

Zgodovinski pregled razvoja termina in koncepta učnih oblik na Slovenskem

Romina Plešec Gasparič

Univerza v Ljubljani

romina.plesec@pef.uni-lj.si

V novejši didaktični literaturi se danes pojavljajo štiri različne učne oblike, pri čemer se poimenovanja zanje in njihove opredelitve med seboj le malo razlikujejo, raziskali pa bomo, ali je bilo že od nekdaj tako. Skozi analizo dostopnih virov s področja splošne didaktike bomo prikazali, kako se je terminološka in konceptualna podoba učnih oblik razvijala skozi različna zgodovinska obdobja. V izbor pregledane didaktične literature smo vključili dela slovenskih avtorjev oz. v času skupne države Jugoslavije tudi avtorjev s tega območja. V izbor so vključena dela s področja splošne didaktike (del s področja specialnih oz. predmetnih didaktik nismo vključili), večina pa jih obravnava več učnih oblik, ne le ene. V zaključku prispevka ugotavljamo, da je od začetka 21. stoletja terminologija avtorjev poenotena, prav tako pa tudi klasifikacija učnih oblik in njihova opredelitev. Število (različic) učnih oblik se je postopno manjšalo, sam koncept pa se je sčasoma izoblikoval v samostojno, od drugih didaktičnih elementov razmejeno didaktično kategorijo.

Gljučne besede: učne oblike, zgodovinski razvoj pojma in koncepta učnih oblik, šolstvo, didaktika

Uvod

V prispevku izhajamo iz definicije učnih oblik, ki jo navajata Romina Plešec Gasparič in Milena Valenčič Zuljan (2019, 268) ter ki sintetizira različne vidike v definicijah več avtorjev (Poljak 1974; Strmčnik 2001; Blažič idr. 2003; Jank in Meyer 2006; Kramar 2009): »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«.

Glede na razmerja in interakcijo med temeljnimi dejavniki pouka – učenci, učiteljem in učno vsebino – v didaktiki razlikujemo frontalno, individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru (Poljak 1974; Blažič idr. 2003). Frontalna učna oblika spada v sistem neposrednega poučevanja, medtem ko in-

dividualna in skupinska učna oblika ter delo v dvojicah v sistem posrednega poučevanja.

Današnji koncept učnih oblik je dobro definiran pa tudi terminologija je poenotena do te mere, da je iz sopomenk, ki jih različni avtorji uporabljajo, mogoče razbrati, za katero učno obliko gre, vendar v preteklosti ni bilo vedno tako, saj so učne oblike v nenehnem dialogu z ostali didaktičnimi sestavinami – cilji, etapami, načeli, metodami –, zato je med temi koncepti prihajalo do prekrivanja in prepletanja. Terminološke in konceptualne zagate na področju didaktike se pojavljajo, ker »definicijo učnih metod pogosto identificiramo z mnogimi drugimi vprašanji pouka, npr. z viri znanja, spoznavnimi funkcijami, sociološkimi oblikami dela, krajem izvajanja pouka, logičnimi postopki, organizacijskimi sistemi pouka, raznovrstnimi metodičnimi koncepti pouka posameznega predmeta itd.« (Poljak 1974, 87).

Skozi zgodovinski prerez didaktik avtorjev v slovenskem prostoru bomo prikazali, kako sta se razvijali terminološka in konceptualna podoba učnih oblik, natančneje, kako je prišlo do sodobnega poimenovanja učnih oblik in kdaj je prišlo do ločnice med didaktičnimi koncepti učnih oblik, učnih metod ter didaktičnih sistemov.

Analiza zgodovinskih virov

V nadaljevanju bomo predstavili pregled del s področja didaktike in pedagogike od začetka 20. pa vse do začetka 21. stoletja.¹ V pregled bodo vključeni viri slovenskih avtorjev oz. avtorjev, živelih na področju nekdane skupne države Jugoslavije.² V zgodovinskem pregledu se bomo osredotočili na zastopanost učnih oblik kot didaktičnih prvin, na posamezne učne oblike, njihovo poimenovanje in razvoj sistema štirih učnih oblik (frontalne, individualne, dela v paru in skupinske učne oblike), kot jih poznamo danes. Izpostavili bomo nekonsistentnosti v ločevanju posameznih didaktičnih prvin (npr. prepletanje učnih oblik in učnih metod) in pojasnili, kako različni avtorji skozi

¹ Omembo učnih oblik je sicer mogoče zaznati že v prvem znanem prevodu strokovne pedagoške literature v slovenski jezik, leta 1777 izdani knjigi *Jedro metodne knjige* (Felbiger 1777 v Okoliš 2008), ki je vsebovala priporočila učiteljem, kako naj izvajajo kolektivni pouk, torej frontalno poučujejo večje število učencev hkrati in ne vsakega posebej, kot je bilo v navadi do tedaj.

² V izbor so vključena dela s področja splošne didaktike (del s področja specialnih oz. predmetnih didaktik nismo vključili), večina pa jih obravnava več učnih oblik, ne le ene. Dela smo iskali s pomočjo knjižničnega kataloga Cobiss, in sicer po ključnih besedah »didaktika«, »učne oblike«, »frontalna učna oblika«, »individualna učna oblika« itd., pri čemer smo upoštevali tudi sopomenke oz. smiselno izraze, ki so jih uporabili avtorji. Iz širšega nabora smo izbrali vire avtorjev, ki so se neposredno ukvarjali z vprašanji terminologije in/ali konceptualizacije posamezne, več ali vseh učnih oblik.

zgodovino opredeljujejo neposredno in posredno ter direktno in indirektno poučevanje.

Zgodovinski pregled začnemo v letu 1906 z delom Josipa Bezjaka *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. V šestem poglavju z naslovom »O učni obliki in učnem načinu« kot tri učne oblike predstavi deiktiško ali kažočo, monološko ali predavajočo in dialoško ali vprašalno-razvijajočo učno obliko (Bezjak 1906, 348). Avtor vsako od njih tudi predstavi in iz njihovega opisa je razvidno, da pravzaprav govori o učnih metodah.

Leta 1929 je Leo Pibrovec v svojem delu *Osnovni razred v luči sedanjih vzgojno-didaktičnih načel* opisoval svojo poučevalno prakso. V svojem razmišljanju se je navezal tudi na Daltonov načrt³) in v praksi preizkusil samostojno učenje učencev pri pouku branja, da bi v učencih vzbudil zanimanje za branje in da bi ob tem poglobili razumevanje prebranega, saj »si mora mladina učno snov samostojno »pridelati« (Pibrovec 1929, 119). Večina učencev je brala individualno, nekateri pa so spontano začeli sodelovati v paru.

V 40. letih 20. stoletja je slovenski pedagog Gustav Šilih (1936a, 153) v svojem članku »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli«⁴ razpravljal o pomenu učiteljevega obvladovanja vseh učnih oblik. Presojal je, da učne oblike veliko učiteljev vidi kot »samoumevno, vsakomur znano stvar ali pa se oklepa enostranskega enega ali drugega vzora«. Učne oblike je poimenoval *sklenjeni razredni, skupinski in poedinski pouk*. K tem je dodal še pojem *delitveni pouk*, ki zajema vse prej omenjene oblike. Šilih poudarja, da se morajo učitelji zavedati prednosti in pomanjkljivosti vsake od njih, in ostro svari pred enostransko uporabo le najmodernejših med njimi – v njegovem času je bil to *prosti sklenjeni razredni pouk*. Zagovarjal je, da mora biti učna oblika utemeljena s konkretno učno situacijo, v kateri jo želi učitelj uporabiti (Šilih 1936a).

Šilih (1936a) pravi, da je najbolj znana in najpogosteje uporabljena oblika *sklenjeni razredni pouk*. Pri tem je ločil (a) *vezani sklenjeni razredni pouk*, kjer je šlo za učiteljevo posredovanje vsebine, demonstriranje ali vezani pogovor, in (b) *prosti sklenjeni razredni pouk*⁵, kjer je v ospredju prosti (Šilih pravi, da ne učni) pogovor učencev, ki so glavni pobudniki in nosilci učnega procesa, saj napovejo učne smotre, izdelajo načrt, obravnavajo novo učno snov in jo vrednotijo. Šilih *prostemu sklenjenemu razrednemu pouku* priznava njegove

³ Daltonov načrt, ki ga je zasnovala Helen Parkhurst, je bil prvi znani sistem individualnega dela. Obdržal je predmetni sistem pouka, znotraj predmeta pa so učenci različne starosti samostojno obravnavali učno vsebino na različnih težavnostnih ravneh (Strmčnik 1987; Bognar in Matijević 1993).

⁴ Objavljen v reviji *Popotnik*, ki se je kasneje preimenovala v *Sodobno pedagogiko*.

⁵ Takšen pouk bi si lahko po Ani Tomić (2003) razlagali kot plenarno diskusijo brez vodje.

prednosti (učenci se učinkovito pripravljajo na življenje, vadijo medsebojno komuniciranje, so aktivni in motivirani za delo), vendar opozarja na pomanjkljivosti, ki jih sodobnejši avtorji pripisujejo tudi učni diskusiji: pomanjkanje discipline, površna obravnava učne vsebine, v ospredju so govorno spretnější in dominantnejši učenci, šibkejši ali sramežljivejši pa so prezrti, časovno je zelo neekonomična. Avtor je odkrit nasprotnik takšnega pouka in pravi, da mora učitelj prevzeti aktivno vlogo vodje v učnem pogovoru, če se »hočemo rešiti tega zla« (Šilih 1936a, 155). Iz njegovega opisa te oblike, v katerem se pravzaprav prepletajo učne oblike in učne metode, lahko sklepamo, da *vezani sklenjeni razredni pouk* pomeni neposredni pouk, torej frontalno učno obliko, medtem ko gre pri *prostem sklenjenem razrednem pouku* za posredno poučevanje (pravzaprav je to skupinska učna oblika, pri čemer so v skupini vsi učenci v kolektivu). S strani učitelja nadzorovan, usmerjan in preverjan *prosti sklenjeni razredni pouk* je po Šilihovem mnenju učinkovitejši od *vezanega*, kljub temu pa ne bi smel biti prevladujoč oz. izvajan tudi v učnih situacijah, v katerih to ni didaktično upravičeno.

Šilih (1936b) predstavi tudi *skupinski pouk*, ki ga deli na (a) *oddeljeni pouk* in (b) *svobodne delovne skupine v normalnem razrednem pouku*. Pri prvem gre za delitev učencev v starostno homogene skupine na t.i. enorazrednicah in dvorazrednicah, ki so kombinirani⁶ oddelki v vaških šolah. Avtor v tem kontekstu opozarja na pomen indirektnega pouka, pri katerem se učenci učijo samostojno. *Svobodne delovne skupine v normalnem razrednem pouku* predstavljajo skupinsko učno obliko, Šilih pa ob tem polemizira glede načrtne/spontane, s strani učitelja/učencev določene homogene/heterogene učne skupine. Zavzema se za po sposobnostih heterogene učne skupine, saj se mu zdi, da homogene skupine negativno vplivajo na razredno klimo. Ocení, da pomeni *skupinski pouk* v primerjavi z *vezanim in prostim sklenjenim razrednim poukom* napredek, sprašuje pa se, kdaj bo narodna šola uspela preiti od »delovnih skupin« k »pristnim delovnim zajednicam«, tj. skupnostim, v čemer že lahko vidimo vizionarske zametke sodelovalnega učenja.

Poedinski pouk Šilih deli na *poedinski pouk v razredu* in *poedinski pouk doma*. Za *poedinski pouk v razredu* oz. z današnjim imenom individualno učno obliko pravi, da je podobna frontalni učni obliki v tem, da so v učilnici vsi učenci hkrati, razlika pa je v tem, da je zaposlen vsak učenec, in sicer je delo vseh učencev lahko enako, čemur Šilih pravi *homogena samozaposli-*

⁶ Gre za združevanje pouka dveh ali več programskih razredov v eni učilnici pod vodenjem enega učitelja. Običajno se pojavlja na (podružničnih) osnovnih šolah z manjšim številom učencev (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*², b. l.)

tev, ali pa različno oz. gre za *heterogeno samozaposlitev*.⁷ Poda tudi kritiko te oblike, saj pravi, da v preveliki meri služi mehanskemu učenju, uporabljati pa bi jo morali predvsem za produktivno učenje (Šilih 1936b).⁸

Šilih (1936b) predstavi tudi *delitveni pouk*, ki ga okliče za najpomembnejšo učno obliko nove šole, ki jo je zasnoval Gaudig. Delitveni pouk kombinira vse tri učne oblike, o katerih govori Šilih, in s tem v celoto poveže tri učne situacije: razstavitev delovne naloge, izvršitev skupinskega in individualnega dela ter spojitve delovnih rezultatov v razredu. Šilih izpostavlja prednosti takšnega pouka – možnost individualizacije in hkrati stremljenje vsakega učenca k skupnemu cilju. Če potegnemo vzporednico z današnjo didaktično teorijo, tako strukturiran pouk po formi spominja na korake pri izvajanju skupinske učne oblike, načelno pa tudi na sodelovalno učenje.⁹ Šilih (1936b) ob tem ponovno opozarja, da enostranska in prevladujoča raba te učne oblike ne bo prispevala k učinkovitosti pouka. Delitveni pouk je po njegovem mnenju treba integrirati v celotno učno delo in ga nujno kombinirati tudi z ostalimi učnimi oblikami.

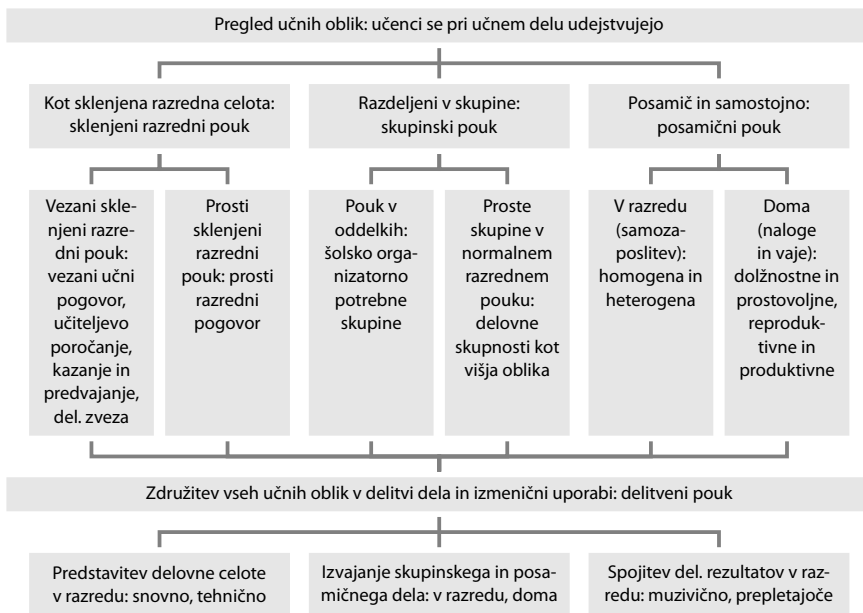
Šilih (1936b) svoje razmišljanje o učnih oblikah sklene s pregledom učnih oblik (slika 1) in s ponovnim opozorilom učiteljem, naj ne izvajajo le ene učne oblike ter da morajo učne oblike izbirati načrtno in jih ne prepustiti spontanemu odločanju med poukom. Od učitelja pričakuje, da ne podleže didaktičnim novostim, ampak je do njih ustrezno kritičen, da si ne prilašča aktivnosti pri pouku, ampak v ospredje postavlja učence, hkrati pa ohranja nadzor nad učnim delom, in da »s finim taktom izbere tisto obliko in tisti postopek, ki obetata v danem primeru največje poduhovljenje obrazovalnega procesa« (str. 200).

Leta 1939 je Gustav Šilih izdal knjigo *Učne oblike v šolskem delu*, ki vse do danes ostaja edina monografija v Sloveniji, ki je v celoti posvečena učnim oblikam. Avtor pri svoji utemeljitvi vloge učnih oblik znotraj pouka izhaja iz vzgojne in izobraževalne funkcije pouka. Učne oblike umešča v zunanjo zgradbo pouka skupaj z učnimi pripomočki, učili in s tehnikami. Učitelj mora učno obliko taktično izbrati glede na učno situacijo, pri čemer pa učinkovitost lahko ovira njegova slaba tehnična usposobljenost za izvajanje izbrane oblike. Po Šilihovem mnenju mora učitelj s pestrim izmenjevanjem učnih

⁷ Kot primer za prvo različico navede učiteljev narek, za drugo pa prosti spis (1936b).

⁸ K temu doda, da se individualno produktivno učno delo pogosto uporablja v kombiniranih oddelkih, pri rednem pouku v čistih oddelkih pa ne dovolj, saj imajo učitelji pri tem pomisleke, da so pri svojem delu premalo aktivni. V sklopu *poedinskega pouka doma* razlaga, kakšna naj bo domača naloga (Šilih 1936b).

⁹ Strmčnik (1987, 126) domneva, da gre za projektno metodo.



Slika 1 Pregled učnih oblik po Gustavu Šilihu (1936b, 199)

oblik poustvarjati pestrost in dinamičnost vsakdanjega življenja, da pouk ne postane enostranski in monoton za učence. V svoji razlagi učnih oblik pa avtor (1939, 19) med učnimi oblikami ponekod našteva tudi učne metode:

Včasih je najumestnejša učna oblika učiteljevo pripovedovanje, drugič vezan in tretjič bolj prost razgovor; prav tako lahko nanese potreba, da razdelimo učence po skupinah, ako gre za izvedbo kake sestavljene dejavnosti, kjer je potrebna delitev dela (n. pr. učne ekskurzije); večkrat pa je najboljša oblika poedinsko delo (n. pr. izdelava poročila o izvršenem opazovanju nekega prirodnega predmeta ali pojava); in slednjič je možna spretna kombinacija najrazličnejših učnih oblik.

Šilih (1939) pravi, da je učnih oblik zelo veliko, vendar jih lahko združimo v tri kategorije. Če se razredni kolektiv pri pouku udeležuje kot celota, govorimo o *sklenjenem razrednem pouku*. Če je v ospredju učiteljevo neposredno poučevanje, je to *vezani sklenjeni razredni pouk*, ki bi ga danes imenovali frontalna učna oblika. Če je učiteljeva vloga posredna, pa gre za *prosti sklenjeni razredni pouk*. Šilih glede razrednega pouka, ki ga poimenuje tudi kolektivni, navaja svojega sodobnika Prihodo (1930 v Šilih 1939), ki pravi da je kolektivni

pouk nendaraven, ne upošteva razlik med učenci v zadostni meri, uniformira pouk, povzroča brezbržnost učencev in je neekonomičen ter neučinkovit.

Druga kategorija je *skupinski pouk*, ki ima tri pojavne oblike: *pouk v oddelkih*, *skupinsko delo v okviru normalnega razrednega pouka* in *skupinski pouk zunaj normalnega razrednega pouka*. Šilih (1939, 94) priznava pomanjkljivosti skupinskega pouka, vendar se mu zdi, da so njegove prednosti prevladujoče: »Kako uspešno se pri njem izmirjata individualni in kolektivni moment! Skupinski pouk je vsekakor najdemokratičnejša učna oblika.« Skupinsko delo v okviru običajnega šolskega pouka deli na *vezano* in *prosto skupinsko delo*. Pri vezanem skupinskem delu je učitelj tisti, ki učencem predpiše naloge in poda učne vire. Za prosto skupinsko delo pa avtor pravi, da je višja stopnja skupinskega pouka, na katerega je treba učence postopno pripraviti, njegova značilnost pa je, da učenci sami določajo svoje naloge ter izbirajo načine dela, ki bodo vodili k uresničevanju učnih ciljev.¹⁰ Skupinski pouk izven običajnega razrednega okvira učencem omogoča pristno življenjsko izkušnjo uporabe učne snovi. Pri tem Šilih (1939) predstavi pristope, ki temeljijo na projektnem načinu dela, ki sta ga zasnovala Dewey in Kilpatrick; Decrolyjevo idejo starostno heterogenih, po zmožnostih pa homogenih učnih skupin; jenski načrt, pri katerem gre za individualiziran skupinski pouk; Cousinetovo metodo prostega skupinskega dela, ki je popolnoma prilagojena učenčevim interesom; in Freinetovo kombiniranje individualne ter kolektivne dejavnosti učenja skozi delo.

Tretja kategorija je *poedinski pouk*, ki ga Šilih (1939) najprej deli na *tiho delo* (v razredu) in *domače delo*. Za to učno obliko avtor pravi, da ima največ izvedbenih možnosti in različic. Tiho delo dalje deli na *vezani poedinski pouk*, če posamezniku naloge določa učitelj, skupina ali razredni kolektiv, in na *prosti poedinski pouk*, če si delovne naloge določa učenec sam. Pri tem učitelj postopno prehaja od bolj reguliranega, vezanega poedinskega pouka k prostemu poedinskemu pouku, pri katerem je učenec vse samostojnejši. Kot bistveno prednost avtor izpostavi najdoslednejšo individualizacijo pouka, zato se mu ta učna oblika zdi zelo učinkovita.¹¹

¹⁰ Primeri, ki jih Šilih (1939) podaja pri tej različici skupinskega dela, nakazujejo, da način dela že približuje projektnemu učnemu delu.

¹¹ Pri poskusih individualizacije pouka predstavlja nazore Marie Montessori; Daltonov načrt, ki ga je zasnovala Helen Parkhurst; načrt iz Winnetke, katerega utemeljitelj je Carleton Washburne in združuje tako individualno kot skupinsko učno delo; ter pedagogiko Vaclava Příhoda, ki je na takratnem območju Čehoslovaške pod vplivom ameriške reformske pedagogike in na temeljih velikega domačega pedagoga Jana Amosa Komenskega postavil izhodišče, ki se mu reče »individualizacija pouka in kolektivizacija vzgoje« (Příhoda 1936/1937 v Šilih 1939, 163).

Sestavljeni pouk Šilih (1939) pojmuje kot kombinacijo vseh treh učnih oblik, pri čemer je lahko ena od njih bolj v ospredju kot ostali dve. Pravi, da že sam učni proces vodi h kombiniranju in k izmenjevanju učnih oblik, torej je sestavljeni pouk nekaj naravnega. V svojih delih iz leta 1936 (Šilih 1936a; 1936b) je takšno učno obliko poimenoval *delitveni pouk*. Glede na različne dejavnike (učiteljeva spretnost, njegov pedagoški nazor in značilnosti učencev) znotraj sestavljenega pouka ena od oblik tudi prevladuje. Sestavljeni pouk Šilih (1939) loči na *vezani sestavljeni pouk* in *prosti sestavljeni pouk*. Prosti sestavljeni pouk je po njegovem mnenju pogostejši, saj je fleksibilnejši in učitelju dopušča več svobode pri prepletanju učnih oblik. Vezani sestavljeni pouk pa je vnaprej natančneje načrtovan in obsega tri točno določene faze: razčlenitev delovne naloge, izvajanje poedinskega in skupinskega dela ter skupno sintezo rezultatov v razredu. Avtor pravi, da vezani sestavljeni pouk dopušča individualizacijo, hkrati pa nosilec učnega procesa ni posameznik, ampak razredni kolektiv. Od učitelja izvajanje te učne oblike zahteva didaktično usposobljenost, njena glavna prednost pa je, da učence kakovostno pripravlja na življenje. Ko Šilih (1939) razlaga vsako od učnih oblik, znotraj nje opiše tudi učne metode in etape, v katerih se pojavlja, s čimer učne oblike postavi nad metode in etape. Skozi celoten avtorjev oris vsake od učnih oblik se kot »rdeča nit« pojavljata pojma *prosti* in *vezani pouk*, ki pravzaprav določata, ali gre pri različni učni obliki za neposredno, od učitelja določeno in vodeno šolsko delo ali pa za posredno učenje, kjer so učenci v tesnejšem stiku z učno snovjo, z učiteljem pa so indirektno povezani. Šilih (1939) pa ob vsaki obliki opozarja, da je tudi pri prosti različici nujno potrebna aktivna vloga učitelja kot podpornika učenčevih učnih naporov.

Gogala (1966)¹² v svoji knjigi *Obča metodika* predstavi občo metodiko, razloži njene zahteve (kontakt, sproščenost¹³), uporabo strokovnega predmeta kot sredstva za razvijanje učenčevih sposobnosti¹⁴, upoštevanje učenčeve individualne duševne strukture in učne metode. Nikjer ne govori o različnih učnih oblikah, ampak je vse vezano na neposredno, frontalno delo učitelja z učenci.

V *Očrtu splošne didaktike* iz leta 1961 Šilih (1961a) za *vezani sklenjeni razredni pouk* uporabi sopomenko *frontalni pouk*. Še vedno med učnimi oblikami najdemo *sestavljani pouk*, pri katerem učitelj ostale tri učne oblike po vnaprej določenih pravilih kombinira in izmenjuje (*vezani sestavljeni pouk*) ali pa

¹² Prva izdaja leta 1952.

¹³ Znotraj tega priprava in artikulacija.

¹⁴ Znotraj tega vzgojni in izobraževalni smotri.

Preglednica 1 Pregled učnih oblik

Sklenjeni razredni pouk: vezani, prosti
Skupinski pouk: pouk v oddelkih, didaktično pogojeni
Posamezniški pouk: razredni, domači
Sestavljeni pouk: vezani, prosti

Opombe Prirejeno po Šilihu (1961a, 219).

jih kombinira in izmenjuje po lastnem preudarku (*prosti sestavljeni pouk*). Avtor pravi (str. 240), da so učne oblike »samo sestavina učnega ravnanja ter ne predstavljajo pouka v celoti«, vendar hkrati poudarja, da sta vzgojni in izobraževalni pomen učnih oblik večja, kot si mislimo, saj pouku omogočata dinamičnost in življenjskost. Tedanji šoli očita pretirano rabo frontalnega pouka, vendar je hkrati kritičen tudi do pretirane ali izključne uporabe kakšne druge učne oblike. Zavzema se za izmenjevanje učnih oblik, s pomočjo katerih se »ustvarjajo v razredu tisti pristni socialistični človeški odnosi, ki jih naša šolska reforma najbolj poudarja kot pogoj za plodno in uspešno učno in vzgojno delo v šoli« (str. 240).

Istega leta je Šilih (1961b) izdal tudi knjigo *Učna načela naše šole*, v kateri znotraj načela individualizacije piše tudi o tem, kako to načelo uresničevati skozi različne učne oblike. Uporablja naslednjo terminologijo: *razredni pouk* (*vezan oz. frontalni in prost*), *skupinski* in *posamezniški pouk oz. tiha zaposlitev* (*vezani posamezniški pouk*, ki se neposredno navezuje na direktno učiteljevo poučevanje in pri katerem učenec izvaja zastavljene naloge učitelja, in *prosti posamezniški pouk*, pri katerem si učenec sam zastavi naloge in jih tudi po svoje rešuje).

V knjigi *Skupinska učna oblika v naši praksi* sta se Faletov in Oberlintner (1964) naslonila na šolsko reformo, ki je zagovarjala, da mora biti šola povezana z družbenim življenjem: osnovna šola mora biti organizirana tako, da »z vsem notranjim življenjem, odnosi, oblikami in metodami dela zagotavlja napredek in uspeh ter prispeva k uresničevanju smotrov vzgoje in izobraževanja« (str. 5). Njuna opredelitev skupinskega pouka se glasi (Faletov in Oberlintner 1964, 9):

Skupinski pouk je oblika šolskega dela, pri kateri učitelj pred celotnim razredom posameznim skupinam razdeli enake ali pa različne naloge kot del skupne teme tako, da vsaka delovna skupina učencev samostojno obdeluje učno gradivo [...] s smotrom, da svoje rezultate posreduje vsemu razrednemu kolektivu, ki dopolni in oceni delo vsake skupine.

Avtorja izpostavita uporabo pojmov skupinsko delo in skupinski pouk kot sopomenk ter problematizirata izmenično uporabo pojmov učna metoda in učna oblika.

Poleg skupinske učne oblike Faletov in Oberlintner (1964) govorita še o frontalni in individualni učni obliki. Poudarjata pa ustrezno kombinacijo frontalnega, skupinskega in individualnega pouka, ki prispeva k zanimivosti, privlačnosti in pedagoški vrednosti pouka.

Faletov in Oberlintner v okviru skupinske učne oblike posredno govorita tudi o delu v paru. Pravita (1964, 60), da je že raziskava v čistih oddelkih pokazala, da »skupine dvojic niso prave skupine«, saj dva posameznika lahko vztrajata vsak pri svojem stališču in se ne zedinita, zato je takšna skupina ne-popolna in neprimerna oz. je ne moremo imenovati skupina. Da bi učenci delovali kot prava skupina, so potrebni vsaj trije člani, saj le tako lahko pride do prave diskusije in iskanja kompromisov. Avtorja celo pravita, naj takrat, ko ne moremo sestaviti skupin z vsaj tremi člani, skupinske učne oblike sploh ne uvajamo, ampak raje izberemo frontalno ali individualno učno obliko.

Danica Marion je v svoji *Didaktiki* iz 60. let 20. stoletja¹⁵ predstavila frontalno, individualno in skupinsko učno obliko. Pravi, da so učne oblike »organizacijski načini vključevanja razredne skupnosti v vzgojno-izobraževalni proces« (Marion 1967, 90). Učne oblike poveže z didaktičnimi načeli. Za frontalno učno obliko pravi, da jo izbiramo predvsem takrat, ko je v ospredju didaktično načelo sistematičnosti, vendar ob ustreznem kombiniranju metode razlage z metodo pogovora učinkovito sledimo tudi didaktičnemu načelu aktivnosti učencev. K temu dodaja, da je »kvaliteta pouka predvsem odvisna od učiteljeve osebnosti in njegovega pojmovanja učne oblike« (Marion 1967, 90). Avtorica zaključí, da frontalna učna oblika prevladuje pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja. Skupinsko učno obliko poveže z didaktičnim načelom aktivnosti in pravi, da se »opira na težnjo učencev po delu in uveljavljanju v skupinah« (str. 16). Z načelom aktivnosti poveže tudi individualno učno obliko, didaktično načelo individualizacije pa po njenem mnenju najboljše uresničuje uravnotežena kombinacija vseh treh učnih oblik. Ko govori o skupinski učni obliki, Danica Marion izrecno poudari, da je pri njeni opredelitvi še posebej pomembna ločitev med učno obliko, metodo in tehniko. O skupinski učni obliki po njeni definiciji lahko govorimo takrat, ko »notranje diferenciramo razredno skupnost na delovne skupine in z njihovim samostoj-

¹⁵ Letnica, navedena v knjižničnem katalogu Cobiss, je 1967, vir sam pa prav tako ne vsebuje letnice izdaje. Publikacija je zavedena kot učbenik, obsega 99 tipkanih strani, ki niso v knjižni vezavi. Vir hrani Slovenski šolski muzej v Ljubljani.

nim delom pridobivamo nova spoznanja, toda le z namenom, da jih v končni fazi posredujemo razredni skupnosti» (str. 91). Individualni učni obliki avtorica priznava njene prednosti glede učenčeve samostojnosti, pri čemer pa je treba izhajati iz celotne razredne skupnosti in se po opravljenem individualnem delu vanjo spet vračati. Sviri pred izključno uporabo individualne učne oblike (za primer navede Daltonov načrt), saj to ovira učenčevo socializacijo in vključevanje v razredno ter delovno skupnost, k temu pa doda (str. 98): »V socialistični pedagogiki in didaktiki vse te skrajnosti odklanjamo, ker niso v skladu z našim vzgojnim smotrom.«

Šilih je skupaj z drugimi avtorji leta 1964 izdal knjigo *Učenci, aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju*, v kateri piše tudi o učnih oblikah. V poglavju »Od aktivnosti k samostojnosti učencev« opisujejo, kako dosegati samostojnost učencev skozi različne učne oblike. Pojavlja se naslednja terminologija: *sklenjeni razredni pouk oz. frontalni pouk, prekinjeni sklenjeni razredni pouk* (kombinacija *frontalnega, posamezniškega in skupinskega pouka*), *skupinski pouk* (*tekmovalni skupinski pouk* – vsebina, naloge, okoliščine, materiali so za vse skupine enaki in *deljeni skupinski pouk* – pri tem si učenci razdelijo vloge in naloge, vsaka skupina obravnava drugačno temo) in *posamezniško delo oz. tiho delo učencev* (*pripravljalno tiho delo učencev, nadaljevalno tiho delo učencev in domače učenje*).

V *Didaktiki* iz leta 1970 Šilih ob razlagi *frontalne učne oblike oz. vezanega sklenjenega razrednega pouka* presodi, da gre za učno obliko, ki se še vedno najpogosteje uporablja, »a je že dolgo na slabem glasu« (str. 115). Kot prednosti izpostavi urejenost, postopnost in sistematičnost pouka, medtem ko med najizrazitejšimi pomanjkljivostmi izpostavi, da ovira ali celo onemogoča individualizacijo. Izrazi za posamezne učne oblike ostajajo enaki kot pri *Očrtu splošne didaktike* iz leta 1961, spremeni se le izraz *didaktično pogojen skupinski pouk*, namesto katerega sedaj avtor uporabi pojem *pravi skupinski pouk*.

Andoljšek je v svoji knjigi *Osnove didaktike* (1973) zapisal, da v naši osnovni šoli najdemo naslednje učne oblike: frontalna učna oblika (delo z vsem razredom), skupinska učna oblika, individualna oblika (delo s posamezniki), delo v dvojicah in programirani¹⁶ V programiranem pouku so tako učitelj kot učenci v neposrednem odnosu z učno vsebino, med seboj pa ne (Poljak 1974; Strmčnik 1978; *Slovar družboslovne informatike*, b. l.). Avtor pravi, da individu-

¹⁶ Pri programiranem pouku se učenec individualno in samostojno uči s pomočjo vnaprej pripravljenega gradiva oz. programa, didaktično opremljenega z navodili oz. algoritmi. Učitelj vsebino razčleni na manjše dele oz. informacijske kvante. Pri programiranem pouku so tako učitelj kot učenci v neposrednem odnosu z učno vsebino, med seboj pa ne (Poljak 1974; Strmčnik 1978; *Slovar družboslovne informatike*, b. l.).

alno učno obliko nekateri didaktiki pojmujejo kot učiteljevo delo z enim samim učencem, drugi pa kot učiteljevo delo s posamezniki znotraj razreda. Avtor tako utemelji uvrstitev programiranega pouka med učne oblike (str. 111): »Glede programiranega pouka do danes še ni določeno, ali sodi med učne oblike, učne metode ali vrste pouka. Naši in tuji avtorji ga označujejo zelo različno: poseben način organizacije pouka, učna metoda, pedagoški pojav, sistem pouka, učni postopek, učna tehnika. Verjetno bi ga bilo najbolje uvrstiti med oblike pouka.«

Poljak v svoji *Didaktiki* iz leta 1974 opisuje tri didaktične sisteme pouka, ki jih definirajo različna razmerja med osnovnimi faktorji pouka: učitelj, učenec in učne vsebine, ki jih avtor upodobi z didaktičnim trikotnikom. Na podlagi omenjenih razmerij Poljak (1974) utemelji neposredno oz. direktno poučevanje, samostojno delo in programirani pouk ter pravi, da so ti sistemi podlaga za sociološko formiranje učencev za delo. Neposredno poučevanje enači s frontalnim, skupnim ali kolektivnim delom v razredu, za katerega pravi, da je prevladovalo v stari šoli, vendar se je zaradi svojih prednosti ohranilo tudi v sodobnosti. Samostojno delo kot didaktični sistem Poljak (1974) imenuje tudi samoizobraževanje in avtodidaktični sistem, pri katerem učenci samostojno delajo na določenem gradivu, in sicer v skupini ali individualno. Ob tem opozarja, da izraza direktni in indirektni pouk nista ustrezna, ker sta dvoumna: lahko ju razumemo kot neposredno komuniciranje učiteljev in učencev ali pa kot neposredno razmerje med učenci in učno vsebino, kar pa predstavlja dva različna didaktična sistema pouka (v prvem primeru neposredno poučevanje in v drugem samostojno delo). Programirani pouk Poljak (1974) vidi kot združitev prednosti direktnega poučevanja in samostojnega učnega dela, poudari pa, da mora učitelj vse tri sisteme premišljeno izmenjevati, kar prispeva k učinkovitosti pouka.¹⁷

V knjigi *Pedagogika II* (1975) hrvaški pedagog Koletić za učne oblike uporablja naslednje poimenovanje: frontalno delo (delo z vsem razredom, pouk »en bloc«), delo s posamezniki (individualno delo), skupinsko delo (ekipno delo) in delo v dvojce (tandem, partnerja).

Leta 1978 je bila objavljena knjiga *Sodobna šola v luči programiranega pouka*, v kateri je France Strmčnik predstavil didaktično inovacijo programirani pouk. Kot pedagog in didaktik je programirani pouk tesno povezal tudi z učnimi oblikami. Avtor kot bistveno prednost programiranega pouka izpo-

¹⁷ Kot pripis predstavi še en didaktični sistem pouka, za katerega pravi, da se pojavlja v višjih in visokih šolah ter na fakultetah, in sicer mentorstvo, pri katerem je učitelj v neposrednem odnosu z učenci (preko konzultacij), učenci pa z vsebinami, ki jih morajo samostojno obravnavati.

stavi možnost samostojnega učenja učencev. Najprej je programirani pouk pomenil individualno, kasneje pa tudi vse bolj individualizirano, torej posamezniku prilagojeno učenje. Utemeljitelji (Skinner in drugi) so programirani pouk ustoličili kot rešitev pri preseganju pomanjkljivosti frontalnega pouka, s čimer so dogmatizirali individualno učno obliko kot edino učinkovito. Strmčnik (1978) z vidika učiteljeve vloge govori o direktnem in indirektnem individualnem delu – za indirektno individualno delo gre, ko se učenec popolnoma samostojno uči, za direktno pa, ko mu učitelj ob tem nudi svojo neposredno pomoč. Ravno obratno pa je, če izhajamo iz individualne učne oblike same – takrat pomeni direktno individualno delo učenčeve samostojno učno aktivnost, indirektno pa učenje posameznika ob pomoči učitelja. Avtor poučarja veliko razliko v didaktični vrednosti individualizirane individualne učne oblike in med singularnim učenjem, pri katerem učenci vsak zase, vendar vsi hkrati opravljajo enake naloge. Izpostavlja, da je učenje po svoji naravi individualna in socialna dejavnost, zato je pomembno prepletanje individualnih in kolektivnih učnih oblik. Pravi, da kooperativne učne oblike, kombinirane z individualnim učenjem in delom v paru, bolje pripomorejo k doseganju sodobnih učnih ciljev kot frontalna učna oblika, saj omogočajo pestro socialno interakcijo, učitelj in učenci pa skupaj določajo učne cilje ter sooblikujejo učni proces.

Podhostnik v *Didaktiki* iz leta 1981 govori o štirih učnih oblikah – frontalni, individualni, delu v paru in skupinski učni obliki –, ki jih poznamo tudi danes. Med vsemi izpostavlja frontalno učno obliko, za katero pravi, da nikakor ne bi smela več prevladovati, saj z njo ni mogoče »realizirati vseh smotrov sodobnega pouka« (Podhostnik 1981, 165), in da bi morale šole organizirati pouk v »modernih, didaktično vrednejših učnih oblikah« (str. 167). Za frontalno učno obliko še pove, da je lahko izpeljana direktno (pouk vodi učitelj) ali pa indirektno (vodstvo pouka prevzame razredna skupnost). Glede opisa posamezne učne oblike je avtor najbolj skop pri delu v paru. Svoje razmišljanje o njem sklene z mislijo, da ima delo v paru tako kot druge učne oblike svoje prednosti in pomanjkljivosti (vendar jih ne našteje), in pravi, da »[z]ato učitelj z njo ne bo pretiraval pri pouku« (str. 181). Podhostnik torej daje prednost skupinski učni obliki (zagovarja, da najbolje uresničuje cilje samoupravnega socialističnega družbenega sistema (tovarištvo, delo v kolektivu, socialna povezanost, varnost, delovna disciplina ipd.), individualna učna oblika pa se mu zdi sprejemljiva, vendar ne sme ogrožati razredne skupnosti.

V monografiji *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (1987) France Strmčnik med modeli zunanje, fleksibilne in notranje diferenciacije še posebej izpostavi zadnjo in pravi, da je bistvo notranje ali didaktične

diferenciacije v »pestrem variiranju učnih metod, kombiniranju učnih metod in socialnih učnih oblik, v sprotnem odzivanju na zaželene in nezaželene učne razlike med učenci« (str. 102). Učnim oblikam pripisuje zelo pomembno vlogo, saj po njegovem mnenju »predstavljajo najbolj dosleden in čist model notranje diferenciacije in individualizacije pouka« (str. 230), in jih razdeli na frontalno, skupinsko, parno ter individualno učno delo. Za frontalno učno delo pravi, da je najstarejša učna oblika pa tudi najpogostejša. Znotraj nje loči tradicionalen sklenjeni frontalni pouk in sodobnejši nevezani frontalni pouk. Pri prvem gre za skupno delo z vsemi učenci, ki ne sledi didaktičnemu načelu diferenciacije in individualizacije in kot tak najbolj ustreza učencem s povprečnimi učnimi dosežki. Strmčnik (1987) meni, da takšnega pouka učitelji v šoli ne bi smeli več izvajati. Prav tako zagovarja, da je pri kombiniranju posrednih učnih oblik s frontalnim poukom najučinkoviteje, če sledimo »dvo-faznemu zakonu šolskega učenja«, kot ga predvideva programirani pouk – pouk naj se začne z individualno, konča pa s socialno učno fazo. V individualni fazi gre predvsem za samostojno obravnavo nove učne snovi, v socialni pa za skupno preverjanje rezultatov. Avtor meni, da pri tem modelu manjka uvodna socialna faza in da bi pravzaprav morali govoriti o »trofaznem« zakonu šolskega dela.

Strmčnik (1987) individualno oz. posamezniško delo deli na šolsko in zunajšolsko, poveže pa ga s pojmom samostojno učenje. Pravi, da gre pri posamezniškem učenju za individualno, ne frontalno ali skupinsko organizacijo pouka, medtem ko gre pri pojmu samostojno učenje za učenčevo optimalno učno aktivnost in uresničevanje učnih ciljev samostojno ali v sklopu majhne skupine brez nadzora učitelja. Dodaja, da ni nujno, da je samostojno učenje vedno posamezniško in da naj bo vključeno tudi v frontalno, parno in skupinsko delo. Ocení, da je samostojnega dela še manj kot posamezniškega.

V svojem prispevku v knjigi hrvaških avtorjev *Osnove didaktike* (1991) Pletenac izpostavi, da v sodobnem pouku poznamo štiri učne oblike – frontalno, individualno in skupinsko delo ter delo v parih, torej gre za razdelitev, ki jo poznamo še danes.

Ana Tomić (2003)¹⁸ v svoji knjigi *Izbrana poglavja iz didaktike* v poglavju »Učne oblike« govori o neposrednem poučevanju, ki ga enači s frontalno učno obliko, in posrednem poučevanju, kamor všteva samostojno delo učenec, skupinsko učno obliko in delo v paru. Pri opisovanju individualne učne oblike predstavi tehniko samostojnega učenja z miselnimi vzorci, pri skupinski učni obliki pa metode panelne diskusije, diskusije, debate in tehnike

¹⁸ Prva izdaja leta 1997.

ustvarjalnega skupinskega dela ter metode 635 (različica diskusije). Še posebej znotraj skupinske učne oblike avtorica močno prepleta učne oblike, metode in tehnike.

Pregledali smo tudi splošnodidaktično literaturo po letu 2000, in sicer monografije didaktikov, ki so se eksplicitno ukvarjali s teorijo učnih oblik – Strmčnika (2001), Blažiča idr. (2003), Kramarja (2009), Milene Ivanuš Grmek in Marije Javornik Krečič (2011) ter Kubale (2015).¹⁹ Ugotavljamo, da je terminologija avtorjev poenotena (oz. uporabljajo sopomenke, iz katerih je brez dvoma razvidno, za katero učno obliko gre), prav tako pa tudi klasifikacija učnih oblik²⁰ in njihova opredelitev.

Zaključek

V sodobni didaktični literaturi področje učnih oblik deluje enotno, vsaka od oblik pa kot enoznačna celota, ločena od drugih oblik in drugih didaktičnih elementov. Kljub temu pa kronološka analiza kaže, da ni bilo vedno tako. Ob pregledu literature s področja učnih oblik od leta 1906 dalje ugotavljamo, da se je koncept učnih oblik ožil – sčasoma je bilo število pojavnih oblik vse manjše, do končnih štirih učnih oblik, kot jih poznamo danes, znotraj posamezne učne oblike pa ni več različic. Prav tako so se vse transparentneje ločile od učnih metod in se izoblikovale v svojo didaktično kategorijo. Pojma posredno in neposredno poučevanje sta se najprej pojavljala pri vsaki učni obliki, nato pa sta se polarizirala – neposredno poučevanje je postalo sinonim za frontalno učno obliko, posredno pa nadpomenka za individualno in skupinsko učno obliko ter delo v paru. Pod vplivom Šiliha in drugih avtorjev se je uporabljalo veliko število različnih izrazov za konceptualno enake ali zelo sorodne (različice) učnih oblik. Številne sopomenke še danes ostajajo, vendar se je mnogo izrazov opustilo in poenotilo.

Pregled literature jasno pokaže, da je o učnih oblikah v našem prostoru največ pisal Gustav Šilih, edini jim je namenil delo, ki je v celoti posvečeno vsem učnim oblikam v slovenskem prostoru, *Učne oblike v šolskem delu* (1939), ta tematika pa je pomembno mesto zasedala tudi v njegovih drugih delih, v katerih se je posvečal splošni didaktiki ali pa kateremu izmed didaktičnih elementov pouka. Avtor je že v svojih zgodnjih delih (1936a; 1936b; 1939) po-

¹⁹ Učne oblike v povezavi z drugimi didaktičnimi elementi v različnih vrstah prispevkov (posredno) obravnavajo tudi številni drugi slovenski didaktiki, npr. Majda Cencič in Eva D. Bahovec (2012), Barica Marentič Požarnik (1987), Štefanc (2011), Valenčič Zuljan (2001) in drugi.

²⁰ Zanimivo je, da hrvaški avtor Lavrnja (1996) v knjigi *Poglavlja iz didaktike* našteje štiri učne oblike, kot jih poznamo danes, kot peto obliko pa našteje timsko delo, pri katerem v sodelovalnem odnosu učenci in učitelji skupaj načrtujejo, izvajajo in ovrednotijo učni proces.

udarjal pomen vseh učnih oblik in njihovega medsebojnega kombiniranja, vendar so kasneje pod različnimi ideološkimi vplivi v različnih zgodovinskih obdobjih nekatere učne oblike stopale v ospredje, druge pa so bile neupravičeno zapostavljene.

Podobno je razvoj na področju učnih oblik potekal v mednarodnem prostoru. Gudjons (2007) se v svoji analizi opre na Herbarta, ki je postavil dobre temelje za razvoj frontalne učne oblike, vendar je zaradi njegovih naslednikov le-ta degenerirala v togo transmisijo informacij, kar je na začetku 20. stoletja sprožilo šolska reformna gibanja (Gudjons 2007). Nekatere pedagoške smeri šole (npr. nove delovne šole) so želele frontalno učno obliko odstraniti iz pouka, vendar se je zaradi svojih številnih prednosti ohranila vse do danes, je pa privržencem reformske pedagogike uspelo v pouk vpeljati tudi ostale učne oblike (Poljak 1974; Koletić 1975; Kubale 1999). Po letu 1990 pa se je na slovenskem znova začel močno poudarjati pomen vseh učnih oblik in njihovega medsebojnega kombiniranja, vzpostavila se je pedagoška (enako)vrednost vseh učnih oblik (Strmčnik 2001; Štefanc 2011).

Skozi kronološki pregled didaktičnih virov dvajsetega stoletja smo prikazali učne oblike kot dinamično in spreminjajočo se didaktično kategorijo, ki se je preoblikovala in spreminjala pod vplivom razvoja pedagoške znanosti ter stroke pa tudi glede na družbeno-politično situacijo in ideološke poglede v določenem zgodovinskem obdobju. Ugotovili smo, da so bile prav učne oblike v središču reform, sprememb, novosti in inovacij na področju šolstva, kar kaže, kako pomemben je njihov vpliv na učinkovit pouk in kakovost šolstva.

Opomba

Prispevek oz. analiza virov v njem je v podobni obliki predstavljena v doktorski disertaciji R. Plešec Gasparič (2019).

Literatura

- Andoljšek, I. 1973. *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Bezjak, J. 1906. *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bognar, L., in M. Matijević. 1993. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cencič, M., in E. D. Bahovec. 2012. »Arhitektura v šoli, šola v arhitekturi (Uvodnik).« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 6–11.
- Faletov, M., in R. Oberlintner. 1964. *Skupinska učna oblika v naši praksi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Felbiger, I. 1777. *Jedro metodne knjige*. Prevedel J. N. Edling. Dunaj: Edlen von Kurzböck.
- Gogala, S. 1966. *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gudjons, H. 2007. *Frontalunterricht: Neu Entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ivanuš Grmek, M., in M. Javornik Krečič. 2011. *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Jank, W., in H. Meyer. 2006. *Didaktični modeli*. Prevedla M. Javornik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Koletič, M. 1975. »Delovne oblike, metode in sredstva pri pouku.« V *Pedagogika* 2, uredili L. Krnet, N. Podkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša, 407–468. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kramar, M. 2009. *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kubale, V. 1999. *Sodobno oblikovanje učnega procesa*. Maribor: samozaložba.
- Kubale, V. 2015. *Skupinska učna oblika*. Maribor: samozaložba.
- Lavrnja, I. 1996. *Poglavlja iz didaktike*. Reka: Pedagoški fakultet.
- Marentič Požarnik, B. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marion, D. 1967. *Didaktika*. Groblje: Višja gospodinjstva šola.
- Okoliš, S. 2008. *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pibovec, L. 1929. *Osnovni razred v luči sedanjih vzgojnodidaktičnih načel*. Ljubljana: Šolska matica.
- Plešec Gasparič, R. 2019. »Učne oblike v tradicionalnem učnem procesu in pri didaktični inovaciji obrnjeno učenje in poučevanje.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Plešec Gasparič, R., in M. Valenčič Zuljan. 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 *Osnove didaktike*, uredil I. Klarič, 95–97. Zagreb: Školske novine.
- Podhostnik, K. 1981. *Didaktika*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
- Poljak, V. 1974. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Příhoda, V. 1930. *Racionalisace školství*. Praha: Orbis.
- Příhoda, V. 1936/1937. »Idejna osnova čl. reformnih šol.« *Popotnik*, 3–6.
- Strmčnik, F. 1978. *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- 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.
- Šilih, G. 1936a. »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli.« *Popotnik* 57 (7–8): 151–156.

- Šilih, G. 1936b. »Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli.« *Popotnik* 57 (9–10): 193–200.
- Šilih, G. 1939. *Učne oblike v šolskem delu*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Šilih, G. 1961a. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Šilih, G. 1961b. *Učna načela naše šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šilih, G. 1970. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šilih, G., in drugi. 1964. *Učenci aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju*. Maribor: Obzorja.
- Slovar družboslovne informatike*. B.l. »Programirani pouk.« Termania. <https://www.termania.net/slovarji/slovar-druzboslovne-informatike/4461137/programirani-pouk?query=programirani+pouk&SearchIn=All>
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*². B.l. »Oddelek.« Fran.si. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=oddelek>
- 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. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.

A Historical Review of the Development of the Term and Concept of Education Forms in Slovenia

Recent didactic literature distinguishes between four different forms of grouping students, i.e. forms of teaching, whose terms and definitions differ only slightly. We want to investigate whether this has always been the case. By analysing accessible sources from the field of general didactics, we will show how the terminological and conceptual ideas of forms of student grouping have changed in different historical periods. For the overview we have selected and included works by Slovenian authors as well as works by authors from this geographical area from the period of the former Yugoslavia. We have included works from the field of general didactics (not specialized didactics), most of which deal with more than one form of teaching. In our conclusions, we emphasize that since the beginning of the twenty-first century, the terminology, classification and definition of forms of teaching have been standardized. The number of (variants within) forms of student grouping forms has gradually decreased, while the concept itself has finally become a didactic category in its own right, distinct from other didactic elements.

Keywords: forms of instruction, historical development of the term and concept of forms of instruction, education, didactics