research findings from several authors. Based on this analysis, we found that one of the main qualities of flipped learning and teaching is enabling the higher education teacher to carry out student grouping in a more flexible and innovative way, which thus has many advantages when it comes to achieving cognitive and conative study goals.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- 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. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/5710/14a2d984dbfeca58f68b28860a07e5-9047dc.pdf> (Dostopno 12. 3. 2020.)
- 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.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12(19), 1–14.
- Biggs, J., in Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4th Edition. Maidenhead, Berkshire: McGraw Hill: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bishop, J. L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers* (Doktorska disertacija, Utah State University). Pridobljeno s <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3011&context=etd> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- 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. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/285935974_The_flipped_classroom_A_survey_of_the_research (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- 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). Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/6d7e/56e8983ccaddc8b828f388b9bb907c447035.pdf> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassell Education.
- Devlin, M., in Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111–124.
- EdPuzzle*. (2020). Pridobljeno s <https://edpuzzle.com/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Flipped Learning Network*. (b. d.). Pridobljeno s https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, London: Teachers College Press.
- Group work and group assessment* (2004). Wellington: University teaching Development Centre. Pridobljeno s <https://www.victoria.ac.nz/learning-teaching/support/approach/guides/group-work-and-assessment/group-work-assessment.pdf> (Dostopno 14. 3. 2020.)
- Halliday, J. (1996). *Back to Good Teaching: Diversity within Tradition*. London: Cassell.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. in Arfstrom, K. M. (2013). *A Review of Flipped Learning*. Flipped Learning Network. Pridobljeno s https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a Christian college: A quasi-experimental, mixed-methods study* (Doktorska disertacija, Southeastern Baptist Theological Seminary). Pridobljeno s <https://search.proquest.com/openview/8441967604-0c1754fdfe5e66351a85fc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Jaques, D. (2000). *Learning in groups. A handbook for improving group work*. 3rd edition. London: Kogan Page.
- Johnson, D. W., in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67–73. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849909543-834?casa_token=zFtAbGqOGIsAAAAA:ecX6IC20K3AWCzkbxjyL91xjVpfj8JcLiIq_-vls79wdBqTqPK4Gk6vLz_KzmrxaWzFMCbM1YAgWA (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Johnson, L., in Renner, J. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement* (Neobjavljena doktorska disertacija, University of Louisville). Pridobljeno s <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Kalin, J., in Šteh, B. (2014). Pojmovanja študentov o učenju, njihovi vlogi in vlogi učiteljev v študiju. V Spasenović, V. (ur.), Ermenc, K. S. (ur.). *Kakovost univerzitetnega izobraževanja: mnenja študentov oddelkov za pedagogiko in andragogiko v Beogradu in Ljubljani = Kvalitet univerzitetnega obrazovanja: viđenje studenata odeljenja za pedagogiju i andragogiju u Beogradu i Ljubljani* (str. 75–91). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kalin, J., in Šteh, B. (2015). Students' perspectives on significant and ideal learning experiences - a challenge for the professional development of university teachers. *Review of European studies*, 7(12), 21–33.
- Kalin, J., in Valenčič Zuljan, M. (2015). Editorial. *CEPS journal*, 5(2), 5–11.
- Khan Academy*. (2020). Pridobljeno s <https://www.khanacademy.org/> (Dostopno 12. 6. 2020.)

- Long, T. (2016). *Development and Initial Validation of a Flipped Classroom Adoption Inventory in Higher Education* (Doktorska disertacija, University of Tennessee). Pridobljeno s https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3940 (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Maher, K. M. (2011). Intricacies of Pair Work—Surveys and Research. *The Bulletin of Keiwa College*, 20, 15–32. Pridobljeno s <https://www.keiwa-c.ac.jp/wp-content/uploads/2012/12/kiyo20-2.pdf> (Dostopno 12. 3. 2020.)
- Marentič Požarnik, B. (1978). *Prispevek k visokošolski didaktiki*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., in Lavrič, A. (2011). *Predavanja kot komunikacija: kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B., in Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the "neglected half" of university teachers' competencies. *CEPS journal*, 5(2), 73–93.
- Microsoft Teams. (2020). Pridobljeno s <https://www.microsoft.com/en/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Morgan, B. M. (2000). *Cooperative learning: teacher use and social integration*. Pridobljeno s <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan,%20Bobbet%20M.%20Cooperative%20Learning%20Teacher%20Use%20and%20Social%20Integration.pdf> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement* (Doktorska disertacija, Colorado State University). Pridobljeno s https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/83800/Overmyer_colostate_0053A_12525.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- 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.
- Pletenac, V. (1991). Nastavni oblici. V I. Klarič (ur.). *Osnove didaktike* (str. 95–97). Zagreb: Školske novine.
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a flipped classroom approach in a Japanese language classroom: a mixed methods study* (Doktorska disertacija, Baylor University). Pridobljeno s <https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/9569> (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Radovan, M., in Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115–138.
- Ransdell, M., in Moberly, D. A. (2003). *A journey into cooperative learning with teacher education students*. Pridobljeno s <https://www.yumpu.com/en/document/read/49918070/1-a-journey-into-cooperative-learning-with-teacher-education-> (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Romiszowski, A., in Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. V D. H. Jonassen (ur.), *Handbook of research on educational communications and technology* (str. 397–432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skype. (2020). Pridobljeno s <https://www.skype.com/en/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Storch, N. (2002). Patterns of Interaction in ESL Pair Work. *Language Learning*, 52(1), 119–158. Pridobljeno s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9922.00179?pur>

- chase_referrer=www.google.com&tracking_action=preview_click&tr3_referer=wol&show_checkout=1_(Dostopno 10. 3. 2020.)
- Storch, N., in Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language teaching research*, 17(1), 31–48. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688124575-30?casa_token=hFy4a7PpNRAAAAAA:w_bnRmMv-mPwQfOnmAL_r1TfC-7ZMHj4hio9cXELIqESvKcS4DEE_PfaSLMo9hYOsA8UWdqjixPg (Dostopno 12. 3. 2020.)
- 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). Pridobljeno s https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914 (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Šteh, B., in Kalin, J. (2008). The changing students' conceptions in evaluating teacher effectiveness in higher education: facing challenges and taboos. V Kentel, J. A. (ur.), Short, A. (ur.). *Totems and taboos: risk and relevance in research on teachers and teaching*. (str. 183–197). Rotterdam: Sense.
- Šteh, B., Kalin, J., in Mažgon, J. (2014). The role and responsibility of teachers and students in university studies: a comparative analysis of the views expressed by pedagogy students. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 50–67.
- Talbert, Robert (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 1–2.
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- TED-Ed. (b. d.). Pridobljeno s <https://ed.ted.com/> (Dostopno 10. 3. 2020.) *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* - Projekt "Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja", 2008-2009, Ljubljana: Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno s <http://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja> (Dostopno 15. 11. 2019.)
- Tomić, A. (1997; 2000; 2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Študijsko gradivo za pedagoško-andragoško izobraževanje 1. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Trigwell, K. (2008). Quality Teaching: Some Insights from Higher Education Research. V J. A. Kentel, & A. Short (ur.), *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching* (str. 31–40). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Valenčič Zuljan, M. (1996). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 11(5–6), 216–225.
- 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. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M., in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M., in Marentič Požarnik, B. (2014). Induction and Early career Support of Teachers in E urope. *European Journal of Education*, 49(2), 192–205.

- 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. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220970309602063?ca-sa_token=n82gRXQIMWIAAAAA:JRduf6ZM_QMNnxLI0rt9pHsbJu-J0CRbDmGjal7Z3kjlAtoqdI-X0zSepETZXhESjhY7OyvGt8QrVg (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Video.Lectures.Net.* (2014). Pridobljeno s <https://videlectures.net/> (Dostopno 12. 6. 2020.)
- Willis, J. A. (2014). *The effects of flipping an undergraduate precalculus class* (Doktorska disertacija, Appalachian State University). Pridobljeno s https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Willis,%20Jason_2-014_%20Thesis.pdf (Dostopno 10. 3. 2020.)
- Zoom.* (2020). Pridobljeno s <https://zoom.us/> (Dostopno 12. 6. 2020.)

Članek je rezultat raziskovalnega dela, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Avtorice

Dr. Romina Plešec Gasparič

Asistentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, e-pošta: romina.plesec@pef.uni-lj.si

Assistant, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, Slovenija, e-mail: romina.plesec@pef.uni-lj.si

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, e-pošta: milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

Full professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, Ljubljana, Slovenija, e-mail: milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

Dr. Jana Kalin

Redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva cesta 2, Ljubljana, e-pošta: jana.kalin@guest.arnes.si

Full professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Aškerčeva cesta 2, Ljubljana, Slovenija, e-mail: jana.kalin@guest.arnes.si