

Dr. Melita Lemut Bajec, dr. Silva Bratož, dr. Tina Štemberger, Mateja Ceket Odar

Stališča učiteljev in dijakov do integrativnega kurikula

Prejeto 08.12.2022 / Sprejeto 31.03.2023

Znanstveni članek

UDK 373.5.016:316.644

KLJUČNE BESEDE: sodobna šola, integrativni kurikulum, medpredmetni timski pouk, sodelovalno učenje, projektno učenje

POVZETEK – Sodobna šola omogoča kakovostno, trajno in uporabno znanje; razvija kritično in ustvarjalno mišljenje ter vzgaja samoiniciativnega posameznika, zmožnega najrazličnejših oblik sodelovanja. Osnovana je na integrativnem kurikulumu, ki se udejanja prek timskega in medpredmetnega pouka, projektnih, problemskih, raziskovalnih idr. oblik poučevanja. Prispevek predstavlja študijo primera, s katero smo želeli na izbrani srednji šoli preveriti stališča učiteljev in dijakov do integrativnega kurikula. Raziskava je potekala v obliki projektnega dne, ki je medpredmetno povezal discipline in predmetna področja z namenom krepitve in povezovanja znanja, razvoja odnosov ter veščin. Ugotavljamo, da integrativni kurikulum pomembno doprinese k aktivni vlogi dijaka, krepitvi veščin, odnosov in pripadnosti, pri čemer učitelji in dijaki zavzamejo drugačne vloge kot sicer. Poudarjen je pomen sodelovalnega in ustvarjalnega učenja. Kljub mnogim doprinosom integrativnega kurikula pa posamezni učitelji še vedno izražajo dvome in nestrinjanje oz. tožijo, da so preobremenjeni in zato novosti niso pripravljeni uvesti v pouk.

Received 08.12.2022 / Accepted 31.03.2023

Scientific paper

UDC 373.5.016:316.644

KEYWORDS: modern school, integrative curriculum, cross-curricular team teaching, cooperative learning, project-based learning

ABSTRACT – A modern school enables high-quality, integrated and useful knowledge; develops critical and creative thinking; educates autonomous individuals, capable of performing teamwork activities. It is based on an integrative curriculum, which is implemented through team and cross-curricular teaching, and through project-based, problem-based, research-based and other forms of learning. The article presents a case study which was carried out with the aim of exploring teachers' and students' attitudes towards an integrative curriculum in a chosen secondary school. The research took the form of a project day, which cross-curricularly linked disciplines and subject areas with the aim of solidifying and integrating knowledge, and developing relationships and skills. Findings suggest that the integrative curriculum significantly contributes to the active role of the student, to the strengthening of skills, attitudes and feelings of belonging, with teachers and students taking on different roles as they would otherwise. The importance of cooperative and creative learning is underlined. Despite the many contributions of the integrative curriculum being highlighted, individual teachers still express doubts and disagreements, or complain that they are stressed out and are therefore not ready to introduce this novelty into the classroom.

1 Uvod

Sodobna šola omogoča izgradnjo kakovostnega, trajnega in uporabnega znanja, razvoj kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter vzgaja samoiniciativnega posameznika, zmožnega najrazličnejših oblik sodelovanja (Rutar Ilc, 2005). Zasledovanje omenjenega predpostavlja vpeljavo integrativnega kurikula (IK), ki se udejanja prek najrazličnejših oblik in pristopov učenja in poučevanja, npr. timskega in medpredmetnega pouka, projektnih, problemskih in raziskovalnih oblik učenja in poučevanja (Eržen idr., 2008;

Kunaver, 2008; Poznanovič Jezeršek idr., 2008; Kokotsaki idr., 2016; Beane, 2020). Uvajanje sodobnih učnih pristopov v šolski sistem predstavlja podstavo družbenega napredka (Maksimović idr., 2020, str. 71).

Prispevek začnemo s predstavitvijo značilnosti IK, izpostavimo medpredmetni timski pouk, sodelovalno in projektno učenje. Sledi opis kvalitativne raziskave, ki smo jo na izbrani srednji šoli izvedli v obliki projektnega dne z namenom, da ugotovimo stališča učiteljev in dijakov do IK. Zanimalo nas je, kako dijaki in učitelji doživljajo dejavnosti, izvedene na način IK, in kaj te doprinašajo k vzgojno-izobraževalnemu procesu, s katerimi izzivi se soočajo učitelji pri njihovem udejanjanju in čemu naj se v prihodnje glede na sedanjo izkušnjo nameni poudarek. Zaključimo z ugotovitvijo, da IK pomembno doprinaša k aktivni vlogi dijaka v učnem procesu, krepitvi veščin, odnosov in pripadnosti, pri čemer učitelji in dijaki zavzamejo drugačne vloge kot sicer. Poudarjen je pomen sodelovalnega in ustvarjalnega učenja. Kljub mnogim doprinosom IK, ki jih je pokazala pričujoča raziskava, pa ne moremo mimo nezainteresiranosti, dvoma, nestrinjanja in preobremenjenosti, ki se pojavljajo ob uvajanju IK in nanje opozorijo posamični učitelji in dijaki.

2 Integrativni kurikulum

Integrativni kurikulum predpostavlja interdisciplinarno delovanje vseh udeležencev na način povezovanja konceptov med predmeti in znotraj predmetov ter prek sodelovalnega učenja in poučevanja vzpostavlja krožne in vijačne konvergentne učne poti ter doprinaša k nastanku povezanega in celovitega znanja (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 20). Pomembno prispeva h kakovosti medsebojnih odnosov, večji vključenosti in motiviranosti sodelujočih, boljšemu akademskemu znanju, razvoju veščin kritičnega mišljenja in vseživljenjskega učenja, razvoju mišljenja na višjih taksonomskih ravneh, ustvarjalnosti, državljanski pismenosti idr. (Anderson, 2013; Costley, 2015; Drake in Reid, 2018). Ima jasno opredeljene kurikularne cilje, ki so hierarhično nadrejeni predmetnim ter so del vsakoletnega procesa načrtovanja (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 28). Pri načrtovanju kurikularnih povezav je poleg ciljev, pričakovanih učnih rezultatov in dejavnosti pomembno razmisliti tudi o pripravljenosti in usposobljenosti učiteljev ter organizacijski prožnosti (prav tam, 2010, str. 36; Kokotsaki idr., 2016). Učitelj poleg vloge vodje prevzema tudi vlogo mentorja, usmerjevalca, motivatorja idr. (Cencič idr., 2008, str. 9) ter samostojno izbira take dinamične pristope, da z njimi zadovolji kar največ dijakovih potreb. Ker vpeljuje IK predstavlja odklon od tradicionalnega pojmovanja pouka, morajo najprej učitelji sami pristop ozavešiti in ga razumeti, nadalje jih je treba za njegovo izvajanje tudi usposobiti. Šele ko IK ponotranjijo, lahko začnejo z njegovo vpeljavo, ki sledi načelom sodelovalnega poučevanja in se začne z izmenjavo idej, razgovori, medsebojnimi opazovanji, skupnimi učnimi dejavnostmi, izmenjavo učiteljev ter se popolnoma uresniči v timskem poučevanju (Pavlič Škerjanc, 2010, str. 37).

Medpredmetni timski pouk

Timsko medpredmetno poučevanje se nanaša na sodelovanje učiteljev pri pripravi in izvedbi pouka. Stopnja uskladitve in porazdelitve odgovornosti med učitelji določa vrsto timskega medpredmetnega sodelovanja (Stewart in Perry, 2005) in se v polnem pomenu besede zgodi takrat, ko sodelovanje poteka v vseh fazah – od priprave do izvedbe in refleksije. Prisotnost dodatnega učitelja/učiteljev spodbudi ustvarjalnost in prožnost učnega procesa, omogoča podajanje raznolikih, posamezniku prilagojenih navodil in učnih aktivnosti (Hughes in Murwaski, 2001), ponuja veliko priložnosti za poglobljanje in razširjanje znanj ter daje celosten pogled na večplastnost situacije/problema. Prek vzpostavitve interaktivnega, sodelovalnega in diferenciranega učnega okolja pride do večjega zanimanja, medsebojnega sodelovanja, večje sproščenosti in boljšega razumevanja učnega gradiva (Crow in Smith, 2003). Tako učno okolje spodbuja samorefleksijo, razvija spretnosti in ključne zmožnosti, ki mlade vzgajajo v zdrave, odgovorne osebe, zavedajoč se pomena vseživljenjskega učenja in svoje vloge v družbi znanja (Kobilšek, 2018).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje vpliva na spoznavne, čustveno-motivacijske in socialne procese (Peklaj idr., 2009, str. 70), omogoča boljše učne dosežke, večje vztrajanje v programih in ustvarja pozitivnejša stališča do učenja, pomembno prispeva k boljši samopodobi in močnejši povezanosti skupine v primerjavi s tekmovalnim in individualnim učenjem (Johnson in Johnson, 2002). Pravo skupinsko delo sloni na kognitivnem konfliktu, ki razvija ponavljanje, razjasnjevanje in razširjanje znanja, posameznika vodi do preverjanja lastnega razumevanja in preizkušanja novih idej, pripomore k jasnejšemu predmetno specifičnemu izražanju, natančnejšemu utemeljevanju in pojasnjevanju ter razvoju metakognitivnih zmožnosti (Laal in Ghodsi, 2012). Učenec mora razviti svoj pogled, ga utemeljiti in primerjati s pogledi drugih, kar mu pomaga pri presojanju kakovosti lastnih rešitev in iskanju novih poti (Šteh, 2004, str. 157). Bolj kot so učenci med seboj povezani, bolj čutijo, da so odgovorni za svoje delo in uspeh celotne skupine (Johnson in Johnson, 2002). Na ta način jih vzgajamo v inkluzivnosti, spoštovanju, upoštevanju drugih in medsebojni pomoči (Gillies, 2016).

Projektno učenje

Projektno učenje/projektno delo/projektna metoda je ena izmed aktivnih oblik IK, ki je zelo blizu problemskemu in raziskovalnemu učenju, vključuje pa vse bistvene značilnosti sodelovalnega učenja. Osredinjenost na dijaka spodbuja delo nekoliko nad njegovo sposobnostjo, pomembno doprinese k njegovi vključenosti v učni proces ter od njega zahteva vrednotenje, presojanje, analiziranje, sintetiziranje idr. (Krajcik in Blumenfeld, 2006; Kokotsaki idr., 2016). Učitelji se za projektno učenje odločajo z namenom poglobljanja znanja ter tako učence navajajo na delovno okolje, v katerem se bodo nekoč znašli in bo od njih zahtevalo skupinsko znanje za upravljanje projektov (Helle idr., 2006; Al-Balushi in Al-Aamri, 2014). Na ta način se ustvarjajo nove

povezave, kar vodi do hitrejšega usvajanja novega znanja in razvijanja zmožnosti, saj spodbuja vertikalno (več znanja) in horizontalno učenje (razvijanje zmožnosti, kot so npr. zmožnost upravljanja projekta) ter povezovanje deklarativnega in proceduralnega ter interdisciplinarnega in metakognitivnega znanja (Helle idr., 2006). Projektni pouk omogoča učencem več samostojnosti, tako da ti prek lastnih interesov, sposobnosti in učnih stilov pridejo do zanje smiselnih podatkov oz. uvidov (Grant, 2002).

3 Raziskava

Metodologija

Cilj raziskave je bil preučiti stališča dijakov in učiteljev do IK. Zato smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ RV1: Kaj po oceni učiteljev in dijakov IK doprinaša k vzgojno-izobraževalnemu procesu?
- ☐ RV2: Kako dijaki in učitelji doživljajo dejavnosti, izvedene na način IK?
- ☐ RV3: S katerimi izzivi so se pri preizkušanju IK soočali učitelji?
- ☐ RV4: Čemu po oceni dijakov pri organizaciji podobnih dejavnosti v prihodnje nameniti poseben poudarek?

Odločili smo se za študijo primera kot vrsto kvalitativne raziskave s poudarkom na razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, odnosov, ravnanj idr. z vidika njihovih udeležencev (Vogrinc idr., 2008, str. 19).

V raziskavi je sodelovalo 345 dijakov (15–19 let) srednjega strokovnega programa Predšolska vzgoja (12 razredov) in programa Splošna gimnazija (7 razredov) ter 37 učiteljev različnih strokovnih področij izbrane srednje šole (32 učiteljic in 5 učiteljev). Povprečna delovna doba sodelujočih učiteljev je bila 20,85 leta.

Dejavnosti, ki so trajale 7 šolskih ur, smo izvedli strnjeno v projektni obliki. Zaradi lažjega razumevanja učiteljev in dijakov smo jo poimenovali projektni dan. Učitelje smo spodbudili, da pripravijo dejavnosti, ki bodo v kar največji možni meri odslikavale IK. Nagovorili smo jih k preizkušanju metod, oblik in tehnik aktivnega učenja, ki se bistveno razlikujejo od metod tradicionalnega pouka ter bodo vključevale novejšje, aktualnejše poudarke, ki bodo omogočali interdisciplinarnost in povezovanje z lokalnim okoljem ter poudarjale dijakovo ustvarjanje, soustvarjanje in vzpostavljale dober odnos med voditeljem in udeleženci (Katalog obveznih izbirnih vsebin, 2019).

Postopki zbiranja in obdelava podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili evalvacijska lista za učitelje in dijakke, na katera smo zapisali iztočnice, ki so povzemale raziskovalna vprašanja in nam podale naslednje vsebinske sklope: doprinosi k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev, doživljanje izvedenih dejavnosti, izzivi učiteljev in predlogi. Po raziskavi, ki smo jo izvedli konec novembra 2021, je 21 učiteljev izpolnilo evalvacijo prek spletne aplikacije MS Forms,

16 učiteljev pa je naknadno odgovore oddalo v ustni obliki na konferenci učiteljskega in vzgojiteljskega zbora. Evalvacija z dijaki je potekala v ustni obliki. Razredniki so v pogovoru z dijaki na osnovi vnaprej pripravljenih iztočnic izpolnili skupni evalvacijski list. Dobili smo jih 19. Pridobili smo kvalitativne podatke, ki smo jih kodirali in kategorizirali. Z njihovo pomočjo smo nato oblikovali pojasnilo proučevanega pojava (Vogrinc idr., 2008). Podatke, ki smo jih dobili od učiteljev in dijakov, smo obdelali in jih najprej interpretirali ločeno, potem pa še primerjali in izpeljali končne ugotovitve.

4 Rezultati in interpretacija

Sledi predstavitev rezultatov glede na oblikovane vsebinske sklope.

Doprinos k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev – učitelji

Zanimalo nas je, v čem učitelji pri izvajanju IK vidijo doprinos k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. V njihovih odgovorih smo prepoznali naslednje kategorije: krepitev veščin, aktivno učenje in krepitev pripadnosti različnim skupinam.

Največ odgovorov se je nanašalo na krepitev veščin in govori o tem, da IK pomembno doprinese h krepitvi veščin vseživljenjskega učenja: ustvarjalnosti, digitalni pismenosti, podjetnosti in ročnim spretnostim, da je končni izdelek skupek veščin, ki si jih dijaki praktično nabirajo, in skupina lahko doseže dosti več kot en sam. Izpostavili so tudi razvoj komunikacijskih veščin in veščin kritičnega razmišljanja, in sicer da dijake učijo kritičnega sprejemanja informacij glede na namen, učijo jih izražanja v besedni in pisni obliki. Izpostavljene so bile še veščine medosebnih odnosov: krepitev zaupanja in odgovornosti in razvijanja sposobnost dela v skupini in prilagajanja v njej.

Velik pomen so učitelji pripisali tudi aktivni vlogi dijakov, ki se udejanja prek sodelovalnega, medpredmetnega, timskega, izkustvenega ter problemskega učenja in poučevanja, kar so izrazili z mnenji, da delajo na drugačen način kot pri običajnem pouku, da omogoča izvajanje aktivnih metod dela, da v svojo sredo lahko povabijo zunanje sodelavce, ki predstavijo temo z drugega zornega kota, in da aktivne metode dela spodbujajo sodelovanje, medpredmetnost, saj je dodeljen čas, ki omogoča sproščeno, neobremenjeno delovanje, raziskovanje, krepitev prečnih veščin, prehajanje iz teorije v prakso.

V posameznih odgovorih se kaže še pomen krepitve pripadnosti različnim skupinam. Pravijo, da se s sodelovanjem med razredi krepijo vezi in pripadnost šoli, zaupanje in odgovornost, razvijajo sposobnosti zavedanja o smislu pripadnosti lokalni skupnosti, državi, EU in svetu in da razvijajo zavedanje pomena človekovih pravic in enakosti kot osnove za solidarnost in odgovornost v sodobnem svetu.

Ugotavljamo, da večina učiteljev v dejavnostih, izvedenih na način IK, vidi možnost za razvoj in krepitev mehkih veščin, pri katerih gre za kombinacijo kognitivnih, metakognitivnih, medosebnostnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot, ki posameznikom omogočajo prilagajanje trenutnim okoliščinam in učinkovito spopadanje z osebnimi in profesionalnimi izzivi (Vadnjal, 2013).

Med spletnimi odgovori izstopa le en odgovor: “Doprinos a ne vidim.” Četudi je osamljen, tak odgovor zahteva premislek o okoliščinah – je odklonilen odnos odraz trenutne zadrege, gre za posameznikovo držo ali morda tak posameznik ne premore samorefleksije. Dejstvo namreč je, da le “sposobnost, da drug na drugega gledamo objektivno, nepristransko od zunaj, da ocenimo svoje pozitivne in negativne vidike,” (Petlák, 2021, str. 42) posamezniku omogoča priložnost za profesionalno rast in razvoj.

Na konferenci učiteljskega zbora so posamezniki izražali dvom oz. nestrinjanje z IK, češ, da gre za “igračkanje” in ne vodi do izpolnitve maturitetnih ciljev, zato se jim tak način dela zdi povsem brezpredmeten. Ugotavljamo, da nekateri učitelji IK ne pripisujejo dovoljšnega pomena ali se ga morda celo ne zavedajo, saj večino učnih ur pripravijo in izvedejo prek ustaljenih učnih pristopov (Mihelič, 2010, str. 27), mnogo-krat frontalno, z izrazitim zasledovanjem ciljev, ki jih predvideva eksterno preverjanje znanja (matura) (Fidler, 2005).

Doprinos k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev – dijaki

Odgovore dijakov, ki se nanašajo na doprinos IK k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev, lahko strnemo v naslednje sklope: drugačne oblike in metode dela, spremenjena učiteljeva in dijakova vloga ter priložnosti za poglobljanje odnosov z učitelji.

Kot doprinos so dijaki izpostavili drugačen način dela, ki omogoča veliko več sodelovalnega učenja. To so poudarili z izjavami, v katerih so navedli, da so delali v skupinah, se veliko pogovarjali v dvojicah, da so ves čas morali delovati kot skupina, da je vsakdo moral nekaj prispevati in da so se prek sodelovanja povezali. Mnogo dijakov so pritegnile avtentične učne situacije, saj so po njihovih besedah imeli možnost, da so se tudi sami preverili v vlogi novinarja in sodnika, da so poglobljali svoje znanje o stvareh, ki jih zanimajo, in spoznali novo tehniko učenja. Številni odgovori so se nanašali na spoznanje, da IK ponuja priložnosti za drugačne načine učenja. Izpostavili so, da so bili spodbujeni k razmišljanju izven okvirjev in da projektni dan ponuja možnosti in priložnosti za drugačne in nove načine dela, ki si jih pri običajnem pouku ne morejo privoščiti.

Izpostavili so tudi spremenjeno učiteljevo in dijakovo vlogo ter tako potrdili dognanja didaktičnega konstruktivizma: “Učiteljici sta bili bolj mentorici in sooblikovalki, svetovali sta nam, nas usmerjali in spodbujali, da smo sami prišli do odgovorov oz. izdelka.” Učitelj tako ni več “prenašalec znanja, edini vir informacij in lovec na napake, ampak je predvsem mentor, animator in ustvarjalec optimalnih okoliščin za učenje” (Skela, 2008, str. 182). Takšen način delovanja pa daje priložnosti za poglobljanje odnosov. Dijaki so npr. zapisali, da so se povezali z učiteljicama in doživeli bolj pristen stik med učiteljem in učencem.

Ugotavljamo, da dijaki prepoznajo pomen IK, ki predpostavlja učenje z razumevanjem in povezovanjem vsebin, tako individualizacijo in prilagodljivost učnega procesa kot prednosti sodelovalnega učenja, kar vodi do ustvarjanja trajnega, uporabnega in kakovostnega znanja (Novak, 2004; Wall in Leckie, 2017). Aktivne oblike učenja presegajo kopičenje in zapomnitev spoznanj ter povezujejo učne situacije z izkušnjami in življenjskimi okoliščinami, ki so učencem blizu ter jih miselno in čustveno aktivirajo (Marentič Požarnik, 2008, str. 11; Dowden, 2007).

Doživljanje izvedenih dejavnosti – učitelji

Učitelje smo vprašali, kako so dejavnosti, izvedene na način IK, doživeli. Prepoznali smo naslednji kategoriji: pozitivna izkušnja in odsotnost celotne slike.

Iz odgovorov je razbrati predvsem pozitivno izkušnjo. Večine ni "nič zmotilo" oz. niso ničesar pogrešali. Zapisali so: "dobra, zanimiva, lepa izkušnja", "izkušnja, ki bogati", "en super izpeljan dan", "zadoščenje, da sem z dijaki okrepila zavest, kako pomembno je biti aktivni deležnik trajnostnega razvoja", "hvaležnost, da imamo tako super dijake", "lep izdelek in zanimiv proces", "drugačna dinamika v razredu, na hodnikih, med kolegi".

Več učiteljev je pogrešalo pregled nad celotnim dogajanjem v obliki končne plenarne predstavitev. Eden izmed učiteljev je zapisal, da bi si želel zaključno predstavitev delavnic, ki zaradi epidemije žal ni bila izvedljiva, druga učiteljica pa, da je pogrešala plenarno predstavitev, ki sicer predstavlja v pripravi veliko breme za učitelja, po njenem mnenju pa najbolj krepi šolsko skupnost – dijaki se vidijo in si z zanimanjem prisluhnijo, učitelji pa imajo možnost slediti odličnim primerom medpredmetnega povezovanja. Bilo je tudi izraženo mnenje udeleženca, da je manjkal pogled na to, kaj so ustvarili drugi. Plenarna predstavitev, ki so jo učitelji pogrešali, v polnosti odseva IK, ki je pomemben za izgradnjo celovitega in integriranega znanja ter vodi do povezovanja na konceptualni ravni, ki izhaja iz skupnega problema oz. problemskega vprašanja (Pavlič Škerjanc, 2010) – v našem primeru krovne teme projektne dne.

Tudi pri doživljanju izstopajo posamezni manj naklonjeni komentarji. Ena izmed učiteljic je zapisala, da bi si želela, da sodelovanje ne bi bilo obvezno, druga pa, da se ji zdi, da se je izpela. Bilo je podano tudi mnenje, da so bili dijaki nezadovoljni. Podobno nenaklonjeni so bili posamezni učitelji, ki so se do tega vsebinskega sklopa opredelili ustno. Izpostavili so preobremenjenost z izjavama, da je to le še ena v vrsti mnogih nalog in da je preveč vsega. Bilo je podano tudi mnenje učitelja, da ne zmore več. Sprašujemo se, ali so njihovi odzivi odraz obremenitev, do katere pride zaradi posameznikove nemožnosti obvladanja novih kompleksnih situacij, ali prihaja do preobremenjenosti zaradi organizacijske strukture ali je to posledica človekovih lastnosti in to izhaja iz (ne)usklajenosti posameznikovih zmožnosti z jasno opredeljenimi zahtevami delovnega procesa (Molan, 2012).

Doživljanje izvedenih dejavnosti – dijaki

Odgovore dijakov, ki se nanašajo na doživljanje dejavnosti, izvedenih na način IK, lahko strnemo v naslednje sklope: odlična izkušnja, nezanimive teme, vztrajanje pri ustaljenih učnih pristopih in nezainteresiranost učiteljev.

Dijaki so večinoma poudarjali, da je bilo super, da so bili sproščeni in da ni bilo vsakodnevnih skrbi in obveznosti, npr. testov in spraševanja, in tako so bolj polno sodelovali in se učili, da so se z učitelji in sošolci spoznali v drugačni luči, da so bili teme življenjske, zanimive in da bi večkrat morali delati na tak način.

Kljub vsemu pa so se našli tudi posamezniki, ki so izpostavili izbor zanje nezanimivih tem, kar se vidi v izjavah, v katerih je navedeno, da jih teme niso pritegnile in so jim bile dolgočasne. Eden izmed dijakov tudi ni razumel, v kakšni zvezi je bila njihova delavnica

z izbrano temo projektnega dne. Ključno je spoznanje, da le zanimiva in smiselna vsebina, ki odseva resnično življenje in dijake miselno izzove, da izhajajo iz svojih izkušenj, znanja in zmožnosti, deluje motivacijsko in vodi do večje osredotočenosti na učno snov (Pérez-Cañado, 2012). V odsotnosti pravkar povedanega so morda nekateri dijaki čutili, da je "bil dan potrata časa", saj je bila podana tudi izjava dijakinje, da ni niti strokovno niti osebno napredovala, in druge, da bi raje imela pouk, da ji je bilo brez veze.

Prav tako je nekatere dijake zelo zmotila uporaba ustaljenih učnih pristopov, saj so nekateri dejali, da so samo sedeli in pisali, da je bilo precej enolično, dolgočasno, statično, preveč še vedno pasivnega spremljanja (predavanj), četudi naj bi bil dan drugačen. Nekateri dijaki so izpostavili občutek, da niso bili slišani, kar lahko ponazorimo z izjavo: "Učitelj nam je vsilil določene ideje in četudi nam ni bilo všeč in bi ideje radi spremenili, nam to ni bilo dovoljeno." Eden izmed dijakov je zapisal, da je uvajanje sodobnih oblik dela brezpredmetno, dokler učni sistem ostaja okostenel, star in neaktualen. Vztrajanje na ustaljenih učnih pristopih dijaku ne daje možnosti aktivne vloge, ne vzgaja h kritični izgradnji in usvajanju znanja ter ne omogoča izražanja ustvarjalnosti (Lemut Bajec, 2022). Prav ustvarjalnost pa je "ena najbolj iskanih lastnosti v družbi in omogoča premagovanje različnih izzivov v življenju" (Dolinar in Likar, 2021, str. 64).

Nekateri dijaki so izpostavili nezainteresiranost učiteljev. Opazili so, da je bilo delo pripravljeno na hitro, da ni bilo dobro organizirano in načrtovano. Eden izmed njih je zapisal: "Predvideno je bilo za dve šolski uri, opravili smo ga v 20 minutah, ostali čas smo se 'dolgočasil'. Učiteljica je ob tem zgolj opazovala naše delo, ni nas usmerjala in po potrebi nadgrajevala zaposlitve. Tako smo preostali čas preživeli na telefonih. Delali smo, ker smo pač morali, vključno z učiteljico." Sklepamo, da se učitelji še vedno ne zavedajo svoje vloge in vpliva na učinkovitost učnega procesa. Učitelj je tisti, ki poskrbi za vzpostavitev spodbudnega učnega okolja in ki vpliva na motivacijo učencev, izgradnjo znanja, razvoj zmožnosti in odnosov (Lemut Bajec, 2022). Nujno je torej zavedanje o nenehnem prilagajanju in usklajevanju vključenih v učni proces, ki temelji na zaupnem in odprtem odnosu (Stewart in Perry, 2005). Ob upoštevanju navedenega bi se izognili opažanjem: "Mentorici nista bili niti kompatibilni niti usklajeni; čutilo se je veliko napetosti med njima." Ker se večina učiteljev zaveda pomena in učinka sodelovanja, zgornja osamljena opazka ni zaskrbljujoča. Je pa dobra iztočnica za pogovor o vplivu zgleda učiteljevega sodelovanja na uspešnost sodelovanja med učenci (Gliha Olenik, 2018).

Izzivi – učitelji

Nadalje nas je zanimalo, kaj je učiteljem predstavljalo izziv v izvajanju dejavnosti. V njihovih odgovorih smo prepoznali naslednje kategorije: vodenje dijakov, izvajanje pouka in načrtovanje.

Največ odgovorov se je nanašalo na vodenje dijakov skozi učni proces. Ena izmed učiteljic je izpostavila izziv motiviranja za delo na izbrani temi, druga pa izziv, kako bi jih usmerjala pri izbiri ustreznih virov in jih naučila pravilno vrednotiti. Zanimivo je tudi razmišljanje, kako z dijaki iti do neke mere iz cone udobja in se spustili na področje, ki je zanimivo, vendar v njem nihče "ni doma".

Posamični odgovori so izpostavljali medpredmetno timsko poučevanje, kot npr.: "Največji izziv mi je bila povezava predmeta, ki dijakom ni prioriteta, s temo projek-

tnega dne (če je pač to navezovanje smisel in namen) in temu ustrezno motiviranje.” Nekaterim učiteljem je bil izziv vzpostaviti pristen odnos z razredom, v katerem ne poučujejo, oz. poglobljanje vezi z dijaki.

Veliko odgovorov se je nanašalo tudi na načrtovanje izvedbe dneva. Eden izmed učiteljev je dejal: “Izziv bi lahko postal težava, če s kolegico ne bi pravočasno začeli z načrtovanjem. Tako pa sva dosegli, da sva bili pred izvedbo povsem sproščeni.”

Ugotavljamo, da so učitelji kot izziv zaznali izvajanje pouka, usklajevanje ciljev predmeta s krovnimi cilji projektnega dne ter vzpostavitev odnosa z dijaki. Z omenjenimi izzivi so se učinkovito spopadli prek pravočasne vzpostavitve timskega in medpredmetnega sodelovanja učiteljev. Na ta način so potrdili spoznanja Šimenca (2004), ki poudarja pomembnost priprave jasne didaktične strukture dejavnosti za soočanje z izzivi ter posledično vzpostavitev varnega in spodbudnega učnega okolja.

Predlogi poudarkov dijakov za delo v prihodnje

Nazadnje nas je zanimalo, čemu želijo dijaki, da se pri organizaciji podobnih dni v prihodnje nameni poseben poudarek. Njihove odgovore lahko strnemo v dva sklopa: še več sodelovalnega in ustvarjalnega učenja in vključenost dijakov v proces načrtovanja.

Dijaki si želijo sodobne šole, ki prek sodelovanja spodbuja ustvarjalno in hevristično učenje. “Vztrajanje pri zahtevi samostojnega iskanja odgovorov in rešitev prispeva k razvoju kognitivnih sposobnosti in ustvarjalnih potencialov, kar so temelji hevrističnega učnega pristopa.” (Prkosovački idr., 2020, str. 54). Navajajo, da bi radi nekaj ustvarjali, izdelovali konkretne izdelke, imeli več delavnic glasbe, likovne umetnosti, risanja grafitov, šli ven, imeli več delavnic športa, kuhanja, se ukvarjali s konkretnimi življenjskimi problemi in zanje iskali konkretne rešitve ter delali v skupinah in med seboj sodelovali. Ugotavljamo, da se dijaki zavedajo vrednosti in doprinosu IK, ki zagotavlja kakovostno, trajno in uporabno znanje ter spodbuja razvoj kritičnega in ustvarjalnega mišljenja (Rutar Ilc, 2005, str. 8) in tako dijake navaja na prihodnje delovno okolje, ki bo od njih zahtevalo celostni pristop k obravnavi problema (Helle idr., 2006).

Prav tako si dijaki želijo, da bi bili v prihodnje vključeni v proces načrtovanja projektnega dne. Želijo si, da bi jih učitelji vnaprej vprašali, kaj jih zanima, in na to temo pripraviti delo, da bi drugo leto sami zbrali temo in da bi tudi proces, potek dela načrtovali skupaj z njimi. Z upoštevanjem dijakovih potreb, motivacije, interesov, znanja, sposobnosti in mnogih inteligentnosti bi zagotovo pripomogli k večji osredinjenosti učnega procesa na učenca (Kač, 2005, str. 136; Peklaj idr., 2009; Wall in Leckie, 2017) in tako pripomogli k izgradnji trajnejšega in učinkovitejšega znanja.

5 Razprava in zaključek

V sodobni šoli, osnovani na IK, se učni proces udejanja prek timskega in medpredmetnega pouka, projektnih, problemskih, raziskovalnih, sodelovalnih idr. oblik poučevanja in učenja, kar omogoča kakovostno, trajno in uporabno znanje, razvija kritično in

ustvarjalno mišljenje ter vzgaja samoiniciativnega posameznika, zmožnega najrazličnejših oblik sodelovanja.

S pričujočo raziskavo smo preučili stališča učiteljev in dijakov do IK. Ugotavljamo, da učitelji ocenjujejo, da IK pomembno doprinaša k aktivni vlogi dijaka v učnem procesu, krepitvi veščin in pripadnosti. Dijaki doprinos vidijo v drugačnih, neustaljenih oblikah in metodah dela, ki postavljajo učitelje in dijake v drugačne vloge ter obenem dajejo priložnosti za poglobljanje odnosov. Poudarjajo pomen sodelovalnega in ustvarjalnega učenja. Želijo biti slišani oz. upoštevani tako pri načrtovanju kot izvedbi dejavnosti. Omenjene ugotovitve se skladajo s postulati IK, ki v središče postavlja dijaka in ga angažira, med drugim tudi na način sodelovalnega učenja in uporabe višjih taksonomskih ravni mišljenja, kar pomembno pripomore k porastu zanimanja za delo. Skupaj z učitelji naslavlja teme, ki ga še posebej zanimajo, ter tako hitreje ponotranji pomen in smisel proučevanega gradiva. Tako poveže izkušnje, ki jih pridobi v učilnici, z resničnim svetom in s svojimi osebnimi izkušnjami. Vse to pa ga navaja na vseživljenjsko učenje (Watkins in Kritsonis, 2011; Vars, 2001; Mustafa, 2011; Costley, 2015).

Tako učitelji kot dijaki so dejavnosti, izvedene na način IK, doživeli kot pozitivno izkušnjo, četudi so nekateri učitelji izpostavili, da jim je bilo v izziv načrtovati in izvesti pouk, ki bo omogočal ustrezno vodenje dijakov. Sprašujemo se, ali je težava v nepoznavanju IK ter sodobnih učnih metod in oblik dela ali morda v njihovi zgolj sporadični uporabi. Dejstvo je, da je srednja šola usmerjena predvsem v maturo in ciljno zasledovano znanje. Omenjeno je tudi v skladu z dognanji avtorja Beane (2020), ki ugotavlja, da se ideja IK umika pritiskom standardov znanj, ki jih določajo učni načrti in eksterna preverjanja znanj.

V razmislek pa je treba vzeti tudi odgovore dijakov, ki so opozorili na izbor zanje nezanimivih tem in na dejstvo, da so nekateri učitelji še naprej vztrajali v ustaljenih učnih pristopih ter odražali očitno nezainteresiranost za nov način dela. Domnevamo, da bi to lahko bili tisti učitelji, ki so izražali dvom oz. nestrinjanje z IK oz. so izpostavili preobremenjenost z delom. Omenjene slabosti, tj. nezainteresiranost, dvom, nestrinjanje in preobremenjenost, se pojavljajo tudi v literaturi, in sicer zlasti v povezavi s pomanjkanjem znanja, izkušenj oz. odsotnostjo ustrezne komunikacije, ki bi olajšala organizacijo takega dela (Quintero idr., 2016; Muller idr., 2008). Omenjeno je mogoče preseči s postopnim uvajanjem modela IK, z vključevanjem vseh učiteljev v nastanek programov ter spodbujanjem k timskemu in medpredmetnemu sodelovanju, ki bo vključevalo tudi oblikovanje interdisciplinarno in problemsko zastavljenih nalog. V svetu hitrih sprememb je eden od ključnih ciljev in nalog usposobiti učence za ustvarjalno razmišljanje. Sodobna inovativna didaktika podpira take pristope pri pouku in učenju, ki spodbujajo učence na razmišljanje. Bistvenega pomena za razumevanje in uvajanje inovacij v učni proces z namenom modernizacije in razvijanja učnega procesa so temeljni teoretični koncepti dejavnikov pouka (Stanković, Blažič, 2017). Na ta način bodo prej izpostavljeni posamezniki postali bolj sodelujoči, produktivni ter bodo izražali manj odpora. Haramati (2015) še poudarja, da IK ne more uspeti, če udeleženi ne razumejo jezika izobraževanja. Zato bi bilo "za večanje učinkovitosti celostnega izobraževanja smiselno več pozornosti nameniti ne samo dodatnemu strokovnemu izobraževanju, temveč tudi formalnemu izobraževanju učiteljev" (Kopačin in Birska, 2022, str. 119).

Rezultati pričujoče raziskave potrjujejo pomembnost IK za vzgojo posameznikov, sposobnih delovanja v interdisciplinarno delujočem svetu. Dejstvo, da je raziskava tra-

jala le 7 šolskih ur oz. en šolski dan, zagotovo predstavlja njeno omejitev. Izvedena v nestrnjeni in dalj časa trajajoči obliki bi zagotovo podala bolj poglobljene uvide v doprinose, doživljanja, izzive in priložnosti IK. Pri vsem tem pa se je potrebno zavedati, da enega samega predpisanega modela IK ni, da pa lahko vsaka posamezna šola znotraj svojih posebnosti najde uspešen model, ki bo odseval in živel postulate IK (Burkhardt, 2009, v: Wall in Leckie, 2017).

Melita Lemut Bajec, PhD, Silva Bratož, PhD, Tina Štemberger, PhD, Mateja Ceket Odar

Teachers' and Students' Attitudes towards an Integrative Curriculum

A modern school provides high-quality, integrated and useful knowledge, develops critical and creative thinking, educates autonomous individuals and thus presents "the basis that is essential for any social progress" (Maksimović et al., 2020, p. 71). It is based on an integrative curriculum that presupposes interdisciplinary action of everyone involved, and creates a new quality of learning and teaching (Rutar Ilc, 2010; Dolinar and Likar, 2021). It assumes the integration of concepts between and within subjects, and through collaborative learning and teaching establishes circular and spiral convergent learning paths, which contribute to the emergence of a coherent and integrated knowledge that an individual is able to transfer to new situations (Pavlič Škerjanc, 2010, p. 20). An integrative curriculum has clearly defined curricular objectives, which are hierarchically placed above subject objectives and are part of the annual planning process. When planning interdisciplinary work, it is important (besides the objectives, expected learning outcomes and activities) to consider the extent to which teachers are ready and competent to introduce the above into the learning process; organisational flexibility of the institution also needs to be thought out (Pavlič Škerjanc, 2010, p. 36). In addition to being a leader, the teacher also takes on the roles of a mentor; guide, motivator, facilitator, etc. (Cencič et al., 2008, p. 9), and is autonomous in choosing such dynamic approaches that meet as many of the students' diverse needs as possible. As the integrative curriculum represents a diversion from the traditional notion of teaching, teachers themselves first need to understand the approach, and then be trained so as to implement it. Only when internalised, it is time for its implementation, which is carried out according to the principles of cooperative teaching through the exchange of ideas, discussions, peer observations, joint learning activities, teacher exchanges, and is fully realised in team teaching (Pavlič Škerjanc, 2010, p. 37). Collaboration among teachers is an example of good practice and teaches students to proceed in the same manner (Pavlič Škerjanc, 2010, pp. 23–30).

The article presents a case study which was carried out with the aim of exploring teachers' and students' attitudes towards an integrative curriculum in a chosen secondary school. The following four research questions were set:

- RQ1: According to teachers' and students' assessment what does integrative curriculum bring into the educational process?
- RQ2: How do students and teachers experience activities carried out according to the principles of the integrative curriculum?

- RQ3: What challenges did teachers face when trying out the integrative curriculum?
- RQ4: According to pupils, what should be given special emphasis when organising similar activities in the future?

The activities, which lasted 7 school lessons, were carried out in the form of a project day. Teachers were encouraged to prepare activities that mirrored the integrative curriculum as closely as possible. They were encouraged to try out methods, approaches and techniques of active learning that significantly differ from traditional teaching methods; to integrate newer, more up-to-date issues/topics, allowing for interdisciplinary collaboration with the local environment, and to engage students to be active and creative, thus establishing a good rapport between the facilitator and the participants (Kranjc, 2019). The participants were 345 students (aged 15–19) of the Preschool Education Programme (12 classes) and the General Upper-Secondary School Programme (7 classes), and 37 teachers of different subject areas at the selected secondary school (32 female teachers and 5 male teachers). The average length of service of the participating teachers was 20.85 years.

After the research, which was carried out at the end of November 2021, the teachers and students completed an evaluation sheet. 21 teachers completed the on-line evaluation, while 16 teachers submitted their answers orally at the Teachers' Meeting that followed the project day. The students expressed their opinions orally to their class teachers. Their answers were later written down on an evaluation sheet. We received 19 evaluation sheets. The data collected from teachers and students were first processed and interpreted separately, then compared; finally, conclusions were drawn.

Firstly, we wanted to know what the major benefits of the integrative curriculum are according to teachers' views. The findings suggest that most teachers see the activities carried out according to the principles of the integrative curriculum as an opportunity to develop and strengthen soft skills, which are a combination of cognitive, metacognitive, interpersonal, intellectual and practical skills, as well as ethical values that enable individuals to adapt to current circumstances and cope effectively with personal and professional challenges (Vadnjal, 2013). A lonely answer saying "I see no contribution" raises several questions, among others whether such an individual is capable of self-reflection, which is a basis for professional growth and self-development (Petlák, 2021, p. 42).

Secondly, students also reflected on the benefits of the project day. They highlighted the teamwork; the changed roles in which the teachers and students found themselves, which presented an opportunity to deepen their relationships with one another as well as opportunities to try out different ways of learning; many students were attracted by the authentic learning situations. We find that students recognise the importance of the integrative curriculum that is implemented through individual and collaborative work and which assumes learning through understanding, individualisation and flexibility of the learning process, which in a stimulating learning climate allows for the creation of sustainable, integrated and quality knowledge (Novak, 2004). Active forms of learning go beyond the accumulation and memorisation of knowledge, and relate learning situations to experiences and life circumstances that are close to the learners and activate them mentally and emotionally (Marentič Požarnik, 2000, p. 11).

Thirdly, teachers were asked about their experiences related to the activities of the project day. Their answers revealed predominantly positive experiences. Several teach-

ers missed the final plenary presentation, which enables the construction of holistic and integrated knowledge, the development of critical thinking, and leads to integration on a conceptual level, stemming from a common problem or problem question (Pavlič Škerjanc, 2010) – in our case the overarching theme of the project day.

Fourthly, we were also interested in students' perceptions of the project day activities. Most of them expressed high levels of satisfaction. Yet some highlighted the selection of uninteresting topics; they were also bothered by the use of long-established teaching approaches; and they pointed out the disinterest of some teachers. As Mihelič (2010, p. 27) notes, teachers often resort to traditional teaching approaches, often in a frontal manner, with a strong pursuit of the objectives directed by the external assessment (Fidler, 2005). Overall, there is a perceived lack of integrative, exploratory, problem-based, experiential, collaborative, etc. elements of the integrative curriculum. As Lemut Bajec (2022) stresses, such teaching does not mentally stimulate and engage students to critically acquire knowledge nor allows for their creativity, which is, among other things, one of the most sought-after qualities in today's world as it enables one to overcome different life challenges more successfully (Dolinar and Likar, 2021, p. 64).

Next, we wanted to know what was challenging in the implementation of the activities for the teachers. They state that the very implementation of the lessons, the alignment of the lesson objectives with the overarching objectives of the project day, and the building of rapport with the students was a challenge, which was addressed through the timely established teamwork. In this way, they confirmed the findings of Šimenc (2004), who stresses that a clear didactic structure of activities is of paramount importance if the teacher is to create a safe and stimulating learning environment and effectively cope with challenges.

Finally, we were interested in students' suggestions for future work. They emphasised that they would like to see a modern school that promotes creative and heuristic learning through peer collaboration and their active engagement in the learning process. They would rather approach the task in their own non-prescribed way, which certainly leads to a greater development of their cognition and creativity (Prkosovački et al., 2020, p. 54). Moreover, students appreciate the contribution that the integrative curriculum brings to the school process, as it ensures quality, integrated and useful knowledge, promotes the development of critical and creative thinking (Rutar Ilc, 2005, p. 8), and thus prepares them for the future work environment, where they will need to tackle problems holistically (Helle et al., 2006).

To conclude, the overall findings of the present research confirm the importance of the integrative curriculum. Namely, it educates young minds into individuals capable of functioning in an interdisciplinary world. Both students and teachers highlight many benefits: when carried out in a stimulating learning environment, the integrative curriculum adds to the broadening of knowledge, it develops skills, and establishes opportunities to build rapport. Nonetheless, there are still a few teachers who are disinclined towards novel approaches and rather resort to the traditionally established teaching approaches. These teachers neither see nor acknowledge the real contribution of the integrative curriculum and thus miss out on the opportunities to create an innovative, creative and integrated learning environment. Therefore, it might be worth introducing in-service training for practising teachers and for prospective teachers (Kopačin and Birsá, 2022, p. 119).

The fact that the survey lasted only 7 school lessons or one school day is certainly a limitation worth considering. If conducted over a longer period of time, it would certainly provide more in-depth insights into the contributions, challenges and opportunities posed by the integrative curriculum. Yet it is important to acknowledge that there is no single prescribed integrative curriculum model but that each educational establishment can create its own model, which would reflect the distinctive features of each individual school setting and at the same time live the postulates of the integrative curriculum (Burkhardt, 2009, as cited in Wall and Leckie, 2017).

LITERATURA

1. Al-Balushi, S. M. in Al-Aamri, S. S. (2014). The Effect of Environmental Science Projects on Students' Environmental Knowledge and Science Attitudes. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(3), 213–227.
2. Anderson, D. M. (2013). Overarching Goals, Values, and Assumptions of Integrated Curriculum Design. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 28(1), 1–10.
3. Beane, J. A. (2020). Integrative Curriculum. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
4. Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič V. (2008). Pouk v družbi znanja. V: Cencič, M., Cotič, M. in Medved Udovič, V. (ur.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja* (str. 8–15). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
5. Costley, K. C. (2015). Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms. Online Submission. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552916.pdf> (pridobljeno 15.05.2022).
6. Crow, J. in Smith, L. (2003). Using Co-Teaching as a Means of Facilitating Interprofessional Collaboration in Health and Social Care. *Journal of Interprofessional Care*, 17(1), 45–55.
7. Dolinar, M. in Likar, B. (2021). Inovativnost in podjetnost na osnovni šoli – pot za doseg vrha Bloomove piramide. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 64–77.
8. Dowden, T. (2007). Relevant, Challenging, Integrative and Exploratory Curriculum Design: Perspectives from Theory and Practice for Middle Level Schooling in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 34(2), 51–71.
9. Drake, S. M. in Reid, J. L. (2018). Integrated Curriculum for the Twenty-First Century. V: *International Handbook of Holistic Education* (str. 118–128). New York: Routledge.
10. Eržen, V., Budihna, A., Kogoj, B. idr. (2008). *Učni načrt za angleščino, gimnazija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Fidler, S. (2005). The Portfolio – a More Responsible Student – a Less Stressed-Out Teacher. *Elope – English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 2(1–2), 193–207.
12. Gliha Olenik, N. (2018). Medpredmetna povezava nemščine in slovenščine na gimnaziji. V: Orel, M. in Jurjevčič, S. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik prispevkov EDUvision 2018* (str. 572–579). Ljubljana: EDUvision.
13. Grant, M. M. (2002). Getting a Grip on Project-Based Learning: Theory, Cases and Recommendations. *Meridian: a Middle School Computer Technologies Journal*, 5(1), 83.
14. Haramati, A. (2015). Educating the Educators: A Key to Curricular Integration. *Academic Medicine*, 90(2), 133–135.
15. Helle, L., Tynjälä, P. in Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education-Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher education*, 51(2), 287–314.
16. Hughes, C. E. in Murawski, W. A. (2001). Lessons from Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195–204.
17. Johnson, D. in Johnson, R. (2002). Learning Together and Alone: Overview and Meta-Analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.

18. Kač, L. (2005). Metode aktivnega učenja pri pouku tujih jezikov. V: Rutar Ilc, Z. in Rupnik Vec, T. (ur.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov (str. 136–145). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Kobilšek, V. P. (2018). Ustvarjalno medpredmetno sodelovanje in razvijanje ključnih kompetenc. V: Orel, M. in Jurjevčič, S. (ur.). Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik prispevkov EDUvision 2018 (str. 99–103). Ljubljana: EDUvision.
20. Kokotsaki, D., Menzies, V. in Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: A Review of the Literature. *Improving schools*, 19(3), 267–277.
21. Kopačin B. in Birsá, E. (2022). Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(1), 109–124.
22. Krajcik, J. S. in Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. V: Sawyer, R. K. (ur.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 317–334). Cambridge University Press.
23. Kranjc, T. (ur.). (2019). Katalog programov obveznih izbirnih vsebin oz. interesnih dejavnosti za srednješolce v šolskem letu 2019/20. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
24. Kunaver, V., Gabrič, A., Brodnik, V. idr. (2008). Učni načrt. Zgodovina: gimnazija: splošna gimnazija: obvezni predmet (280 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
25. Laal, M. in Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of Collaborative Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490.
26. Lemut Bajec, M. (2022). Pristop CLIL skozi vsebine kulturne dediščine v splošni gimnaziji. [Doktorska disertacija]. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
27. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35 (3–4), 71–86.
28. Mihelič, L. (2010). Medpredmetno povezovanje geografije in zgodovine v gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 16(3–4), 25–34.
29. Molan, M. (2012). Nujnost učinkovitejšega obvladovanja problema preobremenjenosti zaposlenih. *Ekonomska demokracija*, 16(3), 18–20.
30. Muller, J. H., Jain, S., Loeser, H. idr. (2008). Lessons Learned About Integrating a Medical School Curriculum: Perceptions of Students, Faculty and Curriculum Leaders. *Medical education*, 42(8), 778–785.
31. Mustafa, J. (2011). Proposing a Model for Integration of Social Issues in School Curriculum. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 925–931.
32. Novak, B. (2004). Odnos med učenjem in poukom v osnovni šoli z vidika transformacijske paradigme. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 181–194). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
33. Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
34. Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, Present, and Future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341.
35. Petlák, E. (2021). Self-Reflection as Basis of a Teacher's Work. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54.
36. Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M., Krakar Vogel, B. idr. (2008). Učni načrt. Slovenščina [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
37. Prkosovački, P., Stijačić, P. in Jovanović, B. (2020). Educational Workshops: Positive Impact on Teaching and Learning. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 42–55.
38. Quintero, G. A., Vergel, J., Arredondo, M. idr. (2016). Integrated Medical Curriculum: Advantages and Disadvantages. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 3, 1–5.
39. Rutar Ilc, Z. (2005). Učnocielni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenovu gimnazij. V: Rupnik Vec, T. (ur.). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (str. 8–27). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
40. Skela, J. (2008). Vrednotenje učbenikov angleškega jezika z vidika kognitivne teorije učenja. V: Skela, J. (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (str. 154–182). Ljubljana: Tangram.

41. Stanković, Z. in Blažič, M. (2017). Mesto in vloga multimedijev v polifaktorskem modelu pouka. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 46–60.
42. Stewart, T. in Perry, B. (2005). Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development. *TESL-EJ*, 9(2), 1–17.
43. Šimenc, M. (2008). Cilji šole in cilji učne ure. *Šolsko polje*, 19(1–2), 33–50.
44. Šteh, B. in Marentič Požarnik, B. (2005). Teachers' Perception of their Professional Autonomy in the Environment of Systemic Change. V: *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (str. 349–363). Dordrecht: Springer.
45. Vadjal, J. (2013). Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 45–57.
46. Vars, G. (2001). Can Curriculum Integration Survive in an Era of High-Stakes Testing? *Middle School Journal*, 33(2), 7–17.
47. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
48. Wall, A. in Leckie, A. (2017). Curriculum Integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36–40.
49. Watkins, D. in Kritsonis, W. (2011). Developing and Designing an Effective School Curriculum: Enhancing Student Achievement Based on an Integrated Curriculum Model and Ways of Knowing Through the Realm of Meaning. *Focus on College, Universities, and Schools*, 6(1), 1–15.

Dr. Melita Lemut Bajec (1977), asistentka z doktoratom na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Col 3b, 5273 Col, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 031 426 746

E-mail: melita.lemutbajec@gmail.com

Dr. Silva Bratož (1970), izredna profesorica za didaktiko angleščine na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Liminjanska 53, 6320 Portorož, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 607 900

E-mail: silva.bratoz@pef.upr.si

Dr. Tina Štemberger (1980), izredna profesorica pedagoške metodologije na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov/Address: Podgraje 27, 6250 Ilirska Bistrica, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 041 782 741

E-mail: tina.stemberger@pef.upr.si

Mateja Ceket Odar, prof. (1973), srednješolska učiteljica slovenščine na Srednji šoli Veno Pilon Ajdovščina.

Naslov/Address: Ulica Vena Pilon 75, 5270 Ajdovščina, Slovenija

Telefon/Telephone: (+386) 051 354 457

E-mail: mateja.c.odar@ss-venopilon.si