

**Milena Ivanuš Grmek,
Marija Javornik Krečič in Sabina Ograjšek**

Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov

Povzetek: V zadnjih letih slovenski visokošolski prostor doživlja številne spremembe, ki so povezane z vpeljavo bolonjskega sistema študija in predlogi posameznih akterjev tako na področju izobraževanja kot tudi širše za poučevanje, osredinjeno na študenta. Zato smo se v prispevku usmerili v preučevanje zaznav študentov Univerze v Mariboru o izvajanju visokošolskega pouka. Natančneje, osredotočili smo se na mnenje študentov o učiteljevi rabi učnih metod in oblik pri izvajanju visokošolskega pouka. V raziskavi so sodelovali študenti vseh 17 fakultet Univerze v Mariboru ($f = 212$), tako študenti prve ($f = 96$) kot druge ($f = 116$) stopnje študija. Rezultati raziskave kažejo, da pri izvedbi visokošolskega pouka prevladuje metoda predavanja, sledita ji metodi delo s pomočjo primerov in prikazovanje. Študenti so tudi menili, da učitelje pri izbiri učne metode vodijo učna vsebina in učni cilji. Odgovori študentov o učiteljevi rabi učnih oblik nakazujejo, da visokošolski učitelji in sodelavci uporabljajo drugačne učne oblike pri izvedbi predavanj kot pri izvedbi vaj, in sicer po oceni študentov na predavanjih prevladuje frontalna učna oblika, pri vajah pa skupinska učna oblika.

Glavne besede: visokošolski pouk, študenti, učne metode, učne oblike

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Dr. Milena Ivanuš Grmek, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: milena.grmek@um.si

Dr. Marija Javornik Krečič, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: marija.javornik@um.si

Sabina Ograjšek, magistrantka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru; e-naslov: sabina.ograjsek@student.um.si

Uvod

Najpomembnejše spremembe (slovenskega) visokega šolstva v zadnjih 20 letih so povezane s sprejetjem *Bolonjske deklaracije* leta 1999 in vpeljavo bolonjskega sistema študija. Po prepričanju Zgaga (2004) lahko bolonjski proces opredelimo kot prizadevanje evropskih držav in različnih organizacij na področju izobraževanja za medsebojno sodelovanje in skupno iskanje rešitev ter odgovorov na vprašanja visokega šolstva v času, ko so za evropski prostor značilni globalizacija, klimatske spremembe, nove oblike komuniciranja (Bohinc 2017), migracije in staranje prebivalstva (Barle 2010). Konferenci v Bologni so sledile še številne druge, ki so opozarjale na pomen različnih vidikov visokega šolstva in omogočale evalvacijo predhodno zastavljenih ciljev, vezanih na strukturo visokošolskega izobraževanja, kakovost, kurikularne reforme, vseživljenjsko učenje, zaposljivost, mednarodno odprtost, mobilnost, financiranje in podobno (EHEA 2009). Zadnja v nizu konferenc je bila leta 2018 v Parizu, kjer so se ministri evropskih držav ukvarjali predvsem s pridobljenimi spoznanji o izvajanju tristopenjskega sistema študija, o priznavanju kvalifikacij in zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu. Pozornost so namenili tudi učenju in poučevanju, socialni vključenosti, zaposljivosti, mobilnosti, internacionalizaciji in vrednotam evropskega visokošolskega prostora. Splošno gledano je bil v preteklih letih dosežen velik napredek na omenjenih področjih visokega šolstva, a v praksi je vseeno mogoče zaznati neenakomerno uresničevanje ciljev, vezanih na bolonjski sistem študija in tudi širše, tako med različnimi področji kot tudi med državami. Ministri držav podpisnic Bolonjske deklaracije se bodo ponovno srečali v letu 2020 v Rimu. Do takrat pa so si zastavili, da se bodo zavzemali za medsebojno sodelovanje, solidarnost in pomoč, mobilnost, pedagoška usposabljanja in nenehen strokovni razvoj visokošolskih učiteljev, trajnostni razvoj in podobno (European Commission, EACEA in Eurydice 2018).

Sistemske novosti vpeljuje bolonjskega sistema študija silijo tudi visokošolske učitelje k spreminjanju njihove prakse poučevanja in k oblikovanju sodobnejše vloge v visokošolskem pouku, ki prehaja od učitelja kot prenašalca znanja k učitelju kot spodbujevalcu študentovega učenja. Prenašanje znanja z učitelja na študenta je sicer še vedno aktualno, kar niti ni sporno, kvečjemu nujno pri obravnavi zahtevne

temeljne učne vsebine, a ga je smiselno dopolnjevati z drugimi pristopi, ki izhajajo iz študenta in njegovih potreb.

Zato v nadaljevanju pozornost namenjamo teoretičnega dela zato pozornost namenjamo poučevanju, učenju, učnim metodam in oblikam ter (didaktični) komunikaciji med visokošolskimi učitelji in študenti.

Visokošolski pouk, poučevanje in učenje

Po mnenju Kramarja (2009) se z namenom razlikovanja visokošolskega izobraževanja od preostalih ravni izobraževanja v visokošolskem prostoru namesto izraza pouk pojavlja oznaka študijski proces. Nadaljuje, da ima sicer pouk na vsaki ravni izobraževanja res določene specifične lastnosti, ki so odvisne od namena, razvojne stopnje in starosti učečih, a bistvo pouka je na vseh ravneh enako. Gre za pridobivanje novega znanja ter razvijanje sposobnosti, različnih kompetenc in osebnostnih lastnosti. V opredelitvah pouka (gl. Tomić 2003; Jank in Meyer 2006; Kramar 2009) je poudarjena tudi vzgojna dimenzija, ki pa je večinoma v ospredju na predhodnih ravneh izobraževanja, medtem ko je v visokošolskem izobraževanju poudarek na poučevanju in usmerjanju študentov k samostojnemu učenju, k študiju.

Učenje je opredeljeno kot »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO/ISCED v Marentič Požarnik 2019, str. 10). Obstaja pa več pojmovanj učenja z vidika tistega, ki se uči. Študenti lahko učenje dojemajo kot (1) kopičenje, ki se kaže v povečanju znanja, (2) memoriranje vsebin, ki je namenjeno kasnejšemu obnavljanju vsebin, (3) ohranjanje in zapomnitev dejstev, metod ter postopkov, ki omogočajo kasnejšo uporabo, (4) izpeljavo osebnega pomena iz predelanih vsebin, (5) oblikovanje lastne razlage za boljše razumevanje sveta, življenja in samega sebe ter kot (6) spreminjanje lastne osebnosti (Marentič Požarnik 2019).

Poučevanje pa se nanaša na oblikovanje učnih situacij in izkušenj, ki študentom omogočajo odkrivanje in konstruiranje lastnega znanja (Barr in Tagg 1995). Po mnenju A. Tomić (2003) je danes poučevanje razumljeno predvsem kot (ne)posredna pomoč študentom pri učenju. Cvetek (2015) kot tudi Hunt in Chalmers (2012) ugotavljajo, da imajo učitelji različne pristope k poučevanju, ki pa so povezani predvsem z njihovimi predstavami o naravi in procesih učenja pri študentih. Učitelji lahko pri svojem poučevanju uporabljajo pristop, pri katerem je v središču učitelj. Pri tem pristopu je bistveno, kaj počne učitelj. Učitelj svoje poučevanje razume kot prenos oz. transmisijo znanja na študente. Pojavlja pa se lahko tudi pristop, pri katerem je v središče postavljen študent. V tem primeru učitelj svoje poučevanje dojema kot omogočanje, da študenti s pomočjo njegovega vodenja konstruirajo lastno razumevanje in znanje (gl. Valenčič Zuljan 2002). Po mnenju avtoric prispevka vrednostna, črno-bela izključevanja posameznega modela niso utemeljena (prim. Šebart 1997; Štefanc 2005) niti na teoretični ravni niti v dejanski uporabi – bistveno je namreč, da učitelj izbere pristop, s katerim bo učinkovito dosegal izobraževalne

cilje študijskega programa, tako da je (tudi) v visokošolskem poučevanju smiselna kombinacija obeh pristopov.

Bates (2019) meni, da mora v sodobnem svetu, ki je nasičen z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, učiteljevo poučevanje izhajati iz ciljev, za katere želi, da bi jih študenti dosegli. Predpostavlja, da je učitelj sposoben prepoznati in opredeliti te cilje. Močiničeva (2012) dodaja, da je v visokošolsko poučevanje treba vpeljati raznolike miselne in praktične naloge, ki bodo spodbujale aktivno udeležbo študentov v študijskem procesu. Nadaljuje, da mora biti poučevanje organizirano tako, da omogoča razvoj višjih kognitivnih procesov ter spodbuja medsebojno interakcijo in metakognitivno aktivnost. Poudarja, da učiteljeva naloga ni vezana samo na prenos vsebin, ampak tudi na motiviranje študentov pri učenju, opazovanje njihovih učnih stilov in spremljanje njihovega napredka. Študenti se učijo na različne načine, zato je ključnega pomena, da učitelji poučujejo tako, da omogočajo različne načine učenja.

Ulosevich (1996) meni, da morajo imeti učitelji jasno oblikovan namen lastnega poučevanja in pri poučevanju izhajati tudi iz refleksije o lastnem učenju, ki jim je lahko v pomoč pri razumevanju učenja študentov. Opozarja, da je za dobro poučevanje bistvenega pomena učiteljevo prizadevanje za razumevanje učenja študentov. Nadaljuje, da je pred načrtovanjem poučevanja treba preučiti ozadje študentov, in sicer njihove vrednote, prepričanja, izkušnje, pričakovanja, skrbi, težave in dileme, ter v skladu z ugotovitvami pripraviti ustrezno poučevanje. Poudarja, da ima vsako učiteljevo dejanje za študente določen pomen, zato je pomembno, da je učiteljev govor podprt z njegovimi dejanji in obratno. Ugotavlja, da se dobro poučevanje odvija v učnem okolju, v katerem učitelji uporabljajo raznolike metode poučevanja in učenja, si upajo tvegati, zaupajo svojim instinktom ter se posvetujejo in sodelujejo z drugimi učitelji. Navsezadnje, poučevanje je odvisno tudi od učiteljeve osebnosti. Študenti pri svojih učiteljih cenijo avtentičnost, zato avtor poudarja, da naj učitelji pri poučevanju izhajajo iz sebe in svojih osebnostnih lastnosti.

Coe idr. (2014) na podlagi raziskav prav tako ugotavljajo, da obstaja več dimenzij dobrega poučevanja. Poudarjajo, da so za dobro poučevanje potrebni učiteljevo izjemno vsebinsko in pedagoško znanje, kakovostno podajanje navodil, spodbudna učna klima ter učiteljevo učinkovito vodenje skupine. Poučevanje pa je odvisno tudi od učiteljevih lastnih prepričanj o učenju in poučevanju ter od njegovega profesionalnega razvoja (gl. Valenčič Zuljan 2001a, b).

Organizacija visokošolskega pouka

Na visokošolski ravni je študijski proces organiziran v obliki predavanj, seminarjev in vaj. Za predavanja je značilno, da visokošolski učitelj na različne načine posreduje študentom informacije, študenti medtem poslušajo in si zapisujejo pomembne podatke oz. si oblikujejo lastne zapiske (Sepešiová 2016). Sutherland (1976) pa predavanja opredeljuje kot kontinuirano učiteljevo govorno predstavitev informacij in idej. Po njegovem so predavanja sinteza učiteljevega raziskovanja, prebiranja literature in izkušenj. Tudi A. Tomić (2003) predavanja opredeljuje podobno, in sicer kot daljše neprekinjeno razlaganje. Schmidt idr. (2015) dodajajo,

da visokošolski učitelji v okviru predavanj ne morejo podrobno razpravljati o vseh razsežnostih predmeta, zato se po navadi osredotočijo le na tiste učne vsebine, za katere menijo, da jih morajo nujno posredovati študentom.

Seminarji in vaje v primerjavi s predavanji predpostavljajo aktivnejšo vlogo študentov ter potekajo v manjših skupinah. Tako dajejo priložnost za poglobljeno raziskovanje vsebin, diskusijo, izmenjavo idej ter učenje iz izkušenj in znanja drugih (Sepešiová 2016). V okviru seminarjev in vaj lahko potekajo različne dejavnosti, a najprej mora učitelj izbrati vsebine, ki jih bodo študenti preučili, ter dodeliti naloge vsakemu izmed študentov (Bates 2019). Sepešiová (2016) opozarja, da se lahko pri izvedbi seminarjev ali vaj pojavljajo različne težave, povezane s študentovo nepripravljenostjo na sodelovanje in aktivno vključevanje v študijski proces, z neustrezno predhodno pripravo na obravnavano vsebino, nezmožnostjo aktivnega poslušanja, oddaljevanjem študentov od bistva obravnavane vsebine ipd.

Uspešnost in tudi kakovost študijskega procesa je v velikem delu odvisna od temeljnih dejavnikov študijskega procesa – od subjektov, sestavin, ki tvorijo študijski proces, in okoliščin, v katerih proces poteka. Za kakovosten študijski proces sta ključni tudi ustrezna izbira učnih metod in oblik ter njihova izvedba v praksi (Kramar 2009).

Didaktično-metodični potek visokošolskega pouka

Učne metode so znanstveno in praktično preverjeni načini uspešne in učinkovite komunikacije med visokošolskimi učitelji in študenti v okviru učnega procesa. Nanašajo se tako na učitelja (poučevanje) kot na študenta (učenje) (Tomić 2003). Tudi Kramar (2009) meni, da se v učnih metodah prepletajo aktivnosti poučevanja in učenja. Učne metode opredeljuje kot uspešne racionalne načine delovanja, ki so utemeljeni v teoriji in preizkušeni v praksi. Učiteljem in študentom omogočajo uresničevanje njihovih namenov in doseganje ciljev študijskega procesa. Avtor zaključuje, da je bistvo učiteljevega odločanja o metodah v oblikovanju metodičnega ravnanja, v katerem se običajno prepleta več različnih metod.

Z učni metodami so tesno povezane učne oblike, ki pomenijo organizacijski okvir pedagoškega procesa, v okviru katerega visokošolski učitelji uporabljajo različne učne metode (Starč idr. 2015). Kramar (2009) poudarja, da je učna oblika rezultat učiteljevih odločitev, pri čemer mora učitelj upoštevati tudi pogojenost oblik z različnimi dejavniki in okoliščinami, kot so število in lastnosti študentov, cilji, vsebina, didaktično okolje ipd. Ločimo neposredne in posredne učne oblike. Prevladujoča neposredna učna oblika je frontalni pouk, za katerega je značilno, da visokošolski učitelj sočasno poučuje vse študente, ki so v nekem trenutku navzoči v predavalnici (Kubale 2016). Za posredne učne oblike (skupinsko in individualno delo ter delo v dvojicah) pa je značilno, da so študenti v neposrednem odnosu z učno vsebino in znanje pridobivajo z lastno aktivnostjo; posledično tudi predvidene izobraževalne cilje dosežejo zaradi lastne aktivnosti in sodelovanja v študijskem procesu (Kramar 2009).

Odnos visokošolskih učiteljev do študentov v visokošolskem pouku

Na učni proces študenta pomembno vpliva tudi odnos, ki ga ima z visokošolskim učiteljem, zato je nujno, da se tako učitelj kot študent zavzemata za vzpostavitev dobrega, pozitivnega odnosa (Al Nasser i dr. 2014).

Ugotovitve R. Sužić i dr. (2013) kažejo, da bolj kot sta si učitelj in študent podobna v stališčih, interesih, vrednotah in sposobnostih, večja je verjetnost, da bosta vzpostavila pozitiven komunikacijski odnos. Izkazuje se, da je prav prvi stik med učiteljem in študentom ključen za vzpostavitev odnosa, saj študenti na podlagi svoje osebne perspektive učitelju dodelijo določene lastnosti, na podlagi katerih potem oblikujejo tudi svoj odnos do predmeta. A. Bardorfer (2017) ugotavlja, da se učitelji zavedajo pomena prvega stika, zato poskušajo že na prvih urah vzpostaviti temelje takega odnosa, ki jim bo omogočal nadaljnje sodelovanje. Učitelji ta odnos vzpostavijo namerno, saj se želijo študentom približati tako na odnosni kot na spoznavni ravni. S tem ko je vzpostavljen odnos, je posledično olajšana tudi komunikacija. Študenti so dejavnejši med študijskim procesom, se vključujejo v diskusijo, jih ni strah pokazati nerazumevanja ali napak, so bolj motivirani za učenje ter pokažejo več zanimanja za tematiko. Dober medosebni stik ima številne koristi tudi za učitelje, in sicer učitelji čutijo več zadovoljstva pri poučevanju, so manj utrujeni in bolj motivirani za kakovostno pedagoško delo.

T. Štemberger (2017) se v svoji raziskavi ukvarja s pričakovanji študentov do visokošolskih učiteljev. Ugotavlja, da imajo študenti visoka pričakovanja do svojih učiteljev. Od njih pričakuje jasna navodila, obvladovanje znanstvenega področja, objektivno in pravično ocenjevanje, sprejemanje povratnih informacij ter navsezadnje usklajenost učitelja in asistenta pri posredovanju vsebine. Pričakuje še, da jim bodo učitelji in asistenti na voljo ter da jim bodo pripravljene pomagati. Po drugi strani pa imajo nizka pričakovanja glede uporabe različnih metod poučevanja, prav tako niso naklonjeni samostojnemu delu.

V slovenskem visokošolskem prostoru je bilo objavljenih že več del, ki osvetljujejo značilnosti visokošolskega izobraževanja (npr. Zgaga 2004) in visokošolskega pouka (npr. Marentič Požarnik i dr. 2001; Puklek Levpušček in Marentič Požarnik 2005). V zadnjih letih je bilo izvedenih tudi nekaj raziskav, ki so obravnavale visokošolski pouk s perspektive študentov, vendar pa so se osredotočale bodisi na posamezne vidike pedagoškega procesa (npr. praktično pedagoško usposabljanje; Rus in Ivanuš Grmek 2016; Vršnik Perše i dr. 2015; Bardorfer 2017; Štemberger 2017) bodisi le na posamezne skupine študentov (npr. študenti psihologije; Pečjak i dr. 2016). Z namenom analize stanja, ki bi prikazala bolj celostno zaznavo visokošolskega pouka s strani študentov, smo zasnovali raziskavo, katere namen je bil preveriti, kako študenti zaznavajo visokošolski pouk z vidika učnih metod in učnih oblik, ki jih pri svojem pedagoškem delu uporabljajo visokošolski učitelji in sodelavci. Pri tem so nas zanimale razlike med študenti glede na študijsko smer in stopnjo študija.

Metoda

Udeleženci

Raziskava je bila izvedena na neslučajnostnem vzorcu 212 študentov vseh 17 fakultet Univerze v Mariboru. Ker so bili v raziskavo vključeni le študenti ene izmed slovenskih javnih univerz in ker nam kljub velikosti vzorca ni uspelo zado- stiti pogoju naključnega vzorčenja, ugotovitev ne moremo posploševati na celotno slovensko visokošolsko populacijo. Podatke o smeri in stopnji študija smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika. Študente smo nato na podlagi njihovih odgovorov o študijskem programu s pomočjo Evropskega šifranta raziskovalne dejavnosti razvrstili v tri sorodna študijska področja: humanistično-družboslovno ($f = 98$; $f \% = 46,2 \%$), naravoslovno-matematično in tehnično-tehnološko ($f = 67$; $f \% = 31,6 \%$) ter biomedicinsko ($f = 47$; $f \% = 22,2 \%$). V raziskavi so sodelovali študenti prve ($f = 96$; $f \% = 45,3$) in druge ($f = 116$; $f \% = 54,7$) bolonjske stopnje, medtem ko se študenti tretje stopnje na anketni vprašalnik niso odzvali. Podatkov o spolu, starosti ali povprečni oceni letnika nismo pridobili.

Postopek

Podatke za raziskavo smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je bil v spletni obliki dostopen približno pet mesecev; na spletni strani 1.ka.si je bil objavljen junija, aktiven pa je bil do konca novembra 2019. K sodelovanju v raziskavi smo študente povabili prek študentov tutorjev, študentskih svetov fakultet in univerze ter družbenih omrežij. Anketni vprašalnik je začelo izpolnjevati 393 študentov, a ga je le 212 rešilo v celoti. Anketne vprašalnike, ki so bili pomanjkljivo izpolnjeni, smo izločili iz nadaljnje obdelave in analize.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom IBM SPSS, verzija 25. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili naslednje statistične metode: opisne statistične metode, Kruskal-Wallisov preizkus za preverjanje razlik med udeleženci glede na področje študija, Mann-Whitneyjev preizkus za preverjanje razlik med udeleženci glede na stopnjo študija in še preizkus hi-kvadrat.

Opis merskega instrumentarija

Anketni vprašalnik, v katerem smo preverjali zaznave študentov o učiteljevem izvajanju visokošolskega pouka, je bil sestavljen za potrebe te raziskave. Vključeval je vprašanja zaprtega in polodprtega tipa, opisne ocenjevalne lestvice ter vprašanja z rangiranimi odgovori.

Preverjali smo pogostost učiteljeve uporabe različnih učnih metod v visokošolskem pouku. Pri tem nas je zanimalo, katere učne metode učitelji uporabljajo pogosteje in katere redkeje. V (didaktični) literaturi (gl. Tomić 2003; Kramar 2009; Starc

idr. 2015) je med drugim poudarjeno, da je učiteljeva izbira učne metode odvisna od več dejavnikov, npr. od učne vsebine, učnih ciljev, didaktičnega okolja, zrelosti in predhodnega znanja študentov, naravnosti učitelja. Izhajajoč iz zapisanega, smo v raziskavi študente zaprosili, da dane dejavnike razvrstijo glede na to, koliko po njihovi oceni vplivajo na učiteljevo izbiro metode.

Zanimala nas je tudi pogostost uporabe različnih učnih oblik pri predavanjih in vajah. Pri tem smo preverjali, ali v visokošolskem pouku prevladuje frontalna učna oblika in ali se uporabljajo tudi posredne učne oblike, kot so skupinsko in individualno delo ter delo v dvojicah.

Pred objavo smo anketni vprašalnik sondažno preizkusili in na podlagi povratnih informacij študentov različnih študijski smeri in stopenj odpravili pomanjkljivosti. Študenti niso poročali o težavah pri reševanju zaradi morebitnega vsebinskega nerazumevanja oz. nepravilnega ločevanja pojmov, vključenih v anketni vprašalnik. Od študentov niti nismo pričakovali, da bodo sami navajali različne učne metode, oblike ali druge didaktične pojme, ampak da bodo izbrali med danimi odgovori. Izvedba visokošolskega pouka je v zadnjem času tako v evropskem kot slovenskem visokošolskem prostoru aktualna tema, v katero je vključena večina študentov, predvsem zaradi pobud za poučevanje, osredinjeno na študenta. Izhajajoč iz zapisanega, smo v raziskavi želeli preučiti zaznave študentov o učiteljevem izvajanju visokošolskega pouka.

Rezultati

Pridobljeni podatki so prikazani v dveh vsebinskih sklopih: raba učnih metod in raba učnih oblik v visokošolskem pouku. Za vse postavke so najprej prikazane mere opisne statistike oz. frekvenčne distribucije, nato so prikazane še morebitne razlike v zaznavah študentov o učiteljevi rabi učnih metod in učnih oblik glede na smer in stopnjo študija.

Raba učnih metod v visokošolskem pouku

	Nikoli		Redko		Včasih		Pogosto	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Predavanje	0	0,0	0	0,0	4	1,9	208	98,1
Pogovor	26	12,3	71	33,5	87	41,0	28	13,2
Prikazovanje	6	2,8	35	16,5	86	40,6	85	40,1
Delo z besedilom	21	9,9	79	37,3	70	33,0	42	19,8
Reševanje problemov	8	3,8	58	27,4	78	36,8	68	32,1
Laboratorijsko-eksperimentalno delo	46	21,7	56	26,4	48	22,6	62	29,2
Delo s pomočjo primerov	4	1,9	22	10,4	85	40,1	101	47,6

Preglednica 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) pogostosti uporabe različnih učnih metod v visokošolskem pouku

Poglejmo najprej, katere učne metode po oceni študentov Univerze v Mariboru visokošolski učitelji in sodelavci v visokošolskem pouku uporabljajo pogosteje. Študentje so nakazali, da učitelji uporabljajo različne učne metode, vendar je po njihovi oceni najpogosteje uporabljena učna metoda v visokošolskem pouku predavanje. Sledita ji metodi delo s pomočjo primerov in prikazovanje. Za metodo laboratorijsko-eksperimentalno delo je večji delež študentov v primerjavi s preostalimi učnimi metodami ocenil, da se v študijskem procesu nikoli ne uporablja.

Nadalje smo preverili obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih študentov o pogostosti uporabe različnih učnih metod v visokošolskem pouku glede na študijsko področje. Za učne metode predavanje ($\chi^2 = 3,713$; $p = 0,156$), prikazovanje ($\chi^2 = 0,505$; $p = 0,777$) in delo z besedilom ($\chi^2 = 2,518$; $p = 0,284$) nismo odkrili statistično značilnih razlik, kar pomeni, da se po oceni študentov omenjene učne metode v študijskem procesu po posameznih študijskih področjih uporabljajo s približno enako pogostostjo. Statistično značilne razlike so se pokazale za učne metode pogovor ($\chi^2 = 17,150$; $p < 0,001$), reševanje problemov ($\chi^2 = 37,279$; $p < 0,001$), laboratorijsko-eksperimentalno delo ($\chi^2 = 76,151$; $p < 0,001$) in delo s pomočjo primerov ($\chi^2 = 15,707$; $p < 0,001$). Za učno metodo pogovor smo ugotovili, da jo visokošolski učitelji po oceni študentov humanističnih in družboslovnih študijskih smeri največkrat včasih uporabljajo v visokošolskem pouku, medtem ko so študentje naravoslovno-matematičnih in tehnično-tehnoloških ter biomedicinskih študijskih smeri ocenili, da je ta metoda na njihovih študijskih področjih največkrat redkeje uporabljena. Za reševanje problemov in delo s pomočjo primerov so študentje naravoslovno-matematičnih in tehnično-tehnoloških smeri poročali, da učitelji omenjeni metodi največkrat pogosto vključujejo v visokošolski pouk, medtem ko so študenti s preostalimi študijskimi področji ocenili, da ju učitelji največkrat uporabljajo včasih. Po oceni študentov humanističnih in družboslovnih smeri je laboratorijsko-eksperimentalno delo metoda, ki je na njihovi smeri največkrat uporabljena redkeje, medtem ko jo učitelji na preostalih študijskih področjih največkrat včasih vključujejo v visokošolski pouk.

Za učne metode predavanje ($U = 5482,5$; $p = 0,412$), pogovor ($U = 5248,5$; $p = 0,446$), prikazovanje ($U = 4947,0$; $p = 0,133$), reševanje problemov ($U = 5465,0$; $p = 0,807$) in laboratorijsko-eksperimentalno delo ($U = 5030,0$; $p = 0,211$) se je izkazalo, da jih učitelji v visokošolskem pouku uporabljajo s približno enako pogostostjo tako na prvi kot na drugi stopnji študija. Statistično značilni razliki smo ugotovili za delo z besedilom ($U = 4372,0$; $p = 0,005$) in delo s pomočjo primerov ($U = 4694,0$; $p = 0,031$). Po oceni študentov učitelji učni metodi pogosteje uporabljajo na prvi stopnji študija. Natančneje, študenti prve stopnje so poročali, da učitelji največkrat včasih v pouk vključujejo delo z besedilom, medtem ko so študenti druge stopnje mnenja, da je omenjena metoda največkrat uporabljena redkeje. Za delo s pomočjo primerov pa so študenti prve stopnje ocenili, da ga učitelji največkrat pogosto vključujejo v visokošolski pouk, medtem ko so študenti druge stopnje poročali, da ga učitelji največkrat vključujejo včasih.

V nadaljevanju smo preučili, koliko po mnenju študentov na učiteljevo izbiro metode vplivajo različni izbrani dejavniki. Zaznavanje študentov je pomembno za primerjanje njihovih zaznav z učiteljevimi in tako služi kot podlaga za učiteljevo

refleksijo. Študenti so v anketi dane dejavnike, ki so razvidni tudi iz Preglednice 2, razvrstili od tistega, ki ima po njihovi oceni največji vpliv, do tistega, ki ima najmanjši vpliv.

	s	min	max	
Učna vsebina	3,32	1,964	1	7
Učiteljevo znanje in izkušnje	3,58	1,987	1	7
Cilji učne enote	3,62	1,905	1	7
Didaktično okolje	4,08	1,468	1	7
Študenti in njihove pobude o izvedbi pouka	4,14	1,529	1	7
Delovna doba učitelja	4,31	1,800	1	7
Spol učitelja	4,95	2,670	1	7

Preglednica 2: Mere opisne statistike za dejavnike, ki po mnenju študentov vplivajo na učiteljevo izbiro učne metode

Študenti so ocenili, da so tisti dejavniki, ki imajo največji vpliv na učiteljevo izbiro učne metode, učna vsebina, učiteljevo znanje in izkušnje ter cilji učne enote. Manjši vpliv na izbiro učne metode pa imata po oceni študentov delovna doba učitelja in njegov spol.

Odgovori študentov različnih študijskih področij niso pokazali statistično značilnih razlik pri vplivnosti naslednjih dejavnikov: cilji učne enote ($\chi^2 = 3,484$; $p = 0,175$), didaktično okolje ($\chi^2 = 0,336$; $p = 0,846$), študenti in njihove pobude ($\chi^2 = 3,810$; $p = 0,149$), učiteljevo znanje in izkušnje ($\chi^2 = 4,513$; $p = 0,105$) ter spol učitelja ($\chi^2 = 2,098$; $p = 0,350$). Pri dejavniku delovna doba učitelja ($\chi^2 = 5,528$; $p = 0,063$) se kaže težnja razlike v vplivu na učiteljevo izbiro učne metode, in sicer da ima delovna doba učitelja po mnenju študentov naravoslovno-matematičnih in tehnčno-tehnoloških smeri študija večji vpliv na učiteljev izbor učne metode kot po mnenju študentov humanističnih in družboslovnih študijskih smeri. Pri mnenju študentov o vplivu učne vsebine ($\chi^2 = 7,520$; $p = 0,023$) na učiteljev izbor metode smo ugotovili, da so študenti z biomedicinskih smeri študija menili, da ima vsebina precej velik vpliv na učiteljevo izbiro učnih metod, večjega kot na preostalih študijskih področjih, na katerih so študenti za vsebino poročali, da nima tako velikega vpliva.

Statistično značilnih razlik v odgovorih študentov o vplivu posameznega dejavnika na učiteljevo izbiro učne metode glede na stopnjo študija nismo odkrili.

Raba učnih oblik v visokošolskem pouku

Učne oblike – predavanje		
	f	f %
Delo v dvojicah	2	0,9
Skupinska učna oblika	8	3,8
Individualna učna oblika	11	5,2
Frontalna učna oblika brez vključevanja študentov	54	25,5
Frontalna učna oblika z vključevanjem študentov	137	64,6
Skupaj	212	100,0

Preglednica 3: Število (f) in strukturni delež (f %) odgovorov študentov o prevladujoči učni obliki pri izvedbi predavanj

Na podlagi odgovorov študentov lahko trdimo, da na predavanjih prevladuje frontalna učna oblika. Natančneje, večina študentov je mnenja, da visokošolski učitelji predavanja izvajajo v frontalni učni obliki, pri tem pa tudi študentom dajejo možnost, da se aktivno vključujejo v študijski proces. Relativno velik delež študentov je poročal, da učitelji organizirajo predavanja v frontalni obliki, ne da bi jih vključevali v študijski proces. Za posredne učne oblike so študenti ocenili, da ne sodijo med prevladujoče učne oblike pri izvedbi predavanj.

Odgovori študentov različnih študijskih področij o prevladujoči učni obliki pri izvedbi predavanj niso statistično značilni ($\chi^2 = 5,421$; $p = 0,712$), kar pomeni, da pri izvedbi predavanj na vseh študijskih področjih prevladuje frontalna učna oblika, pri kateri pa učitelji študentom omogočajo, da se aktivno vključujejo v študijski proces.

Zanimale so nas tudi morebitne statistično značilne razlike v odgovorih študentov o učiteljevi organizaciji predavanj glede na stopnjo študija. Pokazala se je težnja razlike v oceni izvedbe predavanj ($\chi^2 = 8,919$; $p = 0,063$). Študenti so namreč ocenili, da tako na prvi kot tudi na drugi stopnji prevladuje frontalna učna oblika, ki študentom omogoča aktivno vključenost v študijski proces, a je več študentov druge stopnje v primerjavi s študenti prve stopnje ocenilo, da učitelji predavanja izvajajo v frontalni učni obliki, ne da bi jih vključevali v pouk.

Analizirali smo tudi učne oblike, ki jih visokošolski učitelji in sodelavci uporabljajo pri izvedbi vaj.

Učne oblike – vaja	f	f %
Frontalna učna oblika brez vključevanja študentov	5	2,4
Individualna učna oblika	27	12,7
Delo v dvojicah	42	19,8
Frontalna učna oblika z vključevanjem študentov	52	24,5
Skupinska učna oblika	86	40,6
Skupaj	212	100,0

Preglednica 4: Število (f) in strukturni delež (f %) odgovorov študentov o prevladujoči učni obliki pri izvedbi vaj

Študenti so poudarili, da visokošolski učitelji in sodelavci najpogosteje organizirajo vaje tako, da delajo v skupinah. Po oceni študentov se pri izvedbi vaj pojavljata tudi frontalna učna oblika, pri kateri učitelji v študijski proces vključujejo tudi študente, in delo v dvojicah. Pri izvedbi vaj so v ospredju posredne oblike, a se uporablja tudi neposredna učna oblika.

Raba učnih oblik pri vajah je statistično značilna glede na smer študija ($\chi^2 = 25,011$; $p = 0,002$). Študenti humanističnih in družboslovnih ter biomedicinskih študijskih smeri so poročali, da na njihovih vajah prevladuje skupinsko učno delo, medtem ko so študenti naravoslovno-matematičnih in tehnično-tehnoloških smeri ocenili, da pri njih prevladuje frontalna učna oblika, pri kateri pa jim učitelji omogočajo, da se aktivno vključujejo v študijski proces.

Raba učnih oblik pri vajah se ne razlikuje statistično značilno glede na stopnjo študija ($\chi^2 = 1,877$; $p = 0,758$). Po oceni študentov tako na prvi kot drugi stopnji pri izvedbi vaj prevladuje delo v skupinah.

Razprava in sklep

V prispevku smo predstavili nekatere didaktične značilnosti visokošolskega pouka na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. Čeprav v strokovnih razpravah in laični javnosti pogosto zasledimo poenostavljena razumevanja metod in oblik pouka ter tudi samega izvajanja (pri tem imamo v mislih predvsem ločevanje metod in oblik na »zastarele« in »moderne«, »aktivne« in »neaktivne« ipd.), je treba opozoriti, da namen naše raziskave ni bil v tovrstnem vrednostnem izključevanju katere od metod ali oblik dela (strinjamo se namreč s poudarki, ki izhajajo iz študij npr. Šebart 1997; Štefanc 2005), temveč v poudarjanju potrebe po refleksiji visokošolskega učitelja o njegovih metodičnih odločitvah: le tako bo namreč lahko okreplil dobre lastnosti ter presegel pomanjkljivosti posamezne učne metode in oblike. Pomembna je torej učiteljeva fleksibilnost pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka: učitelj naj kombinira različne pristope in ustvarja čim bolj raznovrstne učne situacije, v katerih imajo študenti priložnost poleg usvajanja vsebin razvijati tudi raznovrstne veščine (npr. kompleksno in kritično mišljenje, ustvarjalno, samorefleksivno mišljenje, sodelovalne in komunikacijske veščine).

Rezultati naše raziskave kažejo, da visokošolski učitelji Univerze v Mariboru pri izvajanju študijskega procesa uporabljajo različne učne metode, med katerimi pa prevladuje predavanje. Uporaba različnih učnih metod pozitivno vpliva na učno uspešnost študentov, kar so v svojih raziskavah potrdili tudi Ganyaupfu (2013) in Shirani Bidabadi idr. (2016). Natančneje, ugotovili so, da je za kakovosten študijski proces potrebna kombinacija različnih učnih metod, ki so osredinjene tako na učitelja kot na študenta. Poučevanje, osredinjeno na študenta, namreč študentom omogoča aktivno sodelovanje in vplivanje na študijski proces pa tudi nadzor nad lastnim procesom učenja. Na takšen način se oblikujejo učne situacije in izkušnje, ki pozitivno vplivajo na učne dosežke študentov (Klemenčič idr. 2020). Nadalje ugotavljamo, da je raba različnih učnih metod v tesnejši povezavi s smerjo kot stopnjo študija. Ni presenetljivo, da učitelji z različnih študijskih področij uporabljajo različne učne metode, saj je naloga vsakega visokošolskega učitelja, da pouk prilagaja tudi specifikam posamezne študijske smeri. Bolj presenetljivo je, da se po mnenju študentov ne pojavljajo bistvene razlike v učiteljevi rabi učnih metod glede na stopnjo študija oz. se kažejo statistične razlike pri tistih metodah (delo z besedilom in delo s pomočjo primerov), za katere bi pričakovali pogostejšo rabo na drugi stopnji, a je po mnenju študentov v praksi ravno nasprotno, kar bi lahko nakazovalo na neustrezno rabo metod poučevanja z vidika ekspertnega znanja študentov.

Za učne oblike se je izkazalo, da po oceni študentov na predavanjih prevladuje frontalna učna oblika, medtem ko so na vajah pogostejše posredne učne oblike, med katerimi prevladujeta skupinsko delo in delo v dvojicah. Študenti so tudi nakazali, da visokošolski učitelji občasno organizirajo predavanja v frontalni obliki, ne da

bi jim omogočali aktivno vključevanje v študijski proces. Ta trditev je lahko na prvi pogled nekoliko sporna, sploh ob predpostavki, da se morajo učitelji, kot smo že predhodno večkrat omenili, zavzemati za na študenta osredinjeno poučevanje. Vendar se v tem primeru strinjamo s Kubaletom (2016), ki trdi, da je frontalni pouk primeren in tudi potreben za obravnavo zahtevne učne snovi, ki je študenti drugače ne bi mogli osvojiti v kratkem času oz. brez učiteljeve razlage. Naj samo še dodamo, da je tudi v frontalno poučevanje možno vpeljati pristope poučevanja in učenja, osredinjene na študente. Gre za interaktivna predavanja, o čemer piše tudi B. Marentič Požarnik (2019). V mislih ima študijski proces, ki študentom omogoča aktivno udeležbo in sodelovanje.

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 in viri

- Al Nasser, S. Y., Renganathan, L., Al Nasser, F. in Al Balushi, A. (2014). Impact of students teacher relationship on student's learning: A review of literature. *International Journal of Nursing Education*, 6, št. 1, str. 167–172.
- Bardorfer, A. (2017). Učinki in načini vzpostavljanja medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti: perspektiva učiteljev. V: S. Rutar, S. Konrad Čotar, T. Štemberger in S. Bratož, S. (ur.). *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu. Perspectives of internationalisation and quality in higher education*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 243–256.
- Barle, A. (2010). Značilnosti sodobne družbe. V: N. Trunk Širca (ur.). *Model učinkovitega managementa visokošolskega zavoda*. Koper: Fakulteta za management, str. 11–22.
- Barr, B. R. in Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazin of Higher Learning*, 27, št. 6, str. 13–23.
- Bates, A. W. T. (2019). *Teaching in a digital age*. Dostopno na: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> (pridobljeno 10. 1. 2020).
- Bohinc, R. (2017). Sodobna zakonska ureditev visokega šolstva. Kako povrniti zaupanje države v univerzo in univerze v državo? *Teorija in praksa*, 54, št. 3/4, str. 508–530.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. in Major, E. L. (2014). What makes great teaching? *Review of the underpinning research*. London: Sutton Trust.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
- EHEA. (2009). *The Bologna process 2020 – the European higher education area in the new decade*. Dostopno na: http://ehea.info/media.ehea.info/file/20090223-Ostend/54/2/BFUG_Board_CZ_19_4_draft_communique_200209_594542.pdf (pridobljeno 15. 1. 2020).

- European Commission, EACEA in Eurydice. (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2, št. 9, str. 29–35.
- Hunt, L. in Chalmers, D. (2012). *University teaching in focus: A learning-centred approach*. New York: Routledge.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Klemenčič, M., Pupinis, M. in Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Kubale, V. (2016). *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa*. Celje: Samozaložba.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2001). *Visokošolski pouk – malo drugače*. Univerza v Ljubljani: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Močinič, N. S. (2012). Active teaching strategies in higher education. *Metodički obzori*, 7, št. 15, str. 97–105.
- Pečjak, S., Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2016). Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije. V: K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar (ur.). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: CMEPIUS, str. 100–108.
- Puklek Levpušček, M. in Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Univerza v Ljubljani: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Rus, D. in Ivanuš Grmek, M. (2016). Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. V: K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar (ur.). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*, Ljubljana: CMEPIUS, str. 109–118.
- Shirani Bidabadi, N., Nasr Isfahani, A., Rouhollahi, A. in Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4, št. 4, str. 170–178.
- Sepešiová, M. (2016). Teaching modes in higher education: Lectures & seminars. V: Z. Straková (ur.). *How to teach in higher education: selected chapters*. Prešov: Univerzitná knižnica Prešovskej univerzity, str. 30–59.
- Schmidt, G. H., Wagener, L. S., Smeets, A. C. M. G., Keemink, M. L. in van der Molen, T. H. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. *Health Professions Education*, 1, št. 1, str. 12–18.
- Starc, J., Rodica, B. in Konda, I. (2015). The significance of teaching methods/forms and organizational forms as important elements for the professional development in the education and training of managers involved in tourism. *Informatol*, 48, št. 1/2, str. 48–61.

- Sutherland, M. T. (1976). *The lecture method*. Dostopno na: https://www.nactateachers.org/attachments/article/1514/Sutherland_NACTA_Journal_September_1976-8.pdf (pridobljeno 3. 1. 2020).
- Suzić, R., Dabić, T. in Ćirković Miladinović, I. (2013). Student-teacher communication in university teaching. *Sino-US English Teaching*, 10, št. 1, str. 65–71.
- Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 9–10, str. 360–375.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 34–57.
- Štemberger, T. (2017). Kaj študentje pričakujejo od visokošolskih učiteljev? V: S. Rutar, S. Konrad Čotar, T. Štemberger in S. Bratož (ur.). *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu. Perspectives of internationalisation and quality in higher education*. Koper: Univerza na Primorskem, str. 257–279.
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Ulosevich, N. S. (1996). *Some thoughts on effective teaching in higher education*. Dostopno na: <https://pdfs.semanticscholar.org/2515/8711089d196bf8cddd358688b97e289758d1.pdf> (pridobljeno 12. 1. 2020).
- Valenčič Zuljan, M. (2001a). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2001b). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7, št. 2, str. 16–23.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17, št. 3/4, str. 3–12.
- Vršnik Perše, T., Ivanuš Grmek, M., Bratina, T. in Košir, K. (2015). Students' satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. V: V. Domović in V. Vizek Vidović (ur.). *Overcoming fragmentation in teacher education policy and practice*. Zagreb: Faculty of teacher education, str. 159–174.
- Zgaga, P. (2004). *Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.

Milena IVANUŠ GRMEK, Marija JAVORNIK KREČIČ in Sabina OGRAJŠEK (University of Maribor, Slovenia)

SOME DIDACTIC CHARACTERISTICS OF TEACHING AT THE UNIVERSITY OF MARIBOR: STUDENTS' PERSPECTIVE

Abstract: In recent years, the Slovenian higher education area has undergone several changes related to the Bologna process and student-centred learning initiatives, coming from individuals in the field of education and beyond. Therefore, we decided to focus on the views of the students of the University of Maribor on the introduction of higher education. Specifically, we focused on examining students' views on the use of teaching methods and forms in higher education. In the present study, 212 students from both undergraduate ($f = 96$) and postgraduate ($f = 116$) study programs from all seventeen faculties of the University of Maribor participated. Results of our research show that the main method of teaching in higher education is the method of lectures, followed by the case method and method of demonstration. Students also evaluated, that when choosing a teaching method, professors take in to account the content of the class and their goals. Students' answers about the teacher's use of teaching forms indicate that higher education teachers and associates use different teaching forms in lectures than in tutorial classes, namely, according to students, frontal learning predominates in lectures, and group learning in tutorial classes.

Keywords: higher education, students, teaching methods, forms of teaching and learning

E-mail for correspondence: milena.grmek@um.si