

Povezanost filozofije izobraževanja in kakovosti poučevanja ter učenja

Znanstveni članek

UDK 37:1+37.091.3

KLJUČNE BESEDE: *program mednarodne in slovenske osnovne šole, filozofija izobraževanja, poučevanje, učenje, učno okolje*

POVZETEK – V prispevku predstavljamo dva izobraževalna programa z različnima filozofijama. Raziskovalno vprašanje je, ali in kako ter zakaj različni filozofiji izobraževanja vplivata na znanje učencev, na drugačen način poučevanja in na razvoj kompetenc. Primerjava učnih dosežkov med učenci obeh programov kaže, da v znanju učencev, izmerjenim z običajnimi testi znanja, ni značilnih razlik. Razlike se kažejo v načinu poučevanja in posledično v doseganju kakovostnega znanja in razvoju kompetenc. Odločilnega pomena pri udejanjanju filozofije v obeh programih je podpora dejavnikov učnega okolja. Njihov vpliv je večji, če so dosledno izpeljani in delujejo povezano kot celota.

Scientific paper

UDC 37:1+37.091.3

KEYWORDS: *the international and the slovenian primary school programmes, education philosophy, teaching, learning, learning environment*

ABSTRACT – The article presents two education programmes based on different educational philosophies. The research question looks at differences between the two education philosophies, and aims to find out how and why they influence teaching methods, students' knowledge and their competences development. The comparison of learning outcomes between the students of the two programmes shows no significant differences in their knowledge, measured with the simple tests. The differences are evident in the methods of teaching, and consequently in the quality of students' knowledge acquisition and their competences development. In both programmes, factors of the learning environment play the most important role in putting the programme philosophy to practice. If there is a consistent and interconnected implementation of the learning environment factors, their impact is much stronger.

1 Uvod

Družbeni razvoj zahteva dinamične mlade ljudi, ki so sposobni ustvarjati ideje, jih razvijati in udejanjati, se odzivati na spremenjene okoliščine in se učiti na napaakah. Hkrati svet učenja mladih postaja vse bolj kompleksen in drugačen od tradicionalnega šolskega učenja. To izhodišče nas pripelje do vprašanja filozofije izobraževanja, ki predstavlja eno od najpomembnejših komponent vsakega izobraževalnega sistema (Dewey, 1916; Snauwaert, 2012), saj osmišlja odločitve in akcije ter vpliva na vse sestavine izobraževalnega procesa. Filozofija izobraževanja v veliki meri določa učiteljevo razmišljanje in ravnanje (Lloyd Yero, 2010; Snauwaert, 2012; Biesta, 2014a). To vpliva na njegova prepričanja, ki oblikujejo njegovo poklicno prakso in usmerjajo odločitve ter ravnanje in interakcije z učenci. Če to povežemo z ugotovi-

tvami raziskav (Darling-Hammond, Haselkorn in Bouw, 2009; Hightower in drugi, 2011), ki kažejo, da je eden od najpomembnejših dejavnikov učenja v šolah kakovost poučevanja, potem hitro ugotovimo, da se ni dovolj ukvarjali le z vprašanji, kaj morajo učitelji delati, pač pa tudi s tem, kaj zares počnejo in zakaj je tako.

V prispevku primerjamo dva izobraževalna programa z dvema različnim filozofijama in odgovarjamo na vprašanje, ali in kako je prevladujoča filozofija programov povezana s poučevanjem in kakšne učinke daje. Gre za program mednarodne osnovne šole in program slovenske osnovne šole.

V slovenski osnovni šoli, ki je večje posodobitve doživela ob osamosvojitvi države pred dvajsetimi leti, prevladuje kurikulum s predpisanimi predmeti, številom ur in vsebin. Zanj je značilno sorazmerno veliko število obveznih in izbirnih predmetov. Pristopi poučevanja so še dokaj tradicionalni, pri čemer prevladujejo transmisijski prijemi, h katerim še dodatno spodbujajo eksterna preverjanja znanja in tako še stopnjujejo zahtevo po doseganju relativno visokega znanja. Za program je značilna šibka sistemska vključenost kroskurikularnih tem in kompetenc, še vedno pa so uveljavljene tudi dokaj poenostavljene kvantitativne oblike ocenjevanja znanja, ki zahtevajo predvsem prepoznavanje in priklic "bazičnih" podatkov, dobro memoriranje, učenje odgovorov na (konvergentna) vprašanja ter uporabo podatkov v izoliranih, neživljenjskih situacijah (Marentič-Požarnik, 2004). Čeprav je bilo zadnja leta veliko naporov vloženih v posodabljanje poučevanja in učenja, omenjene značilnosti v slovenskih šolah še prevladujejo.

Mednarodna osnovna šola deluje v Sloveniji od devetdesetih let prejšnjega stoletja dalje. Pouk poteka po dveh programih: *Primary Years Programme* (1.–5. razred) in *Middle Years Programme* (6.–8. razred). Temeljne značilnosti osemletne mednarodne šole predstavlja uravnotežen in jedrni kurikulum, na učenca osredinjen pouk ter formativno spremljanje in ocenjevanje znanja. Program temelji na pretežno konstruktivistični teoriji znanja, ki v izobraževanje vnaša spremenjeno miselno paradigmo in odnos do učenja (Crotty, 2002). V programu niso pomembni le visoki akademski dosežki in dobro znanje, ampak prevladujejo globlji pristopi k učenju (Nicolson in Hannah, 2010). Poleg metod, s pomočjo katerih učenci razvijajo procesno, kritično in ustvarjalno pridobivanje novih znanj in spretnosti, so prisotne tudi kompleksne kvalitativne oblike vrednotenja znanja, ki od učencev zahtevajo uporabo znanja in spretnosti za reševanje resničnih, življenjskih problemov ter samostojno presojo o tem, kako bodo svoje znanje učinkovito uporabili v novih problemskih situacijah.

Raziskovalno vprašanje, ki ga zastavljamo, je, ali in kako različna filozofija izobraževalnih programov in izpeljava le-te vpliva na drugačen način poučevanja in zakaj je tako. Cilji raziskave so ugotoviti:

- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v doseženem znanju učencev;
- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v načinu poučevanja;

- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v obsegu in načinu spodbujanja razvoja kompetenc pri učencih;
- kako učenci mednarodnega programa ocenjujejo pridobljeno znanje in kompetence z vidika nadaljnjega izobraževanja ter uporabnosti v vsakdanjem življenju in ugotovitve primerjati s podatki, zbranimi v slovenskem programu na šoli.

2 Metode

Pri prvem cilju smo znanje učencev preverjali s pisnimi testi znanja za več predmetnih področij. Teste znanja, ki so bili pripravljeni na osnovi predhodno opravljene primerjalne analize učnih načrtov, so reševali učenci 2., 5. in 8. razreda v mednarodnem in učenci 3., 6. in 9. razreda v slovenskem programu na šoli.

Pri drugem cilju smo preverjali, v katerih komponentah se poučevanje v mednarodnem programu loči od poučevanja v slovenskem programu na šoli. Za ta namen smo posneli pet ur pouka v mednarodnem in pet ur v slovenskem programu pri več predmetih in na različnih starostnih stopnjah. Posnete ure je nato ocenjevalo devet strokovnjakov, ki so s pomočjo 3-stopenjske ordinalne lestvice z vrednostmi 1 – ne, 2 – da, v manjši meri in 3 – da, v večji meri, preverjali prisotnost dveh načinov poučevanja: poučevanje kot oblikovanje in poučevanje kot osebna rast (Vermunt, 1993; Šteh, 1998; Edwards Leis, 2010). Za ta namen sta bili oblikovani dve spremenljivki, ki smo jih poimenovali “*oblikovanje*” (sestavljena iz 7 indikatorjev, Cronbachov alfa je 0,889) in “*osebna rast*” (sestavljena iz 10 indikatorjev, Cronbachov alfa je 0,924).

Pri tretjem cilju smo preverili, kakšnih spodbud so deležni učenci glede razvoja kompetenc. Za ta namen smo v učnih načrtih obeh programov izbrali po en daljši tematski sklop pri družboslovju v 3. oziroma 4. razredu ter pri družboslovju in naravoslovju v 6. oziroma 7. razredu. Hkrati smo spremljali delo učencev obeh programov na šoli. Svetovalci Zavoda RS za šolstvo so v pogovorih z učenci in s pregledom njihovih zapisov sistematično preverjali vključenost različnih didaktičnih oblik dela in učnih izdelkov, pripravljenih v okviru izbranega tematskega sklopa. Hkrati s pregledom izdelkov so svetovalci zbrali tudi podatke o zanimivosti in vplivu takega dela na pridobljeno znanje in veščine učencev.

S četrtem ciljem smo preverili, kako učenci v mednarodnem in slovenskem programu ocenjujejo pridobljeno znanje in kompetence z vidika nadaljnjega izobraževanja ter uporabnosti v vsakdanjem življenju. To smo opravili za anketiranjem učencev ob koncu šolskega leta 2015/2016. Anketiranih je bilo 46 učencev 6., 7. in 8. razreda mednarodnega in 54 učencev 7., 8. in 9. razreda slovenskega programa. Učenci so posamezne trditve ocenjevali s pomočjo petstopenjske ordinalne lestvice z vrednostmi od 1 do 5.

3 Rezultati

Pri prvem cilju prikazujemo primerjavo v znanju učencev obeh programov. Rezultati (tabela 1) kažejo, da so učenci mednarodnega programa dosegli večje povprečno število točk pri matematiki, družbi in naravoslovju v drugem triletnem ter pri družboslovju in tehniki s tehnologijo v tretjem triletnem. Njihovi slovenski vrstniki pa so bili boljši v matematiki in spoznavanju okolja v prvem triletnem in v matematiki ter naravoslovju v tretjem triletnem.

Tabela 1: Rezultati testov znanja glede na program

<i>Predmeti po triletjih (število možnih točk)</i>	<i>Mednarodni program (n)</i>	<i>Slovenski program (n)</i>	<i>T (sig.)</i>
Matematika in spoznavanje okolja – 1. triletno (42)	32,00 (6)	34,18 (17)	–1,068 (0,297)
Matematika – 2. triletno (44)	29,71 (7)	23,64 (22)	–1,549 (0,133)
Matematika – 3. triletno (41)	22,42 (12)	26,19 (21)	–1,437 (0,161)
Družba – 2. triletno (30)	22,75 (8)	22,13 (24)	0,351 (0,728)
Družboslovje – 3. triletno (24)	13,23 (13)	12,00 (22)	0,983 (0,333)
Naravoslovje – 2. triletno (28)	20,56 (8)	18,50 (23)	1,204 (0,238)
Naravoslovje – 3. triletno (37)	15,85 (13)	17,83 (20)	–1,054 (0,300)
Tehnika in tehnologija – 3. triletno (18)	10,38 (13)	8,83 (21)	1,782 (0,084)

Kljub različnemu številu doseženih točk na posameznih predmetnih področjih pa razlike v povprečjih niso statistično značilne. To je predvsem posledica majhnih vzorcev oziroma števila primerjanih enot. Statistično značilne razlike se sicer nakazujejo pri tehniki in tehnologiji v 3. triletnem. Čeprav ugotovljene razlike v povprečnem številu doseženih točk na testih znanja med učenci obeh programov niso bile statistično značilne, je pri posameznih predmetnih področjih v obeh programih vendarle mogoče ugotoviti nekoliko večja odstopanja pri nekaterih nalogah.

Pri drugem cilju je prikazana primerjalna analiza za oba izpostavljeni načini poučevanja; za *“poučevanje kot oblikovanje”* in za *“poučevanje kot osebna rast”*. Rezultati (tabela 2) kažejo, da je v splošnem v mednarodnem programu izraziteje prisotno *“poučevanje kot osebna rast”*, v slovenskem programu pa je izrazite-

je prisotno “*poučevanje kot oblikovanje*”. Poučevanje kot osebna rast je sicer v manjši meri prisotno tudi v slovenskem programu, poučevanje kot oblikovanje pa v manjši meri v mednarodnem programu.

Tabela 2: Način poučevanja glede na program

Obdobje: predmet	Oblikovanje			Osebnostna rast		
	Mednarodni program (n)	Slovenski program (n)	T (sig.)	Mednarodni program (n)	Slovenski program (n)	T (sig.)
1. triletnje: matematika	1,86 (9)	2,38 (9)	–2,889 (0,011)	2,62 (9)	1,80 (9)	3,855 (0,001)
2. triletnje: matematika	1,51 (9)	2,40 (9)	–5,452 (0,000)	2,68 (9)	2,29 (9)	1,992 (0,064)
2. triletnje: naravoslovje	1,24 (9)	2,63 (9)	–11,707 (0,000)	2,91 (9)	1,81 (9)	7,678 (0,000)
3. triletnje: matematika	2,63 (9)	2,78 (9)	–1,150 (0,267)	1,99 (9)	1,91 (9)	0,344 (0,735)
3. triletnje: naravoslovje	1,90 (9)	2,17 (9)	–1,231 (0,236)	2,70 (9)	1,76 (9)	4,987 (0,000)
Skupaj	1,83 (45)	2,47 (45)	–6,134 (0,000)	2,58 (45)	1,91 (45)	6,663 (0,000)

“*Poučevanje kot oblikovanje*” ni izrazito prisotno pri naravoslovju v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO), pri matematiki v 2. VIO pa je poleg “*poučevanja kot oblikovanja*” prisotno tudi “*poučevanje kot osebna rast*”. V mednarodnem programu pa v štirih primerih prevladuje “*poučevanje kot osebna rast*”, le pri matematiki je v 3. VIO izrazito prisotno “*poučevanje kot oblikovanje*”. Poučevanje pri matematiki v 3. VIO je torej bolj podobno pouku v slovenskem programu kot preostalemu pouku v mednarodnem programu.

Primerjava obeh načinov poučevanja z rezultati, pridobljeni s testiranjem znanja učencev v slovenskem in v mednarodnem programu, kaže, da je znanje, preverjeno s testi znanja, bolj učinkovito mogoče pridobiti s pomočjo “*poučevanja kot oblikovanja*”, ki je v večji meri prisotno v slovenskem programu (tabeli 1 in 2). Kljub temu pa je povezanost doseženega uspeha s “*poučevanjem kot oblikovanjem*” v primerjavi s “*poučevanjem kot osebno rastjo*” dokazana precej šibko. V neskladju s to ugotovitvijo so rezultati, ki smo jih dobili pri naravoslovju in matematiki v 2. VIO. Tu so se pri merjenju znanja bolje odrezali učenci mednarodnega programa.

Preverjanje tretjega cilja je pokazalo, da so učenci obeh programov pri vseh izbranih vsebinskih sklopih pripravili različne izdelke in uporabili različne pristope. Kljub temu pa primerjalna analiza tematskih sklopov kaže naslednje:

- Vsebinska sklopa *Ljudje v družbi in Ljudje v prostoru* (3. in 4. r) sta v obeh programih podobna. Obravnavata človeka v času in prostoru. V obeh programih je poudarjeno delo z viri, raziskovanje, sodelovanje in razmišljanje o lastnem delu. Pouk v slovenskem oddelku vključuje vrsto različnih aktivnosti in je osredotočen na raznolike učne vsebine. V mednarodnem oddelku pa pouk s pomočjo sistematičnih aktivnosti poudarja poglobljanje in razumevanja krovne učne vsebine.
- Vsebinska sklopa *Kamnina in prst* ter *Celica*, ki so ju obravnavali učenci obeh programov v 6. razredu, sta vsebinsko povsem primerljiva. Pristop k obravnavi dejavnosti učencev pa je različen. Čeprav bistvene razlike v doseženem vsebinskem znanju pri učenci obeh programov nismo zaznali, je razvijanje kompetentnosti v mednarodnem programu osmišljeno bolj celostno. Pouk je voden tako, da učenci poglobljajo razumevanje spoznanega in sistematično razvijajo komunikacijske ter raziskovalne veščine.
- Tematski sklop *Stare kulture* so učenci slovenskega programa obravnavali pri zgodovini in geografiji (7. r), učenci mednarodnega programa pa pri Social Sciences (6. r). V obeh programih so učenci pripravili različne izdelke, kljub temu pa je pouk v mednarodnem oddelku bolj raznovrsten; učenci so bolj samoiniciativni, več sodelujejo, učiteljica pa je s poudarjenimi raziskovalnimi prijemi spodbujala njihovo samostojno delo in kreativnost. Pouk je sistematičen v obeh programih, vendar sistematika v slovenskem temelji na sistematiki vsebine, v mednarodnem pa na sistematiki razvoja veščin.

Odgovori učencev se statistično značilno ločijo tudi pri vprašanju glede vpliva izdelave izdelkov na njihovo pridobljeno znanje in razvite veščine (tabela 3).

Tabela 3: Ocena vpliva na znanje in veščine glede na program

<i>Ocena vpliva na znanje in veščine.</i>	<i>Slovenski program</i>	<i>Mednarodni program</i>	<i>Skupaj</i>
Večina učencev je mnenja, da se niso naučili ničesar.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili znanje o obravnavani temi.	12 (31,6%)	3 (7,5%)	15 (19,2%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili veščine, s pomočjo katerih lahko uporabijo znanje.	0 (0,0%)	6 (15,0%)	6 (7,7%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili tako znanje o obravnavani temi kot veščine, s pomočjo katerih lahko uporabijo znanje.	26 (68,4%)	31 (77,5%)	57 (73,1%)
Skupaj	38 (100,0%)	40 (100,0%)	78 (100,0%)
χ^2 (sig.)	11,795 (0,003)		

Tretjina učencev slovenske šole meni, da so ob izdelavi izdelka pridobili tudi znanje o obravnavani temi, medtem ko skoraj 80 odstotkov učencev mednarodnega programa pravi, da so ob tem pridobili tako znanje o obravnavani temi kot tudi veščine, povezane z uporabo znanja.

Preverjanje četrtega cilja je pokazalo, do so učenci v mednarodnem programu svojo šolo in izobraževanje ocenili precej bolj pozitivno kot učenci v slovenskem programu (tabela 4).

Tabela 4: Stališča učencev do šole in izobraževanja (učenci)

<i>Stališča učencev</i>	<i>Program</i>		<i>T-test</i>	
	<i>Mednarodni (n)</i>	<i>Slovenski (n)</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
Kar se naučim v šoli, mi pride prav tudi zunaj šole (npr. pri hobijih).	3,43 (46)	3,07 (54)	2,028	0,045
V šoli me učijo, kako se znajti pri reševanju raznih težav, s katerimi se srečujemo zunaj šole.	3,35 (46)	2,67 (54)	3,844	0,000
V šoli od mene pričakujejo, da sem čim bolj samostojen/samostojna.	3,91 (45)	3,63 (54)	1,594	0,114
V šoli me učijo koristne stvari, ki mi bodo v življenju prišle prav.	3,65 (43)	3,28 (54)	1,758	0,082
V šoli me učijo, kako uporabiti znanje, ki se ga učimo pri predmetih.	3,77 (44)	3,19 (54)	3,059	0,003
V šoli se učimo na pamet podatke, ki jih nikoli ne bom potreboval/a.	3,14 (44)	4,06 (54)	-3,919	0,000

Razlike so ali statistično značilne ali na meji statistične značilnosti. Učenci mednarodnega programa ocenjujejo, da so v šoli pridobili bolj uporabno znanje, višja je tudi ocena pridobljenih kompetenc. Učenci slovenskega programa pa menijo, da v šoli predvsem memorirajo podatke, ki jih ne bodo nikoli potrebovali.

4 Razprava

Ugotovljene razlike v poprečnem številu doseženih točk na testih znanja med učenci obeh programov niso statistično značilne. Razlogov za tako stanje je več. Najprej je to posledica majhnih vzorcev oziroma števila primerjanih enot. Gre pa tudi za različno starost učencev in ponekod za časovno različno obravnavo vsebin. Ključno pa je, da smo doseženo znanje merili s klasičnimi testi znanja, podobnimi testom, ki jih učenci slovenskih šol rešujejo pri nacionalnem preverjanju znanja. Kljub temu pa je pri vseh predmetnih področjih v obeh programih mogoče ugotoviti nekoliko večja

odstopanja pri nekaterih nalogah oziroma določenih vsebinskih sklopih. Razlike se kažejo v sposobnosti poznavanja in razumevanja, analiziranja, obvladovanja procesnih znanj, izražene pa so tudi razlike v povezovanju in uporabi znanja. Podobno sliko kaže raziskava, ki sta jo opravila Tan in Bibby (2011). Ugotovitve so pokazale, da so učenci, ki so obiskovali program mednarodne šole, dosegli v primerjavi z učenci drugih šol na globalni ravni boljše rezultate na vseh štirih preverjanih področjih: matematična pismenost, branje, pripovedno in razlagalno pisanje (*narrative and expository writing*).

Znanje torej ni neka objektivna, izmerljiva danost, zapisana v učnih načrtih, ki jo učitelj prenaša učencem, ampak rezultat osebne in socialne konstrukcije, pri čemer je kakovost procesa izredno pomembna za kakovost rezultata (Patrikainen, 1999; Marentič-Požarnik, 2011). Koristi takega učenja je mogoče odkriti šele, ko vrednotenje zajema tudi uporabo znanja in meri kakovost razmišljanja (Darling-Hammond, 2010). Tega pa testi niso merili. Zato je velik del razlogov za tako stanje treba iskati v povezanosti poučevanja in učenja ter učenčevih dosežkov.

To potrjujejo ugotovitve, ki smo jih preverili pri drugem cilju. Primerjalna analiza poučevanja v obeh programih kaže, da v mednarodnem programu na splošno prevladuje poučevanje kot osebna rast, v slovenskem programu pa je izraziteje prisotno poučevanje kot oblikovanje. Pri prvem načinu je poudarjeno spodbujanje in pomoč učencem pri osebni rasti. Drugi način poučevanja je osredotočen na oblikovanje učenca po določenem modelu. Učiteljevi prijemi so osredotočeni zlasti na prenašanje znanja, pri čemer je poudarjena uporaba specifičnih metodičnih postopkov. To ne velja za matematiko. Poučevanje v obeh programih temelji na strogo matematičnem, s pravili povezanem, kontekstu.

Očitno je, da se pri učiteljih, ki učijo v obeh programih, vzdržujejo različna pojmovanja, povezana s poučevanjem. Čeprav kognitivno konstruktivistični model poučevanja in učenja sodi med tako imenovane splošno sprejete "privzete teorije" (*espoused theories*), gre v pojmovanju učiteljev za paradigmatške razlike tako v pojmovanju narave učenja, učiteljeve vloge in uporabe različnih učnih metod. V mednarodni šoli učno okolje bolje prepozna učenca kot udeležence in spodbuja njihovo aktivno udeležbo ter poudarja razvoj in razumevanje njihove lastne dejavnosti. Učitelji v slovenskem programu pa še pojmujejo in udeležujejo poučevanje kot prenos gotovih znanj (Marentič-Požarnik, 2008, 2011).

Čeprav je kontekste, v katerih poteka poučevanje in učenje, težko primerjati, pa je vendarle treba poudariti vlogo socialnega, kulturnega in izobraževalnega konteksta, v katerem poteka in se razvija poučevanje in učenje (Setnikar-Cankar in drugi, 2015). Če namreč lahko pride do spremembe poučevalnih prijemov in do napredka le znotraj šole (Darling-Hammond, 2010), je vprašanje, kaj je tisto, kar učitelje obeh programov poleg usvojenih pojmovanj o poučevanju še usmerja, da dosledno uveljavljajo programske usmeritve. Menimo, da gre za vpliv učnega okolja, ki združuje različne oblike in dejavnosti, ki potekajo v kontekstu (Istance in Dumont, 2010; Cankar in drugi, 2011; De Corte, 2012). V mednarodni šoli součinkujejo naslednji povezani dejavniki:

- sistematično izobraževanje učiteljev v tujini;

IBO organizira delavnice, konference in spletne seminarje, ki se jih učitelji redno udeležujejo (vsak se udeleži ene izmed oblik izobraževanja vsaj enkrat v dveh letih). Ob vsaki zunanji evalvaciji šole predloži vodstvo za vsakega učitelja seznam izobraževanj, ki se jih je udeležil.

- odprti kurikulum, ki daje učiteljem več avtonomije in zahteva več odgovornosti ter strokovnega usklajevanja pri izpeljavi;

Učni načrti v mednarodni šoli so kompetenčno in procesno zasnovani. V njih so zapisani le splošni učni cilji in kriteriji za ocenjevanje, učne teme ter vsebine pa izbira učitelj sam na podlagi zanimanja učencev, aktualne problematike in profesionalne presoje.

- redno dvomesečno izobraževanje vseh učiteljev v šoli, povezano s konkretnim poukom;

Še posebej lahko izpostavimo znotrajšolsko izobraževanje, ko celoten tim učiteljev mednarodne šole enkrat na dva meseca obravnava skupen in konkreten učni sklop (denimo Človek in okolje). Cilj tega je, da se učitelji različnih predmetov skupaj pogovorijo, kako bodo obravnavali tematski sklop. Kaže, da omogoča tak timski pristop, ki presega ozko predmetno in ločeno obravnavo vsebin, večji preboj glede kakovosti poučevanja in učenja ter zagotavlja bolj trajno udejanjanje filozofije programa. Pogoji je seveda nekoliko bolj odprt kurikulum, ki zahteva pripravo "šolskega" kurikula.

- tedenske ravnateljeve hospitacije in pogovori z učitelji o kakovosti poučevanja;

Ravnatelj mednarodne šole skupaj s koordinatorjem redno opravlja hospitacije, katerih namen je pomagati učiteljem, da bi bili pri poučevanju čim uspešnejši. Hospitacije so nenapovedane in le nekajminutne, učitelji pa so seznanjeni s področjem (npr. učenje z raziskovanjem), ki ga ravnatelj in koordinator v določenem obdobju pri pouku še posebej spremljata. Med hospitacijo eden izmed učencev dobi vprašalnik, ki vsebuje vprašanja, ki se nanašajo na učenje in poučevanje. Po hospitaciji sledi pogovor o dobrih straneh in kaj naj bi pri poučevanju učitelj še izboljšal.

- redne evalvacije, ki jih vsaka tri leta opravijo zunanji evalvatorji;

Učiteljevo delo redno nadzorujejo in evalvirajo strokovni timi v okviru IBO organizacije. Šole, ki izvajajo program, pred vsakim obiskom zunanjih evalvatorjev, ki v štirih dneh, ki jih preživijo na šoli, opravijo razgovore z učitelji, starši, učenci in vodstvenim kadrom ter opazujejo pouk, pošljejo vzorec učenčevih izdelkov na ogled strokovnjakom (t.i. monitoring), ki preverijo in ocenijo, ali se učitelji ravna po uradnih smernicah programa. Strokovni tim nato napiše obsežno poročilo, ki vsebuje tudi potrebna priporočila za boljše delo. Tak nadzor zagotavlja, da je ocenjevanje na šolah pravilno razumljeno, sprejeto in izpeljano pod enakimi pogoji.

Nasprotje temu je slovenska šola. Zanje so značilni z vsebinami preobremenjeni učni načrti (Plut-Pregelj, 2004; Marentič-Požarnik, 2011), izobraževanje v šoli večinoma poteka znotraj šolskih predmetnih aktivov, skupne obravnave tematskih sklopov skorajda ni. Zunanje preverjanje znanja še dodatno pritiska na učitelje, da dosle-

dno realizirajo zahteve učnih načrtov (Marentič-Požarnik, 2011). Za kaj več zmanjka časa. Sistem zagotavljanja povratnih informacij o doseženem znanju učencev na nacionalnem preverjanju znanja je dobro razvit in apliciran, vendar sam zase ni dovolj. Ravnatelj šole, ki so sicer pedagoški vodje, se utapljajo v administriranju, procesi samoevalvacije v šolah so v povojih, zunanje evalvacije ni.

Povezanost in celostni vpliv vseh elementov učnega okolja v mednarodni šoli očitno daje boljše rezultate in ustvarja večjo dodano vrednost kot pa posamezni dobri, a očitno manj povezani dejavniki učnega okolja v slovenski šoli. Filozofija izobraževanja daje smer, učinkovito in celovito povezano učno okolje pa je odgovorno za zagon in podpira učitelje pri vztrajnem udejanjanju filozofije. To pa tudi pomeni, da samo formalno oblikovanje novih struktur, ki naj bi omogočale spreminjanje šolske prakse, ne zadošča. Te nove strukture je treba tudi implementirati (Istance in Dumont, 2010) in preverjati njihovo udejanjanje. Gre za vidik doslednosti, ki je v obeh programih izpeljan različno. Tu naletimo na problem organizacije, ki ima veliko moč, da ohranja samo sebe in preprečuje spremembe, kar nakazuje na to, da je treba pri razvoju in posodabljanju šolske prakse resno pozornost nameniti tudi organizaciji šole.

Ni presenetljivo, da primerjava obeh načinov poučevanja z rezultati, pridobljenimi s testiranjem znanja učencev v slovenskem in v mednarodnem programu, kaže, da je znanje, preverjeno s testi znanja, bolj učinkovito mogoče pridobiti s pomočjo "poučevanja kot oblikovanja", ki je v večji meri prisotno v slovenskem programu. Pri tem gre za vprašanje, kaj je kakovostno znanje in kako ga razvijati, ter opozarja na zadrego, ki jo prinaša merjenje znanja s pomočjo običajnih testov. Hkrati dokazuje, da način poučevanja, uveljavljen v mednarodnem programu, presega pridobivanje znanja na tradicionalni šolski način in v večji meri pripomore k razvoju učenčevih kompetenc. Ne nazadnje pa vpliva tudi na znanje učencev mednarodne šole, saj so njihovi dosežki v matematiki in branju, preverjeni na *International School's Assessment* (ISA) značilno višji kot dosežki učencev drugih šol v *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Tan in Bibby, 2011).

Očitno je, da se učitelji v mednarodnem programu v primerjavi z učitelji slovenske šole v večji meri zavedajo, da je naše življenje povezano s svetom in svet z našim življenjem. Poučevanje povezujejo z učenčevo stvarnostjo in usposabljaajo učence za logično povezovanje razdrobljenega znanja, ki ga dajejo šolski predmeti. Pri tem ima slovenska šola še težave. Poleg nedoseganja znanja na višjih taksonomskih ravneh (Vehovec, 2015) tudi podatki PISE 2012 kažejo, da je poprečni dosežek slovenskih 15-letnikov pri reševanju problemsko zasnovanih nalog nižji od poprečja držav OECD (Štraus, 2014).

Normalno je, da se različna pojmovanja in prijemi učiteljev odražajo tudi na učencih. Kljub temu, da učenci obeh programov pri pouku pripravljajo različne izdelke in uporabljajo različne pristope, analiza opazovanja v obeh programih kaže, da je v mednarodnem programu razvijanje kompetentnosti učencev osmišljeno bolj celostno. Zato ni presenetljivo, da je pouk, povezan z izdelavo različnih izdelkov, v večji meri motiviral učence mednarodnega programa kot njihove vrstnike v slovenskem

programu. Delo se jim je zdelo bolj zanimivo, hkrati pa je jasno izraženo tudi njihovo zavedanje glede pridobljenega znanja in in večšin z vidika uporabnosti.

5 Sklep

Kljub korektni metodološki izpeljavi študije je dejstvo, da ima študija določene omejitve. Podatki so bili zbrani le na enem, sicer edinem IBO programu v Sloveniji, ki se izvaja na eni osnovni šoli hkrati ob slovenskem osnovnošolskem programu. Ugotovitev zato ne moremo posploševati. Dobljene razlike pa kljub temu zbujajo pozornost in odpirajo nekaj vprašanj.

Rezultati, doseženi na testiranju znanja, bolj malo prispevajo k razpravam o kakovosti izobraževanja (Biesta, 2014, 2015; Birrell, 2014). Na osnovi rezultatov, doseženih na testih znanja, ne moremo trditi, da je neka šola dobra ali ni. Dosežki učencev kažejo le to, da obvladajo tista znanja, ki se merijo s testi. To je le ena od nujnih sestavin “dobre šole”, ki je sicer preveč kompleksen pojem, da bi ga lahko ustrezno opredelili zgolj s pomočjo doseženih rezultatov na testih znanja.

Podobno je pri poučevanju. Ugotovitve povedo, da obstojijo razlike v poučevanju in učenju med dvema programoma v eni šoli in da je poučevanje v mednarodnem programu drugačno. To je še posebej zanimivo zato, ker sta oba programa oziroma šoli nameščeni v isti stavbi. Učitelji v mednarodnem programu so po nacionalnosti Slovenci in so doštudirali v Sloveniji, za poučevanje pa so se v skladu z zahtevami programa sistematično usposabljali v tujini. Ker učitelji obeh programov vsakodnevno sodelujejo in izmenjujejo izkušnje, so razlike v poučevanju in učenju še toliko bolj zanimive.

Analiza in primerjava dejavnikov učnega okolja pa vendarle opozarja, da le-ti povezani součinkujejo bolje. Ustvarjajo mehak pritisk na šolo, osmišljajo odločitve in akcije učiteljev ter vplivajo na to, da šola bolj dosledno udejanja svojo filozofijo. Raziskovalno pozornost je zato treba usmeriti na vprašanje, ali in kako vplivajo na doseganje kakovostnega znanja dejavniki učnega okolja. Gre za vpliv posameznih dejavnikov učnega okolja kot za njihovo povezanost in součinkovanje ter dosledno uveljavljanje.

Ada Holcar Brunauer, PhD, Tomi Deutsch, PhD, Franc Cankar, PhD

Interconnection of education philosophies and the quality of teaching and learning

The paper compares the performance of an international (IBO) and a Slovenian primary school programme, using the Slovenian school implementing two programmes side by side as the case study.

Slovenia's independence and international recognition brought an increase in the number of foreign diplomatic, business, press and other representatives in Ljubljana. Along with other professionals and their families, they remained in Slovenia for longer periods of time. This gave rise, naturally, to the issue of the education of their children, for some of whom it was necessary to provide preschool and school programmes in the English language. To this end, an international primary school (IBO) was established in 1993. Pupils have been able to continue their education in one of the grammar schools (known as "gimnazija"), with the process being completed by an international baccalaureate examination. The schools have acquired official international authorisation for all programmes, giving the opportunity to follow similar programmes in other countries. This paper outlines the features of the primary school which runs two programmes: the international primary school programme (Primary Years Programme, Years 1 to 5, and Middle Years Programme, Years 6 to 8) and the Slovenian primary school programme (Years 1 to 9).

The basic characteristic of the eight-year international primary school is that the two programmes are integrated. High academic achievements are not the only important aspect of the programmes; above all, there is an emphasis on understanding general concepts, and the development of interdisciplinary skills and abilities. Pupils learn to acquire information and knowledge with the help of a variety of sources, and to use that information and knowledge in a real-life context. The emphasis is also on international and intercultural understanding, joint responsibility, sensitivity towards one's fellow human beings and the environment, as well as on active participation in the local community and beyond. Teaching approaches focus on methods of work that encourage the methodical, critical and creative acquisition of new knowledge and skills. A research- and problem-based method of learning is pointed out, with pupils being encouraged to actively formulate new knowledge and teachers guiding their development.

The nine-year Slovenian primary school is organisationally divided into three cycles of three years. A centralised curriculum (prescribed subjects, number of hours and components) is implemented, alongside a guided programme containing a comparatively large number of compulsory and optional subjects. The external examination of knowledge, which is conducted on two occasions, additionally intensifies the need to achieve a relatively high level of knowledge. The programme is characterised by the weak systemic integration of cross-curricular topics and skills, although schools have, in recent years, developed numerous instances of good practice in this area. The teaching approaches remain traditional with transmission approaches that are emerging from more modern teaching methods.

The purpose of the study was to examine a number of selected factors defining the effectiveness of schooling and education process in the international school. There are statistically significant differences between the two sets of pupils' views on the quality of lessons, on the teaching staff and relations with their peers, with both groups identifying a lack of contact and cooperation with pupils from the other programme. There are also several more noticeable differences in the level of knowledge between the two

groups, although these differences could not be established as statistically significant. A comparative analysis of teaching showed that in the international programme a greater emphasis is given to teaching that encourages personal growth, while in the Slovenian programme teaching is defined as ‘formation’.

In the comparative study, we looked at a number of factors that define the effectiveness of schooling and education process in the international and Slovenian primary school programmes. The objectives of the study were as follows:

- to find out whether there are any differences between the knowledge attained by students attending the international and those attending the Slovenian primary school programme;
- to find out whether there are any differences between the teaching methods used by the two programmes;
- to find out whether there are any differences in the competence instruction and the ways students’ competence development is encouraged;
- to find out how the international school programme learners evaluate their own knowledge and competences gained, and how the findings about the international school programme compare to the data collected in the Slovenian programme.

For the first and fourth objective, we collected the opinions of pupils in the international programme regarding their lessons, and compared them with the opinions of pupils in the Slovenian programme; we used questionnaires in English and Slovenian language (March 2011). We surveyed pupils from Years 5, 6, 7 and 8 of the international programme and pupils from Years 6, 7, 8 and 9 of the Slovenian programme. The pupils ranged their opinions on five-point scales.

For the second objective, we tested the knowledge of pupils from both programmes across three age-groups; we used written tests in Slovenian and English language (May 2011). The tests were taken by pupils from Years 2, 5 and 8 of the international programme and from Years 3, 6, 8 and 9 of the Slovenian programme. The tests were prepared on the basis of the comparative analysis of syllabuses of the two programmes.

The third objective was tested by means of the indirect observation of lessons. The observation tools were predicated on the theoretical assumption that a teacher’s conduct, and therefore everyday decision-making in teaching situations, is to a large extent determined by subjective perceptions. Two areas were identified: teaching as “formation” and teaching as the encouragement of “personal growth”. In April 2013, ten hours of lessons were recorded (five hours in each programme). Nine experts assessed the recordings on three-point scales.

The data collected were statistically processed. The arithmetical means were calculated and the appropriate *t*-tests conducted to allow us to examine the differences in the averages between the two programmes. In constructing the variables, the indicators were checked using the Cronbach’s alpha measure of consistency.

For the first objective, we present a comparison in the levels of knowledge of pupils from the two programmes. The results show that pupils from the international programme attained a higher average number of marks in mathematics, society and natural sciences in the second three-year period, as well as in social sciences and technical studies and technology in the third three-year period. Their Slovenian peers were better in mathematics and environmental studies in the first three-year period and in mathematics and natural sciences in the third three-year period. Despite the differences in the marks attained in individual subject areas, the differences in the averages were not statistically significant; this is chiefly the result of the small samples or the number of units compared. Statistical differences do otherwise appear in technical studies and technology in the third three-year period. Although it is difficult for us to say that the pupils from the two programmes differ in terms of the way they completed the tasks, differences did nevertheless appear in their knowledge and understanding, and in their ability to analyse and to apply procedural knowledge; there were also differences in the way they integrated and used their knowledge. While test results may be one of the necessary components of judging learning and teaching in school, the concept of quality school is too complex to be defined merely on the basis of test results.

The same applies for teaching. The research findings show that there are differences in teaching and learning approaches between the two programmes within one school. The fact that the two programmes take place in the same building makes the distinction from a research perspective more interesting. The international programme teachers are Slovenians who studied and graduated in Slovenia and who, in accordance with the international school demands, completed the necessary professional development programme abroad. As teachers of both programmes co-operate and exchange experience on daily basis, the differences in teaching and learning provide some valuable insights. A comparative analysis of teaching in the two programmes shows that the concept of teaching as the encouragement of personal growth generally predominates in the international programme, while in the Slovenian programme a greater emphasis is on the concept of teaching as formation. Teaching as the encouragement of personal growth is less evident in the Slovenian programme and teaching as formation is less evident in the international programme. The findings show that teaching as formation, which is more characteristic of the Slovenian primary school, can be more effective for gaining academic knowledge. On the other hand, we can conclude that teaching as the encouragement of personal growth provides greater stimulus to the development of skills, rather than merely the acquisition of "traditional" academic knowledge. The results are not so unambiguous as to allow us to state with certainty that one teaching method is better than the other.

The learning environment factors proved to be the key to successfully putting the philosophy of the two programmes to practice. The philosophy or approach of the international school is based on the development of a child's natural inquisitiveness and is linked to the process of investigation. It is supplemented by the process of understanding concepts, on the basis of which pupils acquire interdisciplinary knowledge, deepen their understanding and develop the ability to think critically. Teachers tend to have greater

involvement in decision-making and this makes their actions more meaningful, as well as driving the whole school towards more consistent implementation of its philosophy.

In view of these findings, more research is needed to further study the questions concerning the learning environment factors and the importance of consistent and interconnected implementation of these factors.

LITERATURA

1. Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Interventions: Education, Philosophy, and Culture. Amazon.
2. Biesta, G.J.J. (2014a). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), str. 65–76.
3. Biesta, G.J.J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), str. 75–87.
4. Cankar, F., Deutsch, T., Setnikar-Cankar, S., Barle-Lakota, A. (2011). Correlation between regional development and primary school pupil's academic achievement in Slovenia. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, 26(3), str. 115–132.
5. Crotty, T. (2002). *Constructivist Theory Unites Distance Learning and Teacher Education*. Pridobljeno dne 20.11.2016. Dostopno na naslovu: <http://edie.cprost.sfu.ca/it/constructivist-learning>.
6. Darling-Hammond, L., Haselkorn, D., Bouw, J. (2009). Reforming teacher: Are we missing the boat? *Education Week*, 28(27), str. 30–36.
7. Darling-Hammond, L. (2010). Restoring Our Schools. *The Nation*, 290(23), str. 14–20.
8. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Text-Book Series in Education. New York: The Macmillan Company.
9. De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated and collaborative (CSSC) learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192 (2/3), str. 33–47.
10. Edwards-Leis, C.E. (2010). *Mental models of teaching, learning, and assessment: A longitudinal study*. (PhD thesis). James Cook University. Available eprints.jcu.edu.au/15182/1/01Thesis_front.pdf.
11. Hightower, A.M., Delgado, R.C., Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K., Swanson, C. (2011). *Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching*. Editorial Projects in Education: Bethesda.
12. IB Learner Profile Booklet. (2006). International Baccalaureate Organization. Peterson House: United Kingdom.
13. Istance, D., Dumont, H. (2010). *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*: OECD.
14. Lloyd Yero, J. (2010). *Teaching in Mind: How teacher Thinking Shapes Education*: Amazon.
15. Marentič-Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kaj pot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič-Požarnik, B. (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
16. Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59(4), str. 28–51.
17. Marentič-Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zbliževanja dveh paradig. *Sodobna pedagogika*, 28(2), str. 28–50.
18. Nicolson, M., Hannah, L. (2010). *History of the Middle Years Programme: International Baccalaureate*. Cardiff: Wales.
19. Patrikainen, R. (1999). Conception of man, conception of knowledge, and conception of learning in primary teacher's pedagogical thinking. Paper on 9th Biennial ISATT Conference: Dublin.

20. Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Ljubljana.
21. Setnikar-Cankar, S., Cankar, F., Deutsch, T., Petkovšek, A. (2015). The impact of social and economic factors on the academic performance of youth in Slovenia. *Lex localis – Journal of Local Self Government*, 13(3), str. 661–679.
22. Snauwaert, D.T. (2012). The Importance of Philosophy for Education in a Democratic Society. In *Factis Pax*, 6(2), str. 73–84.
23. Šteh, B. (1998). Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. (Magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
24. Štraus, M. (2014). Rezultati PISA 2012: Slovenski 15-letniki pod poprečjem OECD v finančni pismenosti in pri reševanju problemsko zasnovanih nalog. Eurydice.
25. Tan, L., Bibby, Y. (2011). Performance Comparison Between IB School Students and Non-IB School Students on the International Schools' Assessment (ISA) and on the Social and Emotional Wellbeing Questionnaire: Research Report. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
26. Vehovec, M. (ur). (2015). Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2012/2013, 2013/2014. Ljubljana: DK.
27. Vermunt, J.D.H.M. (1993). Constructive Learning in Higher Education. In J. K. Koppen & W. Webler (Eds.). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education* (str. 143–156). Amsterdam: Thesis Publishers.

Dr. Ada Holcar Brunauer (1973), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana.

Naslov: Zaprice 10a, 1240 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+386) 031 292 920

E-mail: ada.holcar-brunauer@zrss.si.

Dr. Tomi Deutsch (1979), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Maribor.

Naslov: Tezenska ulica 23, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 041 892 355

E-mail: tomi.deutsch@zrss.si.

Dr. Franc Cankar (1949), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana.

Naslov: Erbežnikova 30, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 390 900

E-mail: cankar.aco@gmail.com.