

KAJ NAM POVEDO MEDNARODNE RAZISKAVE IN NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA?

Neja Markelj, Matej Majerič

Fakulteta za šport, Univerza v Ljubljani

Uvodna misel ali predstavitev problema

Kakovost izobraževanja je danes zelo aktualna tema. Razvoj tehnologije in tempo življenja sta prinesla globalne spremembe, ki postavljajo vedno večje zahteve tako od posameznika kot vsake institucije, podjetja. Evropske države se preoblikujemo v družbo, temelječo na znanju, da bi zagotovile gospodarsko rast in postale konkurenčne večjim gospodarskim silam (Portal Evropske unije, 2006). Države se temu klicu odzivajo tudi na področju vzgoje in izobraževanja, kjer postavljamo visoke standarde, s pomočjo katerih želimo doseči vrednotenje in prenos znanja čim bolj učinkovito. Zato iščemo učinkovite sisteme zagotavljanja kakovosti izobraževanja in učinkovitost šol s sprejemanjem inovacij ali celo šolskih reform ter se primerjamo med seboj po učnih dosežkih učencev.

Ugotavljanje kakovosti dela na vzgojno-izobraževalnem področju je potrebno in pomembno za preverjanje uspešnosti pri uresničevanju zastavljenih ciljev. Zelo ohlapno bi lahko kakovost šolskega sistema opredelili kot uspešnost izpolnjevanja potreb in pričakovanj udeležencev v procesih vzgoje in izobraževanja, pri čemer gre za razmerje med realnimi in pričakovanimi dosežki. Tudi javnost ima pravico do vpogleda v kakovost vseh elementov izobraževalnega sistema (Bela knjiga o izobraževanju, 1996). Ravnatelji so v skladu z 49. členom ZOFVI (Ur. l. RS, št. 16/07 – UPB5 in 36/08) odgovorni za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo, pri čemer morajo pripraviti tudi letno poročilo o samoevalvaciji šole.

Koncept kakovosti ni enoznačno sprejet ali razumljen, na kar opozarjajo številni avtorji (npr. Barle, 2007; Brejc in Trunk, 2007). Odvisno je od glediščne točke opazovalca (časovne in perspektivne) ter načina vpletenosti v sistem vzgoje in izobraževanja. Na primer, z vidika državnih institucij je kakovost razumljena bolj v smislu učinkovitega prenosa znanja (visoki dosežki ob nizkem financiranju), na drugi strani pa je z vidika učenca in staršev

razumljena kot uspešno doseganje (preseganje) standardov znanja ali pa uspešna priprava na življenje, spet odvisno od interesa in vrednot posameznika. V večini primerov pa kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema obsega doseganje standardov znanja; kateri in na kakšni ravni so, je odvisno od posameznih institucij, nacionalnega sistema in usmeritve stroke.

Mednarodne raziskave znanja so »za države članice določenih integracij skorajda obvezne«, pravi Barle (2007: 37), »in so podlaga za oblikovanje politik na določenem področju«. To pomeni, da razumevanje kakovosti šolskih sistemov prihaja »od zunaj«; še posebej pomembno je, kaj in na kakšen način se v testih znanja preverja ter kako se interpretira rezultate (Štraus, 2004). Vsaka faza takšne raziskave je pomembna, tudi in mogoče celo najbolj način objave rezultatov. Najpogostejša predstavitev rezultatov mednarodnih primerjalnih raziskav je lestvica povprečnih dosežkov učencev iz sodelujočih držav, kjer povprečni dosežek učencev ene države primerjamo s povprečnim dosežkom učencev druge države (ranžirna lestvica). Ta normativna informacija o kakovosti izobraževalnega sistema¹ je samo okvirna informacija posameznemu šolskemu sistemu, ker ne poda analize dejavnikov na dosežene rezultate, vendar pogosto postane v očeh javnosti glavno merilo primerjave med državami.

Protner (2004) navaja primer Nemčije, kjer je slaba uvrstitev v ranžirno lestvico v raziskavi PISA 2001 sprožila ostro polemiko o vzrokih: na eni strani so rezultate pripisali zgodnji diferenciaciji, na drugi pa neživljenjski usmeritvi nemške šole, tretji pa so spet »neuspeh« pripisali ravno preveliki orientaciji na življenje in slabi pedagoški dejavnosti. To kaže na prisotnost subjektivnosti pri interpretaciji rezultatov; ta je torej odvisna od raziskovalčeve pedagoške paradigme, ki ji sledi, implicitnih teorij, ki jih poseduje, in ne nazadnje lastnega vrednotnega sistema.

Nekateri raziskovalci (npr. Kodelja, 2005) opozarjajo, da enostransko obravnavani rezultati vodijo v unifikacijo in globalizacijo kurikulumov, saj se mnoge države s »slabo« uvrstitvijo na ranžirno lestvico začnejo zgledovati po tistih »boljših« in reducirajo »nepotrebne« elemente v lastnih kurikulumih.

Pa vendar v tej tekmi ne smemo pozabiti na ključne elemente v tem sistemu – naše otroke. Preverjanje znanja (kaj in kako) je eden izmed pomembnejših elementov celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki povratno vpliva na vse predhodne faze v vzgojno-izobraževalnem procesu. Vsak šolski sistem je bil (in bo) zasnovan na določenih konceptih, ki so odvisni od vpliva stroke, prevladujoče družbene naravnosti in vrednot ter aktualnih političnih stremeljenj. Ti vplivi se odražajo v prav vsaki fazi vzgojno-izobraževalnega procesa.

Vzgoja in izobraževanje sta dva prepletajoča se procesa, ki pomembno sooblikujeta otrokov pogled in odnos do sveta in s tem vplivata na kakovost njegovega življenja. Zato moramo pri (pre)oblikovanju vzgojno-izobraževalnega sistema paziti, da imamo pred seboj jasne cilje in vizijo, predvideti moramo posledice svojih odločitev ter biti kritični do globalnih iniciativ in pri prevzemanju praktičnih rešitev drugih držav. Ne praviva, da spremembe niso dobre; sploh ne. Le pozivava, da bodimo kritični, ves čas s celovito vizijo v mislih.

Zato je namen tega prispevka opozoriti na previdnost pri uporabi rezultatov mednarodnih raziskav, ki dajejo zaradi svoje metodologije omejene informacije o kakovosti šolskih sistemov. Prenagljene in nepremišljene reakcije na slabe ali dobre rezultate so lahko »usodne« na področju vzgoje in izobraževanja zaradi vpliva, ki ga ima vzgojno-izobraževalni sistem na šolajoče se generacije in posledično na razvoj naroda. Pomembno je, da rezultate interpretiramo v luči koncepta izobraževalnega sistema, ki smo si ga postavili in kateremu želimo slediti, zato avtorja prispevka poudarjata pomen kombiniranega evalvacijskega modela ugotavljanja kakovosti, ki temelji na sintezi različnih evalvacijskih pristopov.

Ugotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema

Pristopi ugotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema

Evalvacija je proces sistematičnega zbiranja in analize informacij o nekem procesu (npr. vzgojno-izobraževalnem), na podlagi katerega presojamo in sprejemamo odločitve o morebitnih spremembah vrednotenega procesa. Če evalvacijski proces izpeljejo udeleženci procesa sami, potem je to notranja evalvacija, če pa jo opravijo zunanji strokovnjaki, pa evalvacijo imenujemo zunanja.

Postopek ugotavljanja kakovosti izobraževalnega sistema je pravzaprav evalvacija njegove uspešnosti in učinkovitosti doseganja zastavljenih ciljev. *Pristopi*, ki jih uporabljamo pri ugotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema, so lahko zelo različni: razlikujejo se glede na področje preverjanja (npr. izvajanje učnega procesa, vodenje šole), nivo preverjanja (npr. izvajalci programa, šola, šolski sistem), sistematičnost, pogostost, način in tako naprej.

Resinovič, Rajkovič in Mahnič (2003) ločujejo modele in pristope ugotavljanja kakovosti v dve skupini: (1) pristopi k uspešnosti in učinkovitosti šole in (2) pristopi k stalnemu izboljševanju dela šol. Prva skupina pristopov, ki temeljijo na teoretičnih in empiričnih raziskovalnih spoznanjih, ugotavlja kakovost dela šole na podlagi standardov in kazalnikov uspešnosti,

kot so uspešnost učencev, kakovost učiteljev, šolska klima in kultura. Druga skupina pristopov kakovost razume kot dinamičen proces, zato so ti pristopi osredotočeni na neprestano izboljševanje posameznih procesov znotraj šole, pogosto na udeležence v učnem procesu. Med temi pristopi je najbolj znana metodologija TQM (*Total Quality Management*), ki si skozi nenehne izboljšave in njihove evalvacije prizadeva celostno obvladovati in izboljševati kakovost šole (Sallis, 1993, v Resinovič, Rajkovič in Mahnič, 2003).

Nekateri pristopi evalvacije (predvsem zunanje) so tradicionalni, kot na primer analiza uspeha ob zaključku ocenjevalnih obdobj ali pa šolska inšpekcija, medtem ko se drugi pospešeno razvijajo v zadnjem desetletju, kot na primer zunanje preverjanje znanja, matura in samoevalvacija kakovosti šole.² Večina pristopov, ki je uveljavljenih pri nas, se uvršča v prvo skupino pristopov po Resinoviču, Rajkoviču in Mahniču (2003), nekatere šole pa v samoevalvaciji uveljavljajo tudi drugi način razmišljanja.

V našem šolskem sistemu poznamo:

- proces samoevalvacije, ki ga izvaja učitelj ali strokovni aktiv za vrednotenje svojega lastnega pedagoškega dela;
- samoevalvacija na ravni šole kot institucije, v katero so vključeni vsi zaposleni, lahko pa tudi učenci;
- notranjo evalvacijo vzgojno-izobraževalne institucije, kjer je evalvator vključen v dejavnosti šole (npr. kot učitelj ali učenec);
- zunanjo evalvacijo, kjer evalvator ni direktno vključen v dejavnosti šole, hkrati pa je odgovoren šolskim oblastem;
- evalvacijo vzgojno-izobraževalnega sistema na nacionalni ravni, za katero je pristojen Svet za evalvacijo vzgoje in izobraževanja;
- evalvacijo vzgojno-izobraževalnega sistema na mednarodni ravni, ki jo zagotavljamo z vključevanjem v mednarodne raziskave znanja.

Zunanja evalvacija je orodje centralizirane nacionalne spremljave in zagotavljanja kakovostnega izobraževanja in enakomernega doseganja standardov znanja ter učinkovite izrabe sredstev. Prek primerjalnih podatkov zunanja evalvacija šolam nudi povratno informacijo in podporo za lažje doseganje ciljev (MacBeth, 2000, v Maes, 2005).

Evalvacija vzgojno-izobraževalnih sistemov je pri nas pravno urejena s Pravilnikom o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela (Ur. l. RS 13/2003) in dodatno z Izhodišči za evalvacijo kurikularne preнове vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (1999), vodi pa jo Svet za evalvacijo pri Ministrstvu

za šolstvo in šport ob podpori Zavoda RS za šolstvo (programi splošnega izobraževanja), Centra RS za poklicno izobraževanje (programi poklicnega izobraževanja) in Andragoškega centra RS (programi za izobraževanje odraslih).

Evalvacija vzgojno-izobraževalnih programov se izvaja z naročenimi (prek Pedagoškega inštituta) ali v postopku javnega razpisa izbranimi evalvacijskimi študijami (od leta 2000). Poleg evalvacijskih študij na nacionalni ravni poteka ugotavljanje in spremljanje kakovosti šolskega sistema še prek sodelovanja v mednarodnih raziskavah znanja TIMSS, PRILS in PISA.

V zadnjih letih se pri nas vedno bolj spodbuja vzgojne-izobraževalne zavode k prevzemanju odgovornosti za kakovost lastnega dela, zato se v skladu s tem razvijajo *pristopi samoevalvacije*, ustanavljajo evalvacijske skupine na šolah in oblikuje zunanja strokovna podpora. Samoevalvacija se izvaja predvsem na ravni organizacije, prav tako pa jo lahko uporabimo za vrednotenje posameznikovega dela.

Samoevalvacija je vrsta notranje evalvacije, ko udeleženci sami opredelijo in načrtujejo kriterije uspešnosti ter nato ugotavljajo in vrednotijo uspešnost in kakovost izvajanja procesa. Omogoča prepoznavanje prednosti in slabosti v delovanju posameznika ali organizacije, kar je temelj za nadaljnje načrtovanje (osebne, skupinske ali organizacijske) razvoja, na ravni organizacije pa spodbuja tudi sodelovanje med zaposlenimi ter razpravo in usklajevanje pogledov na delovanje organizacije. Proces samoevalvacije se začne pred začetkom vrednotenega procesa, zaključi pa se krožno s postavljanjem novih ciljev in strategij, kar zelo dobro prikazuje Demingov krog statistične kontrole kakovosti (1986, v Vrabič s sodelavci, 2005): načrtovanje, izvedba (implementacija), vrednotenje in ukrepanje. Glede na to bi kot korake samoevalvacije lahko opredelili naslednje: (1) opredelitev vizije in ciljev ter strategije doseganja le-teh, (2) določitev parametrov (podatkov, spremenljivk), ki jih bomo spremljali, (3) postavitev kriterijev uspešnosti glede na zastavljene cilje, (4) spremljanje, (5) analiza podatkov in razlik z želenim stanjem, razprava in iskanje vzrokov, (6) oblikovanje ukrepov za izpopolnitev procesa ter (7) priprava samoevalvacijskega poročila.

Vrednotenje lastnega dela je prisotno pri vsakem posamezniku, ki skrbi za lasten strokovni razvoj, še posebej pogosto je to pri učiteljih, ki morajo sproti spremljati napredek učencev in vsaj pred začetkom šolskega leta opraviti analizo stanja, na podlagi katere oblikujejo letni delovni načrt. Na drugi strani pa pristop samoevalvacije postaja z večanjem avtonomije in prevzemanjem odgovornosti za kakovost vedno pomembnejši tudi v šolah samih, ki postajajo pobudnice lastnega razvoja (van Lakerveld, Bauer in Williams, 2005). To pomeni, da šole same izbirajo način doseganja pričakovanih, posta-

vljenih s strani nacionalnega telesa in uporabnikov storitev, zato tudi same načrtujejo šolski proces in strukturno organizacijo, izbirajo poti delovanja in implementirajo različne politike, od vzgojnih do kadrovske. Pogosto se povezujejo z drugimi podobnimi institucijami v t. i. mrežo šol ali partnerstva v nacionalnem in mednarodnem prostoru ter se vključujejo v različne razvojne projekte, na primer projekti Ogledalo, Mreža učečih se šol, Modro oko ipd.

Težiti je treba k integraciji različnih evalvacijskih pristopov

Opaziti je, da vzporedno potekata dva nasprotna procesa: decentralizacija in centralizacija. Z decentralizacijo se povečuje avtonomija šol, z njo pa tudi odgovornost za kakovostno izvajanje izobraževalnega procesa. To lahko opazimo tudi v povečanju števila različnih metod za aktivnejšo udeležbo šol v evalvaciji in samoevalvaciji. Na drugi strani pa poteka manj opazen proces centralizacije – gre namreč za evropski klic po razvoju gospodarsko močne in konkurenčne države, ki temelji na znanju državljanov, o čemer smo že govorili. Dokler bodo šole financirane od države, se bodo morale prilagajati tudi nacionalnim šolskim politikam, ki pa so pod pritiskom evropske iniciative. To se kaže v vedno številčnejši participaciji držav v mednarodnih primerjavah znanja.

Maes (2005: 18) piše, da je »uspešna združitev notranje in zunanje evalvacije cilj, ki ga želi doseči večina evropskih sistemov«. Brejc in Trunk (2007: 44) povežeta namen notranje evalvacije z »izboljšanjem kakovosti učenja in poučevanja ter okrepitvijo šole, da samoevalvacijo vseh pomembnejših dejavnosti sistematično (načrtno in periodično) izvaja«, namen zunanje evalvacije pa s »spodbudo k izvajanju samoevalvacije in 'prisile' k javnemu poročanju šole o rezultatih delovanja – posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja«. Samoevalvacija poglobi spoznanja zunanje evalvacije, izboljša interpretacijo zunanjih ugotovitev in vpliva na uporabo rezultatov zunanje evalvacije (Nevo, 2001; po Brejc in Trunk, 2007).

Pomen vseh pristopov k ugotavljanju kakovosti izobraževalnega sistema lahko prikažemo na naslednjem primeru, ki vleče vzporednice med podobo izobraževalnega sistema in samopodobo posameznika. Namreč, kakor gradimo lastno samopodobo prek (povratnih) informacij, tako gradimo (samo)podobo (tj. vrednotimo) izobraževalnega sistema prek evalvacije. Kakor ima naša lastna samopodoba področje, ki je znano le nam samim, področje, ki je dostopno tudi drugim, in področje, katerega vidijo drugi, mi se ga pa ne zavedamo, enako velja za izobraževalni sistem. Prek nacionalnega preverjanja znanja (oz. tudi notranje evalvacije na ravni šole) dobimo dodatno informacijo, ki gradi tisti del (samo)podobe izobraževalnega sistema

(oz. posamezne šole), ki je dostopen le nam, medtem ko prek zunanje evalvacije (tj. mednarodnih primerjav znanja na ravni izobraževalnega sistema oz. nacionalnega preverjanja znanja na ravni šole) dobimo tiste dodatne informacije, ki se jih le delno ali pa sploh ne zavedamo.

Maes (2005) razume sisteme evalvacije kot konstrukt, sestavljen iz treh dimenzij: notranja/zunanja dimenzija (kontinuum od samoevalvacije do zunanje evalvacije), dimenzija pritisk/podpora (objektivni kazalci in subjektivni občutki udeležencev o stopnji podpore oz. pritiska) in dimenzija neodvisnost/podrejenost višji oblasti (kako institucije dojemajo in implementirajo spremembe – »od zgoraj« ali »od spodaj«). Pri tem Maes poudarja, da je treba najti ravnovesje na vseh treh dimenzijah, da bi bila učinkovitost šol in izvajalcev pedagoškega procesa največja.

V skladu s predstavljenimi idejami lahko nacionalno preverjanje znanja razumemo kot notranjo evalvacijo slovenskega izobraževalnega sistema, mednarodne raziskave znanja pa kot zunanjo evalvacijo.

Predstavitev nekaterih projektov o ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v vzgojno-izobraževalnih zavodih

Projekt *Mreža učečih se šol* je nastal pod okriljem *Šole za ravnatelje* in se posveča predvsem izobraževanju učiteljev in njihovemu strokovnemu povezovanju (po Koren in Sardoč, 2007): usmerjajo jih v razmišljanje o poslanstvu šole in s tem k sodelovalnemu vodenju ter vrednotenju in izboljševanju dejavnosti na šoli, s čimer vplivajo na organizacijsko kulturo šole.

Pod okriljem Pedagoške fakultete in Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je bil v šolskem letu 2000/2001 izveden raziskovalni projekt *Pojmovanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju in možni dejavniki kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Center za študij edukacijskih politik, 2009), katerega namen je bil ugotoviti teoretične koncepte ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ovrednotiti posamezne dejavnike za različne ravni izobraževalnega sistema ter jih empirično verficirati. V njegovem okviru sta se izvajala dva podprojekta, in sicer projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju* ter projekt *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*.

Raziskovalci v okviru projekta *Modro oko* (2001) so razvijali model in instrumente za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v obliki samoevalvacije na ravni šol, oddelkov in posameznih udeležencev pedagoškega procesa, in sicer za šest področij: doseganje ciljev kurikuluma, pouk, učenec, učitelj, šola in starši ter vodenje. Menijo, da so elementi za oceno celotnega

sistema za Slovenijo na voljo v mednarodnih primerjavah, zunanjem ocenjevanju, uspehih na tekmovanjih, raziskavah o mladi populaciji ipd.

Štraus (2005c) piše, da se kakovost izobraževalnega procesa izraža tudi v razliki med izvedbenim in doseženim kurikulumom, zato je Pedagoški inštitut v letih od 2002 do 2004 opravil evalvacijsko študijo *Spremljanje in primerjava ključnih elementov, ki določajo učinkovitost in kakovost naravoslovnega in matematičnega izobraževanja na različnih ravneh*, s katero je ugotavljal vpliv povezave med pričakovanji učiteljev in izkazanimi dosežki učencev na kakovost izobraževanja.

Na podlagi raziskovalnega projekta *Kakovost v vzgoji in izobraževanju – samoevalvacija (2002–2004)* je bila leta 2003 na nacionalni ravni ustanovljena *Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih*, katere namen je »prek različnih oblik sodelovanja s šolami in z drugimi institucijami bolje spoznati primere dobre prakse razvoja in spremljanja kakovosti iz domačih logov in iz tujine ter jih koordinirano spodbujati v našem šolskem sistemu« (Tratnik, 2005: 1). Prav tako so pripravili priročnike za vzgojno-izobraževalne zavode (osnovne šole, gimnazije ter srednje poklicne in strokovne šole) in vprašalnike za samoevalvacijo, v katerih so zajeli šest področij: učni dosežki in učinki, pouk, učenci, učitelji, šola in okolje ter upravljanje in vodenje.

Pod okriljem Slovenskega instituta za kakovost in meroslovje se od šolskega leta 2005/2006 izvaja projekt *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* (SIQ, 2009), v katerem udeleženi vzgojno-izobraževalni zavodi skupaj s projektno skupino sooblikujejo, preizkušajo in dopolnjujejo model ter osnovne zahteve za pridobitev certifikata *Kakovost za prihodnost*. Cilji projekta so: uvedba sistematičnega in celovitega pristopa k vodenju kakovosti v vseh sodelujočih zavodih, zmožnost izkazovanja permanentne rasti kazalcev kakovosti v zavodih, nosilcih certifikata, v obdobju naslednjih pet let, doseganje prepoznavnosti in sprejetosti pojma »kakovostna« šola oz. vrtec v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru ter omogočanje izmenjave izkušenj in dobre prakse med sodelujočimi zavodi.

Šola za ravnatelje je v letu 2008 začela tudi s projektom *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (2008–2014)*, s katerim želijo oblikovati koncept in postaviti model usposabljanja strokovnih in vodstvenih delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov za uvajanje modela zunanje evalvacije in samoevalvacije vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Podobnih projektov je še veliko, predvsem na ravni povezovanja posameznih šol v mreže in sodelovanja v evropskih projektih, kot so na pri-

mer MoFAS (*Modernisation of the Vocational Education and Training Financial-Administration System*) (Vrabič idr., 2005), I-Probenet (Comenius 3 mreža) in podobni.

Ugotavljanje kakovosti na ravni vzgojno-izobraževalnega sistema

Model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki bi ga implementirali na nacionalni ravni, vključuje načrt in potek vseh postopkov: od načrtovanja, izvajanja, evalvacije in revizije sistema. Imeti mora razvito primerno metodologijo in orodja za vrednotenje kazalcev kakovosti na različnih ravneh celotnega sistema in postopke integracije teh podatkov. Kot sem že omenila, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti lahko poteka na različnih ravneh (prirejeno po Modro oko, 2001): (1) celoten šolski sistem, (2) vrsta izobraževanja, (3) šola, (4) oddelki na šolah ter (5) učitelji in učenci ter drugo strokovno osebje.

Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti dela na ravni šol, oddelkov in posameznikov v pedagoškem procesu je že precej dobro poskrbljeno v okviru različnih projektov, ki so bili že opisani. Za evalvacijo celotnega izobraževalnega sistema pa še ni razvit neki model, čeprav raziskovalci v okviru projekta Modro oko (2001) menijo, da so elementi za oceno celotnega sistema za Slovenijo na voljo v mednarodnih primerjavah, zunanjem ocenjevanju, uspehih na tekmovanjih, raziskavah o mladi populaciji ipd. Vendar to ni dovolj, kajti treba je znati integrirati posamezne informacije, ki jih dobimo iz različnih virov, v neko pregledno in uporabno celoto.

Tabela 1: Mehanizmi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Vrabič in Mali, 2008)

Zakon, pravilniki, izhodišča	Nacionalni kurikulumi	Zaključni izpiti
Implementacijski projekti	Usposabljanje učiteljev in ravnateljev	Spremljanje in evalviranje
Akreditacija izvajalcev izobraževanja	Sodelovanje med šolo in podjetji	Šolska inšpekcija
Samoevalvacija izvajalcev izobraževanja	Povezovanje v mreže	Nacionalni indikatorji kakovosti

Vrabič in Mali (2008) pojasnjujeta, kako je in naj bi bil slovenski sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti sestavljen in povezan (*Tabela 1*). Prek

zakonskih aktov in nacionalnega kurikuluma načrtujemo vzgojno-izobraževalni proces – implementacijski projekti, akreditacija izvajalcev, usposabljanje učiteljev in ravnateljev ter sodelovanje šole s podjetji zagotavljajo uspešno izvajanje le-tega. V proces evalvacije so na eni strani vključeni zaključni izpiti, šolska inšpekcija, nacionalni indikatorji kakovosti, procesi spremljanja in evalviranja, na drugi strani pa samoevalvacija izvajalcev in povezovanje v mreže. Ugotovitve evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa naj ne bi vplivale samo na izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa, temveč tudi zakonskih aktov, procesov spremljanja in evalvacije, delovanja šolske inšpekcije, samoevalvacije izvajalcev in povezovanja šol v mreže.

Pregled značilnosti različnih mednarodnih raziskav in nacionalnega preverjanja znanja

Mednarodne raziskave znanja

Mednarodne raziskave znanja prav tako postajajo pomembna podpora pri evalvaciji in ocenjevanju kakovosti vzgojno-izobraževalnih sistemov. Pojavile so se zaradi interesa različnih držav po pridobivanju dodatnih informacij o kakovosti svojega izobraževalnega sistema prek primerjave testnih dosežkov učencev iz različnih držav.

Slovenija je članica Mednarodne organizacije za raziskovanje dosežkov v izobraževanju IEA [International Association for the Evaluation of Educational Achievements], ki je izpeljala že več različnih mednarodnih raziskav znanja, od katerih je Slovenija sodelovala v Mednarodni raziskavi matematike in naravoslovja TIMSS, Mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS, Študiji državljanske vzgoje CIVED, Mednarodni raziskavi uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju SITES. Poleg tega je Slovenija sodelovala še v Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA, ki je pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development].

Vključevanje v mednarodne raziskave znanja omogoča predvsem primerjavo povprečnih dosežkov učencev iz različnih držav oz. različnih šolskih sistemov,³ s čimer naj bi dobili sliko o uspešnosti različnih rešitev prenosa znanja na mlajše generacije, torej o uspešnosti posameznega učnega sistema. Z zajemom podatkov na vsakih nekaj let pa lahko spremljamo tudi trende vzgojno-izobraževalnih sistemov in učinke določene spremembe v nekem šolskem sistemu. Na splošno so mednarodne primerjave pomemben vir informacij za oblikovanje strategij razvoja izobraževalnega sistema.

Kot pri vsakem znanstvenem raziskovanju se je tudi tu treba najprej dogovoriti, kaj in kako bomo merili, kar je zaradi različnosti vključenih držav izredno težko. Štraus (2004) pravi, da se morajo sodelujoče raziskave najprej dogovoriti o populaciji, vključeni v raziskavo, o spremenljivkah, ki jih želijo izmeriti (vsebine in področja znanja), ter o vrsti in načinu aplikacije instrumenta.

Preizkuse znanja in spremljajoče vprašalnike izpolnjujejo reprezentativni vzorci učencev (metodologija vzorčenja in zajema podatkov je vnaprej dogovorjena). Pripravijo se nacionalne baze podatkov, na podlagi katerih se pripravi še skupna mednarodna baza podatkov, ki je običajno javno dostopna. Osnova primerjav so navadno povprečni dosežki sodelujočih držav, mnogokrat metodologi na mednarodni ravni pripravijo t. i. ravni znanja za analizo ravni znanja in razpršenosti znotraj države.

Raziskave se izvajajo v ciklikih v razmiku nekaj let, kar nam nudi informacijo o trendih znanja in drugih dejavnikov v izobraževalnem sistemu.

Previdni in natančni moramo biti pri interpretaciji rezultatov ene takšne raziskave, bolje pa je pri interpretaciji kombinirati rezultate več različnih raziskav, ker nam dajo več informacij in veljavnejšo sliko o realnem stanju. Premisliti moramo, kaj pravzaprav meri posamezna raziskava in rezultate skladno s tem interpretirati. Upoštevati moramo lastne referenčne točke, na podlagi katerih interpretiramo rezultate in jih ovrednotimo. Šele na podlagi tega lahko izpeljemo izsledke o močnih in šibkih področjih v dosežkih in ugotavljamo, kaj so vzroki in kaj bi bilo treba storiti za izboljšanje stanja (po Štraus, 2005a).

Plomp idr. (2003; po Štraus, 2004) menijo, da se lahko podatke raziskave IEA⁴ uporabi za: (1) opisovanje in primerjanje stanja v izobraževalnem sistemu s kulturno podobnimi državami, (2) spremljanje kakovosti izobraževanja (op. p. ker se mednarodne raziskave izvajajo v večletnih ciklikih), (3) ugotavljanje dejavnikov v izobraževalnem sistemu, (4) ugotavljanje vzrokov izkazanih problemov ter (5) seznanjanje s procesi in učinki različnih pristopov v izobraževanju.

Nacionalno preverjanje znanja

Nacionalna preverjanja znanja (v nadaljevanju NPZ) predstavljajo evalvacijo vzgojno-izobraževalnega sistema na nacionalni ravni, s katerim preverjamo uspešnost doseganja ciljev in standardov, določenih z učnimi načrti (Nacionalno preverjanje znanja: informacije za učence in starše, 2007). Preverja se torej »le tisto znanje, ki ga predvidevajo učni načrti, in na način, ki ga učenci in učenske poznajo iz vsakdanjega šolskega dela« (prav tam, str. 3). Za učence in starše so informacije, dobljene pri NPZ, dobrodošle, saj pokažejo močna in šibka

področja posameznega učenca ter morebitne pomanjkljivosti, ki jih moramo z nadaljnjim delom odpraviti.⁵ Na drugi strani pa so rezultati NPZ pomemben vir informacij o kakovosti dela šolam in tudi sistemu na nacionalni ravni.

Vendar pa je treba tu paziti na to, da povprečen rezultat šole pri NPZ ne pomeni nujno kakovosti dela na posamezni šoli, kajti (1) dosežek učenca je odvisen tudi od individualnih značilnosti posameznika in okolja, iz katerega izhaja, ter (2) povprečni dosežek šole je odvisen od značilnosti učencev, ki živijo v tem šolskem okolišu.⁶

Analiza in primerjava metodoloških značilnosti posameznih raziskav znanja

Ko dobimo v roke rezultate neke raziskave, se moramo vedno najprej vprašati, kaj je bil namen raziskave, kaj je bil predmet merjenja, kakšna je njena metodologija in kakšen instrument je bil uporabljen ter ne nazadnje, kako so rezultati izračunani in interpretirani.

Najprej je treba pojasniti *razliko med namenom* in možnostmi med mednarodnimi raziskavami znanja in nacionalnim preverjanjem znanja.

Nacionalno preverjanje znanja je namenjeno predvsem učencu in staršem kot dodatna informacija o učenčevem znanju, hkrati pa daje informacije o ravneh znanja učencev nasploh (uspešnost doseganja ciljev in standardov učnih načrtov). Rezultati mednarodnih raziskav na drugi strani pa so podani na ravni celotne populacije ali njenih podskupin, zato dajo informacijo o delovanju izobraževalnega sistema nasploh, hkrati pa omogočajo vpogled v dejavnike uspešnosti v izobraževalnem sistemu.

Nacionalno preverjanje znanja lahko bolje upošteva izobraževalni kontekst, saj izhaja iz njega, zato lahko rečemo, da je veljavnost merjenja tu boljša kot pri mednarodnih raziskavah, ki se metodološko ne zmorejo prilagoditi izobraževalnemu kontekstu v vseh državah, zato neposredna uporaba normativnih rezultatov ni primerna. Na drugi strani pa je to edini način, ko dobimo podatke, ki so primerljivi z drugimi državami (Štraus, 2004), in lahko na podlagi različnih izobraževalnih kontekstov pojasnujemo razlike med dosežki učencev znotraj države kot med državami.

Predmet merjenja je naslednji pomemben element za razpravo, saj nam pove, v kolikšnem obsegu lahko rezultate različnih raziskav primerjamo med seboj – na katerih področjih se ujemajo in kje se dopolnjujejo.

Nacionalno preverjanje znanja je vezano na slovenske veljavne učne načrte, na cilje in standarde znanja, ki so tam zapisani. Testi nacionalnega preverjanja znanja so oblikovani na podlagi veljavnih učnih načrtov.

Podobno tudi raziskava TIMSS ugotavlja šolsko znanje, vezano na učne načrte, vendar je vsebina merjenja nekakšen presek učnih načrtov sodelujočih raziskav, saj so izbor preverjanih ciljev in vsebin določili na podlagi konsenza predstavnikov sodelujočih držav.

TIMSS poleg znanja otrok (vsebinsko in kognitivno področje) meri še spremenljivke, vezane na: (1) organizacijo dela na šoli in stališča ravnatelja, (2) učitelja (izobrazba, stališča) in njegovo poučevanje ter (3) učenca v razredu (stališča do vseh vsebinsko zajetih področjih, uporaba računalnika, doživljanje v šoli) ter njegovem zunajšolskem okolju (značilnosti domačega okolja in zunajšolske dejavnosti).

Na drugi strani raziskava PISA ugotavlja pripravljenost učencev na življenje, torej meri kompetence, ki niso direktno vezane na učne načrte sodelujočih držav, temveč ugotavlja kompetence, ki so jih strokovnjaki določili kot pomembne. Na izbor pomembnih kompetenc je imela vpliv organizacija OECD, saj raziskava poteka pod njenim okriljem. Vendar prav tako kot TIMSS meri tudi druge spremenljivke, vezane na učenca, starše, šolo (spremljajoči dejavniki).

Razlika v predmetu merjenja med raziskavama TIMSS in PISA je v tem, da TIMSS meri tisto, kar je bilo od učencev pričakovano, da so se naučili, medtem ko PISA meri tisto, kar lahko naredijo s tistim, kar naj bi se naučili.

Za primerjave je pomembno tudi vedeti, koga smo izmerili (*vzorčenje*). Nacionalno preverjanje znanja izvajamo na koncu 6. razreda – vključeni so tisti učenci, ki sami želijo sodelovati, ter na koncu 9. razreda, vključeni so vsi učenci. Tako nacionalno preverjanje znanja predstavlja t. i. razredno raziskavo – vezano na razred. Ker so v 9. razredu vključeni v preverjanje vsi učenci, napake vzorčenja pri sklepanju na populacijo odpadejo.

Te napake pa so lahko prisotne v mednarodnih raziskavah, v katere niso vključeni vsi učenci, temveč le tisti, ki smo jih na podlagi bolj ali manj ustreznega vzorčenja izbrali. Način vzorčenja je pri teh raziskavah delno že vnaprej določen, da se zagotovi čim večja primerljivost med državami. Vsaka država pa mora zaradi razlik v zunanji strukturi šolskih sistemov (npr. različen čas poklicnega usmerjanja) vzorčiti malo drugače, da se zagotovi reprezentativnost populacije znotraj države.

Na drugi strani je raziskava TIMSS kompromis med kohortno in razredno raziskavo, kajti vključuje približno enako stare otroke, ki imajo za seboj približno enako število let šolanja. Karakteristiki (starost in leta šolanja) sta zastopani skoraj enakovredno, po čemer se TIMSS loči od drugih raziskav, v katerih prevladuje le ena od njih (po Japelj Pavešič idr., 2005).

Načeloma so vključeni učenci 4. in 8. razreda. V raziskavi PISA pa so zajeti 15-letniki ne glede na razred oz. letnik, ki ga trenutno obiskujejo.

Sestavljanje *merskih instrumentov* pa predstavlja eno izmed zahtevnejših del, saj mora upoštevati tako vsebino, ki jo želimo meriti (veljavnost), zadostiti zahtevam drugih merskih značilnosti (zanesljivost, objektivnost) ter upoštevati značilnosti merjenje populacije. Pomembno je, katera področja vključimo v test in v kolikšnem obsegu, za kakšen tip nalog gre (odprti, zaprti tip vprašanj), kako obtežimo posamezne naloge.

Testi mednarodnih raziskav znanja morajo poleg tega paziti še na kulturno in jezikovno neodvisnost, hkrati pa se morata težavnost in jasnost nalog s prevodi nujno ohraniti (gre za t. i. funkcionalno ekvivalentnost nalog). Večino teh zahtev je lažje izpolniti pri nalogah z izbirnimi odgovori, zato v raziskavah TIMSS in PISA takšne naloge prevladujejo, pogosto pa so vključene še naloge s kratkim zahtevanim pisnim odgovorom ali daljšim utemeljevanjem rešitve. V raziskavi TIMSS (TIMSS 2003) v nasprotju z nacionalnim preverjanjem znanja in raziskavo PISA pa so del nalog sestavljale tudi eksperimentalne naloge.

Pomembno je tudi, *na kakšen način merimo*. Na primer, v raziskavi PISA in TIMSS se večja količina nalog, ki merijo iste koncepte, razdeli na več preizkusov (testnih zvezkov), od katerih posamezni otrok rešuje samo enega. Z metodo »imputiranja podatkov« kasneje na podlagi statističnih izračunov karakteristike posameznega učenca ocenjujemo njegove najverjetnejše odgovore še na vprašanja preostalih sklopov. Tako vsakemu učencu priredimo »imputirane« vrednosti za odgovore, ki manjkajo. Na drugi strani pa pri nacionalnem preverjanju znanja vsi učenci rešujejo enake naloge.

Sledi *faza ocenjevanja* nalog. Pri izbirnem tipu nalog razen morebitnega napačnega vnosa v bazo ni težav pri enakem vrednotenju (pravilno – napačno), medtem ko je ocenjevanje nalog odprtega tipa bolj podvrženo subjektivnim dejavnikom.⁷ Še posebej to velja za mednarodne raziskave znanja, kjer ne samo da teste ocenjujejo različni ocenjevalci, temveč v vsaki državi ocenjevalci prihajajo iz različnega kulturnega okolja, kar predstavlja dodatno subjektivno kontaminiranost vrednotenja glede na državo.

Štraus (2004) opozarja, da različne definicije oz. določitve zgoraj opisanih elementov pri mednarodnih raziskavah znanja vodijo do različnih rezultatov in s tem posledično do različnih razvrstitev na lestvicah rezultatov. To je razumljivo, saj nabor nalog pri konkretnem preizkusu znanja ne ustreza enako vsem sodelujočim državam, čeprav vsaka država sodeluje pri izboru nalog.

Razprava

Od izobraževalnega sistema vsi udeleženci nekaj pričakujemo: učenci, starši, pedagoški delavci, država in državljani, gospodarstvo ... Torej, kakor smo ugotovili na začetku prispevka, uspešnost izobraževalnega sistema je odvisna od pričakovanih različnih udeležencev, ki pa pogosto niso jasno razvidna.

Vendar kakovosti izobraževalnega sistema ne smemo razumeti kot vsoto uspešnosti posameznih pričakovanj, temveč moramo ta pričakovanja vzeti kritično in jih integrirati (Vahoof in Van Petegem, 2007), da dobimo popolnejšo sliko. To pomeni, da moramo razumeti uspešnost izobraževalnega sistema kot celote – namreč niso pomembni samo posamezni rezultati, temveč njihov sinergistični učinek ter tudi pot do njih, predvsem pa kontekst, v katerem se gibljemo. Kakor piše Cankar (2007), če uporabimo le posamezne rezultate brez upoštevanja konteksta, lahko dobimo izkrivljene informacije o uspešnosti delovanja šole; kot primer navaja primerjavo povprečnih rezultatov NPZ šole s povprečnimi nacionalnimi vrednostmi brez upoštevanja značilnosti populacije otrok posamezne šole (konkretno njihovega predznanja, sposobnosti in značilnosti okolja, iz katerega izhajajo). Zato poudarja pomen dodane vrednosti šole, ki predstavlja povprečje prispevkov šole k dosežkom vsakega učenca. Dodano vrednost pa dobimo, če integriramo informacije, ki jih dobimo z različnimi evalvacijskimi pristopi (tako različnih področij kot ravni evalvacije).

V prispevku so omenjeni različni pristopi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti: vsak pristop je pomemben zaradi svojih lastnih značilnosti, skupaj pa nam lahko dajo popolnejšo sliko o dejavnikih, ki vplivajo na uspešnost delovanja izobraževalnega sistema. Vsak pristop preuči svoje področje uspešnosti in njenih dejavnikov, zato se med seboj dopolnjujejo. Hkrati pa se določeni deli prekrivajo, kar nam omogoča preverjanje veljavnosti posameznih podatkov oz. primerjavo interpretacije podatkov z različnih vidikov. Različni integrativni modeli zagotavljanja kakovosti s pomočjo notranjega in zunanjega načina ocenjevanja nastajajo tudi drugod: na primer Hopkins in Ahtaridon (2007) sta postavila okvir za model notranje in zunanje odgovornosti za zagotavljanje kakovosti na anglosaksonskem območju kot združevanje sistemskega vodenja in samoevalvacije posameznih vzgojno-izobraževalnih zavodov.

V prispevku je predstavljena analiza značilnosti treh raziskav znanja (TIMSS, PISA in NPZ), ki je pokazala, da vsaka raziskava nudi ogromno informacij, ki pa jih moramo pravilno uporabiti: te so komplementarne, dopolnjujejo se. Podatki, ki jih dobimo s posamezno raziskavo znanja, sami po

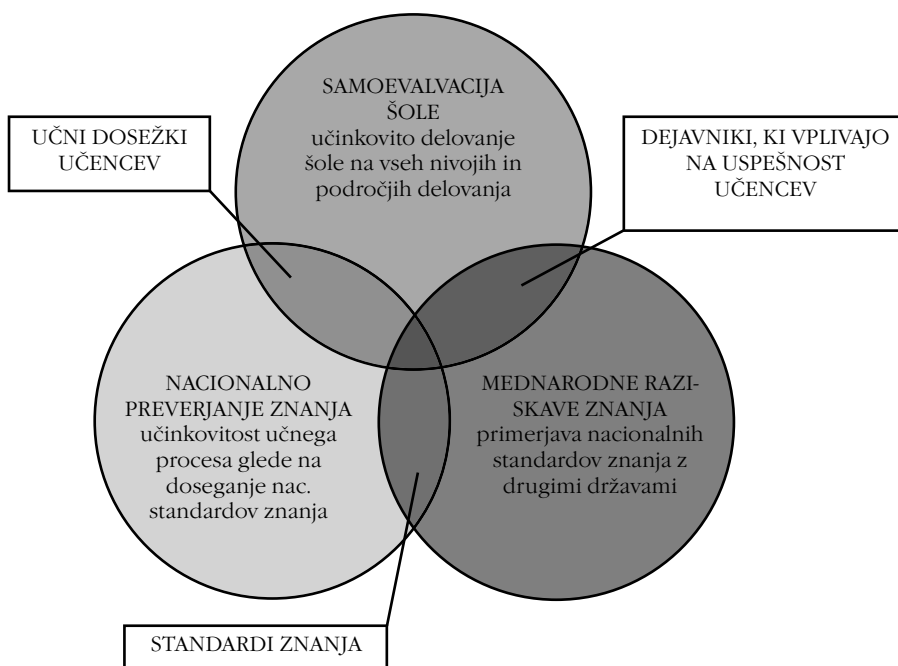
sebi ne povedo ničesar o kakovosti izobraževalnega procesa. Na primer, povprečni rezultat šole pri testih mednarodnih raziskav znanja ni zanesljiva mera uspešnosti, saj zaradi metodoloških značilnosti vzorčenja (tj. 25 naključno izbranih učencev na 100) ni dovolj reprezentativen. Prav tako povprečnega rezultata šole pri nekem testu znanja ne moremo direktno primerjati z nacionalnim povprečjem pri NPZ ali s povprečjem držav v mednarodni raziskavi znanja, kajti pomembni so še drugi dejavniki, ki vplivajo na končni rezultat, kot sta na primer socialno-ekonomski status učenčeve družine ali njegova motivacija. Zato je za uspešno oblikovanje strategije razvoja izobraževanja še posebej pomembna veljavnost sklepov, ki jih izpeljemo iz analiz zbranih podatkov. Štraus (2006, str. 7) opozarja, da »te veljavnosti ne moremo neizpodbitno dokazati, lahko pa se s skrbno premišljeno zasnovo in natančno izvedbo raziskave izognemo mnogim nevarnostim, ki to veljavnost ogrožajo«.

V nadaljevanju bo opisan predlog modela integracije informacij različnih virov, ki ga lahko šole uporabijo pri razlagi in vrednotenju lastnega dela.

Področje samoevalvacije šole se je pri nas začelo razvijati že pred leti in po predstavljenih projektih lahko ugotovimo, da šole že uporabljajo različne modele za ugotavljanje in zagotavljanje evalvacije in jih tudi razvijajo, oblikujejo delovne skupine, prav tako pa imajo zunanjo podporo (npr. SIQ, Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, sodelovanje v mednarodnih projektih). Še posebej zanimiv je model samoevalvacije šole, ki je nastal v projektu Modro oko (2001) – ta je natančno izdelan in vsebuje vrsto kazalnikov za ugotavljanje kakovosti na šestih različnih področjih dela šole. Na drugi strani mednarodne raziskave ponujajo še druge kazalnike, nacionalno preverjanje znanja pa objektivno in primerljivo doseganje standardov znanja učencev. V evalvaciji dela šole pravzaprav iščemo njeno dodano vrednost, pri čemer nam rezultati mednarodnih raziskav znanja ponujajo ravno dodatne informacije za interpretacijo dosežkov učencev pri testih znanja in interpretacijo učinkovitosti dela šole.

Tako so samoevalvacija šole, dosežki pri NPZ in rezultati mednarodnih raziskav osnovna področja, ki jih lahko integriramo v celovito povratno informacijo o delu šole. *Slika 1* predstavlja, kako se področja, na katerih posamezne raziskave ugotavljajo znanje učencev in spremljajoče dejavnike uspešnosti dela, med seboj prekrivajo. Primerjava pogojev dela med šolami (npr. delovna klima ali značilnosti učencev) ter različnih načinov dela pri pouku nam pokaže, kako uspešno šola upravlja s človeškimi, materialnimi in finančnimi viri nasproti drugim šolam in kako uspešno učitelji načrtujejo in vodijo učni proces.

Slika 1: Prekrivanje in dopolnjevanje različnih pristopov ugotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela



V *Tabeli 2* so zbrani različni kazalniki ugotavljanja kakovosti različnih raziskav, tj. samoevalvacije šole, nacionalnega preverjanja znanja in dveh mednarodnih raziskav znanja. Pregled kazalnikov pokaže, da se tako samoevalvacija šole kot mednarodne raziskave znanja lotijo ugotavljanja različnih dejavnikov na učinkovitost in uspešnost učnega procesa.

Tabela 2: Usklajevanje različnih kazalnikov ugotavljanja kakovosti pristopa samoevalvacije šole in mednarodnih raziskav znanja

PODROČJE doseganje ciljev kurikuluma			
	Znanje	Vrednote	Splošna uspešnost
MODRO OKO (2001)	ocene notranjega ocenjevanja, kakovost znanja, udeležba in dosežki na tekmovanjih v znanju	odnos do pojavov in osebnostne značilnosti	prehodnost, zaposljivost, usposabljanje za podjetnost, usposabljanje za vseživljenjsko učenje
NPZ	dosežki učencev		
TIMSS	dosežki učencev iz preseka učnih načrtov matematike in naravoslovja sodelujočih držav		
PISA	izraženost kompetenc, pomembnih za življenje s področja matematike, bralne pismenosti in naravoslovja		

PODROČJE pouk

	Načrtovanje in vodenje pouka	Učenec pri pouku	Čas, posvečen poučevanju in učenju	Individualizacija
MODRO OKO (2001)	poznavanje učnega načrta in kataloga znanja, letna priprava na pouk, učne priprave in njihova vsebina	razumljivost razlage, motivacija, medpredmetne kompetence, medpredmetne povezave, spodbuda k rabi različnega učnega gradiva, metod in oblik poučevanja ter učenja, povratne informacije, pozornost na slabe učne rezultate, preverjanje in ocenjevanje znanja	za poučevanje in učenje novih ciljev oz. vsebin, čas za utrjevanje in ponavljanje pri pouku, čas za preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku, čas za aktivne metode poučevanja in učenja, čas za domače delo pri pouku	individualizacija pri delu, identifikacija nadarjenih in učencev z učnimi težavami
NPZ				
TIMSS	metode in oblike dela, delo z gradivi, vrsta in spremljanje domače naloge, naloge in načini preverjanja znanja	spodbujanje aktivnosti učencev	čas za domače naloge	
PISA		značilnosti interakcije v procesu učenja, aktivnost učencev, značilnosti poučevanja		

PODROČJE učenec

	Šolsko učno okolje	Domače delo in interesne dejav- nosti	Učno ozračje	Značilnosti učenca
MODRO OKO (2001)	arhitektura in oprema učilnic, dostopnost in možnosti knji- žnice, računalni- ške tehnologije, športnih površin in opreme ter drugih prostoro- rov, varnost, urnik	domače delo, interesne in zunan- jše dejavnosti	pripadnost šoli, komunikacija	
NPZ				
TIMSS	značilnosti razredov, čas za poučevanje, načrtovane in poučevane vsebine, dostop do računalnika v šoli	izobrazba staršev, jezik doma, količina knjig, računalnik in internetna povezava	občutek varnosti	veselje do učenja področja, vrednote, zaupanje vase
PISA	možnosti uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije	izobrazba in zaposlitev staršev, SES, kulturno okolje in dobrine, domači jezik, status priseljencev, dostop do učnih virov		motivacija, samoučinkovitost, samopodoba, vrednote, splošna razgledanost in poklicna orientiranost v naravoslovju

PODROČJE učitelj

	Stalno izobraževanje	Vključenost v delo šole	Zadovoljstvo z delom	Značilnosti učitelja
MODRO OKO (2001)	kakovost in ponudba programov stalnega izobraževanja, koncept stalnega izobraževanja na šoli, samoizobraževanje, sodelovanje v projektih	sodelovanje v strokovnem aktivu in z drugimi učitelji in s službami na šoli in zunaj nje, mentorstvo, izvajanje interesnih dejavnosti	prostorski pogoji in opremljenost šole, organizacija dela na šoli (urnik), socialno okolje, učenci	
NPZ				
TIMSS	stalno strokovno spopolnjevanje, pedagoško usposabljanje	sodelovanje z drugimi učitelji	občutek omejevanosti, delovni pogoji, zaznavanje šolske klime	spol, starost, izobrazba, delovne izkušnje, občutek kompetentnosti

PISA

PODROČJE šola in starši

	Informiranje	Možnosti vplivanja	Vključevanje v vzg.-izobr. proces
MODRO OKO (2001)	načini in vsebina informiranja	vpliv na aktivnosti šole in nadstandardne storitve, evalvacija šole, način reševanja pobud in pripomb staršev	na šoli in pri domačem delu otroka
NPZ			
TIMSS			
PISA		mnenje staršev o kakovosti šole	lastno znanje, vrednote, promocija učnih vsebin

PODROČJE vodenje šole

	Strokovni razvoj ravnatelja	Vodenje in ravnanje z viri	Skrb za pouk	Sodelovanje med šolo in okoljem
MODRO OKO (2001)	spremljanje novosti, stalno strokovno spopolnjevanje	načrtovanje, odločanje, evalviranje, vodenje in razvoj zaposlenih, izraba časa in finančnih sredstev	osredotočenost na poučevanje in učenje, zagotavljanje pogojev za pouk	sodelovanje s starši, odprtost šole v okolje
NPZ				
TIMSS		značilnosti šole, čas za različne dejavnosti, razpolaganje z viri za pouk, varnost in urejenost šole	lastnosti populacije učencev, prisojnost učencev pri pouku	sodelovanje s starši
PISA		šolski menedžment, značilnosti šole, vstopni pogoji in diferenciacija, razpoložljivost virov	šolske dejavnosti za promocijo naravoslovja	vpliv gospodarskih interesov, starševska izbira šole

Prva pomoč pri izvedbi samoevalvacije šole je analiza dosežkov pri nacionalnem preverjanju znanja. Tako notranje preverjanje in ocenjevanje znanja kot dosežek učenca pri NPZ nam ponujajo informacije o znanju učencev in njihovem doseganju standardov znanja (*Tabela 2*). Notranje preverjanje in ocenjevanje znanja pa dajeta informacije o učenčevem znanju celotnega obsega obravnavanih vsebin, medtem ko nam NPZ ponudi objektivno informacijo o delu celotnega znanja, ki so ga učenci usvojili, zato je to dodatna informacija k formativnemu spremljanju napredka učencev. Formativno spremljanje pa nam dodatno pove, kako je učenec napredoval, kakšen je njegov osebni razvoj in kolikšni meri smo dosegli druge vzgojno-izobraževalne cilje (čustvene, socialne in metakognitivne).

Za veljavno vrednotenje dosežka in ugotavljanje uspešnosti dela šole moramo dosežek šole pri NPZ analizirati s pomočjo drugih povratnih informacij, ki jih šola pridobiva prek celega šolskega leta. Ugotoviti moramo, kakšno je bilo znanje učencev pred začetkom šolskega leta (in pred vstopom v šolo), kakšne so sposobnosti učencev, kakšni so njihova moti-

vacija, interesi, v kakšnem učnem okolju delajo in v kakšnem kulturnem okolju živijo, katere vire imajo na razpolago, kako je potekal učni proces in podobno (projekt Modro oko je področja za samoevalvacijo dobro razdelal). Bečaj (2008: 4) opozarja, da znanje, ki ga učenec pokaže pri NPZ, odraža »kakovost pouka, njegovo osebno motivacijo, domače delo, sposobnosti, ožje okolje, klimo in kulturo na šoli« ... in »da lahko dosežke uspešno interpretiramo, če imamo pred očmi vse navedene in še druge dejavnike, ki so vplivali na učenčevo prikazano znanje«.

Za vrednotenje rezultatov potrebujemo ustrezne referenčne točke (po Štraus, 2005a), ki jih navadno določimo na podlagi ciljev in standardov znanja v učnih načrtih, ali pa primerjalno glede na dosežke učencev primerljivih držav, kot je to pogostejše v mednarodnih raziskavah. Interpretacija tako obsega močna in šibka področja izobraževalnega sistema, na podlagi česar poskušamo ugotoviti vzroke za »dobre« in »slabe« rezultate in izpeljati ukrepe za izboljšanje dosežkov na slabših področjih. Te referenčne, primerjalne točke se nanašajo na zastavljeni nacionalni kurikulum in s tem na splošne in operativne cilje, ki jih želimo doseči, obenem pa ne smemo pozabiti na informacije, ki jih dobimo z drugimi evalvacijskimi postopki. Na podlagi takšnih analiz je mogoče oblikovati integrativni evalvacijski model uspešnosti učencev, ki bi vključeval vse ravni evalvacije.

Na drugi strani pa rezultati mednarodnih raziskav znanja ponujajo primerjavo med nacionalnim kurikulumom in standardi znanja kot dogovorom različnih držav, kaj naj bi otroci v določenem letu starosti že znali (npr. TIMSS) oz. katere kompetence naj bi že razvili (npr. PISA). Odstopanje nacionalnih rezultatov od drugih držav samo po sebi ne pove še ničesar o učinkovitosti šolskega sistema in dela na posameznih šolah. Odstopanje od drugih držav lahko pomeni, da imamo drugačne vrednote in drugačno vizijo o izobraževanju in razvoju otrok kot druge države, česar pa ne moremo vrednotiti. Šele primerjava z državami, ki imajo podobno zastavljen šolski sistem, podoben kurikulum in kulturno okolje, nam lahko pokaže, kako učinkovit šolski sistem imamo. Zato so informacije, ki jih pridobimo iz rezultatov v mednarodnih raziskavah znanja, orientacija o značilnostih šolskega sistema glede na druge sistem in šele nato vrednotna orientacija kakovosti le-tega.

Te dejavnike, ki vplivajo na uspešnost in učinkovitost učnega procesa, raziskujejo tako mednarodne raziskave kot samoevalvacija šole. Model ugotavljanja kakovosti po projektu Modro oko razvršča kazalnike na 6 različnih področjih: poleg doseganja kurikularnih ciljev ugotavljajo še značilnosti vodenja pouka in vodenja šole, značilnosti učencev in učiteljev ter sodelovanje s starši. Raziskava PISA s spremljajočimi vprašalniki pokrije vsa ta področja

in tudi podobne kazalnike kot v modelu samoevalvacije, vendar daje večji poudarek na učenca in njegove značilnosti ter na druge objektivne kazalnike v šolskem okolju, manj pa na samo izvajanje učnega procesa. Raziskava TIMSS prav tako zajame večino omenjenih kazalnikov, vendar daje večji poudarek šolskemu okolju in učnemu procesu kot značilnostim učencev.

Kateri dejavniki imajo večji in kateri manjši učinek na učno uspešnost, je pomembna informacija za izvajalce evalvacije, da se lahko osredotočijo na izbrane dejavnike, saj bi v nasprotnem primeru evalvacijski proces postal preobsežen in s tem tudi neobvladljiv. Obenem se moramo zavedati, da rezultati raziskave PISA povedo, kateri dejavniki in v kolikšni meri vplivajo na znanje in kompetence učencev, ki so opredeljene kot pomembne za kasnejše življenje, medtem ko rezultati raziskave TIMSS povedo, kateri dejavniki in v kolikšni meri vplivajo na uspešnost doseganja nacionalnih standardov znanja. Na dilemo, katere dejavnike spremljati, odgovarjajo mednarodne raziskave znanja, ki na velikih in reprezentativnih vzorcih ugotavljajo velikost učinka posameznih dejavnikov na uspešnost učenca. Tako je od evalvacijske skupine na posamezni šoli odvisno, katere dejavnike bo vključila v evalvacijski proces in kakšno težo jim bodo dodelili, ali bodo upoštevali morebitne rezultate mednarodnih raziskav ali pa bodo izbrane dejavnike merili sami.

Prispevek lahko zaključimo z mislijo Mary Joy Pigozzi (2006: 50): »Vizija kakovosti, ki vključuje različne dimenzije, postavlja standarde. Zaradi splošnih ciljev in osnovnih principov ne obstaja pristop, ki bi bil primeren za vse. [...] Učitelji, šole, skupnosti, sistemi in narodi so odgovorni za določitev, kako bo ta vizija (op. p.: vizija kakovosti) interpretirana in sčasoma uresničena. Pomembno je to, da razumejo, kaj pričakujejo od izobraževanja, in da le-ta izrazijo tako, da bodo merljiva«.

Zavedati pa se moramo, da je vpliv evalvacije posameznih ravni na nacionalno šolsko politiko različen (Livingston in McCall, 2005). To pomeni, da evalvacija na ravni šole takoj in neposredno vpliva na proces dela na tej šoli, na nacionalno politiko pa je njen vpliv posreden in izredno počasen. Obratno pa evalvacija na mednarodni ravni takoj in neposredno vpliva na nacionalno šolsko politiko, na šole pa je ta vpliv počasen in posreden.

Opombe

- [1] Primerjave glede na neko normo (npr. dosežke učencev iz drugih držav) imenujemo normativne interpretacije (Hambleton in Sireci, 1997; po Štraus, 2005b). Kriterijske interpretacije pa so pogosto vezane na cilje in standarde v učnih načrtih.

- [2] Vpliv nove paradigme: kakovostna šola = učeča se organizacija.
- [3] Nekatere države, kot je na primer Belgija, imajo dva ali več različnih šolskih sistemov.
- [4] Tj. TIMSS in druge raziskave pod okriljem IEA.
- [5] Rezultati NPZ v 9. razredu se le v redkih primerih (ko ima več kandidatov na spodnji meji v izbirnem postopku enak seštevek zaključnih ocen iz obveznih predmetov 7., 8. in 9. razreda ter splošnega učnega uspeha v teh razredih in če se starši s tem strinjajo) uporabijo kot selekcijski kriterij za nadaljnje šolanje (Nacionalno preverjanje znanja: informacije za učence in starše, 2007).
- [6] Res pa je, da starši v praksi velikokrat vpišejo otroka na drugo šolo, če ocenijo, da je »boljša«, kar pa predstavlja eno izmed sistematičnih napak »vzorčenja«.
- [7] Gre za napake ocenjevalcev (npr. napaka osebne enačbe, ocenjevanje glede na slog odgovarjanja ...), ki pa jih na tem mestu ne bomo obravnavali.

Literatura

- Adams, R., Wu, M. (ur.). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD.
- Barle, A. (2007). Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države?. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, 2, str. 29–40.
- Bečaj, J. (2008). Gradivo za pomoč pri analizi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo. Pridobljeno dne 10. 3. 2009 s spletne strani http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/NPZ/Analiza_dosezkov_NPZ.doc
- Brejc, M., Trunk, N. (2007). Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, 2, str. 41–50.
- Center za študij edukacijskih politik (2009). Pojmovanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Pridobljeno dne 1. 3. 2009 s spletne strani <http://ceps.pef.uni-lj.si/projekti/slo/kakovost.htm>
- Halton, M.A. (ur.), Smith-Voerman, M. (ur.), Williams, C. (ur.) (2005). *Ustvarimo ogledalo za svojo šolo (2005)*. Ljubljana: Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanja odraslih.
- Hopkins, D., Ahtaridou, E. (2007). Zagotavljanje kakovosti v nacionalnih izobraževalnih sistemih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, 2, str. 5–28.
- Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (1999). Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B.N., Bezgovšek, H., Čuček, M., Kozina, A., Lipovec, A., Magajna, Z., Perat, Z., Vidmar, M. (2005). *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003: mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja: TIMSS 2003*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kodelja, Z. (2005). Komparativne edukacijske raziskave in šolska politika. *Šolsko polje*, 16, 3/4, str. 211–226.

- Koren, A., Sardoč, M. (2007). Evalvacija programa Mreže učečih se šol: Mreže I. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, 3, str. 33–46.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Van Lakerveld, J., Bauer, C., Williams, C. (2005). Uvod v samoevalvacijo v šoli. V: *Ustvarimo ogledalo za svojo šolo. Comenius 3 mreža o samoevalvaciji*, str. 7–17. Ljubljana: Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.
- Livingston, K., McCall, J. (2005). Evaluation: judgemental or developmental? *European Journal of Teacher Education*, 28, 2, str. 165–178.
- Maes, B. (2005). V: *Ustvarimo ogledalo za svojo šolo. Comenius 3 mreža o samoevalvaciji*, str. 18–28. Ljubljana: Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.
- Medveš, Z. (nosilec projekta) (2004). Kakovost v vzgoji in izobraževanju – samoevalvacija. Pridobljeno dne 5. 3. 2009 s spletne strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2001/18_medves1.doc
- Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj* (2001). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nacionalno preverjanje znanja: informacije za učence in starše*. (2007). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Olson, J. F., Martin, M.O., Mullis, I. V. S. (ur.). (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- PISA 2006 Technical Report (2009). Pariz, Francija: OECD.
- Pigozzi, M. J. (2006). What is the 'quality of education'? (A UNESCO perspective). V: Ross, K. N., Genevois, I. J. (ur.). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*, str. 39–50.
- Portal Evropske unije. Pridobljeno dne 25. 4. 2006 na svetovnem spletu: http://europa.eu/index_sl.htm
- Pravilnik o posodabljanju vzgojno-izobraževalnega dela*. Uradni list RS, 13/2003.
- Protner, E. (2004). Vpliv mednarodnih primerjav znanja na šolski kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 55, 5, str. 6–10.
- SIQ (2009). Model Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. Pridobljeno dne 1. 3. 2009 s spletne strani http://www.siq.si/Model_Kakovost_za_prihodnost.1361.0.html
- Štraus, M. (2004). Mednarodne primerjave kot podlaga za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnega sistema. *Sodobna pedagogika*, 55, 5, str. 12–27.
- Štraus, M. (2005a). International comparisons of student achievement as indicators for educational policy in Slovenia: evaluating students' achievements. *Prospects*, 35, 2, str. 187–198.
- Štraus, M. (2005b). Mejniki znanja v mednarodnih primerjalnih raziskavah. *Matematika v šoli*, 12, 1–2, str. 2–10.
- Štraus, M. (2005c). Primerjava med pričakovanimi in izkazanimi dosežki na izbranih nalogah TIMSS 2003 za nižje razrede osnovne šole. *Preverjanje in ocenjevanje*, 2, 2/3, str. 25–37.
- Štraus, M. (2006). Pomen in vloga mednarodnih primerjav znanja v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje*, 17, 1/2, str. 7–26.

- Tratnik, M. (2005). Uvodni nagovor: Kakovost v vzgoji in izobraževanju. Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Pridobljeno dne 15. 5. 2008 s spletne strani http://kakovost.ric.si/main.asp?vseb_id=99&vseb_meni=99.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, str. 101–119.
- Vrabič, A., Mali, D. (2008). Poročilo o kakovosti šol v poklicnem in strokovnem izobraževanju. XV. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev srednjega šolstva, 10.–12. 11. 2008. Pridobljeno dne 5. 3. 2009 s spletne strani http://www.solazaravnateljce.si/datoteke/File/VRABIC_MALI.pdf
- Vrabič, A., Štravs, F., Papež, M., Mali, D., Logaj, V., Harb, D., Muha, S. (2005). *Delo skupine za kakovost na šoli. Priročnik s primeri*. Velenje: Skupina za kakovost. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (ZOFVI), Uradni list št. 16/07 – UPB5 in Uradni list št. 36/08.