

# VLOGA DIDAKTIČNIH NAČEL PRI UČENJU JEZIKA

MILENA IVANUŠ GRMEK IN MONIKA MITHANS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
E-pošta: milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

**Povzetek** Didaktična načela so osnovna vodila za pripravljanje učiteljev na pouk in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Oblikovala so se na podlagi učne prakse in veljajo za vse predmete in vse stopnje šolanja. V prispevku bomo med seboj primerjali didaktična načela pri slovenskem jeziku, ki jih je v svoji *Didaktiki slovenskega jezika* predstavil France Žagar (1996), in splošna didaktična načela, ki jih v svoji *Didaktiki* navajajo Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik (2003). Pomembno je, da učitelj pozna didaktična načela in jih upošteva v svoji pedagoški praksi, saj odločilno vplivajo na njeno kakovost in uresničevanje učnih ciljev.

**Ključne besede:**

didaktična  
načela pri  
slovenskem  
jeziku,  
jezikovni pouk,  
splošna  
didaktična  
načela,  
slovenski  
jezik,  
učni  
proces

# THE IMPORTANCE OF DIDACTIC PRINCIPLES IN LANGUAGE LEARNING

MILENA IVANUŠ GRMEK & MONIKA MITHANS

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia  
E-mail: milena.grmek@um.si, monika.mithans1@um.si

**Abstract** Didactic principles are the basic guidelines through which teachers prepare lessons and carry out the educational process. Didactic principles are based on the teaching practice and are applied in all school subjects and on all levels of education. The following article deals with the comparison of didactic principles of Slovenian language, presented by France Žagar in his work *Didactics of Slovenian Language* (1996), and general didactic principles, presented by Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar and Drance Strmčnik in their work *Didactics* (2003). It is important that teachers are familiar with didactic principles and apply them in their pedagogical practice, since they have a tremendous influence on both, the quality of pedagogical practice, as well as reaching educational goals.

**Keywords:**  
didactic  
principles of  
Slovenian  
language,  
language  
lesson,  
general  
didactic  
principles,  
Slovenian  
language,  
learning-teaching  
process

## 1 Uvod<sup>1</sup>

Zgodovino poučevanja jezikov bi lahko po mnenju Janeza Skele (2019: 11) imenovali tudi zgodovino iskanja prave metode. Dolgo je bilo namreč zakoreninjeno prepričanje, da obstaja metoda, ki bo ustrezala večini ali vsem učencem in da bodo z njenim odkritjem enkrat za vselej razrešene težave jezikovnega poučevanja. Iskanje novih metod poučevanja jezikov je povzročilo pravi metodološki blodnjak in okrog leta 1970 se je dotakratni pomen metod začel zmanjševati. Številni učitelji in strokovnjaki so to utemeljevali z dejstvom (Skela 2019: 12), »da so metode preozke kot takšne neprimerne kot teorije poučevanja jezikov in da bi se morali osredotočiti na pomembnejše vidike jezikovnega učenja.«

Vsa prizadevanja po iskanju prave metode so privedla do tega, da so učitelji postavljeni pred velik izziv, saj naj bi bili »zmožni izbirati, prilagajati in razvijati lastne teorije in prakse poučevanja« (Skela 2019: 13), ki bodo prispevale k uspešnemu poučevanju jezikov, kot temeljnemu sestavnemu delu znanja, ki postaja v današnjem svetu ključ do blaginje posameznika, države in posamezne družbe. Kakovostno znanje pa lahko reproducira le kakovosten šolski sistem (Bela knjiga 2011: 18), katerega temelj je kakovostno vzgojno-izobraževalno delo.

Pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela oz. uspešnega poučevanja in učenja nedvomno igrata didaktična načela, »kot logične posplošitve učnih spoznanj in izkušenj« (Blažič idr. 2003: 166), nastala na »podlagi znanstvene analize uspešne učne prakse.« (Andoljšek 1976: 30)

Že Vladimir Poljak (1974: 235) je trdil, da mora človek, če želi delo uspešno opraviti, pri vsakem delu upoštevati določena načela. Po njegovem prepričanju (Poljak 1974: 235):

Ni področja človeškega dela, pri katerem ne bi bilo treba spoštovati prav nobenih takih načel; nasprotno, kolikor bolj zapleteno in delikatnejše je človeško delo, toliko več je formalnih načel.

---

<sup>1</sup> Poglavlje sta Ivanuš Grmek in Mithans napisali v okviru projekta J5-9328 *Izobraževanje učiteljev kot dejavniki zagotavljanja kakovostnega vseživljenjskega učenja v učeh se družbi / v družbi hitrih družbeno - gospodarskih sprememb in negotove prihodnosti*, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Tudi vzgojno-izobraževalni proces lahko z gotovostjo uvrstimo med zapletene dejavnosti in zato je razumljivo, da so se v didaktiki izoblikovala številna načela, ki jih morajo učitelji upoštevati, če želijo doseči uspeh (Poljak 1974: 235).

Splošna didaktična načela veljajo za pouk vseh predmetov, torej tudi za jezikovni pouk. Zaradi posebne narave jezikovnega pouka pa jih je potrebno prilagoditi in dopolniti z načeli, povezanimi izključno s poukom jezikov (Šilih 1955: 22).

## 2 Didaktična načela

Didaktična načela predstavljajo pomembno teoretično podlago tako pouku kot izobraževanju in vzgajanju nasploh (Strmčnik 2001: 291–294), a niso edine didaktične prvine oz. razlogi za učne odločitve (Blažič idr. 2003: 166). Predstavljajo norme, ki se nanašajo na izvajanje določene kakovostne dimenzije poučevanja (Rotraud 2017: 133). V splošnem pomenu slovarji načela opredeljujejo kot vodila, osnove oz. smernice delovanja.

Splošna didaktika pravi, da je didaktična načela treba upoštevati pri celotnem pouku, kar poudarja tudi Šilih (1955: 22). Splošna didaktična načela veljajo tudi za jezikovni pouk. V povezavi s tem Šilih (1955: 22) opozarja, da je splošna načela treba prilagoditi jezikovnemu pouku in jih dopolniti še z načeli, ki veljajo izključno za jezikovni pouk.

Tudi Strmčnik (2001: 295) opozarja na relativni pomen didaktičnih načel, ki jih je treba prilagajati konkretnim učnim situacijam in ne smejo biti razumljena kot neposredni napotki za konkretno učno delo. Učitelj mora torej dobro poznati vsa didaktična načela in njihova ozadja, da jih lahko prilagaja svoji učni situaciji.

Gustav Šilih (1970: 26) učna načela oz. didaktične principe definira kot »vodila za pouk, izpeljana iz nesporno veljavnih dognanj napredne znanosti, ki stoje nad vsemi učnimi postopki.« Ob pravilnem razumevanju in upoštevanju lahko učitelj z njihovo pomočjo uspešno organizira in vodi učne procese (Šilih 1970: 26).

Tudi Vladimir Poljak (1974: 235) meni, da so »didaktična načela določena načela, ki vodijo učitelja pri učnem delu, da uspešno uresniči svoje naloge.« Njihovo izvajanje po njegovem prepričanju temelji na objektivnih zakonitostih učnega procesa.

France Žagar (1996: 15) didaktična načela opredeli kot »osnovne smernice ali vodila, ki vplivajo na izbiro celotnega učnega procesa. Ta načela opozarjajo na bistvene značilnosti uspešnega pouka in svarijo pred različnimi pomanjkljivostmi v poučevanju. Tako prispevajo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, a le, če jih učitelj upošteva pri izbiri učne snovi in metod dela, pri samem načrtovanju, izvajanju ter preverjanju in ocenjevanju znanja. (Žagar 1996: 15).«

Strmčnik (2001: 291) meni, da načela predstavljajo posplošitve spoznanj, ki niso obvezujoča kot zakoni in fleksibilnejša kot pravila. Razume jih kot smernice, kriterije za človekovo ravnanje v odločitvenih situacijah.

V preteklosti so se določena didaktična načela pojavljala zaradi družbenih potreb. V 17. stoletju je Komensky učno načelo nazornosti izpeljal iz potreb po boljšem znanju bodočih nosilcev trgovine. Učno načelo aktivnosti pri pouku se je pojavilo v obdobju industrializacije, ko je zaradi aktivnega dela v proizvodnji nastala potreba po aktivnosti učencev. Skozi zgodovino so se pojavljala nova načela in med tem so nekatera izginjala oz. se je spremenila njihova vsebina (Andoljšek 1976: 30–31).

Komensky je poleg splošne teorije didaktičnih procesov veliko svoje pozornosti namenil tudi učenju jezikov (Vučo 2012: 137). Poleg splošne teorije didaktike je Komensky, znan kot oče didaktike, jasno opredelil tudi učenje jezikov in poiskal odgovore na marsikatero vprašanje jezikovnega izobraževanja. Njegova didaktična stališča se nanašajo na vse predmete, a je v »središču izobraževanja jezik kot božji dar« in zato sodi poučevanje jezika med osrednja vprašanja pedagogike Komenskega (Vučo 2012: 140). Trdil je, »da se je treba vsak jezik učiti z rabo, s prakso, ne na podlagi pravil in slovnice. Priporočal je branje, ponavljanje, prepisovanje ter ustno in pisno posnemanje, oponašanje domačih govorcev, povezovanje slike in vsebine« (Vučo 2012: 140).

Andoljšek (1976: 30) je prepričan, da so didaktična načela odraz učinkovitega pouka. Učinkovitost pouka pa je odvisna od družbenih odnosov in zato so didaktična načela družbeno pogojena.

Z didaktičnimi načeli so se ukvarjali številni avtorji, ki so oblikovali različne sisteme didaktičnih načel, saj so načela različno družili oz. razčlenjevali. Razloge za takšno pestrost didaktičnih načel lahko po Andoljškovem (1973: 31) mnenju iščemo v različnih učnih praksah ter različnih pogledih na odnose med didaktičnimi zakonitostmi, načeli in pravili.

V nadaljevanju bomo podrobneje opredelili didaktična načela pri jezikovnem pouku in jih primerjali s splošnimi didaktičnimi načeli, ki so jih v svojem visokošolskem učbeniku zapisali Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik (2003).

### 3 Didaktična načela pri slovenskem jeziku

V tem poglavju se bomo oprli na opredelitev didaktičnih načel, kot jih je v svoji knjigi *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli* opredelil didaktik in slavist France Žagar; didaktična načela obravnava skozi didaktiko slovenskega jezika.

Žagar (1996: 15) navaja sledeča didaktična načela:

- »načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti,
- načelo individualizacije in diferenciacije pouka,
- načelo nazornosti,
- načelo aktivnosti in zavestnosti,
- načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev,
- načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev,
- načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim,
- načelo znanstvenosti in sistematičnosti,
- načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja.«

Na začetku poglavja o didaktičnih načelih je Žagar (1996: 15) opozoril na dejstvo, da sistem didaktičnih načel ni ustaljen in da razvoj šolstva prinaša nova načela. Na osnovi pregleda literature (Pirih Svetina 1996; Jenko 2015) nismo zasledili novih didaktičnih načel pri pouku slovenskega jezika.

### **3.1 Načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti**

To načelo od učitelja zahteva, da učence vodi k novim znanjem, navadam in spretnostim tako, da upošteva njihove telesne in duševne zmogljivosti. Vsako učno snov mora torej prilagoditi tako, da jo učenci na dani razvojni stopnji lahko razumejo. Izbor učne snovi je povezan tudi z znanstveno sistematiko in zato se načelo primernosti pouka razvojni stopnji učencev prepleta tudi z načelom znanstvenosti in sistematičnosti (Žagar 1996: 15).

To načelo zajema tudi zahtevo po postopnosti pouka, ki se odraža v postopnem izvajanju procesa in postopnem doseganju postavljenih ciljev (Žagar 1996: 16; Kramar 2009: 134).

Postopnost se torej doseže z ustreznim stopnjevanjem celotnega pouka (ciljev, vsebin, načinov delovanja) (Kramar 2009: 134).

To dosežemo s pravili, ki jih je izoblikoval nemški pedagog Adolph Diesterweg in so sledeča (Žagar 1996: 16; Kramar 2009: 134):

- od lažjega k težjemu,
- od znanega k neznanemu,
- od preprostega (enostavnega) k sestavljenemu (zapletenemu),
- od bližnjega k daljnemu,
- od konkretnega k abstraktnemu.

Za jezikovni pouk v glavnem velja, da se učenci brati in pisati učijo v obdobju konkretno logičnega mišljenja (7 do 11 let), proučevanje bolj abstraktnih slovničnih pojmov pa je predvideno v obdobju formalno logičnega mišljenja (od 12 let naprej) (Žagar 1996: 16).

### **3.2 Načelo individualizacije in diferenciacije pouka**

Pojem sposobnosti se oblikuje iz ugotovitve, da »v enakih objektivnih okoliščinah in pri enakem predznanju in vajah uspeh različnih učencev ni enak.« (Kubale 2016: 18) Zaradi različnih sposobnosti se pojavijo največje razlike med učenci in prav od njih je odvisen rezultat sodelovanja med učiteljem in učenci (Kubale 2016: 18).

Načelo individualizacije in diferenciacije pouka od učitelja zahteva, da pri svojem delu upošteva individualne značilnosti učencev. Upoštevanje posebnosti vsakega posameznika pa je pri neposrednem delu v razredu zelo težko, saj od učitelja pričakuje poznavanje vsakega posameznega učenca in prilagajanje pomoči njegovim individualnim značilnostim (Žagar 1996: 16).

### 3.3 Načelo nazornosti

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014) pomen besede nazoren opredeljuje sledeče: »ki vsebuje elemente, ki povečujejo dojemljivost, razumljivost; s čuti zaznaven, resničen, stvaren.« Nazornost torej zajema dejavnike, ki povečujejo dojemljivost, in poudarja pomen čutnega zaznavanja.

Nazornost učencem omogoča stik z resničnostjo. Različni čutni dražljaji jim približajo in izboljšajo sprejemanje novih informacij ter pripomorejo h konstruiranju novega znanja oz. razvijanju novih sposobnosti in lastnosti. Spoznavanje se tako preko konkretnega čutnega zaznavanja nadaljuje v miselno razčlenjevanje, razumevanje, posploševanje, usvajanje (Kramar 2009: 141).

France Žagar (1996: 17) poudarja, da je uresničevanje načela nazornosti v šolskem prostoru odvisno predvsem od učnega predmeta in starosti učencev. V nižjih razredih mora učitelj uporabljati več ponazoril kot v višjih. Pouk pa je nazoren le, če je opazovanje ponazoril povezano z razmišljanjem.

Pri učenju jezikov se učenci srečujejo z zelo abstraktno stvarnostjo. V povedih oz. besedilih namreč opazujejo jezikovna sredstva in iz njih izpeljujejo pravila. Pri tem pa morajo ugotavljati tako glasovno ali vidno stran jezikovne enote kot njen pomen. Učenje slovničnih pravil je nazorno le, če je podprto z ilustrativnimi primeri, kar zagotavlja razumevanje pravil s strani učencev in ne zgolj mehanično ponavljanje za učiteljem (Žagar 1996: 17).



### **3.4 Načelo aktivnosti in zavestnosti**

Načelo aktivnosti je osnovano na dejstvu, da je prav aktivnost temeljni pogoj za razvoj človeka in njegov vzgojno-izobraževalni napredek (Kramar 2009: 135). Žagar (1996: 17) meni, da je načelo aktivnosti upoštevano, če učenci do znanja in spretnosti pridejo z lastno aktivnostjo. Načelo zavestnosti pa je upoštevano, če učenec pridobljeno snov razume in jo zna tudi uporabiti.

Učenci ne morejo biti aktivni, če jim učitelj posreduje že gotova spoznanja, namesto da bi jim dovolil, da preko vprašanja sami poiščejo rešitve. Aktivnost ovira tudi učiteljeva nepotrpežljivost in nesposobnost empatije. S strani učencev pa je aktivnost lahko ovirana zaradi njihove naglosti, ugibanja odgovorov in premajhne usmerjenosti na bistvo problema (Žagar 1996: 18).

### **3.5 Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev**

Sodobni pedagoški procesi naj bi temeljili na demokratičnosti klime in odnosov, tako na ravni šole kot pri pouku (Kovač Šebart in Krek 2007), otroci pa naj bi imeli več pravice do doživljanja in čustvovanja. Pouk je čedalje bolj obogaten z igrami, raznimi tekmovanji, obiski gledališč, ekskurzijami, bivanjem v naravi ipd. (Žagar 1996: 18).

Zlasti pri govornem in pisnem izražanju se učitelj naslanja na »doživljanje, zamisli in zanimanja otrok.« Pripravljenost govornega in pisnega izražanja učitelj spodbuja predvsem z ustvarjanjem sproščenega razrednega vzdušja, za katerega so značilni vedrina, igrivost, zaupljivost in sprejemanje vsakega učenca. Le v spodbudnem vzdušju lahko učenci svoje doživljanje in ideje opisujejo neprisiljeno in pristno, kar je predpogoj za ustvarjanje kakovostnih besedil (Žagar 1996: 18).

Ustvarjanje zelo kakovostnih besedil poleg tega zahteva veliko obvladovanje jezikovnih spretnosti in dolgotrajno delo pri razvijanju lastnih zamisli. Za to pri pouku ni najboljših pogojev, boljše pogoje za takšno ustvarjanje ponujajo literarni in novinarski krožki (Žagar 1996: 18).

### 3.6 Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev

Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev je nastalo zaradi dejstva, da otroci v šolo vstopijo z znanjem pogovorne oz. narečne različice jezika, ki je drugačna od knjižnega jezika, ki se ga poučuje v šoli. Učitelj mora sprejemati govor svojih učencev in biti strpen, a hkrati opozarjati na druge različice. Učence mora postopoma navajati na prilagajanje načinov govorjenja sogovornu in drugim okoliščinam sporočanja (Žagar 1996: 19).

»Jezikovni pouk je učinkovitejši, če se učitelj zaveda, kateri glasovi, oblike in besede so v knjižnem jeziku drugačni kot v govoru učencev.« (Žagar 1996: 19) Tako lahko dodaja opuščene samoglasnike, zamenjuje naglašene glasove s knjižnimi, organizira vaje za jezikovne oblike, ki jih učenci niso vešči (Žagar 1996: 19).

### 3.7 Načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim

V skladu s tem načelom naj učitelj učence vodi od govora k pisnemu izražanju ter dovolj časa in pozornosti nameni govornim vajam in nastopom učencev (Žagar 1996: 19).

Žagar (1996: 20) opozarja, da mora učitelj pri slovenskem jeziku vsak teden nekaj časa odmeriti kultiviranju govornih besed. Pri tem lahko učenci govorijo tudi o temah izven obravnavane učne snovi. V nižjih razredih lahko tako pripovedujejo o svojih igračah, družini; učenci v višjih razredih pa o temah, ki jih zanimajo.

### 3.8 Načelo znanstvenosti in sistematičnosti

Od učitelja slovenskega jezika to načelo zahteva, da »učí v skladu s spoznanji sodobne slovenistike in da skrbi za postopno nastajajoč red v naučeni učni snovi.« (Žagar 1996: 20) Tako morajo ravnati tudi učitelji vseh drugih predmetov.

Učitelji morajo upoštevati, da so mlajši učenci sposobni sprejeti le elementarna spoznanja, ki jih mora učitelj podati tako, da jih bo pozneje mogoče nadgrajevati in poglobljati. Tudi pri sistematiki v nižjih razredih se je treba zavedati, da ne more biti popolnoma znanstvena, ampak mora obsegati le najpomembnejše sestavne dele, ki se kasneje izpopolnjujejo (Žagar 1996: 20).

V povezavi s tem načelom Žagar (1996: 20) opozarja, da mora biti učenje slovnice učencem v pomoč pri pravilni in učinkoviti uporabi jezika in ne namenjeno samo sebi. Še posebej pri mlajših učencih morajo učitelji oblikovati učencem razumljiva in koristna pojasnila slovničnih pravil.

### **3.9 Načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja**

To načelo zahteva, »da je znanje trajno, uporabno in da se je treba stalno truditi za njegovo pomnoževanje.« (Žagar 1996: 20)

Trajnost znanja, spretnosti in navad se lahko doseže le z vadenjem in ponavljanjem. Pri pouku slovenskega jezika, v okviru katerega učenci razvijajo govorne, bralne in pisne spretnosti, je potrebno veliko vadenja in ponavljanja, ki poteka tako pri pouku kot doma (Žagar 1996: 20–21). To dejstvo je prenosljivo tudi na učenje drugih jezikov.

Pri učenju jezikov se pravopis utrjuje s pomočjo narekov, pravorečje s pomočjo pripravljenega branja, slovnica z besedno in stavčno analizo, poznavanje književnosti s šolskim in domačim branjem itd. Zapomnitev učne snovi lahko olajšajo miselni vzorci, tabele, sheme ter mnemotehnični stavki (Žagar 1996: 21).

Učitelj mora biti pozoren, da se učenci učijo z razumevanjem. Torej ne sme dopuščati mehničnega znanja, ki ne prinaša pravega in trajnega znanja (Žagar 1996: 21).

Zelo pomembna naloga šole oz. učitelja je tudi v tem, da v učencih prebudi zanimanje za učenje jezika in jih usposobi za samoizobraževanje, saj se znanje neprestano nadgrajuje in spreminja (Žagar 1996: 21).

## **4 Didaktična načela v splošni didaktiki in pri didaktiki slovenskega jezika**

Pregled literature (Šilih 1970; Andoljšek 1976; Poljak 1974; Žagar 1996; Strmčnik 2001; Blažič idr., 2003; Kramar 2009) kaže, da sistemi didaktičnih načel med različnimi avtorji niso usklajeni in da na tem področju didaktike vlada velika različnost v poimenovanjih. Avtorji načela različno poimenujejo, jih različno razčlenjujejo in združujejo.

V nadaljevanju med seboj primerjamo didaktična načela Franceta Žagarja (1996) in didaktična načela, ki so jih v svojem visokošolskem učbeniku *Didaktika* opredelili Blažič in soavtorji (2003). Didaktična načela bomo med seboj primerjali ter iskali podobnosti in razlike med njimi.

Prva razlika med obravnavanima sistemoma didaktičnih načel je v številu načel. Žagar (1996: 15) jih navaja devet, medtem ko jih Blažič idr. (2003: 166–225) navajajo sedem.

Blažič idr. (2003: 166–225) navajajo naslednja didaktična načela:

- učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja,
- enotnost učno konkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega),
- strukturiranost in sistematičnost pouka,
- racionalnost in ekonomičnost pouka,
- problemskost pouka,
- učna diferenciacija in individualizacija,
- življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse.

#### 4.1 Učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja

Kot prvo načelo so Blažič idr. (2003: 172) navedli načelo učne aktivnosti v funkciji učenčevega razvoja. V učni aktivnosti vidijo ključ do otrokovega uspeha na vzgojno-izobraževalnem področju in v splošnem razvoju. Zato je učna aktivnost učencev, po njihovem prepričanju, treba nenehno spodbujati in vzdrževati oz. učence motivirati za delo. Brez motiviranja učencev torej ne moremo pričakovati njihovega aktivnega udejstvovanja (Blažič idr. 2003: 172).

Vsekakor je za pravilno upoštevanje tega načela pomembna motivacija (Šilih 1970: 30), kajti aktivnosti ni brez notranjega vzgiba in zunanjih spodbud (Kubale 2016: 19). Prav od vrste in stopnje motivacije je odvisna kakovost doseženih učnih rezultatov, torej ali bo znanje, ki ga bo učenec osvojil, trajno, uporabno in poglobljeno ali pa ne (Marentič Požarnik 2012: 184).

Maier (1995: 50) motivacijo pojmuje kot osnovo za usvajanje jezika in pravi, da učenje jezikov brez motivacije ne more biti uspešno. O pomenu motivacije za učenje jezikov je govoril že Komensky, ki je bil prepričan, da mora biti učitelj pri svojem delu zagnan in da mora spodbujati učence (Vučo 2012: 142).

»Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj ali od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost« (Marentič Požarnik 2012: 184).

Različne raziskave so pokazale, da »igra učenčeva motivacija pri uspešnem učenju jezika odločilno vlogo« (Skela, Razdevšek-Pučko in Čok 1999: 30).

Če učenci niso motivirani, se neradi lotevajo nalog, se obotavljajo, med poukom sanjarijo ali se upravljaju nalog celo uprejo (Marentič Požarnik 2012: 184). Za aktivno udejstvovanje učencev mora učitelj zato odkriti pravi motiv za njihova ravnanja, ki se skrivajo v učenčevih potrebah, željah in čustvenih stanjih. Osnovna naloga učitelja je torej, da zna učence pravilno motivirati, zato mora poznati najrazličnejša motivacijska sredstva in njihovo učinkovitost (Kubale 2016: 19).

Učno aktivnost lahko spodbujamo s primarnimi (zanimive učne vsebine, vključevanje izkušenj učencev, njihovih interesov idr.), sekundarnimi (nagrade, priznanja idr.) in terciarnimi motivi (učni pogoji, učni prostor, čas učenja idr.). Učitelj mora pri pouku učencem omogočiti vse vrste učne aktivnosti (gibalna, čustveno-doživljajska in umska) in stremeti k čim večji stopnji učenčeve samostojnosti, saj je od nje odvisna kakovost aktivnosti in celotno vzgojno-izobraževalno oblikovanje učencev. Poleg tega se mora učitelj zavedati, da je pri aktivnosti pomembno predvsem, kaj in kako delajo učenci, saj je za celovit in vsestranski razvoj učencev odločilnega pomena njihova samoaktivnost (Blažič idr. 2003: 173–185).

Tudi Vladimir Poljak (1974: 241) podobno kot Blažič idr. (2003: 172) načelo učne aktivnosti navaja skupaj z razvojem. Človek z lastnim delom oz. aktivnostjo namreč spreminja naravo zunaj sebe, s tem posledično spreminja tudi sebe in se osebnostno dviga na višjo raven (Poljak, 1974: 241). »Aktivnost je torej pogoj razvoju, in zaradi tega izvajamo didaktično načelo enotnosti aktivnosti in razvoja,« pravi Poljak (1974: 242).

V nasprotju s Poljakom in Blažičem ter soavtorji Šilih (1970: 29) načela aktivnosti ne povezuje z razvojem. Po njegovem bo to načelo uspešno, če bo aktivnost izhajala iz učencev oz. bo spontana. Če bo aktivnost zavestna, torej če se bodo učenci zavedali namena ter vzroka pouka. Poleg naštetega pa je za uspeh pomembno tudi, da učenci aktivnosti opravijo v skladu s svojimi sposobnostmi in vanje vložijo ves svoj trud (Šilih 1970: 29–30).

Žagar (1996: 17–18) načelo aktivnosti omenja skupaj z zavestnostjo, Blažič in soavtorji (2003: 172) pa skupaj z razvojem. Torej morajo po Žagarjevem (1996: 17–18) prepričanju v povezavi s tem načelom učenci snov pridobiti aktivno, jo razumeti in jo znati tudi zavestno uporabljati. Blažič in soavtorji (2003: 174) pa ne govorijo o zavestnosti, ampak o aktivnosti, ki je zavestna, ter med pogoje učne aktivnosti uvrščajo (Blažič idr. 2003: 187):

- solidna profesionalna usposobljenost učiteljev,
- jasno opredeljeni učni cilji,
- čim več notranje motivacije,
- razvite delovne navade,
- sproščeno ozračje in demokratični odnosi,
- dobro organizirano in pestro učno delo,
- individualizacija (učna obremenjenost, stil učenja),
- upoštevanje izkušenj in predznanja učencev,
- povezanost pouka z znanjem in življenjem,
- problemsko obarvan pouk,
- aktivnejše učne metode.

Tudi Poljak (1974: 242) opozarja, da mora biti za uresničevanje načela aktivnosti aktivnost pri pouku zavestna.

Tako Žagar (1996: 17–18) kot Blažič idr. (2003: 172–187) izpostavljajo, da morajo biti učenci aktivni sooblikovalci učnega procesa. Vsi v povezavi z aktivnostjo izpostavljajo tudi vlogo učitelja, ki mora učne aktivnosti voditi tako, da bodo učenci aktivno vključeni v pouk vedno, ko je to mogoče.

Z aktivnim vključevanjem učence navajamo na samostojno učenje, prispevamo k njihovi motivaciji in posledično dvigamo nivo znanja. Učencem več možnosti aktivnega vključevanja omogočajo učitelji, ki pri pouku uporabljajo strategije odprtega pouka (Mithans 2017: 127).

#### **4.2 Enotnost učnokonkretnega (nazornega) in abstraktnega (pojmovnega)**

Prav nazornost je postavljena v središče didaktičnih načel, saj se z njo, v določenem smislu, povezuje celotna didaktika (Blažič idr. 2003: 187).

Medveš (1993: 10) je kot tvorca nazornega pouka poimenoval Komenskega, katerega zlato pravilo didaktike je: »Ljudi je treba do največje možne mere učiti, da svojega znanja ne črpajo iz knjig, ampak da proučujejo nebo, zemljo, hraste in bukve, to je same stvari, ne pa tuja zapažanja in mišljenje o stvareh« (Komensky 1995: 105).

V povezavi z učenjem jezikov se je Komensky (1995: 119) zavzemal za povezovanje stvari in besed: »Katerikoli jezik učimo, tudi če je materinski, moramo kazati predmete, ki jih je treba poimenovati z besedami, prav tako obratno, kar učenci vidijo, slišijo, česar se dotaknejo ali kar okusijo, naj se učijo povedati z besedami, tako da se govor razvija vzporedno z razumevanjem.« Prva spodbuda pri učenju jezikov mora torej predstavljati usmeritev v zaznavanje s čutili (Vučo 2012: 140).

Tako Žagar (1996: 17) kot Blažič idr. (2003: 187) izpostavljajo, da daje nazornost prednost čutnim zaznavam pred govorjenjem o rečeh. V nasprotju z Žagarjem, ki načelo nazornosti opisuje samostojno, ga Blažič in soavtorji povezujejo z abstraktnostjo.

Na enotnost načela nazornosti in abstraktnosti opozarja tudi Poljak (1974: 238), ki pravi, da načelo nazornosti zagotavlja sprejemanje dejstev, načelo abstraktnosti pa sprejemanje posplošitev. A te enotnosti nazornosti in abstraktnosti ne smemo razumeti kot mehanično združevanje, ampak kot »stalen intelektualni proces, ki na podlagi dejstev postopoma vodi k posplošitvam« (Poljak 1974: 240). Pri tem mora učitelj vzpostaviti didaktične prehode med nazornostjo in abstraktnostjo, ki bodo učencem olajšali prehod od konkretnega k abstraktnemu. To pa od učitelja zahteva veliko spretnosti (Poljak 1974: 240).

Po prepričanju Blažiča idr. (2003: 187) nazornost »učencem pomaga, da preko metodičnega stika z neposredno stvarnostjo lažje dojemajo in utrjujejo abstraktnejše bistvo predmetov, pojavov in procesov stvarnosti«. Kar pa ni edina funkcija nazornosti, saj nazornost poleg tega prispeva k razvijanju »spoznavnih in doživljajskih sposobnosti ter lastnosti« in varuje »znanstveno neoporečno spoznavanje« (Blažič idr. 2003: 187–188).

Funkcije nazornosti se ne uresničijo same po sebi, ampak le s premišljenim in didaktično kakovostno izvedenim učnim procesom, ki upošteva sledeča vodila nazornosti (Kramar 2009: 142–143):

- Nazornost je učinkovita le, če so sredstva in postopki nazornosti skladni z njenim namenom. Učitelj mora zato dobro poznati namen nazornosti in usklajeno z njim izbrati, pripraviti in uporabiti različna sredstva prikazovanja ter izvesti ustrezne demonstracije.
- Učenci naj bi stvari zaznavali z vsemi čutili, zato mora učitelj poskrbeti za kompleksno in čim popolnejšo nazornost, kar pa je v veliki meri odvisno tudi od razpoložljivih didaktičnih sredstev. Učitelj mora ob tem upoštevati tudi razvojno stopnjo, razvitost in znanje učencev, njihovo sposobnost zbranosti in koncentracije ter sredstva in pogoje, v katerih poteka učni proces. Tem pogojem mora prilagoditi moč čutnih dražljajev ter učencem omogočiti časovno in količinsko ustrezno nazornost.
- Učencem morajo biti zagotovljeni ustrezni pogoji, ki omogočajo nemoteno zaznavanje.
- Namen nazornosti je v sprožanju miselnih aktivnosti, zato morajo biti učenci aktivno vključeni v procese ponazarjanja.
- Nazornost mora biti vključena v vse faze učnega procesa.
- Zaradi pristnosti so za nazornost najprimernejša naravna oz. resnična sredstva, ki omogočajo najučinkovitejšo nazornost.
- Velik pomen pri zagotavljanju nazornosti igra tudi izrazna nazornost, ki jo z govornim izražanjem in govorico telesa zagotavlja učitelj.

Poljak (1974: 238) pravi, da učitelj upošteva načelo nazornosti, če učencem omogoči, »da med poukom s čutili neposredno dojemajo objektivno stvarnost, ki se pri pouku preučuje«.



Ločimo čutno ali situacijsko nazornost, ki je pomembnejša za mlajše učence, saj je povezana s prikazovanjem konkretnih gradiv, ki omogočajo jasne in polne zaznave in predstave ter dojemanje stvarnosti. Ker vsega ni mogoče ponazoriti s konkretnimi ponazorili, je pomembna tudi pojmovna nazornost, ki gradi na posredni nazornosti (logičnem razčlenjevanju, primerjavah, simbolnih ponazoritvah ipd.) (Blažič idr. 2003: 188–190). Blažič idr. (2003: 190–191) navajajo, da je prednost pravilnega pojmovanja in izvajanja nazornosti v tem, da »odvrča učitelja od sorazmerno udobnega verbaliziranja, učence pa osvobaja lahkotnega poslušanja in jih navaja na samostojno izkustveno učenje«.

Nazornost lahko učinkuje le, če upoštevamo nekaj temeljnih pravil ponazarjanja (Blažič idr. 2003: 191–194), ki pravijo, da morajo biti posredovana dejstva točna, jasna in predstavljati bistvo pojava. Učenci morajo imeti možnost zaznavanja z vsemi čutili in biti aktivno vključeni v ponazoritvene procese. Nazornost je potrebno v pravi meri, ob upoštevanju predznaja učencev in postopnosti ponazarjanja, načela ekonomičnosti ter organizacijsko tehničnih vodil uspešnega ponazarjanja, vključevati v vse etape učnega procesa. V povezavi s tem Poljak (1974: 239) opozarja, da z nazornostjo ni smiselno pretiravati.

Zlasti kadar morajo učenci sprejeti dejstva, je pri pouku potrebno poudariti nazornost, »ker pa je dejstva treba sprejemati pri pouku vseh predmetov in na vseh stopnjah šolanja, izhaja iz tega, da je nazornost zmeraj pomembna tam, kjer poteka proces izobraževanja« (Poljak 1974: 239).

### **4.3 Strukturiranost in sistematičnost pouka**

To načelo se pogosto pojavlja v »povezavi s postopnostjo, načrtnostjo in znanstvenostjo, v novejšem času pa tudi kot samostojno načelo strukturiranja ali elementariziranja pouka« (Blažič idr. 2003: 195).

Tudi Poljak (1974: 244) načelo sistematičnosti povezuje s postopnostjo kot pogojem znanstvenosti. Sistematičnost zanj pomeni »obravnavanje učnih vsebin v določenem logičnem pregledu, ki pripelje učence do stopnje znanstvenega sistema kot logičnega pregleda znanstvenih dejstev in posplošitev« (Poljak 1974: 244). Prepričan je, da učitelj, ki uresničuje načelo sistematičnosti, učence vodi k znanstvenemu sistemu in formiranju znanstvenega pogleda na svet. Do končnega cilja, sprejemanja znanstvenega sistema, mora učitelj učence pripeljati postopno in zato se po

njegovem prepričanju načelo sistematičnosti povezuje z načelom postopnosti, ki opozarja na dejstvo, da morajo učenci do sprejemanja znanstvenih sistemov priti s postopnim delom (Poljak 1974: 245).

France Žagar (1996: 20) načelo sistematičnosti povezuje z znanstvenostjo. V skladu s tem mora učitelj upoštevati sodobna spoznanja stroke in skrbeti za postopno vzpostavitev reda naučene učne snovi.

Načelo znanstvenosti se nanaša na pouk kot celoto, torej na cilje in vsebino, artikulacijo in izvajanje (Kramar 2009: 132). V skladu s tem načelom mora biti »celoten pouk znanstveno nesporen in veljaven, kar se kaže v znanstvenosti ciljev, vsebine, didaktičnih odločitev o oblikovanju pouka in didaktičnem ravnanju oz. izvajanju pouka« (Kramar 2009: 132).

Poleg navedenega morajo biti cilji in vsebina oblikovani tudi sistematično, »to je skladno z njihovo logično notranjo povezanostjo in strukturo« (Kramar 2009: 133–134). Dobro strukturiran in sistematiziran pouk učencem omogoča lažje usvajanje znanja. Sistematično urejeno in strukturirano učno gradivo jih usmerja v spoznavanje ključnih pojmov in njihove medsebojne povezanosti. Tako se pri učencih razvijajo sposobnosti analize, odkrivanja povezav, sistematiziranja lastnega znanja, torej poglobljenega razmišljanja in razumevanja (Kramar 2009: 134).

Načelo znanstvenosti lahko v svoji pedagoški praksi uspešno upoštevajo le učitelji z ustrežno izobrazbo in veseljem do opravljanja svojega dela (Kubale 2016: 23). Kubale (2016: 23) je prepričan, da dober učitelj »potrebuje dobro strokovno, pedagoško-psihološko in splošno izobrazbo, nenehno se mora izpopolnjevati in si pridobivati izkušnje pri vzgojno-izobraževalnem delu«. Pravilna izobrazba učitelju omogoča kakovostno pripravlanje na pouk in izvajanje pouka. K strokovni izobrazbi sodijo znanja učiteljevega predmetnega področja, ki pa jih mora stalno nadgrajevati, saj je zaradi vsakodnevnih novosti na strokovnem področju permanentno izobraževanje učiteljev nuja (Kubale 2016: 24–28).

Tako Žagar (1996: 20) kot Blažič idr. (2003: 197) kot cilj sistematičnosti vidijo urejanje delov in zgradbe znanja z namenom, da to postane preglednejše in razumljivejše. Načelo strukturiranosti pa pomeni »učiti se, kako so stvari med seboj povezane« (Blažič idr. 2003: 196).

Strukturiranost in sistematičnost pouka je potrebno upoštevati v okviru vseh artikulacijskih stopenj, kar predpostavlja (Blažič idr. 2003: 198):

- sistematično urejene vzgojno-izobraževalne cilje,
- pregledno in logično urejeno učno snov, z močnejše poudarjenimi bistvenimi poudarki,
- smiselno razporejanje in postopnost učnih oblik, metod.

Blažič idr. (2003: 201) načelo strukturiranosti in sistematičnosti povezujejo s postopnostjo, ki jo pri Žagarju (1996: 15) najdemo v načelu primernosti pouka razvojni stopnji učencev in postopnosti.

V obeh opredelitvah se postopnost ravna po pravilih, ki jih je poznal že Komensky (od bližnjega k daljnemu, od konkretnega k splošnemu, od enostavnega k sestavljenemu itd.).

Strmčnik (2001: 351) je prepričan, da upoštevanje teh pravil omili ovire med znanstvenostjo učne snovi, pedagoškimi cilji in sposobnostmi učencev ter odražajo naravo učenja, saj predstavlja postopnost pogoj za kakovostno uresničevanje višjih in zahtevnejših učnih ciljev. Če se navedena pravila ravna po predznanju, razvojni stopnji in učnih zmožnostih učencev ter zahtevnosti učne vsebine, učitelju omogočajo, da svoje zahteve prilagodi razredu, da torej ne ponuja oz. zahteva preveč in ne premalo.

Postopnost učitelj doseže tudi z razčlenjevanjem učne vsebine na manjše sklenjene vsebinske sklope, ki učencem omogočajo postopno doseganje z njo povezanih ciljev. Nadalje se postopnost odraža v učencem prilagojenih načinih dela in tempu izvajanja pouka. Učitelj mora pouk začeti z načini dela, ki učencem niso tuji in jih obvladajo, šele nato jih postopno uvaja v nove, zahtevnejše načine dela (Kramar 2009: 133–134).

Kaj je za posameznega učenca lažje, bližje, enostavnejše itd., ni jasno določeno, ampak je odvisno od vsakega posameznega učenca. Zato mora učitelj vodila postopnosti sprejeti kot opozorila, na kaj je treba misliti pri prilagajanju pouka razredu oz. posameznim učencem, in ne kot absolutne resnice (Kramar 2009: 134).

Navedena pravila po mnenju Blažiča idr. (2003: 201):

Blažijo napetosti med znanstvenostjo učne snovi, pedagoškimi cilji in zmožnostmi učencev ter izražajo objektivno naravo učenja, saj je postopno učenje bistveni pogoj za kakovostno in racionalno uresničevanje višjih, zahtevnejših ciljev.

Z upoštevanjem teh pravil se učitelj izogne temu, da bi učencem ponudil preveč ali premalo, a le, če se postopnost ravna po zahtevnosti učne vsebine, razvojni stopnji učencev, njihovem predznanju in učnih zmožnostih (Blažič idr. 2003: 201).

#### 4.4 Racionalnost in ekonomičnost pouka

Načela racionalnosti in ekonomičnosti Žagar (1996) ne omenja. Blažič in soavtorji (2003: 204–205) v ekonomičnosti vidijo pretežno ekonomsko kategorijo, ki je povezana predvsem z gospodarnostjo organizacije ter vodenja šole in teži k temu, da s čim manjšimi močmi dosežemo čim večje učinke. V nasprotju z ekonomičnostjo je racionalnost pretežno pedagoška kategorija, katere cilj je neprestano izboljševanje učnega procesa in optimalni razvoj učencev. Za racionalizacijo je značilna optimalizacija, ki se kaže v obliki nujno potrebnih pogojev: v hitrejšem in kakovostnejšem uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev; modernizaciji sredstev, metod in organizacije učnega dela; dobro usposobljenih učiteljih ipd. (Blažič idr. 2003: 204–205).

Pri racionalizaciji učnega časa morajo učitelji upoštevati subjektivni učni tempo učencev, ki ga poleg inteligentnosti opredeljujejo še temperament, motiviranost, čut dolžnosti in odgovornosti, vzgojenost. Ob upoštevanju individualnih razlik, zagotavljanju potrebnega časa in kakovostne učne pomoči lahko tudi počasnejši učenci dosežejo veliko (Blažič idr. 2003: 207).

Racionalizacija učnega časa je v frontalni učni obliki omejena, saj ne omogoča upoštevanja individualnega učnega tempa učencev. Zato tudi Blažič idr. (2003: 208) poudarjajo pomen modernizacije pouka, ki je neločljivo povezana z učno individualizacijo in diferenciacijo.

Načelo racionalnosti in ekonomičnosti se poleg v učnem času odraža tudi v učnih sredstvih. Med vloženimi sredstvi in pričakovanimi rezultati obstaja težko določljiv optimum, ki ga ni mogoče zmanjševati brez škode. Zato je varčevanje v šolstvu potrebno vedno prilagajati njegovim nalogam in pričakovanimi rezultati oz. uspešnostjo (Blažič idr. 2003: 208).

Blažič idr. (2003: 209–2010) so prepričani, da je možnosti racionalizacije še najmanj mogoče iskati pri učencih. Možnosti racionalizacije vidijo predvsem v redukciji in racionalizaciji učnih vsebin, omejevanju enotnih vsebinskih standardov, uvajanju večjega števila izbirnih predmetov itd. Velik potencial za racionalizacijo prepoznavajo tudi v izboljšanju letnih delovnih načrtov in urnikov, učiteljevem delokrogu, uvajanju socialnih učnih oblik in učnih metod, diferenciaciji in individualizaciji itd.

Velik pomen pripisujejo tudi učni pripravi. »Boljša je, bolj organizirano in racionalno poteka pouk in nasprotno, slabo pripravljeno učno delo vodi v improviziranje in stihijsko poskušanje, ki je vselej in v vseh pogledih potratno, neracionalno« (Blažič idr. 2003: 2010).

#### **4.5 Problemskost pouka**

»Sodobna šola mora učencem omogočiti predvsem ustvarjalnejše mišljenje, doživljanje, vrednotenje in ravnanje« (Blažič idr. 2003: 210), ki predstavljajo bistvene podlage za reševanje najrazličnejših problemov. Blažič idr. (2003: 211) opozarjajo, da so ljudje v sodobnem času vse manj sposobni reševati probleme. »Ljudje so jim toliko bolj kos, kolikor več so se srečali z njimi že v šolskih klopeh. To še posebej velja za intelektualne probleme, ki so neposredno povezani z izobraževanjem« (Blažič idr. 2003: 211). Zahtevnejšim vzgojno-izobraževalnim ciljem najlaže zadosti problemski pouk, katerega temeljna spoznanja in posplošene izkušnje tvorijo osnovo načelu problemskosti pouka (Blažič idr. 2003: 211).

Problemsko zasnovan pouk je v veliki meri odvisen od učne vsebine. Temeljno vodilo tega načela se glasi (Blažič idr. 2003: 214):

Kjerkoli je mogoče, je treba izobraževalno in vzgojno vsebino, ki tako združeno nastopa, čim bolj problemsko zasnovati, se pravi običajno dokaj statično, trivialno, nizajoče in le informativno učno snov preoblikovati tako,

da stopijo v ospredje njene dinamične, konfliktno, protislovne, hierarhične in razvojne pojmovne in vrednostne sestavine.

Kadar učna vsebina ne vsebuje teh možnosti, mora učitelj najti poti, da jo sproblematizira. Poleg učne vsebine imajo velik vpliv na problemskost pouka tudi učne metode in socialne učne oblike, ki jih je mogoče bolj ali manj sproblematizirati. V povezavi s tem je treba opozoriti na pomen zastavljanja problemskih vprašanj, ki učencem omogočajo samostojno in ustvarjalno aktivnost (Blažič idr. 2003: 214–2015).

Za uresničevanje načela problemskosti je pomembno tudi dejstvo, da problemske zmožnosti učencem niso dane, ampak jih je treba kontinuirano razvijati. To lahko učitelj doseže tako, da pouk gradi na obstoječih problemskih zmožnostih učencev, njihovih izkušnjah in potrebah ter konkretnih aktualnih primerih (Blažič idr. 2003: 215).

Tudi problemskosti kot učnega načela Žagar (1996) ne omenja. Nekaj problemskosti lahko pri Žagarju (1996: 17–18) najdemo v načelu aktivnosti in zavestnosti.

Gustav Šilih (1955: 23) v povezavi s tem načelom navaja, da mora učitelj učencem omogočiti pouk, v okviru katerega bodo iskalci in odkritelji. »Da to doseže, mora postavljati pred razred majhne probleme /.../, ki jih učenci pod učiteljevim vodstvom rešujejo z združenimi močmi« (Šilih, 1955: 23).

#### **4.6 Učna diferenciacija in individualizacija**

Načelo individualizacije izhaja iz dejstva, da je vsak posameznik enkratno, neponovljivo in posebno bitje, ki pri pouku deluje v skladu s svojimi individualnimi značilnostmi ter razvija in uveljavlja svojo drugačnost (Kramar 2009: 138), zaradi česar Milena Valenčič Zuljan in Jana Kalin (2020: 102) opozarjata na dejstvo, da stoji učitelj, ki si prizadeva za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces, zagotavljanje optimalnega razvoja učencev in doseganja zastavljenih ciljev, pred nenehnim izzivom upoštevanja raznolikih učencev.

Kramar (2009: 138) opozarja na socialno dimenzijo individualnosti, saj človek živi in funkcionira kot družbeno bitje. Prav zaradi tega je individualizacija pouka razpeta med individualno drugačnost posameznika in družbenost. Šele upoštevanje obeh dimenzij človeka omogoča pouk, ki bo v funkciji celovitega razvoja in emancipacije človeka. Individualizacijo torej utemeljujejo upoštevanje in razvijanje individualnih posebnosti učencev ter procesi socializacije, v okviru katerih učenci razvijajo svojo socialno oz. družbeno razsežnost.

Zaradi navedenih ugotovitev o različnih sposobnostih učencev sta individualizacija in diferenciacija pouka, ki ju učitelju zapovedujejo tudi spoznanja sodobne didaktike, popolnoma upravičeni zahtevi (Kubale 2016: 18), ki ju Rotraud (2017: 136) opredeljuje kot najnujnejši učni zahtevi.

Saša Jazbec (2020: 68) poleg tega izpostavlja, da individualizacija in diferenciacija učenca postavljata v ospredje učnega procesa, mu omogočata maksimalno napredovanje in hkrati od njega zahtevata, da prevzame odgovornost za svoje učenje.

Diferenciacija in individualizacija se pogosto razumeta v sinonimnem pomenu, a nista eno in isto (Blažič idr. 2003: 216; Strmčnik 1995: 81). »Diferenciacija zajema učne in druge razlike učencev le v okviru manjše učne skupine relativno enakih zmožnosti« (Blažič idr. 2003: 216). V nasprotju z njo mora individualizacija upoštevati in zadovoljiti individualne učne in druge razlike vsakega posameznika in ne le skupine (Blažič idr. 2003: 216). Zato Blažič idr. (2003: 216) v učni diferenciaciji vidijo pretežno organizacijski ukrep, ki pripomore k lažjemu izvajanju individualizacije kot didaktičnega načela. Strmčnik (1995: 83) pa individualizacijo označi kot najdoslednejšo obliko diferenciacije.

Poznamo tri vrste diferenciacije in individualizacije: notranjo, fleksibilno in zunanjo. Notranja diferenciacija in individualizacija ohranjata naravno heterogene razrede, znotraj katerih se upoštevajo individualne potrebe, zmožnosti in želje učencev. To učitelji dosežejo z učno-vsebinsko diferenciacijo in individualizacijo, v okviru katere učencem količinsko in kakovostno prilagajajo učne cilje in vsebine. Vsaki učni temi se glede na zmožnosti učencev določi obseg in globina ter temeljna in dodatna učna raven. Temeljne učne cilje lahko dosega tudi učno šibkejši učenci, če se jim omogoči podaljšan učni čas, razčlenjene težje učne vsebine, individualna učna pomoč, postopno posredovanje učne vsebine itd. (Blažič idr. 2003: 2017).

Druga pot zagotavljanja diferenciacije in individualizacije je didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija, ki temelji na predpostavki, da se učenci poleg vsebinske učne zahtevnosti razlikujejo tudi glede didaktično-metodične dojemljivosti (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 105). Zato ta oblika diferenciacije in individualizacije predvideva kombiniranje različnih učnih metod in oblik, saj »niso vsi učni viri, mediji in metode za vsakega učenca enako sprejemljivi, zanimivi in uspešni« (Blažič idr. 2003: 217).

S prilagajanjem učnih metod in njihovim kombiniranjem postaja pouk zanimivejši in bolj kakovosten. Izvajanje notranje učne diferenciacije in individualizacije predpostavlja ustvarjalnega, fleksibilnega in visoko strokovno usposobljenega učitelja, ki natančno pozna obseg in globino učne vsebine in je sposoben učne cilje prilagajati posameznim učencem. Notranja učna diferenciacija in individualizacija predstavljata način, kako upoštevati razlike med učenci in jim omogočiti enake možnosti optimalnega razvoja. Posledično od učitelja zahtevata stalno metodično-didaktično izobraževanje, pa tudi zagotavljanje materialnih, časovnih ter didaktičnih pogojev, ki omogočajo upoštevanje individualnih značilnosti učencev (Kalin, Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009: 24–32).

Za fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo je značilno prepletanje heterogenih in homogenih ter različno številčnih učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka, kratkotrajnejše časovno, največkrat pa tudi prostorsko ločevanje učnih skupin, večji učno-ciljni ter vsebinski razponi in skupinsko sodelovanje učiteljev (Blažič idr. 2003: 218). Prav zaradi vsega naštetega zahteva fleksibilna diferenciacija in individualizacija »bolj usklajeno načrtovanje in večjo delitev dela med učitelji« (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 104).

V okviru fleksibilne diferenciacije se temeljni in nivojski pouk kombinirata tudi pri pouku jezikov. Večino časa poteka pouk v heterogenih učnih skupinah, v katerih učenci pridobivajo temeljno znanje. Nivojski pouk, ki poteka v homogenih učnih skupinah, pa je pri učno šibkejših učencih namenjen dopolnilnemu utrjevanju temeljnih učnih ciljev, ostali učenci pa temeljno učno snov nadgrajujejo, poglobljajo in aplicirajo na nove primere (Valenčič Zuljan in Kalin 2020: 104).



Z zunanjo diferenciacijo označujemo organizacijo učnega dela, ki učence po sposobnostih deli v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine, ki nimajo enotnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin ter imajo posledično neenake možnosti nadaljnega izobraževanja. Zunanja diferenciacija je lahko popolna, učenci so ločeni pri vseh učnih predmetih, ali delna, učenci so ločeni le pri nekaterih učnih predmetih (Blažič idr. 2003: 218–219).

Pri delni zunanji diferenciaciji lahko strokovni delavci večje negativne posledice preprečijo tako:

- da ne dovolijo, da bi učna zahtevnost padla pod objektivne učne zmoglosti učencev;
- da zaščitijo šibke učence pred diskriminacijo;
- da učencem zagotovijo čim več svobode pri izbiranju nivojske skupine in prehajanju med skupinami;
- da v vseh skupinah zagotovijo kakovostno notranjo diferenciacijo in individualizacijo;
- da pouk metodično popestrijo, poskrbijo za opremljenost s sodobno učno tehnologijo, prakticirajo sodobnejše učne strategije idr. (Blažič idr. 2003: 219).

Tudi Žagar (1996: 16) tako kot Blažič idr. (2003: 2016) povezuje individualizacijo in diferenciacijo. Zanj se zahteva po individualizaciji pouka uresničuje s pomočjo diferenciacije pouka.

#### **4.7 Življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse**

Življenjskost šole je povezana z »zadovoljevanjem aktualnih potreb konkretnega človeka in družbe« (Kramar 2009: 143). Kaže se v harmoničnem upoštevanju preteklosti in sedanjosti ter usmerjenosti v prihodnost, v uskladitvi potreb in želja učencev ter družbe, v informacijski odprtosti, v povezovanju teorije in prakse, v metodološki odprtosti idr. (Kramar 2009: 143).

Za življenjskost pouka sta odločilnega pomena učna vsebina in didaktična organizacija učnega procesa. Pri prenašanju učnih vsebin v učni proces je treba upoštevati dejstvo, da ni vse »tradicionalno neživljenjsko in tudi ne današnje, novo, življenjsko« (Blažič idr. 2003: 222).

K življenjskosti pouka odločilno prispevajo tudi socialne učne oblike in učne metode. Najmanj življenjska je frontalna učna oblika, saj ljudje le redko delamo in komuniciramo v velikih skupinah. Tudi individualno delo je vse redkejšo, saj ga nadomeščata delo v paru ali skupini. Zato sta delo v paru in skupinsko delo najbližji življenju in zato bi morali biti pogosteje vključeni v pouk (Blažič idr. 2003: 222–223).

Tudi pri učnih metodah je še vedno v ospredju verbalna učna metoda. Učitelji se premalo poslužujejo bolj življenjskega učnega dialoga, učenja v laboratorijih, delavnicah, izven učilnice, uporabe pestrejših vrst besedila (mladinski tisk) idr. (Blažič idr. 2003: 223).

Med bistvene pogoje življenjskosti pouka Blažič idr. (2003: 223) uvrščajo povezovanje teorije in prakse, ki je večstransko utemeljeno. Od šole se zahteva, da bo mlade usposabljala za praktično delovanje v življenju. Psihologija v praktičnem delovanju učencev prepoznava temeljni pogoj za njihov razvoj in učno motivacijo; didaktika zagovarja dejstvo, da je povezovanje s prakso nujen pogoj za višjo kakovost znanja, saj učenci preko prakse učno vsebino lažje razumejo in bolje utrdijo (Blažič idr. 2003: 223–224).

Žagar (1996: 17–18) ne omenja načela življenjskosti šole in pouka oz. povezanosti teorije in prakse. Delno bi to načelo lahko primerjali z njegovim načelom zavestnosti, ki govori o tem, da zna učenec naučeno tudi zavestno uporabiti.

#### **4.8 Sklepne ugotovitve splošnih didaktičnih načel in načel pri slovenskem jeziku**

Podroben pregled načel pri Blažiču idr. (2003) ter Žagarju (1996) je pokazal, da med njimi obstajajo podobnosti in razlike.

Med sedmimi splošnimi didaktičnimi načeli, navedenimi pri Blažiču idr. (2003: 166–225), so tudi načela, ki jih Žagar (1996: 15–21) ne navaja. To so načelo racionalnosti in ekonomičnosti pouka, problemskost pouka in življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse, ki smo jih podrobneje opredelili v 4. poglavju.

Poleg načel, ki jih navajajo Blažič idr. (2003: 166–225), je Žagar (1996) navedel še načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev, načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev, načelo prvenstva govorenega jezika pred pisnim in načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja.

Razen načela trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja so navedena načela neločljivo povezana z jezikovnim poukom, saj opozarjajo na probleme, povezane z jezikovnim poukom, in jih splošne didaktike zato ne omenjajo.

V nadaljevanju bomo navedena načela jezikovnega pouka podrobneje predstavili.

#### **4.8.1 Načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja pri didaktiki jezikovnega pouka**

Žagar (1996: 20–21) je kot zadnje didaktično načelo navedel načelo trajnosti znanja in stalnega samoizobraževanja, ki učiteljem narekuje, da morajo poučevati tako, da bo s strani učencev pridobljeno znanje trajno in uporabno ter da bodo sposobni pridobljeno znanje tudi samostojno nadgrajevati.

Tudi Šilih (1955: 24) je med načela jezikovnega pouka umestil vsebinsko podobno načelo, ki ga je poimenoval kot načelo trajne prisvojitve učiva. Po njegovem prepričanju to načelo od učitelja zahteva:

Da posreduje in utrjuje jezikovno učivo tako, da postane trajna lastnina učencev in da z njim prosto razpolagajo, to se pravi, ne samo pri uri slovenskega jezika in ne samo v razredu, ampak tudi v svojem življenju izven šole.

V svoji *Didaktiki* je Šilih (1970: 46) načelo trajne prisvojitve učiva imenoval tudi načelo »zagotovitve učnih uspehov«. To načelo se lahko uresničuje le, če učitelj zagotavlja smiselno in ekonomično učenje, ki učence do željenih učnih rezultatov pripelje v najkrajšem možnem času in z najmanjšo porabo energije. Poleg tega mora

biti življenjsko, izkoriščati mora težnjo učencev po tekmovanju in vsebovati preverjanje (Šilih 1970: 46).

Šilih (1955, 1970), v nasprotju z Žagarjem (1996), načela trajnosti znanja ni povezal s samoizobraževanjem, ki je v Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007: 34) opredeljeno kot »organizirano samostojno učenje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame poglavitno odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja ali izobraževanja«. Za samoizobraževanje pa je nujno potrebna ena izmed ključnih kompetenc današnjega časa, učenje učenja (Ažman, Brejc in Koren 2014). Ta kompetenca je neločljivo povezana s konceptom učenja, ki ga poznamo danes in ki učenja ne opredeljuje zgolj kot pridobivanje predmetnega znanja in urjenje spretnosti, ampak vključuje tudi metaučenje, usvajanje vrednot in interesov ter sprejemanje družbenih vlog in spreminjanje osebnosti (Skela, Kogoj in Razdevšek-Pučko 1999: 26).

#### **4.8.2 Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev pri didaktiki jezikovnega pouka**

Načelo naslonitve izražanja na doživljanje učencev učencem daje pravico do izražanja lastnih idej in zamisli ter stremi k ustvarjanju spodbudnega razrednega vzdušja, ki bo vsakemu učencu omogočilo aktivno soustvarjanje učnega procesa. S tem bodo dani pogoji za kakovostno komunikacijo in dobra besedila (Žagar 1996: 18).

Gustav Šilih (1955: 22–26) v svoji *Metodiki slovenskega jezikovnega pouka* med načeli jezikovnega pouka ne omenja načela naslonitve izražanja na doživljanje učencev. Kasneje, leta 1970, pa v njegovi *Didaktiki* (Šilih 1970: 43) najdemo tudi to načelo, ki ga poimenuje učno načelo doživljanja. Po njegovem to načelo temelji na psiholoških spoznanjih o tem, da je »čustvovanje najelementarnejši duševni proces in da je duševnost človeka, še bolj pa otroka in mladostnika, najbolj sprejemljiva za vtise, ki so močno čustveno poudarjeni«. Močno čustveno poudarjeni vtisi se imenujejo doživljanje, pri katerem človek pozabi nase in se preda dejavnosti. Takšna predanost je odločilnega pomena za pouk in zato načelo doživljanja od učitelja zahteva, da pri svojem delu izkoristi vsako priložnost, ki omogoča čim močnejše doživljanje (Šilih 1970: 43).

Ustvarjanje pogojev za takšen pouk je težavno, saj mora učitelj poznati in upoštevati pripravljenost učencev za dojetanje (apercepcijsko pripravljenost), biti mora doživljajsko sposoben, »da zna učence ogreti« (Šilih 1970: 43–44), njegovo delovanje mora biti pristno in izražanje podkrepljeno z govoricco telesa in mimiko obraza (Šilih 1970: 44).

Praktične nasvete za upoštevanje načela doživljanja pri pouku je težko navesti, a kot pravi Šilih (1970: 44), je doživljanje uspešnejše, če je učno gradivo »kakor koli povezano z ljudmi in se nanaša na vesele in žalostne dogodke, premagovanje nadlog in težav, na zmage ali poraze, na ljubezen ali prijateljstvo ipd.« Na drugo mesto Šilih (1970: 44) uvršča pestrost učnega dogajanja, ki iz razreda preganja enoličnost in dolgčas.

Zaradi zahtevnosti tega načela se moramo zavedati, da vsaka ura ne more biti doživljajska (Šilih 1970: 44).

### **4.8.3 Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev pri didaktiki jezikovnega pouka**

Pripadniki vseh narodov se morajo naučiti obvladati svoj jezik. V javnosti oz. zapisanih besedilih je zaradi lažjega razumevanja med ljudmi potrebno uporabljati čiste knjižne besede (Toporišič 2008: 227). Zato se mora učenec naučiti, da glede na okoliščine izbere in uporablja ustrezen jezikovni izraz (Pulko 2006: 467–475). Naučiti se mora ločiti med narečjem in knjižnim jezikom.

Načelo naslonitve knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev je načelo, ki učencem omogoča, da se izražajo v jeziku, ki ga poznajo. Od učitelja pričakuje, da razlike v govoru učencev sprejema in jih postopno navaja na uporabo knjižnega jezika (Žagar 1996: 19). Uporaba narečja posameznika osrečuje in bogati, zato je zelo pomembno, da je vsak posameznik ponosen na to, od koder prihaja, in da uporablja svoje narečje (Žnidarič 1993: 14).

Pomembno je, da učitelj učence s popravilanjem napak ne odvrne od komuniciranja, ampak s primernim opozarjanjem spodbuja uporabo knjižnega jezika (Žagar 1996: 19).

To načelo (načelo naslonitve knjižnega jezika na ljudski jezik) je omenjal že Šilih (1955: 24–25), ki je bil prepričan, da mora knjižni jezik služiti kot oplemenitev ljudskega jezika in ne kot njegovo nadomestilo. Poudarjal je tudi, da mora učitelj v nižjih razredih dopuščati narečje in postopoma prehajati h knjižnim oblikam. To lahko doseže le učitelj, ki pozna narečje, ga obvlada ali vsaj razume (Šilih 1955: 25).

V povezavi s tem načelom Šilih (1955: 25) tudi opozarja, da učitelj učenčevega narečja ne sme zasmehovati ali v učencih s svojim učnim ravnanjem vzbujati občutka, da se pred vstopom v šolo niso ničesar naučili.

#### **4.8.4 Načelo prvenstva govornega jezika pred pisnim pri didaktiki jezikovnega pouka**

Načelo prvenstva govornega jezika pred pisnim se naslanja na dejstvo, da je govornega sporazumevanja več kot pisnega. Učitelj mora v skladu s tem načelom učencem omogočiti dovolj možnosti za govorne vaje in nastope (Žagar 1996: 19).

Govorjeni jezik je primarnejša in pogosteje rabljena oblika sporazumevanja kot pisni jezik (Zemljarič Miklavčič 2008: 89). Razume se kot jezik, »ki ga definira prenosnik, torej tisto, ker govorimo in slišimo, v nasprotju s pisnim jezikom« (Zemljarič Miklavčič 2008: 90).

Govor je spontan, pri pisanju pa je pogosteje prisotno razmišljanje o tem, kaj in kako se bomo izrazili. Šele ustrezno usvojene sposobnosti govornega izražanja nam omogočajo ustrezno pisno komuniciranje.

Tudi to načelo (načelo prvenstva govornega jezika pred napisanim) je v svoji *Metodiki slovenskega jezikovnega pouka* navajal že Šilih (1955: 25–26), ki pravi, da to načelo od učitelja zahteva, »da izhaja od govora in od tod vodi učence k pisnemu izražanju« (Šilih 1955: 25). Prepričan je, da je zapisana beseda le »bled odsev« govora. Govorjena beseda je podkrepljena z gestiko in mimiko, zato se samo v govorni besedi utelesi duh in zato mora šola govorno izražanje spodbujati in razvijati ter ga uporabljati kot izhodišče pisnemu izražanju (Šilih 1955: 25).

## 4.9 Sklep

»Pouk je načrten, organiziran in smotrno vzgojno-izobraževalni proces poučevanja, učenja in vzgajanja, ki poteka znotraj sorazmerno koherentne učne skupine in ga usmerjajo zanj usposobljeni ljudje, v zato urejenem okolju.« (Blažič idr. 2003: 26) Pri pouku se prepletata dve aktivnosti: učenje, aktivnost učencev, in poučevanje, aktivnost učitelja. In prav poučevanje je tisto, od katerega je odvisna kakovost učenja (Blažič idr. 2003: 27).

Osrednji akterji vzgojno-izobraževalnega procesa so učenci in njihovo doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev mora biti glavno vodilo učiteljevega dela v razredu. Didaktična načela, tako splošna kot načela, ki izhajajo iz značilnosti jezikovnega pouka, predstavljajo učiteljem vodila in zato je od njih odvisno, kako jih bodo upoštevali v pedagoški praksi in tako prispevali h kakovosti pouka.

Pregled literature kaže, da se je v slovenskem prostoru več kot z didaktiko jezika ukvarjalo z didaktiko književnosti (Krakar Vogel 1997; Krakar Vogel 2004; Kordigel Aberšek 2008; Krakar Vogel in Blažič 2012; Krakar Vogel, 2020).

Didaktična načela, ki jih je zapisal France Žagar (1996), so pri poučevanju jezika še vedno nepogrešljiva. Med splošnimi didaktičnimi načeli, ki veljajo za vse predmete, in didaktičnimi načeli, ki jih je navedel Žagar (1996), je veliko podobnosti, le da je načela prilagodil in dopolnil z načeli, ki veljajo izključno za jezikovni pouk (naslonitev knjižnega jezika na vsakdanji govor učencev; naslonitev izražanja na doživljanje učencev).

Področje didaktike se je že precej izoblikovalo, a težnja po vedno večji kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa terja nenehne spremembe in novosti. Adamič (2005: 80) je prepričan, da se didaktika vedno bolj obrača k učencu kot posamezniku in k razvijanju njegovih potencialov. Hkrati pa upošteva dejstvo, da posameznik pripada določeni družbi in ga je šola dolžna pripraviti za življenje in delo v skupnosti.

Ta cilj lahko šola doseže le, če učenje poteka preko samostojnega iskanja in razmišljanja ter aktivnega vključevanja učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Aktivna participacija učencev omogoča samostojno učenje, ima pozitiven vpliv na učno motivacijo in posledično boljše učne rezultate. Učence navaja na odgovornost in prispeva k boljši razredni klimi (gl. Mithans 2017).

Že v uvodu smo opozorili na pome didaktičnih načel pri zagotavljanju kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Iz zapisanega lahko zaključimo, da je za kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa poleg upoštevanja didaktičnih načel pomembna tudi aktivna participacija učencev (gl. Mithans 2017).

## Literatura

- Adamič, Milan, 2005: Vloga poučevanja. *Sodobna pedagogika* 56/1. 76–88.
- Andoljšek, Ivan, 1976: *Osnove didaktike: 2. popravljena izdaja*. Ljubljana: Univerzum.
- Ažman, Tatjana, Brejc, Matej in Andrej Koren, 2014: *Učenje učenja [elektronski vir]: primeri metod za učitelje in šole*. Maribor: Filozofska fakulteta, Kranj: Šola za ravnateljce. <<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-KDPVAQ3C>>. (Dostop 18. 3. 2021.)
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011: Krek, Janez in Mira, Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>>. (Dostop 19. 3. 2021.)
- Blažič, Marjan, Ivanuš Grmek, Milena, Kramar, Martin in France Strmčnik, 2003: *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Jazbec, Saša, 2020: Differenzierung – ein paradoxes Konzept des pädagogischen Handelns. Kacjan, Brigita, Jazbec, Saša, Leskovich, Anna in Vlasta Kučič (ur.): *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hamburg: Verlag dr. Kovač. 63–75.
- Jelenc, Zoran, 2007: *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Jenko, Elizabeta Mojca (ur.), 2015: *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, Jana, Vogrinc, Janez in Milena Valenčič Zuljan, 2009: Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. Cotič, Mara, Medved Udovič, Vida in Majda Cencič (ur.): *Pouk v družbi znanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. 20–33.
- Kovač Šebart, Mojca in Janez Krek, 2007: Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon. *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja). 30–55.
- Komensky, Joan Amos, 1955: *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kordigel Aberšek, Metka: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 1997: *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža in Milena Blažič, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Kramar, Martin, 2009: *Pouk*. Nova Gorica: Educa.
- Kubale, Valentin, 2016: *Priročnik za sodobno oblikovanje ali artikulacijo učnega procesa (II druga izdaja izd.)*. Celje: samozaložba.
- Maier, Wolfgang, 1995: *Fremdsprachen in der Grundschule: Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin: Langenscheidt.
- Marentič Požarnik, Barica, 2012: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Medveš, Zdenko, 1993: Pedagoški nazori Jana Amosa Komenskega med Slovenci. Panek, Jaroslav (ur.): *Jan Amos Komenski: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa. 9–21.
- Mithans, Monika, 2017: *Participacija učencev pri pouku in na šoli*: doktorska disertacija.
- Pirih Svetina, Nataša, 1996: Osnovnošolska didaktika slovenskega jezika in književnosti v zadnjem desetletju – objave v Jeziku in slovstvu. *Jezik in slovstvo* 41/6. 330–333.
- Poljak, Vladimir, 1974: *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.



- Pulko, Simona, 2006: Dialekti in ustvarjanje knjižnega jezika v osnovni šoli. Koletnik, Mihaela, Smole, Vera, Pirjevec, Heather, Škofič, Jožica in Vlado Nartnik (ur.): *Diabronija in sinbronija v dialektoloških raziskavah*. Maribor: Slavistično društvo. 467–475.
- Rotraud, Coriand, 2017: *Allgemeine Didaktik: Eine erzählungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Skela, Janez, 2019: Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov. Balažič Bulc, Tatjana, Kenda, Jana, Lah, Meta in Vesna Požgaj Hadži (ur.): *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 9–26. <<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/180/276/4662-1>>. (Dostop 20. 3. 2021.)
- Skela, Janez, Kogoj, Berta in Cveta Razdevšek Pučko, 1999: Učenčeve spremenljivke in drugi dejavniki učinkovitega učenja. Čok, Lucija (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 26–28.
- Skela, Janez, Razdevšek-Pučko, Cveta in Lucija Čok, 1999: Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika. Čok, Lucija (ur.): *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 28–41.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2014): <[https://fran.si/iskanje?View=1&Query=\\*%&All=%&FilteredDictionaryIds=133](https://fran.si/iskanje?View=1&Query=*%&All=%&FilteredDictionaryIds=133)>. (Dostop 5. 5. 2021.)
- Strmčnik, France, 1995: Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Blažič, Marjan (ur.): *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja. 81–100.
- Strmčnik, France, 2001: *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Šilih, Gustav, 1955: *Metodika slovenskega jezikovnega pouka*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR Slovenije.
- Šilih, Gustav, 1970: *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Toporišič, Jože, 2008: *Stilnost in zvrstnost*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Valenčič Zuljan, Milena in Jana Kalin, 2020: *Učne metode in razvoj učiteljeve metodične kompetence*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vučo, Julijana, 2012: *O učenju jezikov: Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zemljarič Miklavčič, Jana, 2008: Iskanje odgovorov na vprašanja govorenega jezika. *Jezik in slovnost* 53/2. 89–106. <<https://www.jezikinslovnostvo.com/pdf/2008-01-Razprave-JanaZemljaričMiklavcic.pdf>>. (Dostop 19. 3. 2021.)
- Žagar, France, 1996: *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli*. Maribor: Založba obzorja.
- Žnidarič, Darinka, 1993: *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

