

Vesna Podgornik

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih šolah s pomočjo samoevalvacijskih raziskav

Povzetek: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju slovenskega šolstva formalnopravno ureja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki ravnatelju nalaga dolžnost ugotavljati in zagotavljati kakovost, in sicer s pomočjo samoevalvacije in priprave letnega poročila o samoevalvaciji. S tem postaja samoevalvacija pomemben element v ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V prispevku smo v okviru empirične raziskave, ki je bila izvedena na reprezentativnem vzorcu učiteljev, svetovalnih delavcev in ravnateljev, preučevali njihova stališča o izvajanju samoevalvacijskih raziskav v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Ugotovili smo, da večina anketirancev meni, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, pomembno ali zelo pomembno. Ker je proces samoevalvacije kot postopek ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji podprt tudi z različnimi projekti za kakovost, smo želeli ugotoviti, katere od teh projektov anketirani pedagoški delavci poznajo in uporabljajo na institucijah, kjer so zaposleni. Med pedagoškimi delavci osnovnih šol je najbolj poznan in najpogosteje uporabljan projekt *Mreže učečih se šol*. V srednjih šolah je najbolj razširjena uporaba projektov *Mreže učečih se šol* in *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* (POKI). Multipla regresijska analiza pa je pokazala, da so mnenje pedagoških delavcev o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja, njihovo zanimanje za raziskovalno delo in znanje s področja izvajanja samoevalvacije ter spodbujanje učiteljev k izvajanju samoevalvacije s strani vodstva šole pomembni prediktorji razlik v mnenju pedagoških delavcev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo.

Ključne besede: ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v šolah, pristopi k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti, samoevalvacija, raziskovanje.

UDK: 37.012

Znanstveni prispevek

Vesna Podgornik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: podgornik.vesna@gmail.com

Uvod

Novejši projekti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (več o njih v Bezič 1999; Erčulj in Trunk Širca 2000; Zorman 2001) izhajajo iz predpostavke, da je treba koncept kakovosti, če želimo, da bodo rezultati samoevalvacije podlaga za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, razviti na ravni strokovne avtonomije šole in posameznega strokovnega delavca.

Filozofija zagotavljanja kakovosti v šoli se je razvijala preosorazmerno s pojmovanjem avtonomije šole (Medveš 2000, str. 10). V procesih demokratizacije in krepitve avtonomije vzgojno-izobraževalnih institucij se odgovornost za posamezna vprašanja organizacije in vsebine dela prenese na lokalne skupnosti in na same institucije. Po Resmanu (1994) je eden temeljnih razlogov, s katerim se utemeljuje potreba po prenašanju večje odgovornosti in samostojnosti na šolo, ta, da se z večanjem organizacijskih pristojnosti šole povečuje tudi njena fleksibilnost, kar omogoča kakovostnejše, stvarnim razmeram prilagojeno delo.

Procesi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti so tesno povezani z raziskovalnim delom oziroma konkretnije – z izvajanjem samoevalvacijskih raziskav. Ko je odgovornost za zagotavljanje kakovosti prenesena na posamezno šolo, se predvideva, da so tudi pedagoški delavci motivirani in usposobljeni za izvajanje samoevalvacije. Ideja, da bi se morali pedagoški delavci ukvarjati tudi z raziskovalnim delom, izhaja že iz angleškega projekta Ford Teaching (1973–1976), v okviru katerega so pedagoške delavce usposabljali za samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanje akcijskih raziskav (Stenhouse 1975). Samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse so obravnavali kot sestavni del vsakodnevnih nalog pedagoškega delavca, rezultati samoevalvacije pa so bili osnova za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela.

Evalvacijo lahko opredelimo kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, z namenom dati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (Marentič Požarnik 1999, str. 21). Evalvacija je torej proces ugotavljanja, v kolikšni meri in kako smo dosegli zastavljene cilje. S pomočjo evalvacije pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov (Stufflebeam in Shinkfield 2007). Gre za sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje

načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oziroma opazovane enote (Rossi in Freeman 1993, str. 4). Evalvacijo uvrščamo med uporabne družboslovne raziskave. Kot oblika uporabne raziskave se od temeljnih raziskav, ki so usmerjene predvsem v nadaljnji razvoj teorij, razlikuje po tem, da je usmerjena v spreminjanje trenutnega stanja oz. da je njen temeljni cilj doseči napredek v praksi. Na podlagi sprotnih in končnih ugotovitev evalvacijskih raziskav se oblikujejo načrti za nadaljnje delo, ki vključujejo tudi vnašanje sprememb in izboljšav neposredno v pedagoško prakso. Samoevalvacijo lahko opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije, oziroma kot načrtno, sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo šole namenjajo kakovosti svojega dela. Podatki, zbrani s pomočjo samoevalvacije, in njihova interpretacija ter analiza vzrokov ugotovljenega stanja so podlaga za izdelavo načrtov odpravljanja slabosti in za ohranjanje dobrih dosežkov. So torej ključnega pomena za izboljševanje in ohranjanje kakovosti institucije in dela posameznikov.

Predpostavlja se, da nihče ne more več storiti za izboljšanje učiteljevega dela kot prav učitelj sam, vendar samoevalvacija ni »nekakšna subjektivna, poljubna ocena, ki jo posamezna šola ali učitelj poda o svojem delu« (Medveš 2000, str. 15), temveč gre za zahtevo po objektivnem spoznavanju. Temeljni smisel samoevalvacije je, da šola in učitelji pridejo do ocen o svojem stanju sami, z uporabo različnih raziskovalnih metod, tehnik zbiranja podatkov in instrumentov, ki so lahko standardizirani ali narejeni za potrebe konkretne evalvacijske raziskave (prim. prav tam). Seveda ni mogoče reči, da danes in v prihodnje ne bi bila več potrebna prizadevanja za kakovostno šolo »od zunaj« ali »od zgoraj«. V zagotavljanju celostne kakovosti šole se morata namreč prepletati obe ravni, tj. eksterna in interna (prav tam). »Oba procesa sta prepletana in pomembna, saj omogočata razvoj avtonomije posamezne institucije, obenem pa odpirata nova področja razvoja kakovosti izobraževanja – v smeri učeče se šole/družbe« (Tratnik 2006, str. 19). Zagotavljanje kakovosti mora biti sistemsko vzpostavljeno na ravni države, z usklajenim delovanjem različnih institucij, kot so ministrstvo, pristojno za šolstvo, šolska inšpekcija, javni zavodi, ki zagotavljajo strokovno pomoč vzgojno-izobraževalnim institucijam, sistem stalnega strokovnega spopolnjevanja pedagoških delavcev itd. Gre za nosilce in telesa, ki skrbijo za splošno izvajanje in spremljanje domačih in mednarodnih politik kakovosti. Njihova naloga je spremljanje oziroma preverjanje kakovosti izvajanja posameznih delov vzgojno-izobraževalnega procesa, v glavnem pa niso neposredno zadolženi za celoten proces spreminjanja izobraževalne prakse in s tem tudi kakovosti znotraj posamezne vzgojno-izobraževalne institucije. Pomen zunanjih vplivov na zagotavljanje kakovosti je torej, namesto v centralni regulaciji, v zagotavljanju strokovne pomoči vzgojno-izobraževalnim institucijam pri izvajanju samoevalvacije in skupni refleksiji. Ni namreč mogoče zunanjih vsebinskih kriterijev uniformirano predpisati za vse šole. Kakovost šole se odraža ravno in predvsem v njeni individualni podobi, ki vključuje tako splošne kot specifične cilje, vsebine, ekstrakurikularne dejavnosti, šolsko kulturo in klimo, sodelovanje šole z njenim ožjim in širšim socialnim okoljem, upoštevanje potreb okolja ipd. Poleg tega pa bi bila »uniformiranost, zlasti prek zunanjih znakov, fizičnih ali

socialnih, s predpisovanjem vsebinske ponudbe ali didaktične izvedbe, sama po sebi v nasprotju s kakovostjo šole« (Medveš 2000, str. 12). Iniciative za kakovostno šolo bi se povsem izneverile temeljni ideji, če »bi bile navezane na rangiranje šol ali učiteljev, posebej še, če bi se to razvrščanje povezovalo tudi s financiranjem in bi bila v neki točki celo plača posameznega učitelja odvisna od uvrstitve na lestvici kakovosti« (prav tam).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgoje in izobraževanja v slovenskih osnovnih in srednjih šolah

Kakovost je težko opredeljiv pojem, saj se spreminja v prostoru in času. Odvisen je od konteksta, v katerem se pojavlja, pa tudi od interesov, vrednot, prepričanj ipd. posamezne družbe oz. celo posameznikov. Zato je na področju vzgoje in izobraževanja treba doseči vsaj temeljno soglasje o konceptu kakovosti, če želimo proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti postaviti kot enega izmed temeljnih ciljev sodobne vzgojno-izobraževalne institucije.

Kakovost v vzgoji in izobraževanju lahko razumemo v kontekstu pripadajočega kulturnega diskurza (Gaber in Kos Keccojevič 2011; Stronach 1999). Po Sallisu (2002) je kakovost dinamičen pojem, pri katerem povsem natančna opredelitev ni možna, saj ima veliko pomenov. Zato je pri njenem opredeljevanju vedno potrebna razprava o tem, kaj je tisto, kar dela šolo dobro. Sallis je opredelil štiri imperitive kakovosti (prav tam, str. 3–4), in sicer (1) moralni imperativ, ki zapoveduje, da so vsi »uporabniki« (učenci, starši, skupnost ...) upravičeni do najvišje kakovosti vzgojno-izobraževalnih storitev, (2) strokovni imperativ, ki je tesno povezan z moralnim imperativom, pomeni pa, da so vsi v instituciji dolžni zagotavljati učencem vzgojno-izobraževalni proces, ki dosega najvišje strokovne standarde, (3) tekmovalni imperativ, ki pomeni spoprijemanje vzgojno-izobraževalnih organizacij z izzivom tekmovalnosti, pri čemer je ena izmed najučinkovitejših poti za to ravno nenehna skrb za izboljševanje kakovosti svojih storitev in procesov, ter (4) imperativ odgovornosti, ki govori o tem, da so vzgojno-izobraževalne organizacije del svojega okolja in se od njih pričakuje odgovorno ravnanje do ustanoviteljev, kar vključuje tudi javno dokazovanje visokih standardov procesov in storitev organizacije.

Znotraj procesa ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti avtorji (npr. Cencič 2000; Dahlgaard idr. 2002; Sallis 2002) navajajo tri temeljne pristope h kakovosti, in sicer (1) nadzor nad kakovostjo oz. kontrola kakovosti (quality control), (2) zagotavljanje kakovosti (quality assurance) in (3) celostno obvladovanje kakovosti (total quality management)¹. Nadzor oziroma kontrola kakovosti vključuje načrtni in sistematični nadzor nad potekom procesa in stanjem rezultata ter uvajanje potrebnih popravkov dejavnosti z namenom doseganja predpisanih zahtev. Nadzor kakovosti navadno izvajajo pooblašeni organi, inšpekcije. Ti preverjajo pogoje za začetek in potek dela, ustrezno dokumentacijo, usposobljenost zaposlenih ipd. Zagotavljanje kakovosti se od kontrole kakovosti razlikuje v tem, da je glavna naloga

¹ Pojem pristop sicer razumemo kot skupek politik, postopkov, pravil, kriterijev, pripomočkov ter mehanizmov in instrumentov spremljanja oz. verificiranja.

slednje najti in popraviti napako, poglobitna naloga prvega pa je preprečevanje napak oz. njihovega ponavljanja. Ta pristop je notranje sprejet, sprejmejo ga vsi zaposleni in pri svojem delu sledijo izboljševanju kakovosti. Standardi in kriteriji se vzpostavijo znotraj organizacije. Kakovost je torej včlenjena v proces delovanja neke institucije in poskuša zagotoviti pogoje delovanja, ki bodo omogočili, da bodo vnaprej postavljeni cilji tudi doseženi (prim. Cencič 2000; Dahlgard idr. 2002; Sallis 2002).

Celostno obvladovanje kakovosti (Total Quality Managent) je konceptualni pristop, ki stavi na notranje in povsod prisotno izboljševanje kakovosti. Poudarek tega pristopa je na vključevanju vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih. Ta pristop je prvotno nastal v gospodarstvu, v povojni Japonski, kot vzvod za izboljšanje produktivnosti. Verjeli so, da bo prispeval tudi h kakovosti življenja. V osemdesetih letih se je pristop razširil tudi na druga področja, med njimi na področje vzgoje in izobraževanja. Gre za filozofijo kontinuiranega izpopolnjevanja in izboljševanja s poudarkom na potrebah uporabnika, ki uvaja načela t. i. Demingovega kroga ali »kroga kakovosti« (quality circle) (prim. Gaber in Kos Keckojevič 2011, str. 11–12). Krog kakovosti je metoda, ki obsega štiri stopnje: (1) načrtovanje, (2) izvedbo, (3) preverjanje in (4) ukrepanje (plan, do, check, act). S cikličnim prehajanjem od ene faze kroga do druge spiralno napredujemo in se vračamo na iste faze, a na drugih, novih ravneh. Vsak korak kroga kakovosti je možno in treba prevesti v kazalnike, celoten proces pa spodbuja razvoj samorefleksije s pomočjo vprašanj oziroma točk, ki si jih zastavljamo vnaprej in sproti (Cankar 2008; Cencič 2000; Tratnik 2006). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti dobiva svoj pomen šele, ko sta vgrajena v običajne aktivnosti v vzgojno-izobraževalni instituciji in ves čas dajeta povratne informacije o učinkih in učinkovitosti dela.

Področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je v Sloveniji omenjeno in poudarjeno v različnih nacionalnih strateških dokumentih: Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (2007), Strategiji razvoja Slovenije (2005), Nacionalnem programu reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije v Sloveniji in Operativnem programu razvoja človeških virov za obdobje 2000–2013.

Formalnopravno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju šolstva opredeli Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI 2007, 2008), ki v 48. in 49. členu ravnatelju nalaga dolžnost ugotavljati in zagotavljati kakovost. Kot vrsto evalvacije zakon ravnatelju nalaga samoevalvacijo. Vodstva šol so dolžna pripraviti letno poročilo o samoevalvaciji šole, ki mora biti sprejeto na svetu šole. Analiza uresničevanja letnega delovnega načrta, ki jo šole opravljajo in jo je mogoče razumeti kot obliko samoevalvacije, je uporabna kot izhodišče za nadaljnje načrtovanje dela. Če samoevalvacija presega letno refleksijo in poročilo, jo izvajajo šole same ali s pomočjo zunanjega vodstva in svetovanja ter podatkov, pridobljenih od zunanjih virov, če ti ustrezajo standardom in pripomorejo k dvigu kakovosti institucije. Slovenija se je z osredotočanjem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti za samoevalvacijo odločila za odmik od poudarjanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kot procesa nadzora nad delom vzgojno-izobraževalnih

institucij in pedagoških delavcev. Namesto poudarjanja zunanjega preverjanja doseženih rezultatov in načrtovanja postopkov, namenjenih njihovemu izboljševanju, imamo opravka s prenosom skrbi za kakovost vzgoje in izobraževanja na institucije in pedagoške delavce (Gaber in Kos Kecojević 2011, str. 39).

Druga značilnost pristopa, ki se je oblikoval v Sloveniji, je dejstvo, da je proces samoevalvacije kot postopek izvajanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti podprt z različnimi projekti za kakovost. Prvi poskus sodobnejšega pristopa k samoevalvaciji osnovnih šol najdemo leta 1996/97 v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo z naslovom *Ogledalo* in v projektu Šole za ravnatelje *Mreže učečih se šol* v šolskem letu 1998/99. Leta 1995 se je pod okriljem Pedagoškega inštituta začel projekt *Korak za korakom*, znotraj katerega so se od leta 1999 razvijali in potekali različni projekti. Leta 2002 je na podlagi teh projektov nastal certifikat odličnosti za vzgojitelje/učitelje ISSA (ISSA – International Step by Step Association), s katerim je projekt *Korak za korakom* tudi formalno vstopil na področje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Tem projektom so sledili projekti *Modro oko* (kot nadaljevanje projekta *Pojmovanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*), *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja*, *Do višje kakovosti s samoevalvacijo* in *Od kakovosti k odličnosti*. Vsi omenjeni projekti temeljijo predvsem na samoevalvaciji, pri čemer uporabljajo podatke, pridobljene iz različnih, tudi zunanjih virov. Izbira področja samoevalvacije je prepuščena šolam s priporočilom, da je najprej potreben vpogled v celoto, na podlagi katerega se nato izberejo področja za samoevalvacijo.

Večina omenjenih projektov za kakovost se je izvajala tudi v srednjih šolah, ki so se v te projekte vključevale »na podlagi lastnega interesa in ambicij po vpejjevanju sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti« (Logaj 2011, str. 146).

Eden izmed elementov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je postala tudi uporaba različnih baz podatkov. Osnovne in srednje šole tako navadno presojujejo učne dosežke svoje populacije v odnosu do nacionalnih dosežkov, profesorji pa opravljajo individualno in skupinsko refleksijo dosežkov učencev in dijakov pri posameznih predmetih (Gaber idr. 2011; Zupanc idr. 2009).

Primerjava različnih projektov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti kaže na skupno točko vseh, tj. logiko izboljševanja lastnega dela, ne glede na to, ali je v projektih poimenovana kot samoevalvacija, Demingov krog PDCA (plan, do, check, act oz. načrtuj, izvedi, preveri, ukrepaj), akcijsko raziskovanje ali kako drugače. Večina projektov temelji na samoevalvaciji, pri čemer so viri podatkov za samoevalvacijo tako objektivni (dosežki, ki se lahko relativno objektivno ugotavljajo) kot subjektivni (mnenja različnih udeležencev, pridobljena na zelo različne načine).

Opredelitev namena raziskave in metodologija

Namen in cilji raziskave

V zadnjih desetletjih se v številnih državah veliko pozornosti usmerja na pojem kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Novejši projekti izhajajo iz predpostavke, da je treba koncept kakovosti, če želimo, da bodo rezultati samoevalvacije osnova za

nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, razviti na ravni strokovne avtonomije šole in posameznega strokovnega delavca. Pogostnost izvajanja samoevalvacijskih raziskav pa ni odvisna le od znanja s področja izvajanja samoevalvacijskih raziskav, ampak tudi od stališč oz. mnenja, ki ga imajo pedagoški delavci o pomenu izvajanja samoevalvacijskih raziskav. Zato smo se v okviru empirične raziskave osredotočili na analizo stališč anketiranih ravnateljev, učiteljev in svetovalnih delavcev osnovnih in srednjih šol o pomenu izvajanja samoevalvacijskih raziskav za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ugotavljali smo:

- ali se med ravnatelji, učitelji in svetovalnimi delavci osnovnih in srednjih šol pojavljajo razlike glede tega, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo;
- kako ravnatelji, učitelji in svetovalnimi delavci osnovnih in srednjih šol ocenjujejo svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije;
- ali se pojavljajo razlike med učitelji osnovnih in srednjih šol glede tega, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih svojega dela;
- kako pogosto svetovalni delavci osnovnih in srednjih šol izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih svojega dela;
- ali se razlikujejo mnenja ravnateljev, učiteljev in svetovalnih delavcev osnovnih in srednjih šol o tem, kako pomembno je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo;
- ali se ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci osnovnih šol razlikujejo v tem, kako dobro poznajo posamezne nacionalne projekte za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti;
- ali se ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci osnovnih in srednjih šol razlikujejo v svojih mnenjih o tem, kdo naj evalvira pedagoško prakso;
- ali se ravnatelji, učitelji in svetovalni delavci osnovnih in srednjih šol razlikujejo v svojih mnenjih o tem, v kolikšni meri vodstvo njihove šole spodbuja pedagoške delavce k izvajanju samoevalvacije;
- kako znanje s področja izvajanja samoevalvacije, mnenje anketirancev o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja, zanimanje za raziskovalno delo in spodbujanje učiteljev k izvajanju samoevalvacije s strani vodstva šole nastopajo kot prediktorji razlik v mnenju anketirancev o tem, kako pomembno se jim zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo.

Osnovna raziskovalna metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993). Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 1.530 anketirancev – vzorec je bil izbran naključno. V raziskavo so bile zajete osnovne in srednje šole iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo. Vzorec je reprezentativen, v nadaljevanju pa je tudi natančneje opisan.

Na vprašalnik o izvajanju samoevalvacije v osnovni šoli je odgovorilo 1.109 anketirancev iz 107 osnovnih šol. Odzivnost šol je znašala 71,3 %.

Vprašalnik za učitelje osnovnih šol je izpolnilo 913 učiteljev, in sicer 88,9 % učiteljic in 11,1 % učiteljev. Njihova povprečna starost je 42,39 leta (standardni odklon je 9,20 leta), v povprečju imajo 18,92 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 10,75 leta). Skoraj tretjina anketiranih učiteljev poučuje v prvem triletju (29,3 %), dobra desetina v drugem triletju (14,3 %), 15,4 % v tretjem triletju, 3,9 % jih je odgovorilo, da poučujejo v prvem in drugem triletju, največ anketiranih učiteljev (30,9 %) pa poučuje v drugem in tretjem triletju, medtem ko jih 6,2 % poučuje v drugih kombinacijah.

Vprašalnik za svetovalne delavce je izpolnilo 92 svetovalnih delavcev, od tega 96,6 % žensk in 3,4 % moških. Njihova povprečna starost je 46,15 leta (standardni odklon je 9,53 leta), v povprečju imajo 21,96 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 10,33 leta). Tretjina anketiranih svetovalnih delavcev (33 %) je zaključila študij pedagogike, slaba tretjina (30,7 %) je socialnih delavcev, slaba četrtnina (23,9 %) je psihologov, med anketiranci pa so tudi štirje (4,5 %) socialni pedagogi in pet (5,7 %) specialnih in rehabilitacijskih pedagogov oz. defektologov.

Vprašalnik za ravnatelje osnovnih šol so izpolnili 104 ravnatelji, med njimi 67,6 % žensk in 32,4 % moških. Njihova povprečna starost je 49,71 leta (standardni odklon je 6,73 leta), v povprečju imajo 26,69 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 7,45 leta), njihova povprečna doba ravnateljstva pa je 8,95 leta (standardni odklon je 6,36 leta).

Na vprašalnik o izvajanju samoevalvacije v srednji šoli je odgovorilo 421 anketirancev. Vprašalnike je vrnilo 33 srednjih šol. Odzivnost je znašala 66,0 %.

Vprašalnik za učitelje srednjih šol je izpolnilo 360 učiteljev, in sicer 72,4 % učiteljic in 27,6 % učiteljev. Njihova povprečna starost je 44,02 leta (standardni odklon je 8,27 leta), v povprečju imajo 19,16 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,83 leta). Učitelje smo vprašali, v katerih izobraževalnih programih poučujejo. Izbrali so lahko več izobraževalnih programov. Največ jih (232) je odgovorilo, da poučujejo v programu srednjega strokovnega izobraževanja, 160 učiteljev je odgovorilo, da poučujejo v programu srednjega poklicnega izobraževanja, 110 jih izvaja program poklicnega tehniškega izobraževanja, 69 jih izvaja gimnazijski program, 34 učiteljev poučuje v programu nižjega poklicnega izobraževanja, 26 jih poučuje v strokovni gimnaziji, pet učiteljev pa izvaja poklicni tečaj.

Vprašalnik za svetovalne delavce srednjih šol je izpolnilo 30 svetovalnih delavk (100,0 %), med njimi ni bilo nobenega moškega. Njihova povprečna starost je 41,77 leta (standardni odklon je 7,65 leta), v povprečju imajo 15,93 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,63 leta). Dve petini anketiranih svetovalnih delavk (40,0 %) sta zaključili študij pedagogike, slaba tretjina (30,0 %) je psihologinj, petina (20,0 %) je socialnih delavk, med anketirankami pa je tudi ena socialna pedagoginja, dve pa nista navedli smeri izobrazbe.

Vprašalnik za ravnatelje srednjih šol je izpolnilo 31 ravnateljev, med njimi 51,6 % žensk in 48,4 % moških. Njihova povprečna starost je 49,16 leta (standardni odklon je 6,91 leta), v povprečju imajo 25,87 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 7,58 leta), njihova povprečna doba ravnateljevanja pa je 9,19 leta (standardni odklon je 7,22 leta). Ravnatelje smo vprašali, katere izobraževalne programe izvajajo v šoli, kjer ravnateljuejo. Izbrali so lahko več izobraževalnih programov. Največ ravnateljev (24) je odgovorilo, da v šoli izvajajo program srednjega strokovnega izobraževanja, 19 jih je odgovorilo, da izvajajo srednje poklicno izobraževanje, 14 jih je dejalo, da izvajajo poklicno tehniško izobraževanje, 8 ravnateljev je odgovorilo, da izvajajo gimnazijski program, na petih šolah izvajajo nižje poklicno izobraževanje, na eni program strokovne gimnazije in na eni poklicni tečaj.

Zbiranje podatkov in instrument

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili za ravnatelje, učitelje in svetovalne delavce, ki so zaposleni v osnovnih in srednjih šolah. Sestavili smo šest vsebinsko podobnih vprašalnikov, ki so bili prilagojeni posamezni skupini anketirancev. Pri sestavljanju vprašalnika smo izhajali iz analizirane literature s področja izvajanja samoevalvacije ter že opravljenih empiričnih raziskav (npr. Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu: Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave; več o tem Krek in Vogrinc 2007). Veljavnost vprašalnika smo preverili s faktorsko analizo, in sicer nas je zanimalo, kolikšen odstotek variance je pojasnjen s prvim faktorjem, zanesljivost vprašalnika pa smo potrdili s Cronbachovim koeficientom α .

| | % variance, pojasnjene s prvim faktorjem | Cronbachov koeficient α |
|--|--|--------------------------------|
| Ocenjevalna lestvica o tem, na katerih področjih dela učitelji in svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo | 44,721 | 0,872 |
| Likertova lestvica stališč, s katero smo ugotavljali odnos ravnateljev, učiteljev in svetovalnih delavcev do profesionalnega razvoja, raziskovanja in izvajanja samoevalvacije | 27,270 | 0,829 |

Preglednica 1: Veljavnost in zanesljivost vprašalnika

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da lestvici dosejata zadostno zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa $\geq 0,60$) in veljavnost (s prvim faktorjem je povsod pojasnjene več kot 20 % variance).

Zbiranje podatkov smo izvedli decembra 2011. V šolo smo poslali kuverto, v kateri je bil en vprašalnik za ravnatelja, en vprašalnik za svetovalnega delavca in deset vprašalnikov za učitelje osnovnih oz. 15 vprašalnikov za učitelje srednjih šol. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike razdelijo učiteljem po abecednem vrstnem redu (ne glede na razred, v katerem poučujejo, predmet, ki ga poučujejo, izobraževalni program, v katerem poučujejo itd.). Če imajo v šoli zaposlenih več svetovalnih delavcev, smo prosili, da vprašalnik izpolni tisti, ki ima daljšo delovno

dobu. Ravnatelj je določil osebo, ki je zbrala vprašalnike in jih po pošti poslala avtorici prispevka.

Postopki obdelave

Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , f %) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za preizkus hi-kvadrat), Levenov preizkus homogenosti varianc (F-preizkus), t-preizkus za neodvisne vzorce oz. aproksimativni t-preizkus, multiplo regresijo za analizo odnosa med posamezno odvisno spremenljivko in več neodvisnimi, pri kateri smo uporabili metodo najmanjših kvadratov in v model vključili vse izbrane spremenljivke hkrati (metoda Enter). Podatki so prikazani tabelarično. Odstotki so pri posameznih vprašanjih izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori), in ne glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

Rezultati z razpravo

Anketirance v raziskavi smo vprašali, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo. Da bi zagotovili večjo veljavnost dobljenih odgovorov, smo na začetku vprašalnika samoevalvacijo opredelili kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, z namenom podati o njem vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati. Med odgovori so se pokazale statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 109,609$, $g = 20$, $\alpha = 0,000$), in sicer je med tistimi, ki so odgovorili, da sami pogosto ali zelo pogosto izvajajo samoevalvacijo, največ osnovnošolskih učiteljev (81,0 %). Tako so odgovorile tudi skoraj tri četrtine osnovnošolskih ravnateljev (70,6 %), dve tretjini srednješolskih svetovalnih delavcev (66,7 %) in skoraj dve tretjini srednješolskih učiteljev (64,4 %). Da samoevalvacijo izvaja pogosto ali zelo pogosto, je odgovorila le dobra polovica svetovalnih delavcev osnovnih šol (55,1 %) in ravnateljev srednjih šol (51,6 %). Svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije so na petstopenjski lestvici najbolje ocenili ravnatelji osnovnih šol ($\bar{x} = 3,15$) in svetovalni delavci osnovnih šol ($\bar{x} = 3,02$), sledijo ravnatelji srednjih šol ($\bar{x} = 2,97$) in svetovalni delavci srednjih šol ($\bar{x} = 2,93$) ter učitelji osnovnih ($\bar{x} = 2,91$) in učitelji srednjih šol ($\bar{x} = 2,83$).

Nadalje nas je zanimalo, kako pogosto učitelji osnovnih in srednjih šol izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih svojega pedagoškega dela. Pogostnost izvajanja samoevalvacije so ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici; pri tem je ocena ena pomenila, da samoevalvacije nikoli ne izvajajo, ocena pet pa, da jo izvajajo zelo pogosto.

| Kako pogosto učitelji evalvirajo: | \bar{x} (učitelji OŠ) | \bar{x} (učitelji SŠ) | t-preizkus | α |
|--|-------------------------------|-------------------------------|------------|----------|
| doseganje ciljev učne ure | 4,39 | 3,99 | 8,851 | 0,000* |
| doseženo znanje učencev | 4,44 | 4,11 | 7,941 | 0,000* |
| izpolnjevanje dolžnosti učencev (npr. ali so naredili domačo nalogo) | 4,50 | 3,86 | 11,109 | 0,000* |
| pravilnost domačih nalog | 4,29 | 3,72 | 9,084 | 0,000* |
| socialne odnose v oddelku (povezanost oddelka, položaj posameznega učenca) | 3,85 | 3,40 | 8,099 | 0,000* |
| odnos učencev do znanja | 3,75 | 3,60 | 2,854 | 0,004* |
| delovne navade učencev | 3,89 | 3,62 | 5,007 | 0,000* |
| poznavanje strategij učenja | 3,50 | 3,17 | 6,147 | 0,000 |
| sodelovanje učiteljev s starši | 3,76 | 3,37 | 6,021 | 0,000* |
| sodelovanje učencev oz. dijakov pri pouku | 4,33 | 4,12 | 4,636 | 0,000 |
| učenčevo spoštovanje pravil | 4,34 | 4,06 | 5,846 | 0,000 |

Preglednica 2: Pogostnost izvajanja samoevalvacije učiteljev osnovnih in srednjih šol na posameznih področjih pedagoškega dela

* Izračunan je aproksimativni t-preizkus.

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc je t-preizkus za neodvisne vzorce oz. aproksimativni t-preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o homogenosti varianc) pokazal statistično pomembne razlike med učitelji osnovnih in srednjih šol pri ocenjevanju pogostnosti izvajanja samoevalvacije na vseh področjih njihovega dela. Povprečne ocene pogostnosti izvajanja samoevalvacije so na vseh področjih dela višje pri učiteljih osnovnih kot pa srednjih šol.

Iz podatkov je razvidno, da učitelji osnovnih šol samoevalvacijo najpogosteje izvajajo na naslednjih področjih: izpolnjevanje dolžnosti učencev (npr. ali so naredili domačo nalogo) ($\bar{x} = 4,50$), doseženo znanje učencev ($\bar{x} = 4,44$), doseganje ciljev učne ure ($\bar{x} = 4,39$), učenčevo spoštovanje pravil ($\bar{x} = 4,34$), sodelovanje učencev pri pouku ($\bar{x} = 4,33$) in pravilnost domačih nalog ($\bar{x} = 4,29$). Učitelji srednjih šol pa samoevalvacijo najpogosteje izvajajo na področjih: sodelovanje dijakov pri pouku ($\bar{x} = 4,12$), doseženo znanje dijakov ($\bar{x} = 4,11$), dijakovo spoštovanje pravil ($\bar{x} = 4,06$), doseganje ciljev učne ure ($\bar{x} = 3,99$) in izpolnjevanje dolžnosti dijakov ($\bar{x} = 3,86$).

Tudi svetovalnim delavcem osnovnih in srednjih šol smo postavili enako vprašanje, in sicer, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih svojega dela. Svetovalni delavci osnovnih šol najpogosteje izvajajo samoevalvacijo na naslednjih področjih svojega dela: (1) oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane učence s posebnimi potrebami; (2) poklicno svetovanje učencem; (3) izvajanje letnega delovnega načrta; (4) delo z učenci s posebnimi potrebami; (5) analiza učne uspešnosti. Med navedenimi področji dela anketirani svetovalni delavci osnovnih šol najredkeje preverjajo splošno počutje zaposlenih v

šoli. Svetovalni delavci srednjih šol najpogosteje izvajajo samoevalvacijo na naslednjih področjih svojega dela: oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane dijake s posebnimi potrebami, delo z dijaki z učnimi težavami, delo z dijaki z vzgojnimi in disciplinskimi težavami, analiza učne uspešnosti. Kar 83,4 % anketiranih svetovalnih delavcev je namreč odgovorilo, da na teh področjih pogosto ali zelo pogosto izvajajo samoevalvacijo. Na petem mestu po pogostnosti izvajanja samoevalvacije je področje poklicnega svetovanja dijakom oz. svetovanja glede nadaljnjega šolanja.

Samoevalvacija je celovit proces načrtovanega in sistematičnega zbiranja podatkov na različnih področjih delovanja vzgojno-izobraževalne institucije ter analiziranja in interpretiranja informacij, z namenom omogočiti vpogled v trenutno stanje organizacije oziroma pridobiti povratne informacije o kakovosti in učinkovitosti njenega delovanja. S pomočjo samoevalvacije osvetlimo prednosti in slabosti ter močna in šibka področja delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij. Temeljni namen samoevalvacije je zagotavljanje kakovosti ter skrb za razvoj in napredek vzgojno-izobraževalnega dela v institucijah, zato je treba na podlagi ugotovitev pripraviti akcijski načrt, ki mora vključevati uvajanje sprememb, izboljšav, novosti ipd. na tistih področjih, kjer je to potrebno. Za področja, kjer je samoevalvacija pokazala dobre rezultate, pa smo dobili potrditev, da delamo dobro in da je smiselno tako tudi nadaljevati. Odločitev za samoevalvacijo v šoli mora biti stvar širšega konsenza vseh vpletenih. Samoevalvacija lahko postane pomemben dejavnik rasti in razvoja, vendar je, kot zapiše Medveš (2000, str. 17), treba razvijati kulturo za samoevalvacijo in klimo za zagotavljanje kakovosti v šolah in drugih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Bistvo prave klime za zagotavljanje kakovosti je, da šola sprejme željo po izboljševanju dela kot trajno strokovno nalogo (prav tam).

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako anketirani pedagoški delavci ocenjujejo pomembnost izvajanja samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo. Nekateri študije (npr. Van Petegem idr. 2005) kažejo, da se ravnatelji na splošno bolj zavedajo pomembnosti izvajanja samoevalvacije kot učitelji. »Učitelji v celoti niso resnično prepričani o pomembnosti samoevalvacije, medtem ko ravnatelji so. Ravnatelji so do samoevalvacije naravnani bolj pozitivno in so o njeni koristnosti bolj prepričani.« (Prav tam) Čeprav so se med odgovori anketirancev na to vprašanje v naši raziskavi pokazale statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 71,935$, $g = 20$, $\alpha = 0,000$), je večina vseh anketirancev odgovorila, da se jim izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, zdi pomembno oziroma zelo pomembno. Največji delež anketirancev, ki so takšnega mnenja, pa tudi v naši raziskavi obsegajo ravnatelji osnovnih šol (89,7 %) in ravnatelji srednjih šol (86,2 %), sledita pa deleža svetovalnih delavcev (80,5 %) in učiteljev osnovnih šol (79,5 %). Nekoliko manjši je delež srednješolskih svetovalnih delavcev (66,7 %) in srednješolskih učiteljev (66,4 %), ki so takšnega mnenja.

Na vprašanje, kdo naj evalvira pedagoško prakso, pri katerem so se med različnimi skupinami anketirancev tudi pojavile statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 80,395$, $g = 20$, $\alpha = 0,000$), je največji delež vseh anketirancev (92,7 % učiteljev, 87,8 % svetovalnih delavcev in 86,4 % ravnateljev osnovnih šol ter 83,7 % učiteljev, 72,4 % svetovalnih delavcev in 62,1 % ravnateljev srednjih šol) odgovoril, da

bi moral pedagoško prakso evalvirati vsak pedagoški delavec sam. Za preostale odgovore (drug pedagoški delavec – kolega iz šole, vodstveni delavec šole, zunanji strokovnjak za evalvacijo) se je odločil bistveno manjši delež anketirancev. Nekaj pedagoških delavcev pa se je odločilo za kategorijo »drugo«. Strinjamo se s tistimi pedagoškimi delavci, ki so pod »drugo« zapisali, da bi samoevalvacijo morali izvajati tako pedagoški delavci sami kot v timu, v sodelovanju z zunanjimi strokovnimi institucijami v državi in tudi z delovnimi skupinami za kakovost drugih šol oziroma drugih vzgojno-izobraževalnih institucij. Samoevalvacija, ki jo izvajajo posamezniki, je lahko sprotna povratna informacija pedagoškemu delavcu o njegovem delu. Gre za sprotno preverjanje kakovosti na posameznih vsebinskih področjih, ki so navadno povezana s predmetom (ali predmeti) oziroma z oddelkom/razredom, ki ga učitelj poučuje. Tudi tukaj gre sicer za sistematično obliko refleksije oz. za načrtno, sistematično zbiranje, analiziranje in interpretiranje podatkov z namenom preverjanja in izboljševanja kakovosti lastnega pedagoškega dela. Pri tem se posameznik lahko poveže oz. sodeluje s svojimi kolegi v šoli oz. z vodstvom le-te, ki mu pri izvajanju samoevalvacije lahko daje osebno in strokovno podporo. Ta se kaže, kot zapišejo Vanhoof idr. (2001, str. 371), v strokovnem spremljanju in usmerjanju, osebna podpora pa pomeni namenjanje pozornosti osebnim izkušnjam in osebnemu razvoju udeležencev v šolskih (samoevalvacijskih) dejavnostih. Samoevalvacija na ravni šole je obsežnejša in celovitejša, saj navadno vključuje več vsebinskih področij preverjanja kakovosti hkrati in več različnih interesnih skupin (vodstvo vzgojno-izobraževalne institucije in preostali strokovni delavci, učenci, njihovi starši, predstavniki drugih strokovnih institucij). Za kakovostno izvajanje samoevalvacije je pomembno, da se na vzgojno-izobraževalni instituciji oblikuje delovna skupina za kakovost, ki vodi celoten projekt in sprejema najpomembnejše odločitve. Na začetku procesa samoevalvacije se skupaj sprejmejo temeljne odločitve o prioritetah in vsebinskih področjih preverjanja kakovosti, skupina za kakovost pa pripravi vsebinski in metodološki načrt samoevalvacijske raziskave ter instrumentarij za zbiranje podatkov (izbere že pripravljene instrumente za samoevalvacijo ali oblikuje lastne instrumente za potrebe konkretne raziskave). Temeljne naloge skupine za kakovost so tudi zbiranje, analiziranje in interpretacija podatkov ter priprava poročila o izsledkih raziskave, načrtovanje in organizacija diskusij znotraj vzgojno-izobraževalne institucije, v katerih sodelujejo predstavniki vseh vpletenih skupin in se predstavijo ugotovitve samoevalvacijske raziskave ter potrjujejo predlogi za oblikovanje načrta nadaljnjega dela.

Uspešne samoevalvacije šol so odvisne od vzajemne podpore, zaupanja, odprtosti in sodelovanja med strokovnimi delavci (Hargreaves in Fullan 1992; Vanhoof idr. 2011). Pomembno vlogo pri razvijanju kulture za samoevalvacijo in klime za zagotavljanje kakovosti ima pedagoški vodja šole, zato smo anketirance vprašali, v kolikšni meri vodstvo njihove šole spodbuja zaposlene strokovne delavce k samoevalvaciji. Zanimivo je, da pedagoški delavci, zaposleni v osnovnih šolah, v večjem deležu (približno tri četrtine svetovalnih delavcev, učiteljev in ravnateljev) kot pedagoški delavci, zaposleni v srednjih šolah (slabe tri petine ravnateljev in dobra polovica svetovalnih delavcev ter učiteljev), menijo, da vodstvo njihove šole spodbuja ali zelo spodbuja zaposlene strokovne delavce k samoevalvaciji. Med nji-

hovimi odgovori so se pojavile statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 126,098$, $g = 20$, $\alpha = 0,000$). Vsaka vzgojno-izobraževalna institucija bi morala razvijati sodelovalno klimo v šoli, doseči konsenz o skupnih prepričanjih in vrednotah ter o viziji in poslanstvu šole, s katerimi se lahko identificira vsak član skupine. Bistveno je, da se vsak pedagoški delavec zaveda svoje odgovornosti oz. vloge v procesu celostnega zagotavljanja kakovosti in da vzgojno-izobraževalne institucije sprejmejo prepričanje, da je izvajanje samoevalvacije temeljni dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Kot zapiše MacBeath (2011, str. 361), gre za premik paradigme od pasivne in podrejene k aktivni vlogi, v kateri so pedagoški delavci prvi gibalci samoevalvacije in prevzemajo odgovornost za svoj individualni in kolektivni poklicni razvoj.

Ker je bil proces samoevalvacije v slovenskih šolah kot postopek izvajanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti podprt z različnimi projekti za kakovost, nas je zanimalo, kako dobro pedagoški delavci osnovnih šol poznajo posamezne nacionalne projekte za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Iz podatkov je razvidno, da vsi anketirani pedagoški delavci, zaposleni v slovenskih osnovnih šolah, najbolje poznajo projekt *Mreže učečih se šol*. Kar 80,7 % ravnateljev, 65,9 % svetovalnih delavcev in 58,7 % učiteljev je odgovorilo, da ta projekt dobro oziroma zelo dobro poznajo. Na splošno ravnatelji precej bolje poznajo vse projekte za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti kot preostali pedagoški delavci, zaposleni v osnovnih šolah. Kljub temu pa preostale projekte poznajo v manjši meri kot projekt *Mreže učečih se šol*. Približno dve petini ravnateljev dobro ali zelo dobro poznata projekte *Ogledalo* (41,8 %), *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (41,7 %), *Modro oko* (41,3 %) in *Do višje kakovosti s samoevalvacijo* (40,2 %). Približno tretjina jih dobro ali zelo dobro pozna *Korak za korakom* (34,3 %) in *Od kakovosti do odličnosti* ter le desetina *Konzorcij dobrih šol* (11,8 %). Svetovalni delavci poznajo projekte za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti slabše kot ravnatelji in boljše kot učitelji. Najbolje poznajo, kot že rečeno, projekt *Mreže učečih se šol*. Slaba tretjina je odgovorila, da dobro oziroma zelo dobro pozna projekt *Korak za korakom* (29,7 %), sledijo pa projekti: *Do višje kakovosti s samoevalvacijo* (17,9 %), *Ogledalo* (16,8 %), *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (15,9 %), *Modro oko* (15,6 %), *Od kakovosti do odličnosti* (14,4 %) in *Konzorcij dobrih šol* (8,5 %). Poleg projekta *Mreže učečih se šol* je največ učiteljev, tj. petina (20,2 %), odgovorilo, da dobro oziroma zelo dobro poznajo projekt *Korak za korakom*, sledijo pa projekti: *Do višje kakovosti s samoevalvacijo* (15,1 %), *Od kakovosti do odličnosti* (12,6 %), *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (11,7 %), *Modro oko* (4,2 %), *Ogledalo* (4,0 %) in *Konzorcij dobrih šol* (3,2 %).

Med anketiranimi pedagoškimi delavci, ki so odgovorili, da v instituciji, kjer so zaposleni, uporabljajo katerega od omenjenih projektov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, jih je največ odgovorilo, da uporabljajo projekt *Mreže učečih se šol*, najmanj pa, da projekt *Ogledalo*. V okviru projekta *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij* (2009–2014), ki ga vodi Šola za ravnatelje, so preverili, kateri izmed omenjenih projektov še vedno delujejo v praksi (Milekšič in Kos Kecejevič 2011, str. 106). Na vzorcu približno četrtine osnovnih šol so ugotovili, da se vsi ti projekti

ne glede na to, kdaj so se začeli ali končali, na različne načine še vedno pojavljajo v praksi. Nekatere še naprej vodijo in usmerjajo različne institucije; v praksi najpogosteje zasledimo projekt Šole za ravnatelje *Mreže učečih se šol* (62,0 %), kar se sklada tudi z ugotovitvami naše raziskave. Nato pa v omenjeni raziskavi sledijo projekti: projekt ministrstva, pristojnega za šolstvo, *Modro oko* (35,2 %) in projekt Slovenskega inštituta za kakovost in meroslovje *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (25,9 %). V manjšem deležu pa naj bi bilo opaziti še projekt Zavoda RS za šolstvo *Ogledalo* (12,0 %) in druge projekte, med katerimi zasledimo *Konzorcij dobrih šol* (Glasserjeve dobre šole), *Korak za korakom* (Pedagoški inštitut), *Od kakovosti do odličnosti* (OŠ Brežice), večletno samoevalvacijo po metodi SPIN (slabosti – prednosti, izzivi – nevarnosti) in nekatere druge pristope (prav tam).

Med pedagoškimi delavci srednjih šol so dve tretjini ravnateljev (66,7 %), polovica svetovalnih delavcev (51,7 %) in dobri dve petini učiteljev (43,0 %) na vprašanje o tem, ali na instituciji, kjer so zaposleni, uporabljajo katerega od nacionalnih projektov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, odgovorile pritrdilno. Med temi jih je največ navedlo, da uporabljajo projekta *Mreže učečih se šol* in POKI (*Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*).

S. Klemenčič in T. Možina (2011, str. 194) navajata, da je model za samoevalvacijo POKI, ki se je razvil na Andragoškem centru Slovenije, do leta 2009 uporabljalo 73,0 % ljudskih univerz, ki izvajajo javne programe izobraževanja odraslih, 26,0 % srednjih šol in 10,0 % zasebnih izobraževalnih organizacij. V letu 2010 ga je začelo uporabljati še osem novih organizacij, prav toliko pa naj bi jih ta model začelo uporabljati tudi v letu 2011 (prav tam). Temeljno izhodišče modela izhaja iz strokovnih spoznanj, da je samoevalvacija, dopolnjena z ustreznimi sistemi zunanega presojanja kakovosti, eden najprimernejših pristopov za doseganje zelenih standardov kakovosti v izobraževanju².

V nadaljevanju smo preverili, kako znanje s področja izvajanja samoevalvacije, mnenje anketirancev o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja, zanimanje za raziskovalno delo in spodbujanje učiteljev k izvajanju samoevalvacije s strani vodstva šole nastopajo kot prediktorji razlik v mnenju anketirancev o tem, kako pomembno se jim zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo. Model smo ocenili z multiplo regresijo, pri kateri smo uporabili metodo najmanjših kvadratov, in vanj vključili vse spremenljivke hkrati (metoda »enter«).

² Model POKI temelji na predpostavki, da je v izobraževanje treba vpeljati sistematično samoevalvacijo lastnega dela, če želimo doseči zelene učinke, pri čemer je treba načrtovati in izvajati tudi premišljeno zunanjo evalvacijo tistih dejavnikov, ki so z vidika nacionalne politike in sistema izobraževanja najpomembnejši (več o tem v Klemenčič in Možina 2011). Avtorici (prav tam, str. 195) menita, da je potreba po načrtnejših pristopih k razvijanju kakovosti vsesplošna. Navajata tudi nekatere učinke vpeljevanja projekta POKI, ki jih na kratko povzemamo: (1) bistveno se je povečala pozornost v zvezi z vprašanji o kakovosti izobraževanja odraslih, (2) položaj in pomen izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah, ki izvajajo tudi drugo izobraževanje, je pridobil več veljave, (3) pojavila se je množica strokovnih pobud za izboljšanje stanja izobraževanja odraslih na različnih področjih, (4) povečuje se odgovornost za učne rezultate (ne le v smislu ocen, temveč tudi kot odgovornost za učinke v delovnem procesu), (5) sprožajo se razmišljanja o andragoških standardih kakovosti, (6) v procese izobraževanja odraslih se uvajajo številne izboljšave, (7) povečuje se potreba po dodatnem izobraževanju za andragoško delo, (8) pojavljajo se pobude po organizaciji strokovnih srečanj med učitelji različnih izobraževalnih organizacij za izmenjavo strokovnih rešitev.

| | \bar{x} | SD |
|---|-----------|-------|
| Mnenje o pomembnosti izvajanja samoevalvacije | 3,98 | 0,748 |
| Spodbujanje učiteljev za izvajanje samoevalvacije s strani vodstva šole | 3,81 | 0,827 |
| Zanimanje za raziskovalno delo | 3,39 | 0,855 |
| Mnenje o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja učiteljev | 4,79 | 0,435 |
| Znanje s področja izvajanja samoevalvacije | 2,92 | 0,935 |

Preglednica 3: Aritmetične sredine in standardni odkloni za spremenljivke: mnenje o pomembnosti izvajanja samoevalvacije, spodbujanje učiteljev za izvajanje samoevalvacije s strani vodstva šole, zanimanje za raziskovalno delo, mnenje o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja učiteljev, znanje s področja izvajanja samoevalvacije

| Model | R | R ² | Prilagojeni R ² | Ocena standardne napake |
|---|-------|----------------|----------------------------|-------------------------|
| Vpliv prediktorjev na mnenje o pomembnosti izvajanja samoevalvacije | 0,460 | 0,211 | 0,209 | 0,665 |

Preglednica 4: Determinacijski koeficienti

Determinacijski koeficient (R²) pokaže, da je z dobljenim regresijskim modelom pojasnjene 21,1 % variance. Vrednost ANOVE je statistično pomembna (F = 93,056; $\alpha = 0,000$), kar pomeni, da predstavljeni model statistično pomembno izboljša napoved mnenja pedagoških delavcev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije.

| Vpliv prediktorjev na mnenje o pomembnosti izvajanja samoevalvacije | Nestandardizirani regresijski koeficient (B) | Standardizirani regresijski koeficient (β) | t | α |
|---|--|--|-------|----------|
| Spodbujanje učiteljev za izvajanje samoevalvacije s strani vodstva šole | 0,074 | 0,082 | 3,345 | 0,001 |
| Zanimanje za raziskovalno delo | 0,215 | 0,246 | 9,915 | 0,000 |
| Mnenje o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja učiteljev | 0,382 | 0,222 | 9,149 | 0,000 |
| Znanje s področja izvajanja samoevalvacije | 0,148 | 0,185 | 7,381 | 0,000 |

Preglednica 5: Regresijski koeficienti in t-statistika

Iz modela je razvidno, da na mnenje anketirancev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije statistično pomembno vplivajo vsi predstavljeni prediktorji. Na podlagi vrednosti standardiziranih regresijskih koeficientov lahko zaključimo, da na mnenje anketirancev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije najmočnejše vplivata spremenljivki »zanimanje za raziskovalno delo« in »mnenje o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja učiteljev«. Večjo pomembnost bodo izvajanju samoevalvacije pripisovali tudi pedagoški delavci, ki bodo imeli več znanja s področja izvajanja samoevalvacije. Statistično pomembno pa bodo na mnenje učiteljev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije vplivale tudi spodbude vodstva šole.

Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da je med pedagoškimi delavci, zaposlenimi v osnovnih in srednjih šolah, ki pogosto ali zelo pogosto izvajajo samoevalvacijo, največ učiteljev (81 %) in ravnateljev (70,6 %) osnovnih šol. Anketirani učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji osnovnih in srednjih šol svoje znanje s področja izvajanja samoevalvacije v povprečju ocenjujejo kot srednje dobro. Najbolje so svoje znanje ocenili ravnatelji osnovnih šol ($\bar{x} = 3,15$), najslabše pa učitelji srednjih šol ($\bar{x} = 2,83$). Pogostnost izvajanja samoevalvacije so na vseh področjih svojega dela učitelji osnovnih šol ocenili z višjimi povprečnimi ocenami kot učitelji srednjih šol. Večina pedagoških delavcev meni, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, pomembno ali zelo pomembno. Pedagoški delavci, zaposleni v osnovnih šolah, v večjem deležu kot pedagoški delavci srednjih šol menijo, da vodstvo njihove šole spodbuja oziroma zelo spodbuja strokovne delavce k izvajanju samoevalvacije.

Ker je proces samoevalvacije kot postopek ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji podprt tudi z različnimi projekti za kakovost, smo želeli ugotoviti, katere od teh projektov anketirani pedagoški delavci poznajo in katere uporabljajo na institucijah, kjer so zaposleni. Med pedagoškimi delavci osnovnih šol je najbolj poznan in najpogosteje uporabljan projekt *Mreže učečih se šol*. V srednjih šolah je najbolj razširjena uporaba projektov *Mreže učečih se šol* in POKI.

Multipla regresijska analiza je pokazala, da so mnenje pedagoških delavcev o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja, njihovo zanimanje za raziskovalno delo in znanje s področja izvajanja samoevalvacije ter spodbujanje učiteljev k izvajanju samoevalvacije s strani vodstva šole pomembni prediktorji razlik v mnenju pedagoških delavcev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo. Izhajajoč iz ugotovitev multiple regresijske analize bi bilo treba izpostaviti pomembnost seznanjanja študentov, bodočih pedagoških delavcev, z vsebinami s področja raziskovanja in izvajanja samoevalvacije ter pridobivanja izkušenj z raziskovanjem že v času njihovega dodiplomskega študija kot tudi pozneje na seminarjih, delavnicah, predavanjih v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja za pedagoške delavce. Ker je mnenje anketirancev o pomembnosti izvajanja samoevalvacije za njihov poklic povezano tudi z njihovim prepričanjem o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja pedagoških delavcev in s spodbujanjem učiteljev k izvajanju samoevalvacije s strani vodstva šole, bi bilo treba v šoli razvijati takšno klimo, ki bi v svojem temelju podpirala posameznikov napredek in profesionalni razvoj. Razvoj vzgojno-izobraževalne institucije je namreč tesno povezan z osebnim profesionalnim razvojem pedagoških delavcev, ki so v njej zaposleni.

Kljub temu da izsledki raziskave kažejo, da se večini pedagoških delavcev, zaposlenih v slovenskih osnovnih in srednjih šolah, zdi izvajanje samoevalvacije pomembno oziroma zelo pomembno za poklic, ki ga opravljajo, in da samoevalvacijo izvajajo relativno pogosto, bi bilo v prihodnosti treba nameniti več pozornosti dejavnikom (npr. razbremenitev pedagoških delavcev, ki so vključeni v delovno skupino za kakovost, drugih obveznosti, finančno in strokovno ovrednotenje izvajanja samoevalvacije, priprava kakovostnih programov izpopolnjevanja za pedagoške delavce s področja raziskovanja in izvajanja samoevalvacije, vzpostava-

vitev sodelovanja med šolami in zunanji strokovnjaki, ki bi šolam zagotavljali pomoč pri izvajanju samoevalvacije ipd.), ki bi pedagoške delavce spodbudili k še pogostejšemu in učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije.

Literatura in viri

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bežič, T. (1999). *Ogledalo. Priročnik za šolske projektne time pri zagotavljanju kakovosti dela javnega zavoda (delovna verzija).* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Cankar, G. (2008). Mreže kakovosti in raziskovanje učinkovitosti v izobraževanju. V: E. Rustja, M. Gajgar in N. Požar Matjašič (ur.). *Mreže kakovosti: Samoevalvacija šol.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 17–32.
- Cencič, M. (2000). Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 28–42.
- Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K. in Kanji, G. K. (2002). *Fundamentals of Total Quality Management.* Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Erčulj, J. in Trunk Širca, N. (2000). *S sodelovanjem do kakovosti: mreže učecih se šol.* Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Gaber, S. in Kos Kecojevič, Ž. (2011). Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti. V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 10–36.
- Gaber, S., Klemenčič, S., Marjanovič Umek, L., Koren, A., Logaj, V., Mali, D., Milekšič, V., Zupanc, D. in Kos Kecojevič, Ž. (2011). Pregled stanja, primerjave v izbranih državah in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji. V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 37–73.
- Hargreaves, A. in Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development.* New York: Teachers College Press.
- Klemenčič, S. in Možina, T. (2011). Presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih. V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 167–226.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2007). Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V: J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl - Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli (Projekt partnerstvo fakultet in šol, model 4).* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–57.
- Logaj, V. (2011). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v gimnazijskem izobraževanju.* V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 138–160.

- MacBeath, J. (2011). Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 347–366.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4, str. 20–36.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–26.
- Milekšič, M. in Kos Kecojević, Ž. (2011). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v osnovnih šolah*. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 105–137.
- Nacionalni program reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije v Sloveniji*. Dostopno na: http://www.arhiv.svrez.gov.si/fileadmin/svez.gov.si/pageuploads/docs/katal_inf_javn_znac/SI-NRP2008-slo.pdf (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2000–2013*. Dostopno na: <http://www.eu-skladi.si/ostalo/operativni-programi/op-rev.pdf> (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Resman, M. (1994). Načrtovanje razvoja šole. *Vzgoja in izobraževanje*, 25, št. 6, str. 3–8.
- Rossi, H. P. in Freeman, E. H. (1993). *Evaluation, a systematic approach*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London, New York: Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Strategija razvoja Slovenije*. Dostopno na: http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/projekti/02_StrategijarazvojaSlovenije.pdf (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Stronach, I. (1999). *Shouting theatre in a crowded fire: »educational effectiveness« as a cultural performance. Evaluation*. London: Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. in Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Tratnik, M. (2006). Kakovost v slovenskem izobraževanju – nekateri vidiki sodobnega razvoja. V: G. Cankar (ur.). *Kakovost v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 16–23.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C. in Buvens, I. (2011). Povezovanje zmožnosti šole za ustvarjanje politik in kakovosti samoevalvacij šole: Pogled vodstev šol. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 367–388.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., in Vanhoof, J. (2005). *Self Evaluation and Policy Effectiveness of Schools: A Case Study of the Flemish Equal Chances Policy*. Gent: Academia Press.
- Zakon o maturi*. (2007). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5100> (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 16/07.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2008). Ljubljana: Uradni list RS, št. 36/08.

- Zakon o osnovni šoli.* (1996). Šolska zakonodaja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 107–143.
- Zakon o osnovni šoli.* (2006). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Zakon o šolski inšpekciji.* (2005). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005114&stevilka=5039> (pridobljeno 25. 2. 2014).
- Zorman, M. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Zupanc, D. (2011). Analiziranje izkazanega znanja kot orodje pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. V: Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 257–286.

Vesna PODGORNIK

(University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

QUALITY ASSESSMENT AND ASSURANCE IN SLOVENE SCHOOLS THROUGH SELF-EVALUATION RESEARCH

Abstract: Quality assessment and assurance in the Slovene school system is legally regulated by the Organization and Financing of Education Act, which requires head teachers to ensure quality assessment and assurance using self-evaluation and self-evaluation annual reports. This makes self-evaluation an important element in assessing and assuring the quality of education. Starting from our empirical research study conducted with a representative sample of teachers, school counsellors and head teachers, the article studies the respondents' attitudes toward undertaking self-evaluation research studies in Slovenian primary and secondary schools. We have found that the majority of our respondents think that self-evaluation is important or very important to the occupation they have. The process of self-evaluation as a procedure of assessing and assuring quality in Slovenia derives support from various quality-improvement projects. Therefore, we investigated which projects the responding educators know and use in the institutions where they work. Primary school educators are most familiar with the project *Networks of Learning Schools*, which they also use most frequently. The projects that secondary schools use most extensively are *Networks of Learning Schools* and *Offering Quality Education to Adults*. Multiple regression analysis has demonstrated that the educators' views of the necessity of continuous professional development, their interest in research work and knowledge of how to carry out self-evaluation, as well as school managements' encouragement of teachers to carry out self-evaluation are strong predictors of differences among educators in attitudes regarding the importance of self-evaluation to the occupation they have.

Keywords: school quality assessment and assurance, approaches to quality assessment and assurance, self-evaluation, research