

Lavinia Hočevar, Gimnazija Antonio Sema Piran

## RAZISKAVA MED UČITELJI GEOGRAFIJE IN FRANCOŠČINE O NAČRTOVANJU IN IZVAJANJU MEDPREDMETNEGA POUČEVANJA NA GIMNAZIJAH

### UVOD

Nikjer v učnih načrtih – ne starih, ne prenovljenih, ne osnovnošolskih, ne srednješolskih – ni pojasnjeno, kaj točno so medpredmetne povezave, zato so imeli učitelji na začetku uvajanja tega didaktičnega pristopa v pouk precejšnje težave. Poznamo namreč še druge navidezno podobne pojme (Krapše, 2002: 30–31). Pomembno je dejstvo, da se pojmi mešajo tudi v mednarodnem okolju, kjer vsak avtor poda svoje definicije in jih različno uporablja (Pavlič Škerjanc, 2007: 173; Pavlič Škerjanc, 2010a: 22).

Medpredmetne povezave so pomembne, ker predstavljajo ključ do sodobnega izobraževanja. So celosten didaktični pristop, ki učence pripravi na vseživljenjsko učenje (Tot, 2004). Izhajajo iz posameznih predmetov, ki v medsebojnem povezovanju iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev (Pavlič Škerjanc, 2010a: 24). Omogočajo namreč tako horizontalno kot tudi vertikalno povezovanje znanj, vsebin in kompetenc (Sicherl-Kafol, 2008: 7). Z njimi lahko učitelj omogoči pravilno povezovanje s predznanjem in z že usvojenimi veščinami (Vrtarič, 2004).

Zaradi aktivnega pristopa spodbujajo tudi samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj in razvijanje veščin (Sicherl - Kafol, 2008: 7) kot so kritično razmišljanje, sposobnosti smotrnega odločanja, samostojnega reševanja problemov na podlagi kakovostnega in povezanega znanja (Hodnik Čadež, 2007: 133; Marentič Požarnik, 2007: 211), obdelava podatkov, uporaba IKT, izvajanje projektnih nalog, aktivno učenje, pisanje, branje, poslušanje ipd. (Hodnik Čadež, 2007: 133).

Medpredmetne povezave so celosten pristop tudi zaradi tega, ker vključujejo učenčeve spoznavne, čustvene in telesne funkcije (Sicherl - Kafol, 2007: 113; Sicherl - Kafol, 2008: 7). Desetletje izkušenj in različne raziskave (Sardoč, 2004) kažejo, da medpredmetne povezave res omogočajo celovitejše znanje, boljše predstavitev in razumevanje snovi ter izboljšujejo uporabnost znanja (Sardoč, 2004: 63). Hkrati pa se pri učencih in dijakih povečuje tudi motivacija in volja do učenja ter pogloblja razumevanje in preverja uporabnost znanja.

Poleg boljšega uspeha in lažjega pomnjenja učenci kažejo tudi izboljšane medsebojne odnose, sodelovalnost, spoštovanje in samozavest. Vse navedeno omogoča sposobnost za učni transfer (Sicherl - Kafol, 2008: 7). To je sposobnost prenašanja naučenega znanja in usvojenih kompetenc na različne konkretne situacije v resničnem življenju (Marentič Požarnik, 2001: 29). Pomemben je predvsem pozitiven transfer, ki zagotavlja povezovanje

znanja, spretnosti, veščin in sposobnosti med posameznimi predmeti ter omogoča hitrejšo učenje, boljše pomnjenje in večjo uporabnost znanja (Štemberger, 2008: 40).

Medpredmetnih povezav se najpogosteje lotimo z multidisciplinarnim in interdisciplinarnim pristopom. Multidisciplinarni pristop obravnava določeno vsebino z vidika različnih predmetov in je usmerjen na razvoj pojmovnih struktur in kritičnega mišljenja. Interdisciplinarni obravnava usvajanje znanj, ki so skupna različnim predmetom in razvija sposobnost metakognitivnega učenja – učenja o učenju (Krapše, 2002: 32–33; Krapše, 2003: 35; Pavlič Škerjanc, 2007: 175–176; Štemberger, 2007: 95; Štemberger, 2008: 39). Ključno pa ga od multidisciplinarnega pristopa razlikuje integriranost skupnega učnega cilja (Pavlič Škerjanc, 2007: 176; Polšak, 2007: 36). Povezovalni elementi so torej vsebine, dejavnosti, didaktične oblike in metode, učna orodja, miselni postopki, kompetence ali koncepti (Pavlič Škerjanc, 2010a: 35).

O medpredmetnem povezovanju pa lahko govorimo le takrat, ko se izpolnjujejo cilji vseh vključenih predmetov. Ne smemo zamenjati vseh povezav z medpredmetnimi, ki so organiziran in načrtovan didaktičen pristop, kjer so cilji posameznih predmetov jasno določeni (Štemberger, 2008: 41).

### RAZISKAVA O MEDPREDMETNEM POUČEVANJU NA GIMNAZIJAH

Z raziskavo, ki je potekala v okviru diplomskega dela (Hočevar, 2011), smo želeli preveriti kako, koliko in kako učitelji geografije ali francoščine načrtujejo, izvajajo, evalvirajo, preverjajo in ocenjujejo medpredmetne povezave, zakaj se jih oziroma se jih ne poslužujejo, katere so po njihovem mnenju prednosti in katere slabosti medpredmetnega poučevanja v gimnazijah.

Pričakovali smo pogosto rabo medpredmetnega poučevanja na gimnazijah kot posledico gimnazijske prenove, hkrati pa tudi delitev mnenj učiteljev glede na uporabnost in uspešnost tega didaktičnega pristopa. Želeli smo izvedeti tudi, kdaj se je pristop uveljavil na slovenskih gimnazijah.

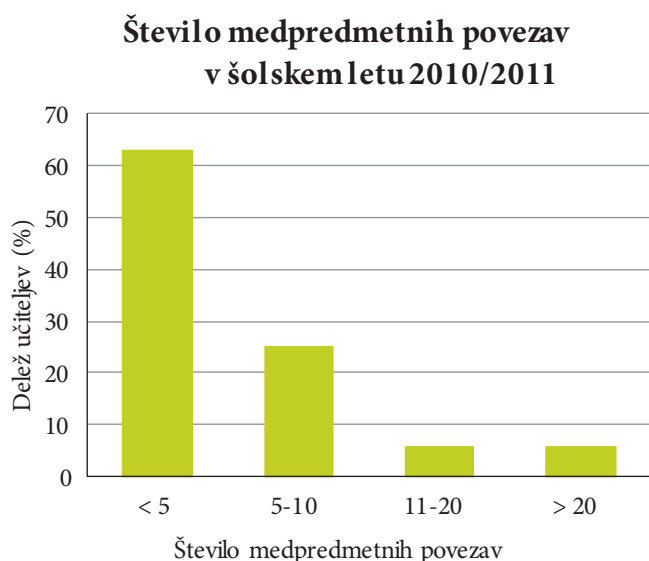
Raziskava je potekala od 5. aprila do 20. maja 2011 v obliki intervjuja. Za osebni pristop smo se odločili zaradi želje po kakovostnejših rezultatih. Pri odgovarjanju smo sogovorce prosili za popolno odkritost in realno mnenje.

V raziskavi je sodelovalo 49 učiteljev iz 13 gimnazij, od tega 16 učiteljic francoskega jezika, 28 učiteljic geografije ter 5 učiteljev geografije.

49 % učiteljev je imelo že več kot 20 let delovne dobe (v poklicu učitelja), 29 % od 11 do 20 let, 13 % od 5 do 10 let, 8 % učiteljev pa manj kot 5 let.

### VRSTE IN POGOSTOST MEDPREDMETNIH POVEZAV

Za začetek nas je zanimalo, koliko medpredmetnih povezav izvajajo učitelji (samostojno ali timsko organiziranih). V šolskem letu 2010/2011 je 63 % anketirancev izvedlo manj kot 5 medpredmetnih povezav, **25 % vprašanih je izvedlo od 5 do 10 medpredmetnih povezav, 6 % jih je izvedlo od 11 do 20 in 6 % več kot 20.**



Graf 1: Število medpredmetnih povezav v šolskem letu 2010/2011. Vir: Hočevar, 2011.

Pri tem odgovoru smo opazili, da so bili učitelji pri definiranju medpredmetnih povezav zmedeni, saj so mnogi za medpredmetno poučevanje šteli le tisto, ki je organizirano in izvedeno timsko. Ugotovili smo tudi, da se zadnje leto število medpredmetnih povezav glede na prejšnja leta ni bistveno spremenilo.

Timske medpredmetne povezave med učitelji so odvisne od mnogih dejavnikov. Ti so: prijateljski odnos z učiteljem določenega predmeta, poznavanje snovi in učnih načrtov predmetov, šolski urnik, prisotnost učiteljev na šoli (če ti učijo na več šolah), predznanje dijakov, opremljenost učilnic (npr. računalniške učilnice ali knjižnice), naklonjenost vodstva šole in navsezadnje je vse odvisno od volje in interesa samih dijakov in učiteljev (Bevc, 2005: 51; Polšak, 2007: 38; Sentočnik, 2010; Slivar, Rutar Ilc, 2001: 20; Šorgo, Šteblaj, 2007: 114).

Učiteljice francoščine so svoj predmet najpogosteje<sup>1</sup> medpredmetno povezovale s slovenščino, zgodovino, geografijo, umetnostno zgodovino in sociologijo.

Učitelji geografije pa so se najpogosteje<sup>2</sup> povezovali z učitelji zgodovine, biologije, fizike, kemije, slovenščine in sociologije.

Zanimalo nas je tudi, kdaj se je začelo izvajati medpredmetno poučevanje (ponovno se za medpredmetne povezave štejejo tako samostojno kot timsko organizirane in izvedene ure).

Odgovore smo razdelili v štiri kategorije: manj kot 3 leta, torej od uveljavitve prenovljenega učnega načrta iz šolskega leta 2008/2009, 4–10 let, 11–20 in več kot 20 let.

41 % učiteljev je pričelo medpredmetno poučevati šele pred tremi leti, kar pomeni po gimnazijski prenovi. 47 % učiteljev pa se je povezovanja lotilo že prej, pred 4 do 10 leti. Le 12 % učiteljev je to počelo že pred več kot 11 leti.

Glede na to, da na pričetek medpredmetnega povezovanja pomembno vpliva tudi dolžina delovne dobe (če nekdo uči manj kot 5 let, ni mogel izvajati medpredmetnih že prej), smo pridobljene podatke analizirali tudi s tega vidika.

Zanimivo je, da so trije od štirih učiteljev, ki medpredmetno poučevanje izvajajo 11–20 let, pričeli z uporabo te didaktične metode že takoj, ko so začeli delati. Vsi, ki so pričeli medpredmetno poučevati že več kot pred 11 leti, so povedali, da so takrat drugače sprejemali medpredmetno povezanost – ni bilo toliko birokracije, priprav in sestankov. To so počeli za popestritev in večjo zanimivost učnih ur, brez obveznosti.

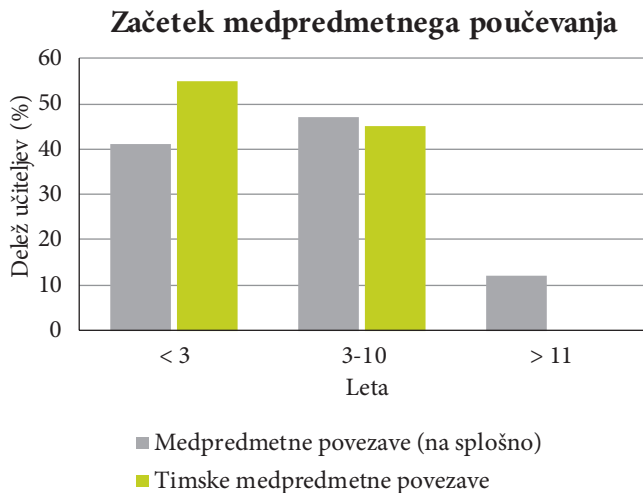
Skoraj polovica učiteljev pa je medpredmetne povezave prvič pričela uporabljati pred 5–10 leti, t. j. ob uveljavitvi učnega načrta iz l. 1998, ki si je prizadeval prav to: spodbuditi bolj povezano in manj razdrobljeno znanje, posodobiti učne cilje, omogočiti več samostojnosti šoli in učiteljem. Lahko torej rečemo, da je kljub pomanjkljivostim v poglavju medpredmetnih povezav učni načrt iz l. 1998 spremenil prakso. Učitelji so se namreč začeli posluževati tega didaktičnega pristopa.

Tisti učitelji, ki jih ni prepričal učni načrt iz l. 1998, pa so medpredmetne povezave začeli izvajati z gimnazijsko prenovi in z uveljavitvijo prenovljenega učnega načrta iz leta 2008/2009. Vidimo namreč, da so vsi učitelji že medpredmetno poučevali, tako tisti s krajšo kot tisti z daljšo delovno dobo.

Timske medpredmetne povezave (kjer torej sodeluje več učiteljev) pa je 45 % učiteljev pričelo izvajati 3–10 let od tega, preostalih 55 % pa pred manj kot 3 leti. Timsko poučevanje se je torej pričelo s prenovljenim učnim načrtom iz l. 1998.

<sup>1</sup> Več kot 30 % vprašanih je že izvedlo medpredmetno povezavo med svojim predmetom in tem predmetom.

<sup>2</sup> Več kot 30 % vprašanih je že izvedlo medpredmetno povezavo med svojim predmetom in tem predmetom.

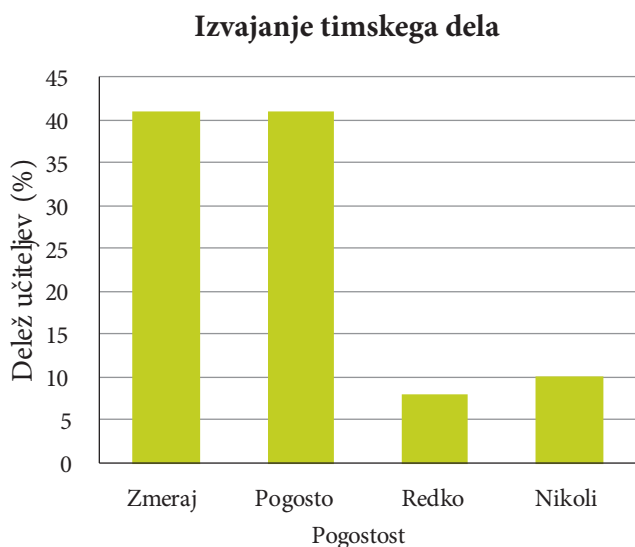


Graf 2: Začetek medpredmetnega poučevanja. Vir: Hočevar, 2011.

Medpredmetne povezave so lahko samostojno ali timsko načrtovane in izvedene. Zanimalo nas je, koliko učiteljev se medpredmetnega poučevanja loti samostojno oz. koliko je pri njihovem pouku uveljavljeno timsko delo.

41 % učiteljev načrtuje in izvaja medpredmetne povezave izključno timsko, drugih 41 % pa se jih občasno odloči za timsko delo, kar pomeni, da se medpredmetnega poučevanja lotijo tudi samostojno, brez sodelovanja drugih učiteljev. 8 % vprašanih se redko vključi v timsko delo, 10 % pa nikoli.

Prevladujejo torej timsko izvedene medpredmetne povezave.



Graf 3: Izvajanje timskega dela. Vir: Hočevar, 2011.

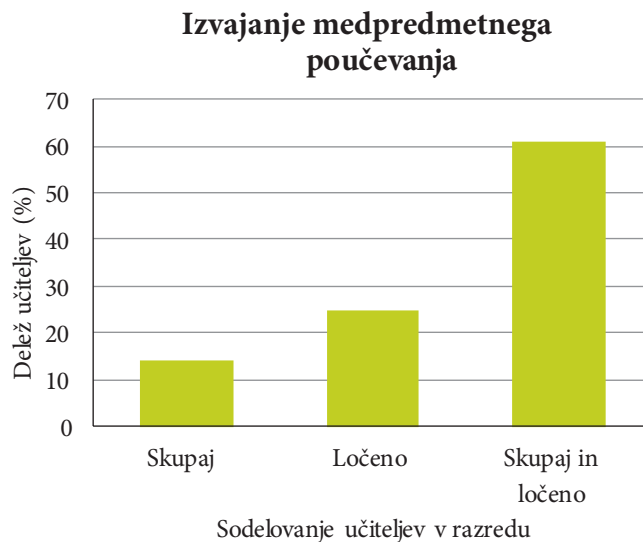
Raziskava (Štemberger, 2007) je pokazala, da učitelji medpredmetnih povezav večinoma sploh niso načrtovali, izvajali so jih spontano, ko se je v procesu poučevanja pokazala možnost (Štemberger, 2007: 105).

Zanimiva je razlika v rezultatih, saj je raziskava (Hočevar, 2011) prikazala ravno obratno stanje. Učitelji na

gimnazijah pogosteje izvajajo timsko organizirane medpredmetne povezave, ki torej temeljijo na skupni natančni organizaciji.

Medpredmetno poučevanje sestavljajo načrtovanje, izvedba, preverjanje, lahko pa tudi ocenjevanje usvojenih ciljev in pridobljenih kompetenc, ki lahko potekajo timsko ali samostojno.

Načrtovanje je pri timskih medpredmetnih povezavah vseh učiteljev potekalo s sodelovanjem vključenih učiteljev. Izvedba timskega poučevanja je potekala pri 14 % vprašanih s prisotnostjo vseh učiteljev pri učnih urah; pri 25 % učiteljev v ločenih razredih, pri preostalih 61 % pa na oba načina. Izbira je odvisna predvsem od same medpredmetne povezave, šolskega urnika, predznanja in razpoložljivosti dijakov, razpoložljivega časa, prisotnosti učiteljev na šoli ter zahtevnosti tematike in vsebin.



Graf 4: Sodelovanje učiteljev pri medpredmetnem timskem poučevanju. Vir: Hočevar, 2011.

Tako timsko kot samostojno načrtovane in izvedene medpredmetne povezave imajo lahko različne stične točke, to so lahko skupen operativni učni cilj (interdisciplinarni), skupna vsebina (multidisciplinarni) ali skupen splošen kurikularni cilj (kroskurikularni) (Sicherl - Kafol, 2007: 115; Sicherl - Kafol, 2008: 8; Krapše, 2002: 32–33; Krapše, 2003: 35; Pavlič Škerjanc, 2007: 175–176; Polšak, 2007: 36; Štamberger, 2007: 95; Štamberger, 2008: 39).

Medpredmetno poučevanje s skupno vsebino je bolj prosto, lahko se obravnavajo zelo raznovrstne tematike, problemi in aktualno dogajanje, hkrati pa so zelo lahko brez globljega smisla in ne služijo svojemu namenu, t. j. povezovanju ter dopolnjevanju vsebin in ciljev (Hodnik Čadež, 2007: 136).

Pri skupnih operativnih učnih ciljih je seveda pogoj, da se ti cilji pojavljajo v vseh učnih načrtih vključenih predmetov. Prav zaradi tega pogoja so tovrstne medpredmetne povezave vsebinsko bolj omejene, prav tako je težje povezati

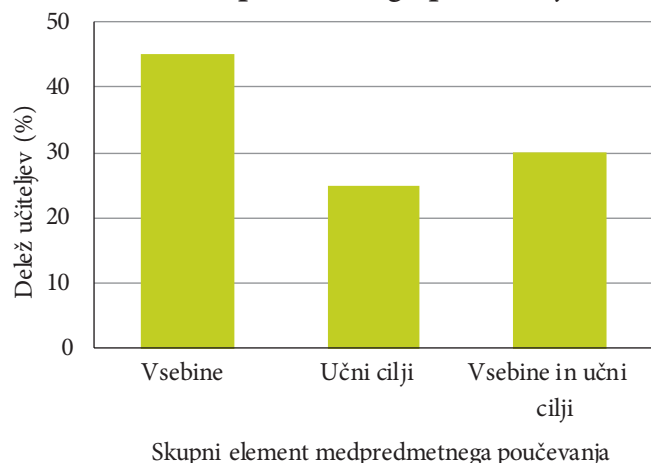
več različnih predmetov. Nedvomno pa so mnogo bolj usmerjene v doseganje ciljev in kompetenc, ki jih predpisujejo učni načrti in prav zaradi tega časovno manj potratne (Pavlič Škerjanc, 2010b: 17).

Šolstvo stremi k temu, da bi se medpredmetne povezave uporabljale v čim večji meri za povezovanje in dopolnjevanje vsebin in predvsem ciljev, ne pa le kot motivacijsko sredstvo (Hodnik Čadež, 2007: 136).

V raziskavi smo se osredotočili na vprašanje, ali so pogostejše povezave s skupnimi operativnimi cilji ali vsebinami. Pričakovali smo večje število medpredmetnih povezav s skupnimi vsebinami, ker so te lažje izvedljive in lahko vključujejo zelo različne predmete, ki nimajo skupnih ciljev v učnih načrtih ali pa so ti neuskaljeni.

Raziskava je prikazala naslednje stanje: 45 % učiteljev je do šolskega leta 2010/2011 imelo le medpredmete povezave s skupno vsebino, 25 % samo s skupnimi operativnimi učnimi cilji, 30 % pa oboje.

### Izbira skupnega elementa medpredmetnega poučevanja



Graf 5: Izbira skupnega elementa medpredmetnega poučevanja. Vir: Hočevar, 2011.

Cilji, ki jih želimo doseči, so torej med seboj zelo različni. To so lahko kroskurikularni ciji, operativni cilji iz učnih načrtov ali celo na novo zastavljeni cilji, ki niso vključeni v krovni učni načrt. Poleg tega se lahko tudi taksonomsko razlikujejo.

80 % učiteljev pravi, da se cilji, ki jih želijo doseči z medpredmetnim poučevanjem, taksonomsko razlikujejo zmeraj ali večinoma, ostalih 20 % pa občasno. Ta podatek je zelo pozitiven, ker potrjuje, da se učitelji zavzemajo za doseganje tudi višjih kognitivnih ciljev.

Glede na namen se lahko medpredmetne povezave uporabijo za motivacijsko sredstvo, za usvajanje novih vsebin ali za ponavljanje in utrjevanje že usvojenega znanja. Ker so najpogostjše stične točke prav skupne vsebine, bi lahko mislili, da prednjači funkcija motiviranja. Raziskava pa je pokazala, da ni tako.

Učitelji medpredmetno poučevanje največkrat uporabijo za usvajanje novih učnih vsebin, sledi namen motivacije, takoj za njim pa ponavljanje in utrjevanje znanja. Seveda je mogoče, da so v isti medpredmetni povezavi nameni različni od predmeta do predmeta.

Načini izvedbe medpredmetnih povezav so različni: redne učne ure, dnevi dejavnosti kot projektni, kulturni, znanstveni dan ali teden, šola v naravi, ekskurzije, tabori, terensko delo ipd. Najpogosteje se medpredmetno poučevanje izvaja med rednimi učnimi urami, sledijo pa dnevi dejavnosti ter ekskurzije in izleti. Šole v naravi in tabori so na šolah manj pogosti in se torej tudi medpredmetne povezave manjkrat izvajajo v njihovem sklopu. Posamezne učiteljice vključujejo medpredmetnost tudi v delavnice, glasbene nastope izven šolskega urnika, razstave in terensko delo.

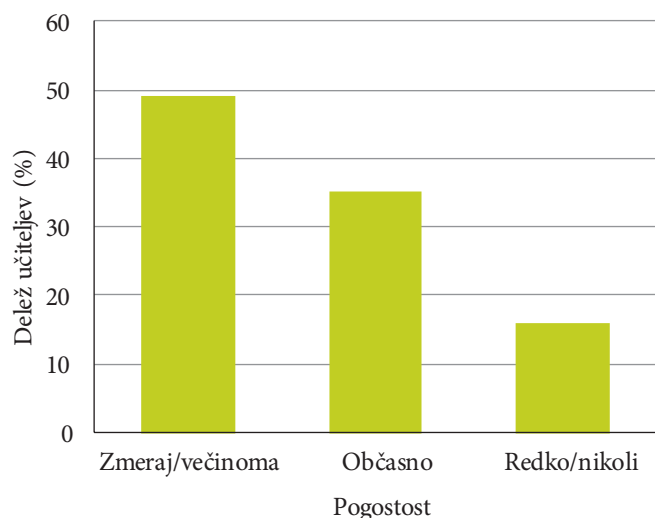
### EVALVACIJA MEDPREDMETNOSTI Z VIDIKA UČITELJEV

Za izvedbo je nujno opraviti evalvacijo medpredmetne učne ure. Tako lahko ovrednotimo uspešnost načrtovanja in izvedbe. Pomembna je povratna informacija tako učiteljev kot dijakov (Bevc, 2005: 58–59; Pavlič Škerjanc, 2007: 177; Polšak, 2007: 39). Čeprav je evalvacija izjemno pomembna, mislimo, da ni ključnega pomena, ali jo učitelji izvedejo samostojno ali timsko.

Na vprašanje, ali po izvedbi dijake vprašajo za povratno informacijo, je 49 % učiteljev odgovorilo, da to počnejo zmeraj ali večinoma, 35 % opravi evalvacijo občasno, 16 % pa redko ali nikoli.

Razlog za občasno evalvacijo je predvsem vrsta medpredmetne povezave. Pri izvedbi obširnejših in dolgotrajnejših projektov je evalvacija zmeraj prisotna, pri manj obširnih in kratkotrajnejših povezavah pa evalvacijo pogosto preskočijo ali jo opravijo le v ustni obliki pri naslednji učni uri.

### Izvajanje evalvacije



Graf 6: Izvajanje evalvacije. Vir: Hočevar, 2011.

Z evalvacijo lahko preverimo tudi stopnjo doseganja ciljev, ki smo jih določili v procesu načrtovanja. 69 % učiteljev pravi, da zmeraj ali večinoma dosegajo vse zastavljene cilje, ostalih 31 % pa vse cilje dosega občasno.

Odgovori na to vprašanje so zelo subjektivni, saj so ti v določeni meri odvisni tudi od samozavesti samih učiteljev. Ali bodo priznali, da se njihove učne ure ne izidejo zmeraj, kot bi morale? Učitelji, ki so odgovorili, da občasno dosegajo vse zastavljene cilje, so namreč pripomnili, da doseganje vseh ciljev ni zmeraj izvedljivo.

Nekoliko nižja stopnja doseganja ciljev je kljub temu prisotna pri novih, še ne utečenih projektih. Med učitelji, ki občasno dosegajo vse cilje, pa so učitelji, ki so z izvajanjem medpredmetnega učenja pričeli pred 11–20 leti in kasneje, lahko pa ga izvajajo na leto tudi več kot 20-krat.

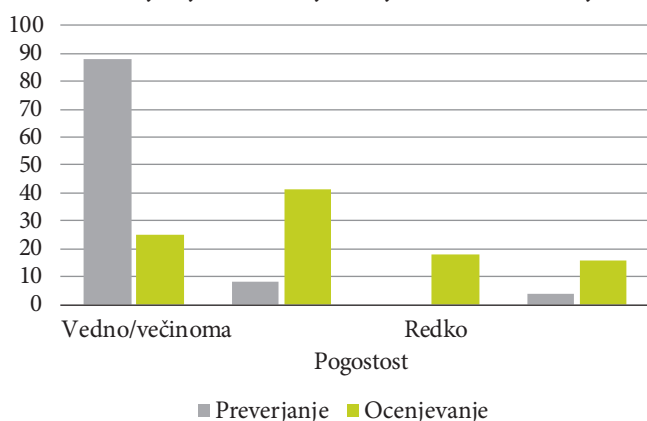
Po izvedbi sta na vrsti tudi preverjanje in ocenjevanje znanja in veščin, ki so jih dijaki pridobili z medpredmetnimi povezavami. Potrebno je znova poudariti, da se preverjanje ne navezuje zmeraj tudi na ocenjevanje. Preverjanje je samostojen proces, ki služi prav določanju stopnje doseganja ciljev (Rutar Ilc, 2010a: 118; Rutar Ilc, 2010b: 14).

88 % vprašanih učiteljev večinoma ali zmeraj preverja raven doseganja zastavljenih ciljev medpredmetnega poučevanja, 8 % jih to počene občasno, 4 % pa nikoli.

Pri ocenjevanju medpredmetnih povezav pa je pomembno poudariti, da lahko ocenjujemo le tista znanja, ki so predpisana z učnimi načrti. Če je torej projekt presegel cilje učnih načrtov, teh dodanih, nadgrajenih rezultatov seveda ne smemo ocenjevati (Rutar Ilc, 2010a: 117).

25 % vprašanih učiteljev večinoma ali zmeraj ocenjuje znanje in kompetence pridobljene z medpredmetnimi povezavami, ki so torej vključeni v učne načrte, 41 % jih ocenjuje občasno, 18 % redko, 16 % pa nikoli.

### Preverjanje in ocenjevanje doseženih ciljev



Graf 7: Preverjanje in ocenjevanje doseženih ciljev. Vir: Hočevar, 2011.

Rezultati se skladajo z raziskavo iz l. 2010 (Mihelič, 2010), opozarjajo pa na izboljšave v organizaciji, izvedbi in splošnem mnenju o medpredmetnih povezavah v primerjavi s starejšimi raziskavami (npr. Slivar, Rutar Ilc, 2001; Sardoč, 2004).

## PRIMERA MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA GEOGRAFIJE IN FRANCOŠKEGA JEZIKA

### Učna ura Francija

Odločili smo se samostojno organizirati in realizirati dve enourni medpredmetni povezavi, ki smo ju izvedli na Gimnaziji Antonio Sema Piran - Ginnasio Antonio Sema Pirano.

Teme smo izbrali upoštevajoč učne načrte geografije in francoščine. Želeli smo uporabiti aktualno temo, dogajanje v svetu v letu 2011. Prva težava se je pokazala prav tukaj. V 1. letniku je znanje francoščine še tako omejeno, da je nemogoče uporabiti avtentične slušne posnetke ali članke. Zato smo se odločili dijakom 1. letnika predstaviti Francijo, kar se vključuje v oba učna načrta, geografije in francoščine.

Načrtovanja smo se lotili z željo, da bi 1. letniku podrobneje predstavili Francijo, saj se običajno pri geografiji ne obravnava administrativne delitve, značilnosti pokrajin, kultur in navad. V učnem načrtu geografije na primer ni omenjeno zunajevropsko ozemlje Francije, prav tako pa ne vsebuje delitve na regije in departmaje.

Geografski cilji so bili predstaviti francoske pokrajine ter jezike, ki se govorijo v posameznih območjih, ter predstaviti ostanke francoskih kolonialnih posestev.

Jezikovni cilji so bili uvajanje geografskih strokovnih pojmov pri pouku francoščine, usvojitve smeri neba in njihovih pridevnikov (npr. jug-južni). Z uporabo smeri neba pa se v okviru francoščine izpolni tudi cilj ustrezne rabe predlogov. Cilj je bil tudi predstaviti regionalizacijo Francije (regije, departmaji in okrožja) ter delitev na France métropolitaine in France d'outre-mer ter nadaljnjo delitev ter na DROM (Départements et régions d'outre-mer) in COM (Collectivités d'outre-mer). To so francoski zunajevropski departmaji, regije in skupnosti.

Ura je potekala v znamenju usvajanja novih učnih vsebin in ciljev. Začela se je s predvajanjem kratkega videoposnetka, ki je združeval slike različnih regij. Dijaki so s pomočjo atlasa poskušali umestiti slike v pripadajoče pokrajine. Skupaj smo nato analizirali slike in preverili pravilnost odgovorov.

Sledila je predstavitev regionalizacije evropskega dela Francije, ki smo jo popestrili s tematsko jezikovno karto. Dijaki so opisovali lego Francije v primerjavi z mejnimi državami ter območja, kjer se govorijo različni jeziki znotraj Francije. Dijaki so urili pravilno rabo predlogov, hkrati pa je potekalo bogatenje besedišča s samostalniki in pridevniki (smeri neba, jezikov in mejnih držav).

Tretji sklop je vključeval opis francoske kolonizacije ter ogled ostankov kolonialnih posestev, delitev na evropsko in izvenevropsko Francijo ter razlikovanje zunajevropskih regij, departmajev in skupnosti. Ključnega pomena so bile geografske tematske in splošne karte.

Ponavljjanje je na koncu ure potekalo v obliki kviza, kjer smo vrednotili geografske in francoske vsebine.

Ta medpredmetna povezava bi lahko bila začetek daljše serije sodelovanj med geografijo in francoskim jezikom, saj bi lahko nadaljevali s pojmi, ki zadevajo podnebje, demografske lastnosti, ekonomijo, energetiko ipd. Lahko bi vključili tudi zgodovino za razlago zgodovine Francije, še posebej kolonizacije in njenih posledic.

### Učna ura Migracije

Izbira teme za 2. in 3. letnik je bila lažja, saj smo imeli na razpolago ogromno materiala. Ker smo želeli tukaj vključiti aktualno temo, ki bi se nekako povezovala z učnim načrtom geografije tako 2. kot 3. letnika, smo se odločili za migracije Tunizijcev v Italijo, ki so bile posledica nemirov zaradi vstaje proti tunizijski vladi. Pri tem moramo dodati, da se program geografije v 3. letniku na gimnazijah z italijanskim učnim jezikom razlikuje od tistega s slovenskim učnim jezikom. Poleg geografije Slovenije je namreč v načrtu kot samostojen sklop tudi geografija Italije, zato se ta tematika vključuje v sodobne probleme te države.

Posnetek za urjenje slušnega razumevanja smo našli na spletni strani francoskih televizijskih poročil programa France 3. Zelo pomembno je bilo, da se je novinarja jasno razumelo in da ni uporabljal pretežkih besed. Po izbiri avtentičnega posnetka smo sestavili učni list z vprašanji.

Medpredmetna povezava zajema cilje geografije Afrike in Azije ter geografije Italije. Poleg tega tema zajema tudi vsebino družbene geografije (migracije).

Francosčina se vključuje z bogatenjem besedišča, z razvijanjem strokovne pismenosti ter s spoznavanjem dogajanja v frankofonskih državah – npr. Tunizija in Alžirija.

Medpredmetna ura je potekala v znamenju ponavljanja in utrjevanja že pridobljenega znanja pri občini in regionalni geografiji, medtem ko je za francoski jezik predstavljala usvajanje novih vsebin ter urjenje sposobnosti slušnega razumevanja.

Dijaki so prvič pogledali posnetek brez učnih listov, sledil je pogovor o dogajanju. Razdelili smo učne liste ter še dvakrat pogledali posnetek, sledilo je preverjanje odgovorov.

Posnetek smo polušali še enkrat, da so se dijaki lahko prepričali o pravilnosti odgovorov.

Za ponavljanje in utrjevanje pridobljenega znanja smo na koncu urili pravopisje ter slovnico s tem, da je vsak dijak na tablo pravilno napisal eno ključno besedo ter popravil in utemeljil popravo morebitne napake. Na koncu ure je potekala tudi kratka debata o razlogih za migracije danes in v preteklosti ter o možnih razpletih ob nadaljevanju uporov.

### DRUGI PRIMERI MOŽNIH MEDPREDMETNIH POVEZAV MED GEOGRAFIJO IN FRANCOŠKIM JEZIKOM

Poleg geografije Francije in aktualnih dogodkov lahko učitelji izberemo tudi poučevanje geografskih vsebin v francoščini. Cilji francoščine so lahko urjenje vseh štirih ključnih kompetenc poučevanja jezika (ustno in pisno tvorjenje ter slušno in pisno razumevanje), bogatenje besedišča ali usvajanje slovnice. Izbor vsebin in tematik je skoraj

neomejen, priporočljivo pa je, da je geografska snov že poznana, saj je medpredmetno poučevanje v tem primeru popolnoma usmerjeno v razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku. Take medpredmetne povezave so idealne za projektne dneve ali tedne, redne učne ure ali ekskurzije.

Urjenje sposobnosti slušnega razumevanja je možno s poslušanjem ali gledanjem francoskih televizijskih oddaj, potopisov, filmov, risank, pesmi, branih bajk ali recitiranih literarnih del ipd. V pouk geografije lahko vse to vključimo predvsem z namenom motivacije dijakov ter popestritve učne ure. Je primerna oblika medpredmetnega poučevanja med rednimi šolskimi urami višjih letnikov, saj je njihovo besedišče bogatejše, zato lahko obravnavamo večje število tem in imamo na voljo veliko več posnetkov.

Francosko literaturo lahko vključimo v pouk geografije in tako razvijamo sposobnost pisnega razumevanja pri francoščini, popestrimo uro ter motiviramo učence. Lahko uporabimo vse vrste gradiva, od časopisnih člankov, reportaž, potopisov, do stripov, leposlovja ali poezije (Kunaver, 1995). Potrebno je najti primerno gradivo, ki bo ustrezalo dijakovi ravni poznavanja jezika. Je primernejša oblika medpredmetnega poučevanja med rednimi učnimi urami, za ponavljanje in utrjevanje znanja, za motivacijo dijakov ali v sklopu dnevov in tednov dejavnosti.

Lahko se uri tudi sposobnost pisnega in ustnega tvorjenja z različnimi geografsko obarvanimi pisnimi vajami ali predstavitvami, ki hkrati vključujejo tudi razvijanje strokovne pismenosti v tujem jeziku. Ustno in pisno tvorjenje pride v poštev predvsem pri izletih in ekskurzijah, kjer morajo dijaki prestaviti del poti ali napisati poročilo o dogajanju, lahko tudi v sklopu šolskega časopisa. Te sposobnosti lahko urimo tudi pri rednem pouku, ko se morajo dijaki naučiti javno nastopati.

Geografija in francoščina pa se, kot že omenjeno, lahko povezuje tudi izven šole, na terenu: npr. v okviru ekskurzij, izletov, taborov, šole v naravi ali v okviru orientacijskih pohodov ali terenskih vaj. V tem primeru morajo biti učni listi ali točke medpredmetno zasnovane.

### SKLEP

Cilji sodobnega šolstva so podati učencem čim bolj celostno sliko sveta in njegovih problemov z željo, da bi usvojili zmožnost kritičnega mišljenja, samostojnega reševanja problemov in kompetenc za uresničevanje trajnostnega razvoja, vse to pa se lahko razvije iz kakovostnih in aktivno pridobljenih in ponotranjenih znanj in kompetenc, ki se jih dijaki naučijo smiselno uporabiti. V ta namen so medpredmetne povezave ključ do celostnih in kritično naravnanih znanj in kompetenc (Marentič Požarnik, 2007).

Raziskava je pokazala, da je razširjenost medpredmetnega poučevanja na gimnazijah dobra, saj vsi učitelji poznajo osnove in so se že poslužili tega didaktičnega pristopa. Timske medpredmetne povezave so danes pogostejše na slovenskih gimnazijah. To je posledica prenove gimnazijskih učnih načrtov iz leta 2008/2009, ki spodbujajo medpredmetnost.

Možnosti za medpredmetno povezovanje je ogromno, največ težav pa lahko izvira iz medsebojnih odnosov, časovne neuskkljenosti delovnega urnika ali neuskkljenosti

predmetnih učnih načrtov. Učitelji se za medpredmetne povezave odločajo v različnem obsegu, kajti imajo različna mnenja o njihovi dodani vrednosti ter izvedljivosti.

## LITERATURA

- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V: Rupnik Vec, Tanja (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 50–59.
- Hočevnar, L. (2011). Medpredmetno poučevanje geografije in francoskega jezika. Diplomsko delo. Ljubljana, 84 str.
- Hodnik Čadež, T. (2007). Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 131–149.
- Krapše, T. (2002). Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 33, 1, str. 30–33.
- Krapše, T. (2003). Interdisciplinarni in/ali/oz. medpredmetni pouk. Vzgoja in izobraževanje, 34, 1, str. 32–36.
- Kunaver, J. (1995). Pokrajinski opisi v književnosti in njihov didaktični pomen pri pouku geografije. Geografija v šoli, 4, 1, str. 47–53.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja. Vzgoja in izobraževanje, 32, 3, str. 28–33.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj – nekaj izhodišč za uveljavljanje medpredmetnega kurikularnega področja v kurikulumu. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 210–220.
- Mihelič, L. (2010). Medpredmetno povezovanje geografije in zgodovine v gimnazijah. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 25–34.
- Pavlič Škerjanc, K. (2007). (Kros)kurikularne povezave: od fragmetniranosti do holizma. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.–19. 1. 2007. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 172–181.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010a). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19–42.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010b). Jezikovne povezave. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 17–24.
- Polšak, A. (2007). Medpredmetno povezovanje in učni načrt. Geografija v šoli, 16, 2, str. 33–43.
- Rutar Ilc, Z. (2010a). Ugotavljanje in presojanje dosežkov v kurikularnih povezavah. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 115–134.
- Rutar Ilc, Z. (2010b). Medpredmetne in (kros)kurikularne povezave – priložnost za aktivnejšo vlogo učencev in dijakov. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 6–16.
- Sardoč, M. (2004). Medpredmetno povezovanje vzgonjo-izobraževalnega procesa v 9-letni osnovni šoli. Šolsko polje, 15, 5/6, str. 53–70.
- Sicherl - Kafol, B. (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 112–130.
- Sicherl - Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. Didakta, 18/19, (november 2008), str. 7–9.
- Sentočnik, S., 2010. Kolumna o interdisciplinarnosti. Vzgoja in izobraževanje, 41, 3–4, str. 8–9.

Slivar, B., Rutar Ilc, Z. (2001). Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa v šolskem letu 1998/99. Vzgoja in izobraževanje, 32, 3, str. 18–23.

Šorgo, A., Šteblaj, M. (2007). Učni načrti in njihov vpliv na medpredmetno povezovanje naravoslovnih predmetov v gimnaziji. Pedagoška obzorja, 22, 1-2, str. 113–127.

Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, Janez et al. (ur.). Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, str. 93–111.

Štemberger, V. (2008). Medpredmetno povezovanje in športna vzgoja. Didakta, 18/19, (december 2008), str. 39–44

Tot, S. (2004). Horizontalno povezovanje naravoslovnih predmetov v tretjem triletju osnovne šole. Didakta, 14, 78/79, str. 21–23.

Vrtarič, N. (2004). Vertikalno povezovanje naravoslovnih vsebin v prvem, drugem in tretjem triletju osnovne šole. Didakta, 14, 78/79, str. 24–27.

### POVZETEK

Medpredmetno poučevanje je celosten didaktični pristop, ki pripravi učence na vseživljenjsko učenje (Tot, 2004). Izhaja iz posameznih predmetov, ki v povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev (Pavlič Škerjanc, 2010a: 24). Glavni cilj medpredmetnih povezav je predmete povezati za doseganje predmetnih ciljev na bolj poglobljen način (Rutar Ilc, 2010b: 6). Potrebno poudariti, da medpredmetno poučevanje ne more in ne sme nadomestiti vseh ostalih pristopov, lahko jih le dopolnjuje in nadgrajuje (Pavlič Škerjanc, 2007: 179).

Z raziskavo, ki je potekala v okviru diplomskega dela, sem želela preveriti, kako in koliko učitelji geografije ali francoščine načrtujejo, izvajajo, evalvirajo, preverjajo in ocenjujejo medpredmetne povezave, zakaj se jih oziroma se jih ne poslužujejo, katere so po njihovem mnenju prednosti in katere slabosti medpredmetnega poučevanja v gimnazijah.

Gimnazijski učitelji izvajajo medpredmetne povezave v različnem obsegu, kajti imajo različna mnjenja o njihovi dodani vrednosti ter izvedljivosti. Vsi pa poznajo osnove medpredmetnega poučevanja in so ga že izvedli v razredu.

Članek prikazuje tudi možne medpredmetne povezave med geografijo in francoskim jezikom ter navaja dva konkretna primera medpredmetnega poučevanja.

**Ključne besede:** didaktika geografije, didaktika francoskega jezika, medpredmetno poučevanje, medpredmetne povezave, timsko poučevanje.

### ABSTRACT

Cross subject teaching is a holistic teaching approach preparing pupils for lifelong learning (Tot, 2004). It is based on individual subjects that seek for higher quality in achieving subject goals through connections among them (Pavlič Škerjanc, 2010a, p. 24). Their main aim is to connect subjects in order to achieve subject goals in a deeper way (Rutar Ilc, 2010b, p. 6). It is necessary to emphasize that cross subject teaching cannot and should not replace all other approaches; it can only complement and upgrade them (Pavlič Škerjanc, 2007, p. 179).

The research was conducted within my thesis work. I wanted to find out how and how much teachers of Geography and French plan, implement, evaluate, assess and grade cross subject connections, why they do or do not use them, which strengths and weaknesses of cross subject teaching they perceive in grammar schools.

Grammar school teachers implement cross subject teaching at different levels as they have different perceptions about their added values and applicability. However, all of them know the principles of cross subject teaching and they have all implemented it in their classrooms.

The article presents some additional cross subject connections between Geography and French. It also presents two cases of cross subject teaching.

**Key words:** didactics of Geography, didactics of French, cross subject teaching, cross subject connections, team teaching.