

Franc Gosak
Milena Ivanuš Grmek
Branka Čagran

Evalvacija in samoevalvacija v osnovni šoli

Pregledni znanstveni članek

UDK: 373.3:005.585

POVZETEK

Članek predstavlja odnos osnovnošolskih strokovnih delavcev do evalvacije in samoevalvacije ter njihovo dejansko izvedbo na šolah. V prvem delu članka opredelimo vrste, vidike in ravni evalvacij. Obravnavamo odnose med evalvatorji in evalviranimi ter dejavnike in rezultate samoevalvacije.

V drugem delu so prikazani rezultati raziskave, ki kažejo, da se na šolah vsa področja evalvirajo v manjši meri, kot se strokovnim delavcem zdijo pomembna, sicer strokovni delavci večinsko izražajo pozitivno stališče do evalvacije; inšpekcijskemu pregledu kot elementu evalvacije šole pa pripisujejo najmanjši pomen. Učitelji, ki delajo v oddelkih podaljšanega bivanja, imajo izmed vseh strokovnih delavcev do evalvacije najmanj pozitivno stališče.

Gljučne besede: evalvacija, samoevalvacija, kakovost, dosežki

Evaluation and Self-Evaluation in Basic School

Review article

UDK: 373.3:005.585

ABSTRACT

This article presents the attitude primary education professionals demonstrate towards evaluation and self-evaluation and their actual implementation in schools. In the first part of the article we define the types, aspects and levels of evaluation. We cover the relations between evaluators and the evaluated, as well as factors and results of self-evaluation.

The second part of the article presents research results, which reveal that in schools all areas are evaluated to a lesser extent than the professional staff deem them important, and that they mostly express a positive attitude towards evaluation. They see the inspection review as the least important element of school evaluation. Among all education professionals, teachers working in afters-school classes have the least positive attitude towards evaluation.

Key words: evaluation, self-evaluation, quality, achievements

Uvod

Učinkovitost dela strokovnih delavcev v osnovnih šolah je v zadnjih letih pod drobnogledom, kar dokazuje tudi zahteva po ustreznejši ureditvi delovne obveznosti učiteljev – določiti enotnejša merila za razporejanje delovnega časa in delovnih obveznosti za učitelje znotraj šol in med njimi. Pojavljajo se dileme o merljivosti vloženega dela učiteljev: je merilo porabljen čas, morda motiviranost in znanje učencev ali kaj drugega? Ustajene oblike evalvacije in samoevalvacije bo zaradi novih vprašanj in dilem treba nadgraditi.

V procesu globalizacije ekonomskega sodelovanja je kakovostno in učinkovito izobraževanje prav gotovo ključnega pomena. Ob tem je raziskovanje obstoječih in razvijanje novih pristopov k organizaciji izobraževanja potrebno za razširjanje in izboljšanje med izobraževanjem že pridobljenega znanja (Trobec, 2000). A. Trnavčevič (2000) meni, da je kakovost sicer težko opredeliti, vendar vsebuje dva elementa: zadovoljstvo uporabnika in merjenje po specifikaciji, standardih. V osnovi obeh elementov ležijo določeni procesi: kontrola kakovosti, zagotavljanje kakovosti in nenehno izboljševanje kakovosti. V teoriji se kakovost običajno obravnava z vidika uspešnosti in učinkovitosti ter kot stalno izboljševanje šolskega dela (Kozina, Vršnik Perše, Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2012). V našem prostoru so se za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti uveljavila naslednja področja (primerjaj Pluško in Koren, 2001): doseganje ciljev kurikula (dosežki v znanju, oblikovanje vrednot, splošna uspešnost), pouk (načrtovanje pouka, učenec pri pouku, čas, namenjen poučevanju, individualizacija pouka), učenec in socialna klima (učno okolje, domače delo, zunajšolske dejavnosti, učno ozračje), učitelj in strokovni ter osebni razvoj (stalno izobraževanje, učiteljeva vključenost v delo šole in dejavnosti izven pouka, zadovoljstvo z delom v šoli), šola in starši (informiranje, možnost vplivanja, vključenost staršev v vzgojno-izobraževalni proces), vodenje in upravljanje (strokovni razvoj ravnatelja, vodenje, ravnanje z viri, skrb za pouk, sodelovanje med šolo in okoljem).

Evalvacija je priznana na nacionalni in mednarodni ravni. Pojavlja se kot samoumeven del javne administracije in organizacije postopkov za vodenje in razvoj. Pravzaprav nobene dejavnosti ni brez tega, da evalviramo ali da smo evalvirani. Ustanavljajo se institucije (centri, agencije itd.), ki so namenjene temu, da evalvirajo in so same evalvirane (Brejc, 2014).

Evalvacija je prednostno vprašanje javne politike in bo v prihodnjih letih najbrž to postala še bolj (Shewbridge, 2013). Kljub mednarodnim razsežnostim, nadnacionalnim trendom in z njimi povezanimi priporočili ter nacionalnimi sistemskimi usmeritvami pa je dejanska izvedba evalvacije, posebej samoevalvacije, v rokah šol samih oziroma ravnateljev in učiteljev, zato je pomembna jasna opredelitev njihove vloge oziroma odgovornosti in krepitev njihovih zmožnosti. Še posebej če oziroma kadar evalvacijo v šolah povezujemo z izboljševanjem kakovosti dela in predvsem dosežkov učencev (Brejc, 2014). Ker je v preteklosti evalvacija služila predvsem spremljanju šol, če upoštevajo vsa zakonsko in drugače

dogovorjena pravila, danes pa se bolj osredinja na izboljšanje delovanja šol, je cilj te raziskave ugotoviti, kakšen odnos imajo učitelji do te nove vloge evalvacije in njihovo dejansko angažiranost pri udejanjanju le-te. Da bo evalvacija kakovostna, je treba doseči visok nivo naklonjenosti in zaupanja učiteljev do vloge evalviranja, za izvajanje evalvacije pa okrepiti njihovo zavzetost in zmožnosti.

Vrste in ravni evalvacije

Poznamo več vrst evalvacije, ki jo lahko izvajamo na različnih nivojih. Evalvacija vzgojno-izobraževalnega zavoda je lahko notranja, pri njej posamezni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa sami ovrednotijo svoje aktivnosti, ali zunanja, pri kateri ocenjevalec ni neposredno vključen v sam proces (Gajgar in Požar Matijašič, 2008).

B. Marentič Požarnik (1999) evalvacijo opredeli kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati. Samoevalvacijo lahko opredelimo kot obliko notranje evalvacije, pri kateri strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, evalvirajo lastno organizacijo. Pri tem lahko imajo pomoč zunanjih svetovalcev, toda odgovornost za samoevalvacijo še vedno nosijo sami (Brejc in Zavašnik Arčnik, 2010).

C. Shewbridge (2013) opredeli evalvacijo šole kot evalvacijo štirih pomembnih vidikov:

- učinkovitost struktur in procesov, vzpostavljenih v šoli,
- izvajanje nacionalne izobraževalne politike in predpisov v šoli,
- kakovost učnih dosežkov učencev v šoli,
- zmožnost šol za izboljševanje.

Mcbeath in McGlynn (2006) pravita, da raziskave in izkušnje po šolah kažejo na tri glavne ravni evalvacije: poučevanje učencev, saj je le-to neizpodbitno osrednji in glavni namen šolskega izobraževanja; kultura, to so klima in pogoji, ki ne samo omogočajo razvoj otrokovega učenja, ampak podpirajo tudi učenje zaposlenih; vodenje, ki usmerja in spodbuja, ustvarja in vzdržuje kulturo.

Neizogibno so šole izpostavljene zunanjim evalvatorjem. V obstoječem šolskem sistemu je pomemben element ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šolskega dela nacionalno preverjanje znanja, s katerim preverimo, kako uspešni smo pri doseganju ciljev in standardov znanja. Zunanja evalvacija sama po sebi še ne pove, kaj storiti, da bi se rezultati izboljšali ali ohranili, če so dobri. Šola mora sama analizirati vzroke za svoje dosežke in le na tej podlagi lahko načrtuje razvojne ukrepe v svojem prihodnjem delovanju. Tako zunanja evalvacija v pogojih šolske avtonomije logično predpostavlja samoevalvacijo (Medveš, 2002).

Učitelji se pojavljajo v vlogi evalvatorjev, ko recimo ocenjujejo znanje učencev, in evalviranih, ko jih evalvirajo ravnatelji ali drugi zunanji evalvatorji. Izpostavljenost evalvaciji učiteljem nemalokrat povzroča nelagodje in stres. Zato se mora spremeniti pretežno asimetrični odnos med evalvatorji in tistimi, ki so

evalvirani. Takšna asimetrija je v nasprotju z načeli konstruktivnega dialoga. Poudarja se pomen povratnih informacij in ne le raziskovalni interesi posameznih institucij (Nevo, 1998). Tudi V. Helm (1997) pravi, da je ustrezen način razgovora, ki sledi opazovanju pouka, razgovor med ravnateljem in učiteljem, ne pa ravnateljev monolog.

Izjemno pomemben rezultat samoevalvacije je njeno končno, samoevalvacijsko poročilo, ki je pomemben dokument in hkrati instrument. Z njim pridobi organizacija pomembne informacije o sebi. Zato samoevalvacijsko poročilo ne sme samo opisovati, nujno mora tudi vrednotiti. Samoevalvacijsko poročilo je pomembna priložnost za kritično refleksijo organizaciji o njenih načinih vodenja in upravljanja s kakovostnimi in strateškimi odločitvami (Musek Lešnik, 2008). Ne sme pa biti zgolj administrativni element, ki nastane le za zadovoljitev potreb zakonodaje in morebitnega inšpekcijskega pregleda.

Kakovost v slovenskem šolstvu je določena z različnimi zakonskimi podlagami. Lahko bi rekli, da je vsaj delno opredeljena in strukturirana ter da posredno zajema in daje pozornost tudi zunanji evalvaciji. Tako tudi Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) v 48. in 49. členu opredeljuje, da je ravnatelj šole odgovoren za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti s samoevalvacijo, pri čemer letno pripravlja poročilo o samoevalvaciji, ki jih sprejme svet zavoda. V omenjenem zakonu (člen 20. a) je predvideno še, da minister, pristojen za izobraževanje, na predlog Sveta za kakovost in evalvacijo sprejme merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah na nacionalni ravni (Brejc in Koren, 2012).

Medsebojni odnosi, delovno okolje in splošno zadovoljstvo vplivajo na spoštovanje in odnos do dela. Različni avtorji (npr. MacBeath, 2006, v Brejc, 2014) kot enega od ključnih dejavnikov za kakovostno samoevalvacijo navajajo odnos do samoevalvacije, zavedanje, da samoevalvacija ima svoj namen in da z njo lahko dosežemo učinke. M. Brejc (prav tam) še ugotavlja, da je pri uvajanju procesov samoevalvacije treba upoštevati ne le šolski, ampak tudi individualizirani pristop, saj je raziskava v Belgiji (Vanhoof, 2009, v Brejc, 2014) pokazala, da gre predvsem za velike razlike v odnosu do samoevalvacije med zaposlenimi znotraj šol in ne med šolami. V članku raziskujemo odnos slovenskih osnovnošolskih učiteljev do evalvacije in samoevalvacije ter ugotavljamo, ali je ta odnos odvisen od področja dela učiteljev.

Empirična raziskava

Namen empirične raziskave

V okviru empirične raziskave so nas zanimali:

- odnos strokovnih delavcev do posameznih področij evalviranja,
- dejansko evalviranje posameznih področij na šolah,
- stališča strokovnih delavcev do evalvacije,

- dejansko izvajanje samoevalvacije,
- vloga delovnega mesta pri stališčih do evalvacije in dejanskem izvajanju samoevalvacije.

Metodologija

Empirična raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na priložnostnem neslučajnostnem vzorcu 106 učiteljev oziroma vseh strokovnih delavcev na treh osnovnih šolah podravske regije v šolskem letu 2014/15. V vzorcu je 95 žensk (89,6 %) in 11 moških (10,4 %). Razmerje med ženskami in moškimi je podobno razmerju zaposlenih po spolu v osnovnih šolah v slovenskem prostoru (Statistični urad RS, b. d.). V raziskavi je sodelovalo največ učiteljev predmetnega (39,0 %) in razrednega pouka (34,3 %). Sledijo učitelji oddelkov podaljšanega bivanja (OPB) (12,4 %) in učitelji dodatne strokovne pomoči (DSP) (8,6 %) ter z vsake šole po en predstavnik svetovalne službe in po en knjižničar. Na enem vprašalniku delovno mesto ni bilo označeno. Strokovne delavce smo glede na delovno dobo razvrstili v štiri skupine. Zgledovali smo se po Hubernamovem modelu razvoja kariere učiteljev (Hubernam, 1993, v Javrh, 2011) oziroma S-modelu, ki ga je na podlagi Hubernamovega modela izdelala P. Javrh (prav tam). Prvi dve fazi smo združili v eno, to je v *preživetje z odkrivanjem in stabilizacija* (do 6 let poučevanja), druga faza je *faza poklicne aktivnosti/eksperimentiranja oziroma negotovosti/revizije* (od 7 do 18 let poučevanja), *faza kritične odgovornosti* je med 19 in 30 leti poučevanja ter zadnja faza, *faza sproščenega ali zagrenjenega izpreganja*, nad 30 leti poučevanja. Največ sodelujočih strokovnih delavcev (41 ali 38,7 %) je v drugi fazi, torej poučujejo med 7 in 18 leti. Sledijo tisti med 19 in 30 leti delovne dobe v izobraževanju (28 ali 26,4 %). Zastopanost prve in zadnje faze je nekoliko izenačena (14,2 % oz. 18,9 %).

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom. Strokovni delavci so jih izpolnjevali ob koncu šolskega leta na zaključnih konferencah. Vrnjenih smo dobili veliko večino poslanih vprašalnikov. Anketni vprašalnik smo predhodno sondažno uporabili na poskusnem vzorcu učiteljev (N = 8), ki v končno anketiranje niso bili vključeni. Učitelji so podali pripombe na razumevanje pri dveh vprašanjih, anketni vprašalnik smo pred končnim anketiranjem prilagodili.

Anketni vprašalnik je bil anonimen in je zajemal splošna vprašanja o spolu, delovni dobi in delovnem mestu. Sledilo je 20 trditev, ki so jih anketirani obravnavali na petstopenjski Likertovi lestvici ter so bila razdeljena na ocenjevalno lestvico in lestvico stališč. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa.

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS (verzija 21) na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike; uporabili smo naslednje statistične

metode: frekvenčna distribucija (f , f %); aritmetična sredina (\bar{x}), Wilcoxonov preizkus, Kruskal-Wallisov preizkus.

Rezultati obdelave podatkov in njihova interpretacija

Analiza ocen pomembnosti evalviranja posameznih področij in ocen pogostosti evalviranja teh področij

Anketirance smo spraševali, kako pomembno se jim zdi evalviranje naštetih področij ter v kolikšni meri to področje evalvirajo na njihovi šoli.

Preglednica 1: Ocene strokovnih delavcev o pomembnosti evalviranja posameznih področij in ocene strokovnih delavcev o pogostosti evalviranja teh področij na petstopenjskih lestvicah

Področje evalviranja	Pomembnost evalviranja področja	Pogostost evalviranja področja
Evalviranje ...	Aritmetična sredina	Aritmetična sredina
učnih rezultatov (splošno znanje, NPZ, mednarodne raziskave, ocene ...)	4,33	4,10
izvedbe kurikula (ponudba interesnih dejavnosti, izbirnih predmetov, urniki, tekmovanja, delo z nadarjenimi učenci in z učenci s posebnimi potrebami, dnevi dejavnosti ...)	4,18	3,82
poučevanja (motiviranje učencev, uporaba IKT, dobra razlaga, preverjanje in ocenjevanje, razvijanje odgovornosti, zahtevnost učitelja, lastno mnenje ...)	4,49	3,56
osebnosti učitelja (vzornik, empatičnost, z veseljem opravlja delo, dosleden, korekten, dostopen, strog, se osebno vpleta ...)	4,27	2,95
strokovnosti učitelja (didaktična usposobljenost, avtoriteta, strokovna usposobljenost, je pripravljen uvajati novosti ...)	4,51	3,35
vodenja šole (sodelovanje z vodstvom, skupni cilji, disciplina vseh zaposlenih, spoštovanje pravil, povezanost kolektiva, zaupanje, pohvale, varnost, informiranost, pravična razporeditev del ...)	4,68	3,28
medosebnih odnosov (skupno veselje nad uspehi, korektni odnosi, prijetno konstruktivno vzdušje, medsebojna podpora, skrb za dobro počutje vseh ...)	4,53	3,01
sodelovanja šole s starši (sodelovanje med starši, med učitelji in starši, postavljanje mej staršem, vključevanje staršev v dejavnosti, informiranje staršev ...)	4,36	3,50
sodelovanja šole z okoljem (odprtost šole, vključevanje gospodarstva, sodelovanje na kulturnem in športnem področju, sodelovanje med šolami ...)	3,92	3,26
delovnih razmer (oprema, organizacija, prehrana, varnost, materialni pogoji, parkirišča, sledenje novostim ...)	4,23	3,34
vrednot (enakost, medsebojno spoštovanje, odkritost, poštenost, tekmovalnost, ustvarjalnost, sodelovanje, tolerantnost ...)	4,56	2,93

Podatki kažejo, da se strokovnim delavcem zdi najpomembnejše evalviranje vodenja, najmanj pa sodelovanje šole z okoljem. Tudi M. Brejc (2006) pravi, da je evalvacija neločljivo povezana prav s temeljnimi nalogami vodenja, in sicer predvsem z načrtovanjem. Ravnatelj, ki vodi za učenje, mora najprej poskrbeti za

svoje lastno učenje. Med drugim to stori tako, da ve, kam gre, zato mora evalvirati sebe kot strokovnjaka. Ravnateljeva etična obveza je, da ve, kaj se dogaja v učilnicah, in da je to na visoki stopnji etičnega ravnanja. Naprej so ocenili, da se na njihovih šolah v največji meri evalvirajo učni rezultati. Podatek ne preseneča, saj sem sodi preverjanje z ocenjevanjem, prav tako razna tekmovanja in zunanja preverjanja. Z nizko oceno so ocenili več področij: osebnost učitelja, medosebne odnose in vrednote. Lahko sklepamo, da so strokovni delavci izkazali nizko stopnjo evalviranja klime in kulture na šoli.

Predstavljamo korelacije med oceno pomembnosti evalvacije posameznih področij in oceno dejanskega izvajanja evalvacije teh področij na šolah.

Preglednica 2: Izid Wilxonovega preizkusa s predznačnimi rangi razlik med oceno pomembnosti evalviranja posameznih področij in oceno pogostosti evalviranja teh področij na šolah

Ocena pogostosti evalviranja področja na šoli – ocena pomembnosti evalviranja tega področja		N	Povprečje rangov	Vsota rangov	Z	P
Učni rezultati	Negativna razlika	37 ^a				
	Pozitivna razlika	19 ^b	28,96	1071,50	-2,356 ^d	0,018
	Izenačitev	49 ^c	27,61	524,50		
	Skupaj	105				
Izvedba kurikula	Negativna razlika	38 ^a				
	Pozitivna razlika	13 ^b	26,84	1020,00	-3,478 ^d	0,001
	Izenačitev	53 ^c	23,54	306,00		
	Skupaj	104				
Poučevanje	Negativna razlika	63 ^a				
	Pozitivna razlika	6 ^b	35,60	2243,00	-6,336 ^d	0,000
	Izenačitev	36 ^c	28,67	172,00		
	Skupaj	105				
Osebnost učitelja	Negativna razlika	75 ^a				
	Pozitivna razlika	4 ^b	40,76	3057,00	-7,329 ^d	0,000
	Izenačitev	27 ^c	25,75	103,00		
	Skupaj	106				
Strokovnost učitelja	Negativna razlika	66 ^a				
	Pozitivna razlika	5 ^b	37,21	2456,00	-6,852 ^d	0,000
	Izenačitev	34 ^c	20,00	100,00		
	Skupaj	105				
Vodenje šole	Negativna razlika	80 ^a				
	Pozitivna razlika	3 ^b	42,48	3398,50	-7,633 ^d	0,000
	Izenačitev	22 ^c	27,19	87,50		
	Skupaj	105				
Medosebni odnosi	Negativna razlika	78 ^a				
	Pozitivna razlika	3 ^b	41,94	3271,50	-7,676 ^d	0,000
	Izenačitev	24 ^c	16,50	49,50		
	Skupaj	105				
Sodelovanje šole s starši	Negativna razlika	61 ^a				
	Pozitivna razlika	7 ^b	34,05	2077,00	-5,648 ^d	0,000
	Izenačitev	37 ^c	38,43	269,00		
	Skupaj	105				
Sodelovanje šole z okoljem	Negativna razlika	52 ^a				
	Pozitivna razlika	11 ^b	33,04	1718,00	-5,051 ^d	0,000
	Izenačitev	42 ^c	27,09	298,00		
	Skupaj	105				

Ocena pogostosti evalviranja področja na šoli – ocena pomembnosti evalviranja tega področja		N	Povprečje rangov	Vsota rangov	Z	P
Delovne razmere	Negativna razlika	65 ^a				
	Pozitivna razlika	6 ^b	36,63	2381,00	-6,566 ^d	0,000
	Izenačitev	33 ^c	29,17	175,00		
	Skupaj	104				
Vrednote	Negativna razlika	81 ^a				
	Pozitivna razlika	4 ^b	43,98	3562,50	-7,689 ^d	0,000
	Izenačitev	17 ^c	23,13	92,50		
	Skupaj	102				

^a pogostost evalviranja področja < pomembnost evalviranja področja

^b pogostost evalviranja področja > pomembnost evalviranja področja

^c pogostost evalviranja področja = pomembnost evalviranja področja

^d temelji na pozitivnih rangih

Wilcoxonov preizkus je pri vseh parih pokazal statistično značilne razlike med ocenami pomembnosti evalvacije posameznih področij in ocenami pogostosti dejanskega evalviranja teh področij na šolah. Pri vseh področjih so višje ocenili pomembnost evalviranja kot pa dejansko evalviranje, kar pomeni, da se na šolah vsa področja evalvirajo v manjši meri, kot se strokovnim delavcem zdi evalvacija teh področij pomembna. Sklepamo lahko, da strokovni delavci razmišljajo v smislu evalvacije, imajo do nje pozitiven odnos, vendar očitno nimajo razvitih dovolj spretnosti in znanja za njeno izvajanje ali niso ustrezno motivirani oziroma vodeni. M. Brejc (2014) pravi, da je za kakovostno in v določenih primerih tudi trajnostno izvajanje evalvacije potrebna krepitev zmožnosti tistih, ki evalvacijo izvajajo ali so v izvedbo tudi kako drugače vključeni. V razlikah izstopajo predvsem štiri področja evalviranja: evalvacija vrednot, medosebnih odnosov, vodenja šole in osebnosti učitelja. Najmanjša razlika se kaže pri evalviranju učnih rezultatov, vendar gre tudi tukaj za statistično značilno razliko. Pri slednjih gre za utečeno vrsto evalvacije na individualni ravni, največje razlike se pojavljajo pri evalvaciji tistih področij, ki se bolj navezujejo na evalvacijo znotraj organizacije oziroma sistema. Tudi ali predvsem ravnatelj si morajo zastaviti vprašanje o učinkovitosti komunikacije znotraj kolektivov, medsebojnih odnosih, podpori vodstva, distribuiranem vodenju in spodbudnem organizacijskem okolju.

Stališča strokovnih delavcev do evalvacije ter razlike v stališčih glede na delovno mesto

Preglednica 3: Stopnja strinjanja strokovnih delavcev s trditvami o evalvaciji in samoevalvaciji na petstopenjski lestvici

Trditev	Aritmetična sredina
Evalvacija pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja.	4,14
Rezultati učencev na mednarodnih raziskavah pomembno vplivajo na določitev ciljev in prioritet za izboljšanje kakovosti naše šole.	3,42
Rezultati učencev na NPZ pomembno vplivajo na določitev ciljev in prioritet za izboljšanje kakovosti naše šole.	3,40
Svetovalno delo Zavoda za šolstvo je pomemben element evalvacije šole.	3,36
Samoevalvacija se mi ne zdi le dodatno papirno delo.	3,30
Inšpekcijski pregled je pomemben element evalvacije šole.	2,85

Na petstopenjski lestvici prevladujejo višje ocene (v intervalu od 4,1 do 2,9). Učitelji torej kažejo pripravljenost oziroma pozitivno stališče do evalvacije. Največ strokovnih delavcev se popolnoma strinja s trditvijo, da evalvacija pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja, najmanj pa s trditvijo, da je inšpekcijski pregled pomemben element evalvacije šole. V. Podgornik (2014) ugotavlja, da večina pedagoških delavcev meni, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, pomembno ali zelo pomembno, toda tudi, da bi moral pedagoško prakso evalvirati vsak pedagoški delavec sam. Tudi MacBeath (2011) povzame nekdanjega glavnega inšpektorja, ki meni, da inšpekcija ne povzroča izboljšav, vendar mora biti nadzor pomemben del pojmovanja inšpekcije, prav tako je treba razumeti prispevek, ki ga inšpekcija lahko prinese k izboljšanju. Da učitelji v inšpekciji ne vidijo pomembnejšega deležnika evalvacije, kaže iskati v dejstvu, da je osnovna naloga inšpekcije nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo ter opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, v nadzorovanih pa lahko nadzor vzbuja nelagodje in stalen strah, da bodo odkrite pomanjkljivosti.

Preglednica 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih strokovnih delavcev o evalvaciji glede na delovno mesto

Izjava	Delovno mesto	Povprečje rangov	χ^2	P
Rezultati učencev na NPZ pomembno vplivajo na določitev ciljev in prioritet za izboljšanje kakovosti naše šole.	Učitelj razrednega pouka	40,72	2,178	0,337
	Učitelj predmetnega pouka	47,07		
	Učitelj OPB	37,29		
Rezultati učencev na mednarodnih raziskavah pomembno vplivajo na določitev ciljev in prioritet za izboljšanje kakovosti naše šole.	Učitelj razrednega pouka	43,94	1,114	0,573
	Učitelj predmetnega pouka	44,20		
	Učitelj OPB	36,46		
Inšpekcijski pregled je pomemben element evalvacije šole.	Učitelj razrednega pouka	42,89	2,224	0,329
	Učitelj predmetnega pouka	45,97		
	Učitelj OPB	34,17		
Svetovalno delo Zavoda za šolstvo je pomemben element evalvacije šole.	Učitelj razrednega pouka	46,72	2,241	0,326
	Učitelj predmetnega pouka	41,89		
	Učitelj OPB	35,25		
Evalvacija pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja.	Učitelj razrednega pouka	48,07	15,408	0,000
	Učitelj predmetnega pouka	45,91		
	Učitelj OPB	18,83		
Samoevalvacija se mi ne zdi le dodatno papirno delo.	Učitelj razrednega pouka	37,57	7,021	0,030
	Učitelj predmetnega pouka	50,82		
	Učitelj OPB	35,17		

Glede na delovno mesto strokovnih delavcev je Kruskal-Wallisov preizkus pokazal statistično značilne razlike pri dveh trditvah: *evalvacija pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja* ($P = 0,000$) ter *samoevalvacija se mi ne zdi le dodatno papirno delo* ($P = 0,030$). Da evalvacija pomembno vpliva na kakovost učenja in poučevanja, se strinja najmanj učiteljev OPB, prav tako se učiteljem OPB v največji meri zdi samoevalvacija dodatno papirno delo, najmanj pa učiteljem predmetnega pouka. Pri iskanju virov s področja raziskav o zaposlenih v OPB smo ugotovili, da je področje slabo raziskano, virov je malo. Delo v OPB ima

sicer jasno določene cilje, vendar je profil zaposlenih zelo raznolik: vzgojitelji, učitelji razrednega pouka, učitelji predmetnega pouka ..., šole razporejajo učitelje v OPB na različne načine, tudi tako, da učenci istega oddelka nimajo vsak dan istega učitelja ali se ti v enem dnevu celo menjavajo. Predvidevamo, da bi ti učitelji imeli nekoliko bolj pozitivno stališče do evalvacije, če bi opravljali delo na svojem »primarnem« področju. Blažič in Hvastja (2004) ugotavljata, da delajo učitelji v podaljšanem bivanju le prehodno obdobje. Tako je onemogočen proces nadgrajevanja znanja za delo v OPB, saj učitelj nemalokrat ostane na stopnji zaznavanja delovnega mesta kot začetnega, uvajalnega in le prehodnega obdobja.

Analiza ocen strokovnih delavcev o dejanskem stanju samoevalvacije

Zanimale so nas konkretne aktivnosti strokovnih delavcev, vezane na izvajanje samoevalvacije na šolah.

Preglednica 5: Ocene strokovnih delavcev o izvajanju aktivnosti glede samoevalvacije na petstopenjski lestvici

Trditev	Aritmetična sredina
Svoje delo skušam kritično ovrednotiti.	4,65
Redno pripravim načrt izboljšav.	3,86
Redno pripravim samoevalvacijsko poročilo.	3,52

Strokovni delavci najbolj potrjujejo kritično vrednotenje lastnega dela, sledi priprava načrta izboljšav. Morda gre pri strinjanju s prvo trditvijo zgolj za refleksijo, bolj realen pokazatelj je izdelava konkretnega poročila, ki pa ga postavijo na zadnje mesto (3,52). M. Pevec (2013) v raziskavi o izvajanju samoevalvacije ugotavlja, da na nekaterih šolah samoevalvacija ni del procesov, ampak le postranska »birokratska« stvar, ki jo šole opravljajo. Tako se izgublja smisel, korist in trajnost samoevalvacije.

Preglednica 6: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v ocenah strokovnih delavcev o izvajanju konkretnih aktivnosti pri samoevalvaciji glede na delovno mesto

Izjava	Delovno mesto	Povprečje rangov	χ^2	P
Svoje delo skušam kritično ovrednotiti.	Učitelj razrednega pouka	47,76	7,275	0,026
	Učitelj predmetnega pouka	42,74		
	Učitelj OPB	29,50		
Redno pripravim načrt izboljšav.	Učitelj razrednega pouka	46,32	1,356	0,508
	Učitelj predmetnega pouka	40,86		
	Učitelj OPB	39,63		
Redno pripravim samoevalvacijsko poročilo.	Učitelj razrednega pouka	42,44	1,882	0,390
	Učitelj predmetnega pouka	43,37		
	Učitelj OPB	33,29		

Tudi izjave o izvajanju konkretnih aktivnosti glede samoevalvacije najnižje ocenjujejo učitelji OPB, statistično značilna razlika pa se je pokazala pri oceni izjave *svoje delo skušam kritično ovrednotiti*. N. Nedeljko (2011) ugotavlja, da učitelji v OPB delujejo bolj intuitivno in manj reflektivno ter da o uspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela pogosto ne razmišljajo. Tako učitelji zaradi

slabše usposobljenosti za evalvacijo lastnega dela nimajo možnosti za razvijanje kompetence učenje učenja (za samoregulacijo učenja, za samovrednotenje znanja, za interpretiranje rezultatov, za razumevanje napak ipd.) (prav tam).

Sklep

Opravili smo empirično anketno raziskavo na neslučajnostnem vzorcu strokovnih delavcev treh osnovnih šol. Ugotavljali smo odnos strokovnih delavcev do evalvacije in samoevalvacije ter dejansko izvedbo evalvacije in samoevalvacije na šolah. Pridobili smo več temeljnih spoznanj. Strokovnim delavcem se v splošnem zdijo pomembna vsa področja evalviranja, posebno evalviranje vodenja. Pomembnost evalviranja vseh področij ocenjujejo višje kot dejansko izvajanje njihove evalvacije. To velja še posebej za evalvacijo vrednot, medosebnih odnosov in osebnosti učitelja. Strokovni delavci večinsko izražajo pozitivno stališče do evalvacije, saj ocenjujejo, da evalvacija pomembno vpliva na kakovost poučevanja in učenja; najmanjši pomen pripisujejo inšpekcijskemu pregledu kot elementu evalvacije šole. Učitelji, ki delajo v oddelkih podaljšanega bivanja, imajo do evalvacije izmed vseh učiteljev najmanj pozitivno stališče. Tudi analiza izvajanja samoevalvacije razkriva, da so učitelji podaljšanega bivanja tisti, ki svoje delo najmanj kritično vrednotijo. Sicer pa je nevalgično mesto samoevalvacije strokovnih delavcev izdelava samoevalvacijskega poročila.

Pozornost velja nameniti oddelkom podaljšanega bivanja, saj se je pokazalo, da so učitelji podaljšanega bivanja z vidika evalvacije in samoevalvacije izmed vseh strokovnih delavcev v položaju, ki kaže najmanj pozitiven odnos do evalvacije, kot tudi na najnižjo stopnjo izvajanja evalvacije in samoevalvacije v praksi. Poleg razlogov, kot je prav gotovo tudi kadrovske spreminjanje učiteljev OPB, bi bilo treba raziskati še druge vzroke za ta razhajanja. Raziskavo bi bilo smiselno razširiti na širši prostor, predvsem pa vanjo vključiti ravnatelje ter analizirati ustrezne povezave in razhajanja.

Franc Gosak

Milena Ivanuš Grmek

Branka Čagran

Evaluation and Self-Evaluation in Basic School

There are many types of evaluation, which can be implemented at different levels. The evaluation of an educational institution may be internal, meaning that individual participants in the education process evaluate their own activities, or external, when the evaluator is someone not directly involved in the process (Gajgar and Požar Matijašič, 2008). External evaluation on its own does not yet reveal what is to be done to improve bad results or maintain good ones. The

school must analyse the reasons for its accomplishments on its own and only then future development measures can be planned. This means that external evaluation logically presupposes self-evaluation in conditions of school autonomy (Medveš, 2002). Different authors (e.g. MacBeath, 2006, summed up after Brejc, 2014) recognize the attitude towards self-evaluation, the realisation that self-evaluation serves a purpose and brings results, as one of the crucial factors of quality self-evaluation.

In terms of empirical research, we investigated the attitude education professionals have towards individual areas of evaluation at schools, their views on evaluation, actual implementation of evaluation and the role a person's position plays in regards to evaluation and its implementation in practice. Education professionals have, in all areas of evaluation, rated importance higher than the implementation, which means that schools evaluate all areas to a lesser extent than is deemed important by education professionals. Above all, four areas of evaluation stand out: values, mutual relations, school management and teacher's personality. Mateja Brejc (2006) states that evaluation is inseparably connected to fundamental tasks of management, especially to planning. The smallest difference is seen in evaluation of learning results, but the difference is nevertheless statistically significant. Such a result is no surprise, since this includes examinations with grades and various competitions and external examinations. Analysis of the attitudes that education professionals demonstrate towards evaluation reveals that most of them have a positive attitude. A majority of teachers completely agree with the claim that evaluation has a significant effect on the quality of teaching and learning, while only a few agree with the claim that inspection review is an important element of school evaluation. Vesna Podgornik (2014) determines that most education workers feel that self-evaluation is important or very important for their profession, though they feel that educational practice should be evaluated by themselves. The opinion that evaluation significantly affects the quality of teaching and learning is shared by the smallest number of teachers working in after-school classes, who also, most of all, see self-evaluation as additional paperwork, while subject teachers, on the contrary, the least. Blažič and Barbara Hvastja (2004) determine that teachers in after-school classes are only performing the job for a transitional period. This prevents the process of improving knowledge for working in after-school classes, since teachers often remain at the stage, where they see their position as one of a beginner, as introductory and merely transitional. Analysis of implementing self-evaluation also reveals that teachers in after-school classes are the ones, who are the least critical about their work. Otherwise, on average, education professionals most of all support critical evaluation of their own work, followed by preparation of an improvement plan. The crucial point in self-evaluation of education professionals is preparing a self-evaluation report, which has been placed last. Marija Pevc (2013), in a research on implementation of self-evaluation, determines that some schools do not include self-evaluation in their processes; it is merely a secondary

“bureaucratic” activity that they are obliged to carry out. By doing so, they are losing the purpose, usefulness and durability of self-evaluation. Research results are a useful source of information for participating schools and may serve as a starting point for planning evaluation. Special attention should be paid to after-school classes, since the study has revealed that the teachers who perform those tasks are in the most inferior position, when it comes to evaluation and self-evaluation. Reasons for these, such as staff fluctuation and other deviations, should be studied. It would also be wise to expand the research to a broader geographic area and, most of all, include headteachers, as well as analyse relevant links and differences.

LITERATURA

Blažič, M. in Hvastja, B. (2004). Ustvarjalno preživljanje prostega časa v oddelkih podaljšanega bivanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 19 (3–4), 3–25.

Brejč, M. (2014). *Usposabljanje kot strategija za krepitev zmožnosti za samoevalvacijo na šolah* (Doktorska disertacija). Fakulteta za management, Koper.

Brejč, M. in Koren, A. (2012). Zunanja evalvacija v šolah in vrtcih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10 (3), 17–36.

Brejč, M. in Zavašnik Arčnik, M. (2010). *Samoevalvacija v šolah. Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIŽ*. Ljubljana: Republiški izpitni center.

Gajgar, M. in Požar Matijašič, N. (2008). Samoevalvacija v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji. V E. Rustja, M. Gajgar in N. Požar Matijašič (ur.), *Samoevalvacija šol: Mreže kakovosti* (str. 9–16). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Helm, V. (1997). Conducting a Successful Evaluation Conference. V J. H. Stronge (ur.), *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* (str. 251–269). Thousand Oaks, California: Corwin Publications.

Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kozina, A., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2012). Ravnateljeva vloga pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5 (2–3), 5–20.

Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50 (4), 20–36.

MacBeath, J. (2011). Vodenje učenja v samoevalvacijski šoli. V Ž. Kos Kecojevič in S. Gaber (ur.), *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (str. 347–366). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

MacBeath, J. in Mcglynn, A. (2006). *Samoevalvacija: kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.

Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 28–46.

Musek Lešnik, K. (2008). Kaj je samoevalvacija? V J. Erčulj (ur.), *Kazalniki kakovosti na področju ravnateljevega dela* (str. 14–21). Kranj: Šola za ravnatelje.

Nedeljko, N. (2011). *Mnenja učiteljev in staršev o delu v oddelkih podaljšanega bivanja* (Magistrska naloga). Filozofska fakulteta, Maribor.

Nevo, D. (1998). Dialogue evaluation: a possible contribution of evaluation to school improvement. *Prospect*, 28 (1), 77–89.

Pevec, M. (2013). Izvajanje samoevalvacije z vidika profesionalne in zakonodajne odgovornosti šol za kakovost. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6 (4), 117–134.

Pluško, A. in Koren, A. (2001). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V A. Trtnik Herlec (ur.), *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj: (nadaljevanje projekta)* (str. 13–45). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Podgornik, V. (2014). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih šolah s pomočjo samoevalvacijskih raziskav. *Sodobna pedagogika*, 65 (2), 42–61.

Shewbridge, C. (2013). Od skladnosti z zakoni do kakovosti: pristopi k evalvaciji šol v državah OECD. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11 (1), 3–30.

Statistični urad Republike Slovenije. (b. d.). Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/>

Trnavčevič, A. (2000). O kakovosti še malo drugače. V A. Trnavčevič, A. Trtnik Herlec in S. Roncelli Vaupot (ur.), *Raznolikost kakovosti* (str. 9–24). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Trobec, M. (2000). Evalvacija v izobraževanju. V D. Štrajn (ur.), *Evalvacija* (str. 127–131). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja /ZOFVI/. (1996). Uradni list RS, št. 12 (29. 2. 1996). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

Franc Gosak, prof., Osnovna šola Franca Lešnika Vuka, branko.gosak@gmail.com

Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, milena.grmek@um.si

Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, branka.cagran@um.si