

ZAKLJUČNO POROČILO O REZULTATIH OPRAVLJENEGA RAZISKOVALNEGA DELA NA PROJEKTU V OKVIRU CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROGRAMA (CRP) »KONKURENČNOST SLOVENIJE 2006 – 2013«

I. Predstavitev osnovnih podatkov raziskovalnega projekta

1. Naziv težišča v okviru CRP:

UČINKOVITO USTVARJANJE, DVOSMERNI PRETOK IN UPORABA ZNANJA ZA
GOSPODARSKI RAZVOJ IN KAKOVOSTNA DELOVNA MESTA

2. Šifra projekta:

V5-0439

3. Naslov projekta:

POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA VZGOJE IN
IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU

3. Naslov projekta

3.1. Naslov projekta v slovenskem jeziku:

POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA VZGOJE IN
IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU

3.2. Naslov projekta v angleškem jeziku:

POLICY, STRATEGIES AND EDUCATIONAL PRINCIPLES OF EDUCATION IN
THE 21st CENTURY

4. Ključne besede projekta

4.1. Ključne besede projekta v slovenskem jeziku:

IZOBRAŽEVALNI SISTEMI / KAKOVOST / ORGANIZIRANOST ŠOL /
EVALVACIJA

4.2. Ključne besede projekta v angleškem jeziku:

EDUCATIONAL SYSTEMS / QUALITY / SCHOOL ORGANIZATION /
EVALUATION

5. Naziv nosilne raziskovalne organizacije:

ŠOLA ZA RAVNATELJE

5.1. Seznam sodelujočih raziskovalnih organizacij (RO):

/

6. Sofinancer/sofinancerji:

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

7. Šifra ter ime in priimek vodje projekta:

23228

Andrej Koren

Datum: 31. 8. 2010

Podpis vodje projekta:

dr. Andrej Koren

Podpis in žig izvajalca:

Šola za ravnatelje

II. Vsebinska struktura zaključnega poročila o rezultatih raziskovalnega projekta v okviru CRP

1. Cilji projekta:

1.1. Ali so bili cilji projekta doseženi?

- ☒ a) v celoti
☐ b) delno
☐ c) ne

Če b) in c), je potrebna utemeljitev.

1.2. Ali so se cilji projekta med raziskavo spremenili?

- ☐ a) da
☒ b) ne

Če so se, je potrebna utemeljitev:

2. Vsebinsko poročilo o realizaciji predloženega programa dela¹:

V raziskovalnem projektu smo izpostavili izzive, s katerim se srečujejo sistemi izobraževanja v 21. stoletju. Načela, politike in strategije, ki se navezujejo na obstoječe nacionalne in mednarodne smernice sodobnih šolskih sistemov, predlagajo vzpostavitev kakovosti v izobraževalnem sistemu. Izboljšave se pogosto vse bolj vežejo na zagotavljanje kakovosti, tako smo se v tej raziskavi usmerili na področje kakovosti z vidika dosežkov učencev.

Postavili smo si vprašanje kako in koliko se lahko šole organizirajo, da kakovost in izboljšave usmerijo na področje učenja in poučevanja z osredotočanjem na dosežke učencev, in da se pri doseganju tega cilja v začetnih fazah uvajanja izognejo usmerjanju moči ostalim ne-temeljnim dejavnostim.

V svetu in tudi pri nas ja razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Izhajali smo iz konceptov strategij učinkovitosti in nenehnih izboljšav, ki sta se uveljavila na področju kakovosti v izobraževanju. Cilj raziskovalnega projekta je predlagati organiziranost in pristope k zagotavljanju in ugotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Projekt prispeva k izboljšanem razumevanju spremljanja kakovosti področja vzgoje in izobraževanja s poudarkom na strategijah in dejavnikih na ravni šol, ki vplivajo na dosežke učencev.

Izhajali smo iz mnenj ravnateljcev in drugih strokovnih delavcev o organizacijskih in procesnih dejavnikih, ki vplivajo na doseganje tega cilja in proučevali zmožnost za avtonomno spremljanje načrtovanja in izvajanja teh ciljev. Analizirali smo 11 zavodov na podlagi dveh oblik spremljave. Za nosilce takega procesa smo predvideli fokusne skupine, ki temeljijo na poglobljenem vpogledu v delovanje organizacije in vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa. Za strokovne delavce zavodov, ki so v ta proces vključeni, pa anketne vprašalnike o percepciji takšnega procesa na šoli. Prva metoda temelji bolj na kvalitativnem pristopu spremljanja, kjer smo pridobili vpogled v logiko vodenja in težave, s katerimi se predvsem nosilci procesa srečujejo, druga pa nam je dala bolj splošno sliko stanja. Cilj fokusnih skupin je bil ovrednotiti organizacijo procesov z vidika ravnateljevega dela v fazi vodenja, timov pri načrtovanju in ostalih strokovnih delavcev ter drugih deležnikov pri sodelovanju in vključevanju v sam proces. Anketni vprašalnik za ostale strokovne delavce pa je bil sestavljen na podlagi izhodišč raziskave, ki opredeljujejo vloge oziroma cilje spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti za dosežke učencev.

V rezultatih odkrivamo, da pri organizaciji in vodenju procesa prihaja do osredotočanje na izboljšave in skupne prioritete cilje. Gre za pretežno strukturiran način dela, kjer se vzpostavi delovni tim, kateremu se aktivno vključujejo vsi zaposleni. Ravnatelj v tem pogledu prevzema vlogo usmerjevalca procesov in podpornika v kolektivu. Torej lahko sklepamo, da se načrtovanje dejavno ukvarja z vprašanjem kaj je za delovanje šole pomembno. Med učinki, ki jih najbolj izpostavljajo so prav krepitev osebne odgovornosti, poglobljeno razmišljanje o delu in doslednost pri izvajanju nalog, ki naj bi jim pomagalo

¹ Potrebno je napisati vsebinsko raziskovalno poročilo, kjer mora biti na kratko predstavljen program dela z raziskovalno hipotezo in metodološko-teoretičen opis raziskovanja pri njenem preverjanju ali zavračanju vključno s pridobljenimi rezultati projekta.

pri uresničevanju zastavljenega. Organizacija in vodenje spodbuja sodelovanje zaposlenih, dialog med učitelji, ravnatelji in z zunanjimi strokovnjaki, tako da se vzpostavi zavedanje o tem, kaj je zares pomembno za dobro delovanje šole. Tako na primer ravnatelji in drugi pričajo o večji povezanost kolektiva, sodelovanje in prispevek vsakega posameznika, kjer preko dogovarjanja, razpravljanja in iskanje skupnih rešitev prihaja do vzajemnega delovanja za doseganje temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja.

3. Izkoriščanje dobljenih rezultatov:

3.1. Kakšen je potencialni pomen² rezultatov vašega raziskovalnega projekta za:

- ☒ a) odkritje novih znanstvenih spoznanj;
- ☒ b) izpopolnitev oziroma razširitev metodološkega instrumentarija;
- ☒ c) razvoj svojega temeljnega raziskovanja;
- ☐ d) razvoj drugih temeljnih znanosti;
- ☐ e) razvoj novih tehnologij in drugih razvojnih raziskav.

3.2. Označite s katerimi družbeno-ekonomskimi cilji (po metodologiji OECD-ja) sovpadajo rezultati vašega raziskovalnega projekta:

- ☐ a) razvoj kmetijstva, gozdarstva in ribolova - Vključuje RR, ki je v osnovi namenjen razvoju in podpori teh dejavnosti;
- ☐ b) pospeševanje industrijskega razvoja - vključuje RR, ki v osnovi podpira razvoj industrije, vključno s proizvodnjo, gradbeništvom, prodajo na debelo in drobno, restavracijami in hoteli, bančništvom, zavarovalnicami in drugimi gospodarskimi dejavnostmi;
- ☐ c) proizvodnja in racionalna izraba energije - vključuje RR-dejavnosti, ki so v funkciji dobave, proizvodnje, hranjenja in distribucije vseh oblik energije. V to skupino je treba vključiti tudi RR vodnih virov in nuklearne energije;
- ☐ d) razvoj infrastrukture - Ta skupina vključuje dve podskupini:
 - transport in telekomunikacije - Vključen je RR, ki je usmerjen v izboljšavo in povečanje varnosti prometnih sistemov, vključno z varnostjo v prometu;
 - prostorsko planiranje mest in podeželja - Vključen je RR, ki se nanaša na skupno načrtovanje mest in podeželja, boljše pogoje bivanja in izboljšave v okolju;
- ☐ e) nadzor in skrb za okolje - Vključuje RR, ki je usmerjen v ohranjanje fizičnega okolja. Zajema onesnaževanje zraka, voda, zemlje in spodnjih slojev, onesnaženje zaradi hrupa, odlaganja trdnih odpadkov in sevanja. Razdeljen je v dve skupini:
- ☐ f) zdravstveno varstvo (z izjemo onesnaževanja) - Vključuje RR - programe, ki so usmerjeni v varstvo in izboljšanje človekovega zdravja;
- ☒ g) družbeni razvoj in storitve - Vključuje RR, ki se nanaša na družbene in kulturne probleme;
- ☐ h) splošni napredek znanja - Ta skupina zajema RR, ki prispeva k splošnemu napredku znanja in ga ne moremo pripisati določenim ciljem;
- ☐ i) obramba - Vključuje RR, ki se v osnovi izvaja v vojaške namene, ne glede na njegovo vsebino, ali na možnost posredne civilne uporabe. Vključuje tudi varstvo (obrambo) pred naravnimi nesrečami.

² Označite lahko več odgovorov.

3.3. Kateri so **neposredni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Seznanimi se sodobnimi smernicami vzgojno izobraževalnih sistemov v svetu in uvajanje teh v slovenskem šolskem prostoru. Izboljšati razumevanje spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti področja vzgoje in izobraževanja na ravni šol. Spoznati zmožnost šol za spremljanje učinkovitosti organizacije in procesov, ki vplivajo na dosežke učencev.

3.4. Kakšni so lahko **dolgoročni rezultati** vašega raziskovalnega projekta glede na zgoraj označen potencialni pomen in razvojne cilje?

Vzpostaviti okvir za uvajanje principov kakovosti v slovenskem šolskem prostoru. Izboljšati spremljanje učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja na ravni šol. Vzpodbuditi nadaljnjo raziskovanje zmožnosti razvoja spremljanja učinkovitosti organizacije in procesov za dosežke učencev na šolah.

3.5. Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- ☒ a) v domačih znanstvenih krogih;
- ☐ b) v mednarodnih znanstvenih krogih;
- ☒ c) pri domačih uporabnikih;
- ☐ d) pri mednarodnih uporabnikih.

3.6. Kdo (poleg sofinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?

/

3.7. Število diplomantov, magistrov in doktorjev, ki so zaključili študij z vključenostjo v raziskovalni projekt?

/

4. Sodelovanje z tujimi partnerji:

4.1. Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujimi raziskovalnimi inštitucijami.

/

4.2. Kakšni so rezultati tovrstnega sodelovanja?

/

5. Bibliografski rezultati³ :

Za vodjo projekta in ostale raziskovalce v projektni skupini priložite bibliografske izpise za obdobje zadnjih treh let iz COBISS-a) oz. za medicinske vede iz Inštituta za biomedicinsko informatiko. Na bibliografskih izpisih označite tista dela, ki so nastala v okviru pričujočega projekta.

6. Druge reference⁴ vodje projekta in ostalih raziskovalcev, ki izhajajo iz raziskovalnega projekta:

/

³ Bibliografijo raziskovalcev si lahko natisnete sami iz spletne strani: <http://www.izum.si/>

⁴ Navedite tudi druge raziskovalne rezultate iz obdobja financiranja vašega projekta, ki niso zajeti v bibliografske izpise, zlasti pa tiste, ki se nanašajo na prenos znanja in tehnologije.

Navedite tudi podatke o vseh javnih in drugih predstavitvah projekta in njegovih rezultatih vključno s predstavitvami, ki so bile organizirane izključno za naročnika/naročnike projekta.



Šifra projekta: V5-0439

CRP-2176-ŠR-V5-0439

POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU

Vodja projekta:

dr. Andrej Koren

Projektna skupina:

dr. Mihaela Zavašnik Arčnik

mag. Mateja Brejc

Andrej Savarin

Kranj 2010

Kazalo

1	POVZETEK	4
2	UVOD	5
3	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V 21. STOLETJU.....	7
3.1	Pogledi v prihodnost.....	8
3.2	Evropski trendi in svet	10
3.3	Razvojne smernice Slovenije	12
3.4	Skupno načelo	13
4	POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA.....	16
4.1	Izhodišča proučevanja	17
4.2	Politike	17
4.3	Strategije	19
4.3.1	Učinkovitost.....	20
4.3.2	Izboljšave	21
4.3.3	Povezovanje pristopov	22
4.4	Organizacijska načela	23
4.4.1	Dejavniki sprememb.....	26
5	RAZISKAVA.....	31
5.1	Predstavitev.....	31
5.1.1	Namen in cilji raziskave	31
5.1.2	Metodologija	32
5.2	Rezultati fokusnih skupin	36
5.2.1	Pogledi ravnateljev	36
5.2.2	Pogledi članov tima	38
5.3	Rezultati anketnega vprašalnika.....	40
5.3.1	Splošni podatki	40
5.3.2	Motivacija za izvajanje.....	41
5.3.3	Obremenitve pri izvajanju	45
5.3.4	Pomoč pri izvajanju	48
5.3.5	Vloge v procesu	50
5.3.6	Učinki izvajanja	52
5.4	Interpretacija.....	54
6	SKLEP	56

7	LITERATURA.....	58
---	-----------------	----

Kazalo tabel in slik:

Tabela 1: Dolžina opravljanja pedagoškega dela respondentov	41
Tabela 2: Motiviranost respondentov za izvedbo posameznih korakov v fazi načrtovanja	42
Tabela 3: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in vrsta zavoda	43
Tabela 4: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in dolžina opravljanja pedagoškega dela	44
Tabela 5: Obremenitve respondentov z izvajanjem aktivnosti v procesu načrtovanja samoevalvacije	45
Tabela 6: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje in vrsta zavoda	47
Tabela 7: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela	47
Tabela 8: Ocena stopnje pomoči respondentom pri izvajanju posameznih aktivnosti.....	48
Tabela 9: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in vrsta zavoda.....	49
Tabela 10: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela	49
Tabela 11: Ocena pomembnosti posameznih vlog strokovnih delavcev v fazi načrtovanja	50
Tabela 12: Povprečne aritmetične vrednosti vseh vlog skupaj glede na vrsto zavoda	51
Tabela 13: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki vloga skupaj in vrsta zavoda	51
Tabela 14: Ocena učinkov prednosti	52
Tabela 15: Povprečne aritmetične vrednosti vseh učinkov prednosti skupaj glede na vrsto zavoda...	53
Tabela 16: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki učinki prednosti skupaj in vrsta zavoda.....	53
 Slika 1: Delež respondentov glede na vrsto zavoda	40
Slika 2: Motiviranost respondentov za nadaljnji proces	42
Slika 3: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na vrsto zavoda	43
Slika 4: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na dolžino opravljanja pedagoškega dela	44
Slika 5: Ocena obremenitve respondentov za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v prihodnosti	46
Slika 6: Ocena obremenitve respondentov za nadaljnje izvajanje glede na vrsto zavoda.....	47
Slika 7: Ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa	49

1 POVZETEK

V raziskovalnem projektu smo izpostavili izzive, s katerim se srečujejo sistemi izobraževanja v 21. stoletju. Načela, politike in strategije, ki se navezujejo na obstoječe nacionalne in mednarodne smernice sodobnih šolskih sistemov, predlagajo vzpostavitev kakovosti v izobraževalnem sistemu. Že EU je leta 2001 poslala priporočila članicam, da vzpostavijo pregledne sisteme evalvacije kakovosti, in jih spodbudila, da vzpostavijo uravnotežen okvir samoevalvacije šole in kakršnih koli zunanjih evalvacij, vključijo vse ustrezne dejavnike v proces evalvacije ter razširjajo dobro prakso in spoznanja, do katerih so prišle. Postavili smo si vprašanje kako in koliko se lahko šole organizirajo, da kakovost in izboljšave usmerijo na področje učenja in poučevanja z osredotočanjem na dosežke učencev, in da se pri doseganju tega cilja v začetnih fazah uvajanja izognejo usmerjanju moči ostalim ne-temeljnim dejavnostim. Izhajali smo iz mnenj ravnateljev in drugih strokovnih delavcev o organizacijskih in procesnih dejavnikih, ki vplivajo na doseganje tega cilja in proučevali zmožnost zavodov za avtonomno spremljanje učinkovitosti organizacije in procesov pri načrtovanju in izvajanju teh ciljev.

The project emphasises the challenges that educational systems are facing in the 21st century. The principles, policies and strategies related to the existing national and international guidelines of modern school systems suggest the establishment of quality in the educational system. In 2001 the EU recommended its members to establish surveyable quality evaluation systems, and encouraged a balanced frame of school self-evaluation and external evaluation. Also, the recommendations set forth to engage all suitable factors in the evaluation process and disseminate good practices and findings. The project aimed to find out how and to what extent can schools be organised to focus on quality and improvement in the field of teaching and learning, especially on pupils achievements. Additionally, the schools shall in the initial phases of achieving this goal avoid directing their power to other non-basic activities. The project researched the views of headteachers and other teachers about organizational and process factors affecting the achievement of this goal and schools capacity for independent monitoring of efficiency and processes upon planning and achieving these goals.

2 UVOD

Pri prehodu v novo stoletje so družbeni tokovi zaznamovali tudi šolske sisteme tako, da so politike strategije in načela vzgoje in izobraževanja začela izpostavljati pomen dosežkov učencev. Izobraževanje, usposabljanje in raziskovanje so javne dobrine, ki imajo dolgoročno pomemben vpliv na posameznike in družbe, saj spodbujanje njihovega razvoja pripomore h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, tako postaja kakovost vzgoje in izobraževanja z vidika enakih izobraževalnih možnosti in dosežkov učencev eno od osnovnih vprašanj izobraževanja na sploh.

Slovenija svojo razvojno vizijo uresničuje znotraj Evropske unije kot prostora, ki omogoča razvoj različnih družbenih modelov in poti razvoja. Članstvo v Evropski uniji ne pomeni, da preprosto privzemamo že izdelane edukacijske politike, pripravljene na neki »višji« ravni, nasprotno, še naprej smo odgovorni za spremljanje, preverjanje, pospeševanje in usmerjanje nacionalnega sistema izobraževanja in usposabljanja (nacionalne strategije), ob tem pa iz skupnega evropskega prostora prejemamo tako dodatne spodbude k načrtovanemu vsebinskemu nacionalnemu razvoju kot opozorila na nujne točke strukturnega poenotenja (Zgaga in drugi 2004).

Zagotavljanje boljše usposobljenosti v kakovostnih sistemih izobraževanja je bistveni del evropske strategije za reševanje izzivov prihodnosti. Veliko ciljev Evropske unije je usmerjenih k izboljševanju kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja, vendar dejavnosti niso usmerjene k formalnemu uniformiranju izobraževanju in usposabljanju. Članice ohranijo polno odgovornost za delovanje izobraževalnega sistema. (Komisija evropske skupnosti 2008)

Izboljšave se pogosto vse bolj vežejo na zagotavljanje kakovosti, tako bomo tudi v tej raziskavi usmerjeni na področje kakovosti z vidika dosežkov učencev. S kakovostjo v izobraževanju se tako raziskovalci, politiki kot praktiki ukvarjajo že desetletja. Kljub temu da kakovost izobraževalnih organizacij ni enoznačno definirana, so si edini, da ja temeljni in najpomembnejši namen izobraževanja na vseh ravneh kakovosten proces učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev. V svetu in tudi pri nas ja razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Brejc 2008).

V raziskovalnem projektu bomo primerjalno analizirali temeljna načela, politike in strategije na osnovi obstoječih nacionalnih in mednarodnih (OECD, EU idr.) smernic sodobnih šolskih sistemov od koder bodo predlagani načini spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti izobraževanja. Cilj raziskovalnega projekta je predlagati organiziranost in pristope k zagotavljanju in ugotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij.

Pomemben element raziskovalnega projekta predstavljala primerjava različnih izhodišč o vzgojno-izobraževalnem sistemu ter njihova povezanost z učinkovitostjo in zagotavljanjem enakih izobraževalnih možnosti v vzgoji in izobraževanju. Projekt bo prispeval k izboljšanem razumevanju spremljanja kakovosti področja vzgoje in izobraževanja s poudarkom na sistemskih dejavnikih, strategijah in dejavnikih na ravni šol, ki vplivajo na dosežke učencev.



Šifra projekta: V5-0439

CRP-2176-ŠR-V5-0439

POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V 21. STOLETJU

Vodja projekta:

dr. Andrej Koren

Projektna skupina:

dr. Mihaela Zavašnik Arčnik

mag. Mateja Brejc

Andrej Savarin

Kranj 2010

Kazalo

1	POVZETEK	4
2	UVOD	5
3	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V 21. STOLETJU.....	7
3.1	Pogledi v prihodnost.....	8
3.2	Evropski trendi in svet	10
3.3	Razvojne smernice Slovenije	12
3.4	Skupno načelo	13
4	POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA.....	16
4.1	Izhodišča proučevanja	17
4.2	Politike	17
4.3	Strategije	19
4.3.1	Učinkovitost.....	20
4.3.2	Izboljšave	21
4.3.3	Povezovanje pristopov	22
4.4	Organizacijska načela	23
4.4.1	Dejavniki sprememb.....	26
5	RAZISKAVA.....	31
5.1	Predstavitev.....	31
5.1.1	Namen in cilji raziskave	31
5.1.2	Metodologija	32
5.2	Rezultati fokusnih skupin	36
5.2.1	Pogledi ravnateljev	36
5.2.2	Pogledi članov tima	38
5.3	Rezultati anketnega vprašalnika.....	40
5.3.1	Splošni podatki	40
5.3.2	Motivacija za izvajanje.....	41
5.3.3	Obremenitve pri izvajanju	45
5.3.4	Pomoč pri izvajanju	48
5.3.5	Vloge v procesu	50
5.3.6	Učinki izvajanja	52
5.4	Interpretacija.....	54
6	SKLEP	56

7	LITERATURA.....	58
---	-----------------	----

Kazalo tabel in slik:

Tabela 1: Dolžina opravljanja pedagoškega dela respondentov	41
Tabela 2: Motiviranost respondentov za izvedbo posameznih korakov v fazi načrtovanja	42
Tabela 3: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in vrsta zavoda	43
Tabela 4: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in dolžina opravljanja pedagoškega dela	44
Tabela 5: Obremenitve respondentov z izvajanjem aktivnosti v procesu načrtovanja samoevalvacije	45
Tabela 6: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje in vrsta zavoda	47
Tabela 7: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela	47
Tabela 8: Ocena stopnje pomoči respondentom pri izvajanju posameznih aktivnosti.....	48
Tabela 9: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in vrsta zavoda.....	49
Tabela 10: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela	49
Tabela 11: Ocena pomembnosti posameznih vlog strokovnih delavcev v fazi načrtovanja	50
Tabela 12: Povprečne aritmetične vrednosti vseh vlog skupaj glede na vrsto zavoda	51
Tabela 13: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki vloga skupaj in vrsta zavoda	51
Tabela 14: Ocena učinkov prednosti	52
Tabela 15: Povprečne aritmetične vrednosti vseh učinkov prednosti skupaj glede na vrsto zavoda...	53
Tabela 16: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki učinki prednosti skupaj in vrsta zavoda.....	53
 Slika 1: Delež respondentov glede na vrsto zavoda	40
Slika 2: Motiviranost respondentov za nadaljnji proces	42
Slika 3: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na vrsto zavoda	43
Slika 4: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na dolžino opravljanja pedagoškega dela	44
Slika 5: Ocena obremenitve respondentov za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v prihodnosti	46
Slika 6: Ocena obremenitve respondentov za nadaljnje izvajanje glede na vrsto zavoda.....	47
Slika 7: Ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa	49

1 POVZETEK

V raziskovalnem projektu smo izpostavili izzive, s katerim se srečujejo sistemi izobraževanja v 21. stoletju. Načela, politike in strategije, ki se navezujejo na obstoječe nacionalne in mednarodne smernice sodobnih šolskih sistemov, predlagajo vzpostavitev kakovosti v izobraževalnem sistemu. Že EU je leta 2001 poslala priporočila članicam, da vzpostavijo pregledne sisteme evalvacije kakovosti, in jih spodbudila, da vzpostavijo uravnotežen okvir samoevalvacije šole in kakršnih koli zunanjih evalvacij, vključijo vse ustrezne dejavnike v proces evalvacije ter razširjajo dobro prakso in spoznanja, do katerih so prišle. Postavili smo si vprašanje kako in koliko se lahko šole organizirajo, da kakovost in izboljšave usmerijo na področje učenja in poučevanja z osredotočanjem na dosežke učencev, in da se pri doseganju tega cilja v začetnih fazah uvajanja izognejo usmerjanju moči ostalim ne-temeljnim dejavnostim. Izhajali smo iz mnenj ravnateljev in drugih strokovnih delavcev o organizacijskih in procesnih dejavnikih, ki vplivajo na doseganje tega cilja in proučevali zmožnost zavodov za avtonomno spremljanje učinkovitosti organizacije in procesov pri načrtovanju in izvajanju teh ciljev.

The project emphasises the challenges that educational systems are facing in the 21st century. The principles, policies and strategies related to the existing national and international guidelines of modern school systems suggest the establishment of quality in the educational system. In 2001 the EU recommended its members to establish surveyable quality evaluation systems, and encouraged a balanced frame of school self-evaluation and external evaluation. Also, the recommendations set forth to engage all suitable factors in the evaluation process and disseminate good practices and findings. The project aimed to find out how and to what extent can schools be organised to focus on quality and improvement in the field of teaching and learning, especially on pupils achievements. Additionally, the schools shall in the initial phases of achieving this goal avoid directing their power to other non-basic activities. The project researched the views of headteachers and other teachers about organizational and process factors affecting the achievement of this goal and schools capacity for independent monitoring of efficiency and processes upon planning and achieving these goals.

2 UVOD

Pri prehodu v novo stoletje so družbeni tokovi zaznamovali tudi šolske sisteme tako, da so politike strategije in načela vzgoje in izobraževanja začela izpostavljati pomen dosežkov učencev. Izobraževanje, usposabljanje in raziskovanje so javne dobrine, ki imajo dolgoročno pomemben vpliv na posameznike in družbe, saj spodbujanje njihovega razvoja pripomore h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, tako postaja kakovost vzgoje in izobraževanja z vidika enakih izobraževalnih možnosti in dosežkov učencev eno od osnovnih vprašanj izobraževanja na sploh.

Slovenija svojo razvojno vizijo uresničuje znotraj Evropske unije kot prostora, ki omogoča razvoj različnih družbenih modelov in poti razvoja. Članstvo v Evropski uniji ne pomeni, da preprosto privzemamo že izdelane edukacijske politike, pripravljene na neki »višji« ravni, nasprotno, še naprej smo odgovorni za spremljanje, preverjanje, pospeševanje in usmerjanje nacionalnega sistema izobraževanja in usposabljanja (nacionalne strategije), ob tem pa iz skupnega evropskega prostora prejemamo tako dodatne spodbude k načrtovanemu vsebinskemu nacionalnemu razvoju kot opozorila na nujne točke strukturnega poenotenja (Zgaga in drugi 2004).

Zagotavljanje boljše usposobljenosti v kakovostnih sistemih izobraževanja je bistveni del evropske strategije za reševanje izzivov prihodnosti. Veliko ciljev Evropske unije je usmerjenih k izboljševanju kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja, vendar dejavnosti niso usmerjene k formalnemu uniformiranju izobraževanju in usposabljanju. Članice ohranijo polno odgovornost za delovanje izobraževalnega sistema. (Komisija evropske skupnosti 2008)

Izboljšave se pogosto vse bolj vežejo na zagotavljanje kakovosti, tako bomo tudi v tej raziskavi usmerjeni na področje kakovosti z vidika dosežkov učencev. S kakovostjo v izobraževanju se tako raziskovalci, politiki kot praktiki ukvarjajo že desetletja. Kljub temu da kakovost izobraževalnih organizacij ni enoznačno definirana, so si edini, da ja temeljni in najpomembnejši namen izobraževanja na vseh ravneh kakovosten proces učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev. V svetu in tudi pri nas ja razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti (Brejc 2008).

V raziskovalnem projektu bomo primerjalno analizirali temeljna načela, politike in strategije na osnovi obstoječih nacionalnih in mednarodnih (OECD, EU idr.) smernic sodobnih šolskih sistemov od koder bodo predlagani načini spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti izobraževanja. Cilj raziskovalnega projekta je predlagati organiziranost in pristope k zagotavljanju in ugotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij.

Pomemben element raziskovalnega projekta predstavlja primerjava različnih izhodišč o vzgojno-izobraževalnem sistemu ter njihova povezanost z učinkovitostjo in zagotavljanjem enakih izobraževalnih možnosti v vzgoji in izobraževanju. Projekt bo prispeval k izboljšanem razumevanju spremljanja kakovosti področja vzgoje in izobraževanja s poudarkom na sistemskih dejavnikih, strategijah in dejavnikih na ravni šol, ki vplivajo na dosežke učencev.

3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V 21. STOLETJU

V dokumentu Služb komisije šole za 21. stoletje v okviru Komisije evropski skupnosti (2007) je šola opredeljena kot:

»prostor, kjer večina Evropejcev preživi vsaj devet ali deset let svojega življenja, tu pridobijo osnovna znanja, spretnosti in kompetence ter mnoge temeljne norme, vedenjske vzorce in vrednote, ki jih bodo nosili s seboj vse življenje. S tem ko dopolnjuje ključno vlogo staršev, lahko šola posameznikom pomaga razviti njihove sposobnosti ter izkoristiti potencial osebnostne rasti (tako čustvene kot intelektualne) in blaginje. Da jih pripravi na življenje v sodobnem svetu, jih mora šola usmeriti na demokratični družbi z oblikovanjem državljanske zavesti in solidarnosti pri ljudeh ter spodbujanjem participativne demokracije.«

Na prehodu v novo tisočletje so družbeni tokovi zaznamovali tudi šolo, saj se na področju izobraževanja dogajajo velike spremembe. Modernizacija družbe vpliva na vzgojno-izobraževalno delo v šolah, hkrati pa prinaša nove zahteve pedagoški znanosti in stroki, kajti izobraževanje predstavlja v najširšem pomenu enega od vidikov socializacije, ki vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin, hkrati pa pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote (Haralambos in Hulborn 1999).

Izziv, s katerim se srečujejo sistemi izobraževanja, si lahko predstavljamo kot prizadevanja k spodbujanju učinkovitosti in pravičnosti v teh sistemih. Izziv je zagotoviti, da so sistemi istočasno učinkoviti pri ustvarjanju odličnosti in pravični pri dvigovanju splošne stopnje usposobljenosti. Znotraj tega okvira se nahajajo nekateri najpomembnejši elementi povezani s kakovostjo začetnega izobraževanja in usposabljanja vse od zgodnjega učenja in predšolske vzgoje, ki imajo dolgoročno največji vpliv na blaginjo posameznikov in družbe. Tako imajo vprašanja v zvezi s šolami osrednje mesto v razpravah o nacionalnih politikah na področju izobraževanja. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Zagotavljanje boljše usposobljenosti z boljšimi sistemi izobraževanja in usposabljanja je bistveni del evropske strategije za reševanje izzivov prihodnosti, kot je staranje družbe, in za

zagotavljanje visoke ravni trajnostne rasti in delovnih mest na temelju znanja, ki spadajo v jedro lizbonske strategije. Znanje, spretnosti in kompetence določajo posameznikove možnosti za uspeh na trgu dela in za dejavno vlogo v družbi. Imajo odločilen pomen za socialno kohezijo ter konkurenčnost in inovativnost podjetij in celotnega gospodarstva. (Komisija evropskih skupnosti 2008)

3.1 Pogledi v prihodnost

Kot rezultat pričakovanj mnogih narodov o razvoju vzgoje in izobraževanja v bodoče, lahko izpostavimo projekt, ki se je začel kot rezultat dela držav članic organizacije OECD z naslovom Bodoče šole (Newby 2005; OECD 2001). Ideja tega je priprava na potrebe prihodnosti, iz zornega kota sedanjih pričakovanj razvoja vzgoje in izobraževanja. Izobraževanje populacije in usposabljanje učiteljev in drugih profesij bo vsekakor zaznamovano z državnimi razlikami, ampak izginjanje državnih meja zaradi globalizacije in omrežnega sveta postavlja to misel širše od posameznih držav. Pomembno metodo premisleka o bodočnosti vzgoje in izobraževanja predstavlja pregled različnih scenarijev, ki je podan v šestih različicah.

Prvi scenarij se sklicuje na »Status quo«. Predvideva nadaljnjo birokratizacijo, ki sili k vse večjemu poenotenju kljub pritisku pred spremembami. Prioriteto ima administracija in njena sposobnost da se sooči z odgovornostjo in zahtevami učinkovitosti. Šole so vpletene v sisteme s toga in kompleksno hierarhično ureditvijo. Decentralizacija je mišljena le v smislu specializacije kurikula in administracije. Vodenje je v teh sistemih zelo odvisno od administrativnih sposobnosti opravljanja birokratskih zahtev. Ker je pritisk administracije velik, opravljanje teh nalog zajema večino dela vodstvenih delavcev, kjer večino svojih sposobnosti namenja upravljanju vedno novih zahtev z omejenimi resursi.

Drugi scenarij, je povezan s spodbujanjem individualizma in posledično padcem spoštovanja do ključnih vrednost civilizacije. Kot odziv na nastalo situacijo so se šole preusmerile iz ocenjevanja znanja k vrednote skupnosti in delovne kompetence, z zagovarjanjem vrlin in koristi sodelovanja in skupnega dela. S tem je šola postala najučinkovitejši branik pred socialnim drobljenjem in vrednostno krizo, tako da se koncentrirajo na razvoj človekovih socialnih potreb, v kar se vključujejo tudi različni deli skupnosti. Vodenje je kompleksno,

razpršeno in v glavnem kolektivno, šolski prostor pa center interakcij skupin in posameznikov.

Tretji scenarij prevzema misel učečih se organizacij v polnem pomenu besede. Šole se posvečajo izključno znanju v zameno za socialne veščine. Znanje se postavi v ospredje skupaj s spodbujeno diversifikacijo, inovativnostjo in uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Struktura vodenja se zato splošči z namenom stalnega profesionalnega razvoja. Odločanje je razdeljeno med upravo in profesijo, kjer prednostno vlogo dobiva kakovost.

Četrti scenarij si lahko predstavljamo kot informacijsko-komunikacijsko mrežo, saj predvideva, da se šole navsezadnje, v smislu objekta, le zaprejo. Izobraževanje poteka v mrežah, ki se vežejo na domove in vse druge prostore, ki imajo vlogo združevanja in ustvarjanja skupnosti, zato izobraževanje poteka povsod. Prvotna struktura šole ne zmore več individualno prilagajati učno izkušnjo vsakemu otroku posebej in zato ni zmožna pripraviti ljudi na znanju temelječo ekonomijo. Šole se de-institucionalizirajo, alternativo sedaj predstavlja informacijska tehnologija skupaj z rastočo močjo interesa skupnosti. Izobraževanje poteka v več omrežjih pri različnih profilih ljudi. Klasična vloga šole in učitelja ne obstaja več. Šolanje doma postane vsakdanje, vse več časa se preživlja doma in v lokalnih skupnostih, kar zmanjšuje meje med delom izobraževanjem in prostim časom. Ni vzpostavljenega izobraževalnega programa, ampak velikanski vir aktivno upravljanih učnih programov na spletu, ki dejansko izpolnjujejo potrebe po znanju.

Peti scenarij opozarja na možnost nastanka »izobraževalnega tržišča«. Potrošniki so postali vse bolj kritični do javnih uslug in posledično izbirčni, tudi v vzgoji in izobraževanju. Nezadovoljni z relativno enotnim državnim sistemom je bila edina logična posledica deregulacija, tako da je prepustila odločitev izbire izobraževanja uporabniku in posledično nastanku tržišča. Izobraževanje postane prirejeno uporabniku zaradi precejšnje raznolikosti izobraževanja na trgu. Večina šol deluje v dobičkonosnih partnerskih zvezah z zasebnim sektorjem, tako da vključuje tako opremo v izobraževalni program. Korporacije so z vdorom v ta posel celo prevzele moč nad izbiro ponujenega znanja, kar tudi privede do specializiranih izobraževalnih programov.

Šesti scenarij predvideva sesutje zaradi pomanjkanja in staranja kadra. Velika masa učiteljev povzroča visoke stroške za izboljšave, katere je težko dokazati. Različne posledice lahko nastanejo v obeh primerih, zato je večkrat potreben krizni menedžment.

V člankih so povzete le nekatere prvine teh idej, ki izpostavljajo spremembe v šolstvu v povezavi z družbenimi spremembami. Trenutna nagnjenja pa lahko povezujemo z usmeritvami, ki se pojavljajo v okviru skupnega evropskega prostora, na katerega je vsekakor veza tudi razvoj vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

3.2 Evropski trendi in svet

Voditelji vlad držav članic EU so se na vrhu Evropskega sveta v Lizboni marca leta 2000 dogovorili o novem strateškem cilju Evropske unije, in sicer do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. S pozivom k nujnemu ukrepanju, da bi realizirali najbolj prioritetni cilj, ki je družba znanja, Evropska unija v ospredje pravilno postavlja znanje kot enega od ključnih dejavnikov za ohranitev konkurenčnosti ter trajnostnega gospodarskega razvoja. (Urad Vlade RS za komuniciranje)

Področje izobraževanja in usposabljanja je predvsem s pojmom »na znanju temelječa družba« kar najbolj neposredno povezano s temeljnimi cilji Lizbonske strategije. K opredelitvi tega pojma je prispeval razvoj na področju edukacijskih politik, ki mu v okviru Evropske komisije lahko sledimo v drugo polovico osemdesetih let in je enega od pomembnih etapnih rezultatov dosegel v »White Paper on education and training« (European Commission 1996). Ob nekaterih drugih novejših dokumentih so za to področje še posebej pomembne konkretizacije Lizbonske strategije v obdobju od 2000 do 2003, ob njih pa ne gre prezreti procesov, ki so bili spodbujeni izven neposrednega konteksta Evropske komisije in med katerimi ima osrednje mesto predvsem bolonjski proces po letu 1999 tudi povezan z nameni Lizbonske strategije.

Lizbonska strategija je med drugim postavila Svetu za izobraževanje (Council of Education) nalogo, da se odzove in zavzame stališče o konkretnih bodočih ciljih izobraževalnih sistemov, pri čemer naj se osredotoči na skupne zadeve in prioritete, upoštevajoč nacionalne razlike (European Council 2000). Tako je februarja 2002 nastal dokument »Detailed work

programme on the follow-up of the objectives of educational and training systems in Europe« (t.i. Objectives Report), ki je odslej v središču vseh diskusij o edukacijskih politikah.

»Objectives Report« poudarja, da sta izobraževanje in usposabljanje »ključno prednostno področje v lizbonski strategiji«, v osrednjem delu pa predstavi delovni program za uresničevanje 13 ciljev:

- prvih pet ciljev je usmerjenih k izboljševanju kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU,
- naslednji trije poudarjajo širitev in olajševanje dostopa do izobraževanja in usposabljanja,
- zadnjih pet pa njihovo odpiranje navzven.

Pri tem dokument zaključuje: »V novi Evropi družbe znanja je treba državljanom omogočiti, da se bodo lahko učili in delali skupaj v vsej Evropi ter da bodo povsod lahko v polni meri uporabljali svoje znanje. (European Commission 2002, 42).

Še novejši dokument iz leta 2008 na podlagi posvetovanj Komisije evropskih skupnosti predlaga, naj evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju v letih do 2020 kot nujni strateški izziv in nujne prednostne naloge obravnava:

- uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in mobilnosti udeležencev,
- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izvajanja in izidov učenja,
- spodbujanje pravičnosti in aktivnega državljanstva,
- krepitev inovativnosti in ustvarjalnosti, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

(Komisija evropskih skupnosti 2008)

Izobraževanje in usposabljanje pa sta v Evropski uniji tudi tisto področje, na katerem si vse članice – ob tem, ko spodbujajo povezovanje med nacionalnimi šolskimi sistemi – močno prizadevajo za ohranjanje njihovih posebnosti. Maastrichtski in Amsterdamski sporazum v dveh členih, ki govorita o izobraževanju in usposabljanju (126. in 127. oziroma 149. in 150. člen), posebej poudarjata, da na tem področju poenotenje (šolskih) sistemov ni predvideno. Tu je določeno, da bo »Skupnost prispevala k razvoju kvalitetnega izobraževanja s spodbujanjem

sodelovanja med državami članicami ter po potrebi tudi s podpiranjem ter dopolnjevanjem njihove dejavnosti, obenem pa bo v celoti spoštovala odgovornost držav članic za učne vsebine in organizacijo izobraževalnih sistemov ter njihovo kulturno in jezikovno različnost«. Spodbujevalni ukrepi se na tem področju zato sprejemajo »brez harmoniziranja zakonov in predpisov držav članic«. (Zgaga in drugi 2004)

Dejavnosti torej niso usmerjene k formalnemu uniformiranju izobraževanja in usposabljanja, članice pa ohranijo polno odgovornost za delovanje izobraževalnega sistema, ki seveda vključuje tako notranjo (nacionalni sistem izobraževanja) kot zunanjo komponento.

3.3 Razvojne smernice Slovenije

Vsi ti procesi in dokumenti so za Slovenijo pomembni tako zaradi članstva v EU kot zaradi pospeševanja lastnega notranjega razvoja. Z današnje točke postaja vse bolj pomembno, da je Slovenija tem trendom in dokumentom v svojih prizadevanjih sledila že vse od začetka devetdesetih let.

Strategija razvoja Slovenije (Šušteršič in drugi 2005) opredeljuje vizijo in cilje razvoja Slovenije po svoji vsebini tudi strategija trajnostnega razvoja Slovenije, hkrati pa pomeni tudi prenos ciljev Lizbonske strategije v nacionalno okolje. Da bi Slovenija lahko dosegla te ambiciozne cilje, mora pripraviti in izvesti temeljite strukturne reforme in spremeniti svoj dosednji razvojni vzorec. Slovenija danes ni več tista nova država članica, ki najhitreje zmanjšuje razvojni zaostanek za EU. Vizija novega modela družbenega razvoja temelji na:

- deregulaciji,
- spodbujanju nastajanja,
- individualizaciji in odgovornosti,
- sodelovanju,
- decentralizaciji,
- poudarku trajnostnemu razvoju.

Slovenija svojo razvojno vizijo uresničuje znotraj Evropske unije kot prostora, ki omogoča razvoj različnih družbenih modelov in poti razvoja. V tem kontekstu bo pričakovani razvoj na

področju izobraževanja in usposabljanja v EU in v svetu, ki se mu bo morala prilagoditi tudi Slovenija, potekal predvidoma predvsem v smereh:

- zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu,
- poudarek »kakovostnemu izobraževanju za vse«,
- povečana pozornost šolanju otrok s posebnimi potrebami,
- decentralizacija financiranja in upravljanja,
- zagotavljanje kvalitetne fleksibilne temeljne poklicne kvalifikacije (prehod v delo) ter kvalifikacije za nadaljnje izobraževanje (prehod v terciarno izobraževanje),
- poudarek na strategiji razvoja »znanja in veščin«,
- pomen splošne izobrazbe in prilagodljivosti za nadaljnje splošno in/ali poklicno izobraževanje (načelo vseživljenskega izobraževanja),
- pozornost skupinam, ki se težje vključijo v izobraževanje, ipd.

3.4 Skupno načelo

Kakovost je danes na področju vzgoje in izobraževanja tako po svetu kot v Sloveniji skorajda modni trend. Izjemno zanimanje za kakovost zaostrejuje vprašanja, kot so: ali kakovost pred tem ni bila pomembna, ali je bilo to sploh pomembno vprašanje šolske politike ter zakaj se o kakovosti toliko govori ravno zdaj (Barle Lakota 2006, 31).

Izobraževanje, usposabljanje in raziskovanje so, javne dobrine in spodbujanje njihovega razvoja pripomore h konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, zato postaja problem kakovosti šolstva eno od osnovnih vprašanj izobraževanja na vseh ravneh (Trunk Širca 2002). Kot razloge za vse velja prizadevanja za kakovost Preedy in drugi (1991) navajajo predvsem zunanje dejavnike, in sicer:

- pritiske na izobraževanje (skrb v zvezi z delovanjem šol s strani vladnih organizacij, inšpekcije in javnosti),
- politične pritiske (npr. zmanjševanje javnih sredstev za izobraževanje) in
- ekonomske argumente (povezava med izobraževalnimi stroški in gospodarsko uspešnostjo, predvsem v primerjavi z drugimi državami).

Podobno so na mednarodni konferenci »Ways towards quality« udeleženci kot razlog za vpeljevanje različnih mehanizmov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v različnih državah navedli spremembe v sistemih izobraževanja in zahteve po mednarodni primerljivosti (Erčulj 2000).

Kot ugotavlja Barle Lakota (2006, 31) je bilo vprašanje kakovosti vzgoje in izobraževanja od pojava množičnega šolstva vseskozi ključno. »Res pa je, da razmah javnega šolstva (in še posebej množičnega šolstva) implicitno vključuje ter zaostre vprašanje kakovosti kot še nikoli poprej«. Tako šolstvo zahteva mnogo več javnih sredstev, jasno opredeljen status javnih listin, jasno strukturiran sistem šolstva in predvsem jasno opredeljene vstopne in izstopne kriterije šolanja.

Koncept kakovosti v izobraževanju pogosto povezujemo tudi s pojmom trgov v izobraževanju. Upad števila otrok in staranje prebivalstva, kar je trend v zahodnoevropskih državah, namreč vplivata na mrežo sol, ravno tako pa s tem povezano spreminjanje narave izobraževanja. Trg in tržne zakonitosti, kot pravi Tooley (1994), izobraževanje postavljajo kot zasebno dobrino. Trg namreč vpelje drugačen način financiranja (per capita ali pa lump sum), povezan je z decentralizacijo šolstva in z deregulacijo, pa tudi z drugačnim razumevanjem avtonomije in vodenja šol. Kakovost na trgu postane sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti in ni sama sebi namen.

Kakovost pa lahko razumemo skozi kritično perspektivo, o kateri govori Stronach (2000). Gre za tako imenovano »audit culture« oziroma kulturo nenehnega preverjanja stanja in tudi posledično hitrih sprememb v šolskih sistemih. Pri tem pa se postavlja vprašanje, v kolikšni meri nenehno preverjanje ustreza oziroma odraža naravo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je proces, kjer so rezultati in njihova uspešnost vidni kot celota, vendar šele po daljšem časovnem obdobju. To sicer ne pomeni, da učinkovitosti in uspešnosti šol ter njihove kakovosti ne spremljamo, vprašanje pa je, kako hitro posegamo po spremembah in ukrepih, s katerimi želimo neko ugotovljeno stanje popraviti.

V kasnejšem delu (Stronach v Brejc 2008) je bil podan primer (ne)ustreznosti takih sprememb. Stopnjevanje javnega in nacionalnega pregledovanja je peljalo v preveliko predpisovanje in izgubo avtonomije poklica. Prehajalo se je k ideji gospodarske produktivnosti, kjer je bilo pozitivistično merjenje rezultatov izobraževanja neizbežen

rezultat. Tak pristop pa povzroča izobraževalno kulturo, ki poudarja poučevanje za rezultate in omejevanje izobraževanja na ključne predmete. Taka situacija lahko privede do preobremenjenosti z uspešnostjo, kar ustvarja valove sprejetja novosti, ki so neuporabne, kot na primer:

- ponavljajoči se valovi reforme, s težnjo, da so novosti vse bolj kratkoročne,
- večkratne novosti, kjer naslednja skupina sprememb pokriva zadnjo,
- vse bolj simbolna narava reform,
- spodkopavanje poklicne presoje,
- nepreizkušene zahteve po uspehu.

V tem smislu je pomembno da kakovosti ne razumemo kot samostojno preverjanje uspešnosti, ampak kot ureditev, ki je sama po sebi zelo uspešna v zvezi z delovanjem celotnega izobraževalnega sistema.

4 POLITIKE, STRATEGIJE IN ORGANIZACIJSKA NAČELA

Na področju proučevanja različnih dejavnikov, ki vplivajo na dosežke učencev so mnenja o vlogi, pomenu in vplivu tako šolskih kakor tudi ostalih družbenih dejavnikov deljena. Groba in redukcionistična poenostavitev teh razprav ponuja naslednjo sliko. Na eni strani imamo tiste, ki zagovarjajo zgolj in samo eno dimenzijo ugotavljanja kakovosti izobraževalnih sistemov. Ta usmeritev temelji na predpostavki, da večja učinkovitost poučevanja in učenja ter s tem povezani rezultati (dosežki učencev) vodijo nujno v večjo učinkovitost izobraževalnega sistema kot celote. Na drugi strani imamo tiste, ki povezanost različnih dejavnikov poučevanja in učenja vidijo v okviru bolj uravnoteženega razmerja med sistemskimi, organizacijskimi in pedagoškimi dejavniki šolske uspešnosti, učinkovitosti in pravičnosti.

Kakor potrjujejo razprave s širšega področja izobraževalnih politik je potrebno v okviru organizacije vzgojno-izobraževalnih programov znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja v sodobnih demokratičnih družbah izpostaviti dvojni kontekst.

Prvi je tako imenovani »širši družbeni kontekst«, kjer se sodobne demokratične družbe soočajo s številnimi izzivi, na katere so občutljivi tudi javni sistemi vzgoje in izobraževanja. Mednje sodijo spremenjena starostna struktura prebivalstva in s tem povezana vključenost na trgu delovne sile ter vse večja neenakost med posamezniki in različnimi družbenimi skupinami. Drugi vidik vključuje, tako imenovani »kontekst šolanja«, kjer moramo poleg oblikovanja učinkovitih strategij zagotavljanja enakih izobraževalnih možnosti izpostaviti tudi vpliv različnih organizacijskih oblik vzgojno-izobraževalnega dela na dosežke učencev; vpliv različnih pristopov in metod na oblikovanje učinkovitega in pravičnega šolskega učnega okolja; vpliv le-teh na delo učiteljev ter identifikacijo povezanosti različnih dejavnosti, prepričanj in stališč učiteljev ter ravnateljev s posameznimi dejavniki organizacije vzgojno-izobraževalnega dela. Premik poudarka k sistemu vzgoje in izobraževanje, ki bo upošteval ta temeljna načela mora upoštevati temeljno načelo koherentnosti izobraževalnih politik in torej biti prisoten na vseh temeljnih ravneh sistema vzgoje in izobraževanja.

4.1 Izhodišča proučevanja

Projekt temelji na prepričanju, da se šole izboljšujejo z vlaganjem v znanje in da sistem napreduje z učenjem vsakega posameznika in vseh delov v sistemu. Strateške spremembe, morajo delovati do stopnje, ko se spremenijo ne le vidne značilnosti sistema, ampak tudi vrednote, prepričanja in pričakovanja ljudi, ki delujejo v vsakodnevni praksi (Elmore 2007).

Ko se odločamo za uvajanje sistema kakovosti morajo biti strategije hkrati kompleksne in enostavne. Kompleksne v smislu, da morajo delovati hkrati preko številnih družbenih, organizacijskih, kulturnih in tehničnih dimenzij, preproste v smislu tega, da morajo vsebovati preprosto zgodbo, da jih lahko vsakdo v sistemu razume in uporabi in osmisli svoje delo (Elmore 2007).

Uvajanje sistemov kakovosti je lahko uspešno, če ga bo država dolgoročno podpirala s pripravljenostjo prevzeti skrb za vire, potrebne za ustvarjanje pogojev za učenje na šolski ravni, in se vsaj delno odpovedati prevelikemu rangiranju, prevelikim pritiskom odgovornosti za rezultate ter dajanju navodil kako naj šole in vrtci delajo, da bodo uspešni.

Pomemben vpliv na uspešnost uvajanja sistemov kakovosti bo imela pripravljenost in sposobnost šol za pričetek zahtevnega procesa izboljšav na podlagi načrtovanega in ali ga bodo zmogle trajnostno vzdrževati. V tem okviru bo pomembno ali bomo podporne službe za izvajanje takega sistema zmogle celovito in postopno uvajanje ter nuditi podporo šolam, glede na njihove različne sposobnosti uvajanja izboljšav (Elmore 2007).

Pri prenosu sistemov se zavedamo strokovnih omejitev, da danes raziskave ne dajejo jasnih odgovorov na to kaj deluje konkretnih situacijah in tako ni enoznačnih rešitev, ki bi delovale v vseh okoljih ter bi jih bilo možno enostavno prevzeti (Koren 2006).

4.2 Politike

Države članice so odgovorne za organizacijo in vsebino sistemov izobraževanja in usposabljanja. Vloga Evropske unije je, da jih podpira. Evropska komisija tesno sodeluje z državami članicami ter jim pomaga pri razvoju in posodabljanju politik izobraževanja in

usposabljanja. Čeprav noben sistem ne nudi vsem enake kakovosti izobraževanja, se stopnja nesorazmernosti med učenci po državah vseeno močno razlikuje, kar pomeni, da na tem področju obstajajo možnosti za dodatne izboljšave. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

S kakovostjo v izobraževanju se tako raziskovalci, politiki kot praktiki ukvarjajo že desetletja. Kljub temu da kakovost izobraževalnih organizacij ni enoznačno definirana, so si edini, da ja temeljni in najpomembnejši namen izobraževanja na vseh ravneh kakovosten proces učenja in poučevanja ter dosežki (znanje) učencev. V svetu in tudi pri nas ja razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

V zadnjih 30-ih letih so se v večini držav OECD-ja ter njenih sistemih vzgoje in izobraževanja povečala prizadevanja na področju zagotavljanja kakovosti izobraževalnih institucij. Pa vendar so spremembe v vzgojno-izobraževalnih politikah pokazale, da povečanje kakovosti šol in učiteljev ter večja profesionalizacija učiteljskega poklica nima nujno enoznačnih učinkov, kar potrjujejo tudi številne mednarodne raziskave merjenja izobraževalnih dosežkov (TIMSS, PISA, PIRLS, OECD-jeva »Education Policy Analysis« ter »Education at a Glance«)

Študije »Development Economics Research Group« Svetovne banke in OECD-jev »Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management« so pokazale, da je stopnja učinkovitosti sistema vzgoje in izobraževanja v veliki meri pogojena tudi z zagotavljanjem enakih izobraževalnih možnosti vsem učencem ter kakovostjo učiteljevega dela in kvaliteto šol ter ostalimi družbenimi dejavniki.

Na drugi strani pa ugotovitve ene od evropskih raziskav (PISA 2002) kažejo, da kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v šoli nikakor ni mogoče izenačevati le s številom ur pouka. Za uspešnost v šoli so odločujoči še drugi dejavniki kot na primer izbor snovi in učinkovito posredovanje le-te (npr. strokovno spopolnjevanje učiteljev, uporaba sodobnih pripomočkov, medijev, pozitivna učna klima in zagotavljanje kakovosti). Glede vsebinske preobremenjenosti otrok je zlasti kritičen pediater Friedrich (2003). Po njegovem mnenju je z vidika prihodnosti obremenjenost otrok z vsebinami, ki jih posreduje današnja šola, manj ustrezna. Potrebna je osredotočenost na temeljna znanja, ki jih morajo obvladati otroci, kakovost pouka pa je mogoče zagotavljati predvsem s sodobnimi metodami poučevanja in učenja. Hkrati z ustrezno redukcijo števila ur pouka le-to lahko pripomore k razbremenitvi

učenk in učencev v današnji šoli, hkrati pa omogoči bolj normalno vključevanje učencev v športne, kulturne in socialne dejavnosti zunaj šole. Omenjena izhodišča v svetu in pri nas dobivajo čedalje več družbeno-politične podpore.

Evropski svet je pogosto poudaril, da so kakovostni sistemi izobraževanja in usposabljanja, ki so učinkoviti in pravični, bistveni za uspešnost Evrope. Zaradi zagotavljanja kakovostnih izidov na trajnostih temeljih je treba obravnavati tudi upravljanje sistemov izobraževanja in usposabljanja. Izobraževalni zavodi in zavodi za usposabljanje morajo dobiti več avtonomije, biti morajo bolj odprti za civilno družbo in podjetja ter biti vključeni v učinkovite sisteme zagotavljanja kakovosti.

Visoka kakovost se doseže samo z učinkovito in trajnostno uporabo virov. Z razvijanjem podatkovne podlage je treba okrepiti dokaze za potrebnost vlaganja v izobraževanje in usposabljanje kot bistvenega dejavnika za gospodarsko rast in socialno vključenost.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek 1995), zakonodaja iz sredine oziroma druge polovice devetdesetih let ter uresničevanje v teh dokumentih potrjenih načel je vzpostavilo neposreden kontakt z evropskimi in svetovnimi trendi, potrebno pa je pazljivo spremljanje realizacije ter ugotavljanje potreb po redefiniranju ciljev oziroma orodij za njihovo doseganje. Statistični kazalci za novejšo obdobje kažejo primerljivo zelo ugodne trende.

4.3 Strategije

Na področju kakovosti na področju izobraževanja sta uveljavljeni predvsem pristopa učinkovitosti in nenehnih izboljšav. Imata različna izhodišča, sodobni pristopi h kakovosti v praksi pa poskušajo povezati prednosti obeh in hkrati omejiti njihove slabosti (Harris in Bennett 2001; Brejc 2008; Scheerens 2008). V projektu si bomo prizadevali povezati ta dva koncepta, ki temeljita na učinkovitosti in nenehnih izboljšavah.

4.3.1 Učinkovitost

Osnovno vprašanje učinkovitosti temelji na vprašanju »Kakšne so učinkovite šole?« z osredotočenjem na rezultate šolanja in značilnosti šol, ki so učinkovite. Paradigma učinkovitosti predpostavlja merjenja rezultatov in kvantificiranje razlik med šolami, pri čemer se omeji na zelo ozek niz rezultatov. Raziskave v pristopu presojujejo ali razlike v virih, procesih in organizacijski urejenosti vplivajo na rezultate učencev in če, na kakšen način. Učinkovitost se torej ukvarja s stopnjo do katere se šole razlikujejo ena od druge. Pri tem dajejo pomen šoli in njenemu vplivu na dosežke učencev s čimer presegajo dajanje izključnega pomena socialnega kapitala, družinskega izvora na rezultate otrok. Pomemben je tudi poudarek, da je v kakovostni šoli lahko uspešen vsak otrok (Harris 2001).

Pristopi učinkovitosti so zajeli večino držav in spodbudili mnoge mednarodne primerjave in raziskave, ki so s pozitivistično metodologijo dale veliko podatkov (Reynolds 2001). Pokazali so tudi, da so učinkovite šole strukturno, simbolično in kulturno bolj povezane od manj učinkovitih. Ugotovili so ključen vpliv učiteljeve učinkovitosti na izobraževalno učinkovitost (Creemers 1994).

Pri razumevanju pristopa učinkovitosti moramo upoštevati tudi kritike paradigme (Reynolds 2001), pri tem predvsem:

- Pristop je povzročil pritiske in mnenje, da so šole in učitelji krivi za neuspehe učencev.
- Ni dovolj upoštevano, da se šole nujno razlikujejo, vedno imamo dobre in slabe, na kar vpliva veliko dejavnikov.
- Povečali so socialno kontrolo in mehanistični pogled na izobraževanje in šole.
- Pristop spodbuja šole kot globalno industrijo.
- Pristop se omeji na pogled na šole v določenem trenutku .
- Zanimarja okoliščine zunaj šole.
- Raziskave učinkovitosti niso dovolj natančne, da bi odgovorile na to, kaj je potrebno za izboljšavo na posamezne šoli.
- Marketizacija, kjer postanejo primerjave kot olimpijske igre, kjer so športniki učenci, ki tekmujejo za svoje šole.

4.3.2 Izboljšave

Vprašanje pri izboljšavah se glasi »Kako se šole izboljšajo in postanejo učinkovitejše?, z osredotočenjem na procese izobraževanja in potmi za povečanje kakovosti šolanja. V nasprotju z učinkovitostjo so osredotočene na procese sprememb (Fullan 2009) in na strategije izboljšav potrebnih za doseganje sprememb. Pri tem je šola, vrtec središče strategije sprememb, izboljšav, tako velja prepričanje, da imajo šole lastne zmožnost izboljšave, torej kakovost najbolje dosežemo z delom na notranjih pogojih vsake posamezne šole.

Značilnosti pristopa nenehnih izboljšav je sistematičnost k spremembam, tako da je izboljšava skrbno načrtovan in voden proces v določenem obdobju več let. Ključna osredotočenost na spremembo so notranje razmere šole, kar vključuje ne le poučevanje in učenje ampak procese, razdelitve vlog. Cilj je učinkovitejše doseganje izobraževalnih ciljev. Izobraževalni cilji odsevajo vizijo posamezne šole in predstavljajo kar šola ceni kot želeno. To predpostavlja širše definiranje dosežkov kot so zgolj ocene učencev na testiranjih. Šola služi bolj splošnim razvojnim potrebam, potrebam profesionalnega razvoja učiteljev in potrebe skupnosti. Čeprav je šola središče sprememb ne deluje sama. Je vsajena v izobraževalni sistem, ki mora delovati sodelovalno če naj dosega najvišjo stopnjo kakovosti. To pomeni, da bi naj bile vloge učiteljeve, ravnateljev, staršev, strokovnjakov določene in skladne in predane procesu nenehnih izboljšav. Na tak način dobimo povezane strategije izvedbe, kar vsebuje povezavo izboljšav od spodaj navzgor in zgoraj navzdol, zavedajoč se da oba pristopa obsegata različne ravni sistema. Usmeritve k institucionalizaciji, sprememba je uspešna le, če je postala del naravnega vedenja učiteljev v šoli. (Reynolds 2001).

Raziskave so pokazal na nekaj osnovnih pomanjkljivosti pristopa:

- Preveliko osredotočenost na organizacijsko raven in izključevanje učiteljev oziroma razredne ravni.
- Ne upošteva kompleksnosti dejavnikov, ki sooblikujejo kulturo šol, sodelovanje učiteljev ali vplivajo na uvajanje sprememb.
- Prostovoljnost pri uvajanju izboljšav tako z vidika šol, kot posameznih učiteljev znotraj njih.
- Osredotočenost predvsem na uspešne šole in zanemarjanje neuspešnih, pri čemer ne vemo, kaj vpliva na uspešnost uspešnih.

- Premajhna uporaba kvantitativnih podatkov pri ugotavljanju uspešnosti sprememb.
- Prevelika pozornost je bila dana vodenju in organizaciji, zanemarjala pa spremenljivke poučevanja, pedagogike, učiteljev, s čimer se je izgubilo prizadevanja in pripadnost učiteljev, ki veliko bolj vplivajo na dosežke učencev kot šolska raven

(Harris 2001; Reynolds 2001; Hopkins 1996)

4.3.3 Povezovanje pristopov

Na področju raziskav potekajo prizadevanje za povezavo obeh paradigem, ki še niso dala pričakovanih rezultatov. Uspešnejši so bili poskusi povezovanja na ravni praktikov in šolskih oblasti, ki so pri pristopih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti zajemali iz obeh tradicij (Harris 2001).

Pri poskušanju vnašanja prednosti obeh pristopov in izogibanju njunim slabostim, predlagamo uporabo naslednjih načel:

- poudarek vsešolskim pristopom, povezovanju in sodelovanju učiteljev, ravnateljev in drugih strokovnih delavcev pri izboljševanju učnih dosežkov otrok.
- obveznost sodelovanja šol in tudi učiteljev znotraj njih. Ker raziskave kažejo, da je več razlik med učitelji kot med šolami, si bomo prizadevali vključevati vse udeležence in poudarjati pomen organizacijske povezanosti, da bi učitelji čim bolj enotno (in vsi) sprejemali in izvajali izboljšave ter vplivali na kakovost dosežkov učencev.
- Pri vseh dejavnosti posegamo na raven razreda in učiteljev ter usmerjamo pozornost na raven učencev in izboljšave poučevanja in učenja v razredu.
- Iz pristopov učinkovitosti upoštevamo pomen podatkov pri prepoznavanju dosežkov in izboljšav, pri čemer izhajamo iz kvantitativnih in kvalitativnih metod.
- Ne dajemo enotnih priporočil vzorcev za vse vrste šol, spodbujamo konceptualne rešitve.

Pri uvajanju sistema izhajamo iz vedenja, da so slovenske šole in vrtci že do sedaj bile v procesih pristopov učinkovitosti in nenehnih izboljšav. Izkušnjo nenehnih izboljšav in organizacijskih pristopov imajo mnoge šole in vrtci, znanje o tem imajo tako ravnatelji kot učitelji, šole uporabljajo podatke rezultatov zunanje preverjanja in mnoge druge.

4.4 Organizacijska načela

Eden od temeljnih elementov različnih pristopov k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti je evalvacija, ki jo različni avtorji različno opredeljujejo. Tako jo na primer Worthen in drugi (2004) opredeljujejo kot identificiranje, pojasnjevanje in apliciranje objektivnih kriterijev, da bi tistemu, kar evalviramo, lahko določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost glede na te kriterije. Ob tam gre tudi za »določanje vrednosti ali prednosti predmetu evalvacije (tistemu, kar je evalvirano). Evalvacija je sistematično zbiranje in ocena podatkov, ki zagotavljajo koristno povratno informacijo o predmetu proučevanja. Z njo identificiramo in ocenimo učinke in učinkovitost programa (Marjanovič-Umek in drugi 2002). Po Rossiju in drugih (2004, 98) pa je temeljno evalvacijsko vprašanje - ali se to, kar naj bi se dogajalo, tudi dogaja?

Če povzamemo, je evalvacija proces, v katerem ugotavljamo do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje.

Sistemi evalvacije in inšpekcije lahko šolam zagotovijo koristne povratne informacije, da gradijo na svojih dosežkih in zadovoljijo spremenljive potrebe. Evropski parlament in Svet sta leta 2001 državam članicam priporočila, da vzpostavijo pregledne sisteme evalvacije kakovosti, in jih spodbudila, da vzpostavijo uravnotežen okvir samoevalvacije šole in kakršnih koli zunanjih evalvacij, vključijo vse ustrezne dejavnike v proces evalvacije ter razširjajo dobro prakso in spoznanja, do katerih so prišle. Kljub temu so starši, učenci in drugi udeleženci v šolskem procesu redkeje udeleženi v evalvacijah kot učitelji in šolski sveti. Ključno vprašanje je, koliko lahko evalvacija in ocena dela šole upoštevata socio-ekonomski in izobrazbeni profil učencev, s čimer se izpostavi dodana vrednost šole. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Večina sistemov temelji tako na notranji kot zunanji presoji/evalvaciji. Analiza različnih sistemov pa kažejo, da so najprimernejši tisti pristopi, ki temeljijo na sinergiji med notranjo in zunanjo evalvacijo, kar posledično vzpostavlja odgovornost za kakovost med različnimi deležniki izobraževanja (učenci, starši, učitelji, šole, državni zavodi s področja izobraževanja, ministrstvo) (Brejc in Trunk Širca 2007). V evropskem prostoru je pri večini šolskih sistemov opazen razvoj v smeri decentralizacije, ki daje šolam večjo avtonomijo, hkrati s tam pa tudi večjo odgovornost. »Šolska avtonomija je povezana z zavestjo, da ni mogoče kakovosti v šoli

dosegati od zunaj, zlasti ne s tradicionalnimi sredstvi strokovnega nadzora in svetovanja.« (Medveš 2002, 31) Zato so v svetu (Anglija, Nizozemska, Švedska, Avstralija, Škotska, Kanada itd.) izoblikovani sistemi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki omogočajo državi kljub avtonomiji šol pregled nad doseganjem ciljev in dosežkov učencev. V teh sistemih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti ima temeljno vlogo evalvacija.

V zadnjih treh desetletjih smo si z raznovrstnimi evalvacijami, vrednotenjem in spremljanjem v izobraževanju nabrali precej izkušenj. Čeprav so nekatere mednarodne študije odkrile povezave med politikami evalvacijami in odgovornostmi na eni strani in dosežki v izobraževanju na drugi (Woessmann in drugi 2007), rezultati v številnih primerih niso dosegli pričakovanj. Te izkušnje kažejo na politične in organizacijske omejitve evalvacije kot racionalnega orodja upravljanja, ki pa ne gre rado z roko v roki s tradicionalno profesionalno avtonomijo učiteljev in vodstva šol (Scheerans 2008).

V povezavi z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti v izobraževanju je že dlje časa predmet razprav razmerje med samoevalvacijo (kako vidim sebe) in zunanjo evalvacijo (kako me vidijo drugi). V nadaljevanju izhajamo iz predpostavke, da je namen samoevalvacije izboljšati kakovost učenja in poučevanja ter okrepiti sposobnost vrtcev in šol, da samoevalvacijo vseh pomembnejših dejavnosti sistematično (načrtno in periodično) izvajajo. Namen zunanje evalvacije pa je predvsem zunanja spodbuda k izvajanju samoevalvacije in javnemu poročanju o rezultatih delovanja (posredovanje transparentnih informacij udeležencem izobraževanja) in ne nadzor in rangiranje.

Samoevalvacije je postopek, ki ga šola načrtuje in izvaja z namenom opisa in ovrednotenja svojega lastnega delovanja. Šola sama opredeli, katera področja so zanjo pomembna, kako jih bo spremljala in vrednotila. Lahko jo opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalne prakse. Kot navajajo Vanhoof in drugi (2009) se v zadnjem desetletju uveljavljajo, različni pristopi k samoevalvaciji v šolah. Pregled literature o samoevalvaciji pokaže, da so pričakovanja v zvezi s samoevalvacijo v veliki meri pozitivna, da pa hkrati ni veliko dokazov, ki bi to tudi podkrepili. Pod vprašaj se postavlja kakovost procesov v praksi. Scheerens (2008) celo navaja, da je na Nizozemskem kljub tradiciji samoevalvacije, večina procesov in samoevalvacijskih poročil še vedno šibkih.

V strokovni literaturi obstajajo navedbe, da odnos do samoevalvacije večinoma ni pozitiven, da je v šolah premalo zavedanja o pomenu in uporabnosti samoevalvacije, hkrati pa zaradi vladnih direktiv šole samoevalvacijo lahko vidijo predvsem kot obvezo in ne kot orodje za izboljšave v šolah (Schildkamp 2007; Van Petegem in drugi v Vanhoof in drugi 2009). Avtorji navajajo še pomanjkanje odprtosti in nepripravljenost strokovnih delavcev, da bi kritično ovrednotili svoje delo kot tudi, da prepoznavanje in soočenje s problemi, vprašanji in dvomi ter odprta razprava o tem ni ustaljen način dela v šolah. Pojavlja se odpor do dodatne papirologije, ki naj bi jo samoevalvacija prinašala.

V kolikšni meri samoevalvacija dejansko prispeva k izboljšanju in kako lahko pojasnimo razlike v kakovosti samoevalvacije? Različni avtorji kot enega od ključnih dejavnikov navajajo odnos do samoevalvacije, zavedanje, da samoevalvacija ima svoj namen in da z njo lahko dosežemo učinke (MacBeath 2006). Zanimivo je, kot navajajo Van Petegem in drugi (2005), da je odnos ravnateljev do samoevalvacije načeloma bolj pozitiven kot odnos strokovnih delavcev, iz česar lahko povzamemo, da je prav njihova vloga pri uvajanju procesov samoevalvacije v šolo ena od ključnih. Na uspešno uvajanje oziroma odnos do samoevalvacije vplivajo tudi določene značilnosti šole, kot na primer organizacijska učinkovitost in prisotnost profesionalne učeče se skupnosti. Raziskava v Belgiji je pokazala, da gre predvsem za velike razlike v odnosu do samoevalvacije med zaposlenimi znotraj šol in ne med šolami, zato Vanhoof in drugi (2009) opozarjajo, da je pri uvajanju procesov potrebno upoštevati ne le šolski pristop, ampak tudi individualiziran pristop. Ob tem poudarjajo tudi pomen razvite sposobnosti refleksije, saj se organizacije, skupine in posamezniki lahko učijo le, če reflektirajo o svoji vsakodnevni praksi.

Uvajanja samoevalvacije se torej ne gre lotiti preveč lahkotno (van Aanholt in Buis v Vanhoof in drugi 2009), predvsem pa jo je, če je vpeljana od zunaj, potrebno osmisлити kot pristop k izboljšavam in ne sprejemati kot nekaj vsiljenega in ogrožujočega.

Samoevalvacija je pomembna najprej za izboljšave v šolah, organizacijsko učenje in pridobivanje informacij za starše, lokalno okolje idr. Sistematičen pristop k zbiranju, analiziranju in vrednotenju različnih vidikov delovanja posamezne šole je lahko tudi osnova za razvoj nacionalnega šolskega sistema.

Procesi samoevalvacije vključujejo sistematično zbiranje administrativnih podatkov, podatkov iz vprašalnikov, intervjujev, dosežkov itd. Šola lahko s pomočjo zbranih podatkov določi področja, kjer dela kakovostno, ter področja, ki bi jih želela izboljšati. Ker so način, namen, cilji, potek, čas in področje samoevalvacije določeni znotraj institucije, predpostavljamo, da je motiviranost zaposlenih za dosledno, kakovostno in odkrito iskanje dobrih in manj dobrih področij velika. »Vodje uporabijo evalvacijo za pridobivanje znanja, vendar ne o instituciji, programu, aktivnosti, ampak kako lahko te stvari izboljšajo« (Dahler-Larsen 2000, 85).

Vsi, ki so udeleženi v samoevalvaciji, morajo biti podrobno seznanjeni z njenim namenom in načrtom in morajo sodelovati pri odločanju o tem, kaj bomo izboljševali, kako bomo izvedli samoevalvacijo ter kdo in kako bo zbiral, analiziral in vrednotil odgovore ter oblikoval zaključke (Marjanovič-Umek in drugi 2002).

4.4.1 Dejavniki sprememb

V Evropi se šole med seboj precej razlikujejo glede stopnje avtonomije, ki jo imajo pri določanju ciljev, oblikovanju učnih načrtov, izbiranju in plačevanju osebja ter izvajanju sprememb, ki se z evalvacijo izkažejo za potrebne. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Ravnatelji igrajo ključno vlogo pri upravljanju in vodenju šol. V Evropi obstajajo različni modeli upravljanja šol. Nekateri sistemi stavijo na „vodje šol“ (ali skupine vodij), ki znajo določiti ritem in smer spremembe, omogočiti odprto komunikacijo, spodbuditi ustvarjalno mišljenje in inovacije, motivirati osebje in učence za boljše dosežke ter z zgledom ponazoriti etiko vseživljenjskega učenja. V drugih sistemih vloga vodje šole ne obstaja. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Ravnateljeva uspešnost je namreč zelo pomembna za uspešnost izobraževalnega sistema v celoti. Raziskave potrjujejo, da je učinkovitost vodenja tesno povezana z izboljšavami na šolah. Pomen vodenja v izobraževanju poudarjajo tudi povsod po svetu. Skoraj ni države, kjer se ne bi zavedali, kako bistveni so za učinkovito šolstvo ravnatelji. Veliko strokovne literature dokazuje, da je kakovost vodenja pomembna za motivacijo učiteljev in kakovost poučevanja v učilnicah (Hargreaves 2003; Fullan 2001; Day in drugi 2000).

Tudi država prepoznava ravnatelje kot ključni dejavnik za razreševanje številnih težav, s katerimi se šole v sodobnem času spopadajo. To je pripeljalo do velikega vlaganja v usposabljanje ravnateljev in malo je držav, ki ne izvajajo nobene od oblik njihovega usposabljanja (Bottery 2004). Nič drugače ni v Sloveniji, kjer smo z ustanovitvijo Šole za ravnatelje kot samostojnega javnega zavoda uradno prepoznali pomembnost vodenja v vzgoji in izobraževanju. Dokaz, da države priznavajo in dajejo vodenju šol bistveno vlogo, je mednarodna raziskava, ki so jo opravili pri OECD (2006): zajema 22 držav in se posveča primerjavi sistemov vodenja in iskanju inovativnih rešitev.

Mednarodne raziskave so pokazale na veliko korelacijo med vodenjem in izboljšavami v šolah (Hopkins 2001; West in drugi 2000). Jasno je, da učinkovito vodenje močno vpliva na učinkovitost šole in dosežke učencev (Leithwood in Jantzi 2000), pomembno pa je, kakšne oblike, modeli in vrste vodenja šol najbolj izboljšajo učenje učencev in prispevajo k izboljšavam (Harris 2004). Pri iskanju tega odgovora so se raziskovalci še v prejšnjem desetletju posvečali predvsem proučevanju formalnega vodenja in spregledali vodenje, ki je porazdeljeno med mnogimi drugimi vlogami in funkcijami na šoli. Premočno so se zanašali na ugotavljanje vrst dejavnosti ravnateljev (Owens 2001; Morrison 2002) in zapostavljali vodenje na drugih ravneh in v drugih oblikah (Muijs in Harris 2003).

Potrebna pa je previdnost, saj je težko dokazati neposredno povezanost med vodenjem in izboljšanjem uspeha učencev (Bottery 2004; Wallace 2002). Kljub obsežni mednarodni osnovi v raziskovanju vodenja je podatkov namreč malo, izhodišča raziskav so si zelo različna in študije se med seboj močno razlikujejo. Pravzaprav je malo takšnih, ki bi dokazale neposredno vzročno povezavo med vodenjem in izboljšanjem dosežkov učencev (Hallinger in Heck 1996). Sodobne študije in literatura torej potrjujejo, da je učinkovito vodenje pomemben dejavnik v uspešnosti šole, vendar je njegov učinek na učenje učencev zelo posreden.

Marzano (2000) pravi, da je med osmimi dejavniki, ki vplivajo na izboljšanje dosežkov učencev, ravnanje na sedmem mestu. Dejavniki, razvrščeni po pomembnosti, so:

- pogoji učenja,
- dolžina časa, ki ga namenijo učenci učenju,
- spremljanje napredka učencev,

- ustvarjanje zmerne pritiska na učence za dosežke,
- sodelovanje staršev,
- ustvarjalna šolska klima,
- vodenje in
- sodelovanje.

Torej je le sodelovanje uvrščeno nižje od vodenja. Ampak ni vse, kot se zdi. Vodenje namreč igra pomembno vlogo tudi pri drugih dejavnikih. Ima »več življenj«. V prvem je samostojni dejavnik, ki neposredno vpliva na dosežke učencev, in v drugih je gonilo, ki vpliva na preostale dejavnike na ravni šole ali učiteljev (Sergiovanni 2005).

Marzano (2000) piše tudi, da skupina dejavnikov na ravni šole prispeva 7 odstotkov spremenljivk vpliva na dosežke učencev. Spremenljivke na ravni učiteljev, kot so metode poučevanja, oblikovanje kurikula in vodenje razreda, prispevajo 13 odstotkov. Spremenljivke na ravni učencev – domače vzdušje, predhodno znanje in motivacija, nadarjenost in zanimanje – pa prispevajo 80 odstotkov.

Na prvi pogled torej ravni šole in učiteljev nista videti pretirano pomembni. Vendar sta. Marzano (2000) pravi, da podatek, da šola pri dosežkih učencev prispeva 10 odstotkov razlik, pomeni izboljšanje za 23 odstotnih točk. Povprečen učenec, ki obiskuje »dobro« šolo, bo imel za 23 odstotnih točk boljši dosežek kot povprečen učenec »slabe« šole. Če gledamo tako, šola veliko prispeva k dosežkom učencev.

Podobno je z vodenjem. Ko ugotavljamo neposredni vpliv vodenja na dosežke učencev, ni videti velikega vplivanja. Toda ko upoštevamo posredne vplive, dobimo drugačno sliko. Vodenje se pojavlja kot pomembna sila, ki zagotavlja razmere in podporo, ki jih šola potrebuje za uspeh nasploh in za učinkovitost učiteljev. S pravim vodenjem je zelo verjetno, da bodo vplivi na dosežke učencev ugodnejši in večji. Elmore pravi, da je za ravnateljev vpliv na učenje in izboljšave na šoli ključno, da počne prave stvari. Elmore ugotavlja, da je osnovni problem vodenja vedeti, kaj je pomembno početi, kaj je prava dejavnost (Elmore 2003, 9).

Raziskave torej kažejo, da je vodenje v praksi manj »vidno« in je zato težje razložiti njegov prispevek k statističnim podatkom in ugotovitvam (Marzano v Sergiovanni 2005, 103).

Pravzaprav je vsaka spremenljivka, zaslužna za dosežke učencev v šoli, verjetno pod vplivom vodenja. Če vodenje po obsegu in kakovosti raste, raste vpliv učiteljev in šole, da lahko boljše vplivajo na učenje in dosežke učencev.

Vsak ravnatelj bi si moral prizadevati, da bi imel na učenje in dosežke učencev čim večji vpliv. Toda ravnatelji, ki želijo na dosežke učencev vplivati neposredno, spremembe težje uresničijo – preoddaljeni so, da bi se lahko odzivali dobro in bi njihov neposredni vpliv deloval, prav tako pa jim za dobrodejnost vpliva običajno manjka znanja. Lahko pa delujejo kot mediatorji in vplivajo posredno. Da bi to čim bolje dosegli, morajo vedeti, kako:

- se posvetiti spodbujanju kulture učenja,
- učiteljem omogočati priložnosti za vodenje,
- po šoli širiti strokovnost, da je na pravem kraju ob pravem času,
- krepiti samozavest,
- šolsko kulturo širiti na nove učitelje,
- spet in spet ponavljati, čemu je šola,
- uporabiti skupno predstavo o šoli kot vir avtoritete,
- vzpostaviti razpored dela, prijazen učenju,
- opravljati obhode po šoli, da zagotovijo vnos skupnih idej v učilnice,
- za nekaj ur prevzeti od učitelja poučevanje, da lahko učitelj pomaga kolegu s težavo, in
- vodenje deliti z drugimi.

(Sergiovanni 2005, 106)

Čeprav zvenijo naštetí pogoji idealistično, je o njih vredno razmisliti. Zavestno je treba biti pozoren na to, kaj ravnatelj počne in kakšen učinek imajo njegova dejanja na razvoj sodelovalne kulture, vzpodbujanje učenja učencev, oblikovanje dogovorjene skupnosti in omogočanje strokovnega razvoja. Zagotoviti je treba varno okolje, za katerega so značilni skrb, spoštovanje, ustrezni viri in privlačnost – vse, kar učitelji nujno potrebujejo, da svoje delo cenijo. To vpliva na dosežke učencev (Sergiovanni 2005, 106).

Prispevek strokovnih delavcev na šolah, zlasti učiteljev je ključ do uspeha vsake šole. Učitelji so tisti, ki posredujejo med hitro razvijajočim se svetom in učenci, ki bodo kmalu vstopili vanj. Od učiteljev se zahteva vedno več: delajo s skupinami učencev, ki so bolj heterogene kot

v preteklosti (v smislu maternega jezika, spola, narodnostne in verske pripadnosti, sposobnosti itd.); uporabljati morajo možnosti, ki jim jih nudijo nove tehnologije, izpolnjevati zahteve po individualiziranem učenju in učencem pomagati, da postanejo samostojni v procesu vseživljenjskega učenja; včasih pa morajo zaradi večje avtonomnosti šol prevzeti tudi dodatne naloge odločanja in upravljanja. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Razprave v javnosti vse bolj opozarjajo na zaželenost partnerstva med šolami ter drugimi agencijami in organizacijami. Postopki zagotavljanja odgovornosti šol skupnostim, ki jim služijo, so različni. V nekaterih državah imajo starši in druge zainteresirane strani v upravljaljskih organih veliko moč na področjih zaposlovanja, financ, šolske etike in učnega načrta; v drugih so te pristojnosti centralizirane. Širša uporaba šolskih prostorov za občolske dejavnosti ali kot vira izobraževanja za vso skupnost (kot so lokalna učna središča) lahko pomaga pri spodbujanju možnosti za vseživljenjsko učenje. (Komisija evropskih skupnosti 2007)

Očitno pa je tudi, da je šola omejena z družbenimi interesi in odnosi zunaj nje. Kolikor bolj sta bodoči poklicni položaj in dejavnost šolarjev odvisna od določenega šolskega rezultata, naprimer šolskih ocen ali rezultatov, pridobljenih na zaključnih testih znanja, toliko bolj v šolah prevladujejo storitveni motivi, konkurenčni odnosi, učenje zaradi ocen, nezanimanje za vsebino pouka in tako dalje. V šoli se uveljavljajo tiha pogodbeni razmerja med institucijo in mladimi, ki vstopajo vanje. Pristanek na ta razmerja mlade disciplinira bolj kot vsaka pedagoška avtoriteta ali prisila. Tu je poudarjen tihi kurikulum, ki na osnovi mehanizma selekcije in tekmovalnosti in samoodgovornosti uvaja mlade v realni in surovi svet odraslosti. Šola si tako lahko privošči videz neavtoritarnosti, demokratičnost, dejansko pa proizvaja napetosti, strese in šolsko nasilje. (Cankar in drugi 2008)

5 RAZISKAVA

5.1 Predstavitev

Raziskava je usmerjena na vprašanja kako in koliko se lahko šole organizirajo, da izboljšajo dosežke učencev, tako da kakovost in izboljšave usmerijo na področje učenja in poučevanja z osredotočanjem na dosežke učencev, in da se pri doseganju tega cilja izognejo usmerjanju moči ostalim ne-temeljnim dejavnostim operativne in birokratske narave.

Pri tem bomo izhajali iz mnenj ravnateljev in drugih strokovnih delavcev o organizacijskih in procesnih dejavnikov, ki vplivajo na doseganje tega cilja.

Poleg tega smo raziskovali zmožnost zavodov za avtonomno spremljanje učinkovitosti organizacije in procesov pri načrtovanju in izvajanju teh ciljev.

5.1.1 Namen in cilji raziskave

Strokovnjaki s širšega področja izobraževanja ter vodenja v izobraževanju se soočajo s temeljnima dilemama: »Kakšna in kolikšna je povezanost posameznih dejavnikov na nivoju šolskega sistema in šol na dosežke učencev?« in »Kateri so najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na dosežke učencev in kakšna je njihova medsebojna povezanost?«, na katere bomo iskali odgovore znotraj našega projekta. V raziskovalnem delu smo se usmerili na raven šol, kjer smo postavili naslednja vprašanja:

1. Katera so najpomembnejša organizacijska načela in strategije na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov?
2. Kateri dejavniki na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov vplivajo na dosežke učencev?
3. Kako zagotavljati spremljanje in doseganje učinkovitosti in enakih izobraževalnih možnosti pri dosežkih učencev?

Pri iskanju teh odgovorov smo si postavili naslednje cilje, ki jih preiskujemo na ravni vzgojno-izobraževalnih zavodov:

- Analizirati obstoječo organizacijo sistema vzgoje in izobraževanja.
- Proučiti obstoječe strukture in ovire posameznih modelov organizacije vzgoje in izobraževanja
- Proučiti možne načine spremljanja pri organizaciji spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja enakih možnosti za izboljšavo dosežkov učencev
- Ovrednotiti načine spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja enakih možnosti izobraževanja z vidika organizacije in vodenja šol.
- Identificirati organizacijske dejavnike na ravni šol, ki vplivajo na dosežke učencev.

5.1.2 Metodologija

5.1.2.1 Fokusne skupine

V okviru raziskave preizkušamo sisteme organiziranja in vodenja šol v 21. stoletju z vidika ugotavljanja kakovosti s samoevalvacijo za zagotavljanje učinkovitosti vzgojno izobraževalnega procesa. Analizirali smo 11 zavodov, kjer smo vključili dva vrtca, tri osnovne in šest srednjih šol. Za raziskovalne namene smo si začrtali dve oblike spremljave. Za nosilce takega procesa smo predvideli fokusne skupine, ki bodo temeljile na razpravi in poglobljenem vpogledu v učinkovitost in delovanje organizacije in vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa s pomočjo samoevalvacije. Za strokovne delavce zavodov, ki so v ta proces vključeni, pa anketne vprašalnike o percepciji takšnega procesa na šoli. Prva metoda temelji bolj na kvalitativnem pristopu spremljanja, kjer želimo pridobiti vpogled v logiko vodenja in težave, s katerimi se predvsem nosilci procesa srečujejo, druga pa nam bo dala bolj splošno sliko stanja.

Cilj fokusnih skupin je bil ovrednotiti organizacijo procesov z vidika ravnateljevega dela v fazi vodenja, timov pri načrtovanju in ostalih strokovnih delavcev ter drugih deležnikov pri sodelovanju in vključevanju v sam proces. Upoštevali in raziskovali smo zmožnosti avtonomnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na osnovni principov proces samoevalvacije v vzgojno izobraževalnih zavodih.

V okviru fokusnih skupin smo v januarju 2010, izvedli prvo srečanje ravnateljev in ostalih sodelavcev v timu vrtcev in šol. Srečanje je potekalo v treh različnih skupinah zaradi števila

sodelujočih in samega profila udeležencev, in sicer ena skupina ravnateljev in dve skupini ostalih sodelavcev. Skupine smo ločili tudi, ker smo predvidevali, da se bodo mnenja vodstvenih delavcev in ključnih organizacijskih sodelavcev razlikovala že zaradi same narave dela v zvezi z izvajanjem procesov spremljanja in zagotavljanja učinkovitosti. Za vsako skupino smo predvideli dva moderatorja, zapisnikarja in dvanajst udeležencev. Prvega srečanja se je udeležilo enaintrideset udeležencev od predvidenih šestintrideset, manjkali so štirje ravnatelji in strokovni delavec. Vsako skupino smo zvokovno posneli, odgovore udeležencev so sproti beležili tudi zapisnikarji. Udeležence so moderatorji v uvodu opozorili, da bo srečanje zvokovno snemano, vendar bodo pridobljene informacije uporabljene le v interne raziskave, oziroma da bodo podatki anonimno kodirani.

Za fokusne skupine smo predvideli naslednje teme, ki smo jih obravnavali pri vseh skupinah in na takšen način omogočili primerjavo vlog:

- Ovrednotiti proces spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti z vidika vlog pri organizaciji in vodenju šol.
- Izmeriti in ugotoviti učinke organizacije in vodenja pri izvajanju spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti v percepciji različnih vlog.
- Izmeriti in ugotoviti usklajenost motivacije za izvajanje procesov na šoli.
- Izmeriti in ugotoviti morebitno obremenitev zaradi organizacije in vodenja spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti.
- Izmeriti in ugotoviti potrebo po podpori.

Za vsako fokusno skupino smo pripravili pet vprašanj s podvprašanji, in sicer:

1. Kako vodite spremljanje učinkovitosti in zagotavljanje kakovosti v vrtcu/šoli?
 - a. *Kakšna je vaša vloga v procesu?*
 - b. *Se vloga tima v procesu spreminja ali ostaja enaka?*
 - c. *Ali kot tim v takšni sestavi delujete prvič oziroma je bil tim oblikovan že pred začetkom projekta?*
2. Ali se v vrtcu/šoli že vidijo kakšni učinki takega dela? Kateri?
 - a. *(npr. načrtnost, strokovnost razprav, razumevanje različnih korakov v procesu samoevalvacije, zavedanje o zbiranju in neuporabi podatkov, spremembe v klimi...)*

3. Kakšna je motivacija za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojiteljskem/učiteljskem zboru?
 - a. *Je motivacija visoka, srednja, nizka?*
 - b. *Kako to utemeljujete? (npr. konkreten primer z zadnje delavnice)*
 - c. *Se nivo motivacije spreminja (upada, narašča)?*
 - d. *Kdo je tisti, ki motivacijo najbolj spodbuja? Kaj najbolj deluje?*
4. Kako organizacija in vodenje procesa vpliva na obremenitev vrtca/šole?
 - a. *Kako konkretno se to vidi pri timu, učiteljskem/vzgojiteljskem zboru?*
5. Koliko zunanje pomoči vrtec/šola potrebuje pri izvajanju procesov organizacije in vodenja?
 - a. *Kakšno strokovno pomoč pričakujete? Na kakšen način si jo predstavljate (npr. svetovanje, usposabljanje, ...)?*

5.1.2.2 Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik je bil sestavljen na podlagi izhodišč raziskave, ki opredeljujejo vloge oziroma cilje spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti za dosežke učencev, med njimi tudi:

- proučiti vrsto in stopnjo znanj oz. pomoči za vpeljevanje in izvedbo procesa spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti v zavodih;
- proučiti dodatne obremenitve zavodov zaradi uvajanja spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti;
- ugotoviti in ovrednotiti vrsto ter stopnjo pomoči zavodom v procesu posameznih faz spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti;
- proučiti vrste in stopnjo medsebojnega sodelovanja za izvajanje spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti v zavodih;
- proučiti in ovrednotiti sprejemanje in dojemanje samoevalvacije v kombinaciji z zunanjo evalvacijo ter nacionalnimi kazalniki.

Osnovno statistično množico predstavljajo strokovni delavci vseh zavodov, torej 581 strokovnih delavcev (n=581). Anketni vprašalnik je bil razdeljen ravnateljem posameznih zavodov, ki so vprašalnike razdelili med strokovne delavce v kolektivih januarja 2010.

Vprašalnik je bil razdeljen na sedem različnih sklopov, in sicer:

1. Splošni podatki
2. Motivacija za izvajanje procesa
3. Obremenitve pri izvajanju
4. Pomoč pri izvajanju
5. Vloge
6. Učinki izvajanja procesa

Podatki anketnega vprašalnika so bili primarno kategorizirani na objektivna dejstva (zavod, dolžina opravljanja pedagoškega dela – poglavje 1) in podatke o mnenjih oz. stališčih anketirancev (poglavja 2-6). Kljub številnim prednostim odprtih vprašanj smo se odločili za zaprta vprašanja (poglavja 1-6). Razlogov je bilo več, med drugim čas za izpolnjevanja, zahteve in možnosti obdelave podatkov. Vprašanja so bila zaprtega tipa z večstransko izbiro, v obliki različnih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic. Pri številnih vprašanjih je bila anketirancem dana tudi možnost, da predloženim odgovorom dodajo svoje.

Kvantitativni podatki v posameznih poglavjih so bili obdelani s statističnim paketom SPSS. Uporabljeni so bili programi za izračun pogostosti in osnovne opisne statistike (povprečne aritmetične sredine, standardni odkloni). Pri posameznih poglavjih smo iskali tudi statistično povezanost nekaterih spremenljivk z vrsto zavoda in dolžino opravljanja pedagoškega dela. Za ugotavljanje statistične povezanosti izbranih spremenljivk smo uporabili hi-kvadrat (χ^2) preizkus. Za mejo signifikantnosti hi-kvadrat preizkusa smo izbrali 5-odstotno stopnjo tveganja ($p \leq 0,05$).

5.2 Rezultati fokusnih skupin

V nadaljevanju podajamo rezultate s prvega sklopa, torej fokusne skupine. Rezultate smo združili in jih prikazujemo ločeno v dveh skupinah (skupina ravnateljev in skupina ostalih članov tima).

5.2.1 Pogledi ravnateljev

Vprašanje 1: Kako vodite spremljanje učinkovitosti in zagotavljanje kakovosti v vrtcu/šoli?

(Podvprašanja: Kakšna je vaša vloga v procesu? Se vloga tima v procesu spreminja ali ostaja enaka? Ali kot tim v takšni sestavi delujete prvič oziroma je bil tim oblikovan že pred začetkom projekta?)

Na šolah in vrtcih je izbira članov tima potekala zelo raznoliko. Večina ravnateljev je člane tima izbrala sama, ker menijo, da svoj kolektiv najboljše poznajo. Na osnovi tega so izbrali ljudi za katere vedo, da lahko delajo skupaj in kakšne vloge lahko v projektu prevzemajo, nekateri pa so člane kolektiva, povabili k sodelovanju. Na vseh šolah in vrtcih so bili člani tima izbrani že pred pričetkom procesa in ostajajo enaki, le v enem primeru je prišlo do zamenjave. V večini primerov delujejo člani tima v takšni sestavi prvič. Drugi pa vidijo prednost v tem, da v različnih projektih delujejo isti člani tima, ker menijo, da le na ta način lahko prepletajo vse projekte, ki jih imajo na šoli. Vlogo ravnatelja opisujejo zelo podobno, in sicer kot usmerjevalca in spodbujevalca, ki kolektivu nudi podporo. Prav tako vidijo prednost v tem, da so v procesu prisotni, četudi ga ne vodijo.

Vprašanje 2: Ali se v vrtcu/šoli že vidijo kakšni učinki takega dela? Kateri?

(npr. načrtnost, strokovnost razprav, razumevanje različnih korakov v procesu samoevalvacije, zavedanje o zbiranju in neuporabi podatkov, spremembe v klimi...)

Na šolah oz. vrtcih že zaznavajo učinke kot so večja povezanost kolektiva, sodelovanje in prispevek vsakega posameznika, razvijanje strokovnih debat. Predvsem jim je všeč način dela, ki je pretežno strukturiran, kar spodbuja razmišljanje, pogovor in poglobljen pristop pri delu. Opažajo, da se vse bolj utrjuje zavedanje o pomenu spremljanja učinkovitosti in

zagotavljanja kakovosti. Učitelji vidijo možnost povezovanja ostalih projektov, ki že tečejo na šoli oziroma vrtcu in jih le navezujejo na tak način dela.

Vprašanje 3: Kakšna je motivacija za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojiteljskem/učiteljskem zboru?

(Podvprašanja: Je motivacija visoka, srednja, nizka? Kako to utemeljujete? (npr. konkreten primer z zadnje delavnice) Se nivo motivacije spreminja (upada, narašča)? Kdo je tisti, ki motivacijo najbolj spodbuja? Kaj najbolj deluje?)

Za motivacijo je izredno pomembna dobra utemeljitev, s katero morajo prepričati kolektiv. Namreč potrebno je vzpostaviti pozitivno klimo, ki doprinese k zadovoljstvu. Večina ugotavlja, da je motivacija po fazi načrtovanja na srednji ravni. V vsakem kolektivu so posamezniki, ki so zelo aktivni, dojemljivi za spremembe, na drugi strani pa ne smemo izvesti posameznike, ki jim vsako dodatno delo predstavlja breme.

Vprašanje 4: Kako organizacija in vodenje procesa vpliva na obremenitev vrtca/šole?

(Podvprašanje: Kako konkretno se to vidi pri timu, učiteljskem/vzgojiteljskem zboru?)

Največjo obremenitev zagotovo občutijo člani tima, ker morajo opraviti ogromno dela. Odsotnost članov tima predstavlja veliko obremenitev za šolo ali vrtec, zato je potrebno dobro predhodno načrtovanje. Prav tako so obremenjeni tudi celotni učiteljski in vzgojiteljski zbori, ker morajo aktivno sodelovati in izvajati dodatne naloge, ki jih predvideva proces. Vsi učitelji v tem delu ne vidijo prednosti, nekaterim predstavlja veliko obremenitev, menijo, da je preveč nepotrebne papirologije.

Vprašanje 5: Koliko zunanje pomoči vrtec/šola potrebuje pri izvajanju procesov organizacije in vodenja?

(Podvprašanja: Kakšno strokovno pomoč pričakujete? Na kakšen način si jo predstavljate (npr. svetovanje, usposabljanje, ...)?

Ravnatelj so na to vprašanje podali zelo različne predloge. Največkrat so navajali, da si želijo podporo zunanje institucije, ki bo telefonsko dosegljiva in pripravljena priskočiti na pomoč, ko bo šola ali vrtec naletela na težave. Nekateri so predlagali, da bi odprli forum, kjer bi reševali vprašanja šol oziroma vrtcev. Opozarjajo, da bi bila zelo dobrodošla tudi srečanja za

člane tima. Ta srečanja bi bila zelo smiselna predvsem zaradi izmenjave izkušenj dobre prakse. Na tem mestu so izpostavili, da bi si v prihodnje želeli izdajo priročnika, ki bi vseboval osnovne podatke in postopke, kako vključiti in izvajati procese spremljanja in ugotavljanja kakovosti na šolah oziroma vrtcih. Izrazili so tudi željo po še večji podpori in svetovanju v smislu povratne informacije, ali je šola oziroma vrtec na pravi poti, ali so akcijski načrti dobro zastavljeni in podobno. Opozarjajo tudi na to, da je prisotno vse več papirologije, dokumentacije in bi si želeli uskladitev le tega. Predlagajo, da bi poročila bila priloga k Letnemu delovnemu načrtu.

5.2.2 Pogledi članov tima

Vprašanje 1: Kako vodite spremljanje učinkovitosti in zagotavljanje kakovosti v vrtcu/šoli?

(Podvprašanja: Kakšna je vaša vloga v procesu? Se vloga tima v procesu spreminja ali ostaja enaka? Ali kot tim v takšni sestavi delujete prvič oziroma je bil tim oblikovan že pred začetkom projekta?)

V večini primerov člani tima delujejo vzajemno, redno sestankujejo, si razdelijo naloge in odgovornosti za vodenje procesa. Šole oz. vrtci, ki so bili predhodno vključeni v različne projekte imajo manj težav, ker je kolektiv takšnega načina dela vajen. Povsem drugače pa je na šolah, ki se s takšnim načinom dela soočajo prvič. V teh kolektivih prihaja do nesoglasij, neodobravanja in odpora, zato jih morajo člani tima vedno znova prepričevati, argumentirati zakaj je dobro izvesti te naloge, v čem so prednosti. Izpostavili so tudi, da je vloga ravnatelja pri izvedbi ključnega pomena. Namreč na določenih šolah te podpore nimajo in so člani tima sami sebi prepuščeni, na nek način bijejo bitko z mlini na veter.

Vprašanje 2: Ali se v vrtcu/šoli že vidijo kakšni učinki takega dela? Kateri?

(npr. načrtnost, strokovnost razprav, razumevanje različnih korakov v procesu samoevalvacije, zavedanje o zbiranju in neuporabi podatkov, spremembe v klimi...)

Učinki se kažejo, vendar po korakih. Večjo vrednost vidijo v druženju celotnega kolektiva, dogovarjanju, razpravljanju in iskanju skupnih rešitev, kar je prispevalo k večji motivaciji. Izvajajo se že konkretne naloge, ki so si jih zastavili v akcijskih načrtih. Hkrati že pričakujejo

povratno informacijo, predvsem jih zanima kakšne rezultate bo prineslo njihovo vloženo delo. Prav tako se je povečala doslednost pri izvajanju nalog. Uvajajo tudi neformalna srečanja. Ponekod se je izboljšala medsebojna komunikacija, naučili so se poslušati in sprejemati mnenja in poglede ostalih članov kolektiva. Opažajo, da proces spremljanja in ugotavljanja kakovosti prispeva in spodbuja strokovno rast vsakega posameznika, kar ocenjujejo kot pozitivno.

Člani tima so morali odigrati ključno vlogo pri vzdrževanju motivacije, saj so ponekod naleteli na velik odpor in neodobravanje. Dokler je ostalo na ravni pogovora, ni bilo težav, ko pa je potrebno nekaj konkretno narediti, se je pokazal negativen odnos. S tovrstnimi problemi se srečujejo predvsem v srednjih šolah.

Vprašanje 3: Kakšna je motivacija za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgojiteljskem/učiteljskem zboru?

(Podvprašanja: Je motivacija visoka, srednja, nizka? Kako to utemeljujete? (npr. konkreten primer z zadnje delavnice) Se nivo motivacije spreminja (upada, narašča)? Kdo je tisti, ki motivacijo najbolj spodbuja? Kaj najbolj deluje?)

Najvišjo stopnjo motiviranosti so zaznali v vrtcih, v osnovnih jo opredeljujejo kot srednja, medtem ko je v srednjih šolah srednja ali celo nizka stopnja motiviranosti. Po celotni vertikali opažajo, da motivacija pada, ko je potrebno opraviti določeno delo. Sicer je pa motiviranost vsakega posameznika zelo različna. Tisti posamezniki, ki vidijo vrednost v tem in verjamejo v izboljšanje kakovosti, so visoko motivirani, spet drugi pa v tem ne vidijo nobene dodane vrednosti. Na splošno pa motivacija niha.

Vprašanje 4: Kako organizacija in vodenje procesa vpliva na obremenitev vrtca/šole?

(Podvprašanje: Kako konkretno se to vidi pri timu, učiteljskem/vzgojiteljskem zboru?)

Člani tima so v primerjavi s celotnim kolektivom bistveno bolj obremenjeni. Prizadevajo si čim več dela opraviti sami, tisto kar lahko, da ne bi preveč obremenjevali kolektive. Kolektivi so obremenjeni le v času izvajanja zastavljenih nalog, sicer pa ne.

Vprašanje 5: Koliko zunanje pomoči vrtec/šola potrebuje pri izvajanju procesov organizacije in vodenja?

(Podvprašanja: Kakšno strokovno pomoč pričakujete? Na kakšen način si jo predstavljate (npr. svetovanje, usposabljanje,...)?

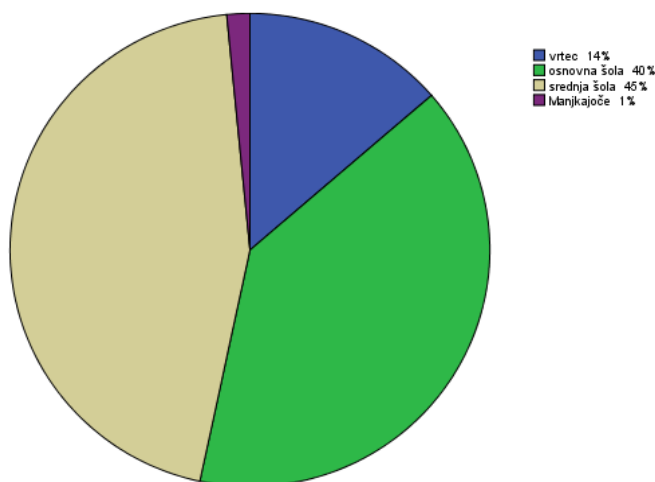
Do sedaj jim je zadoščala pomoč, za vnaprej pa še niso razmišljali, koliko pomoči bodo potrebovali.

5.3 Rezultati anketnega vprašalnika

V nadaljevanju uvoda najprej podajamo nekatere splošne podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom (tj. odzivnost glede na zavod in dolžina opravljanja pedagoškega dela strokovnih delavcev), medtem ko smo analizo posameznih delov vprašalnika strnili po poglavjih (poglavja 2-6).

5.3.1 Splošni podatki

Anketni vprašalnik je vrnilo 388 respondentov ($n=388$) oz. 67% strokovnih delavcev v projektu iz 11 različnih zavodov. Število respondentov glede na posamezno vrsto zavoda, tj. vrtec, osnovna šola in srednja šola, je razvidno iz krožnega prikaza na sliki 1. Odstotni deleži odziva respondentov po posameznih zavodih, ki so bili vključeni v raziskavo je se je gibal med 40% in 100%, povprečna odzivnost je bila 69 odstotna.



Slika 1: Delež respondentov glede na vrsto zavoda

V splošnem delu anketnega vprašalnika smo poizvedovali tudi po dolžini izkušenj s pedagoškim delom, pri čemer smo izhajali iz razvrstitve v pet različnih skupin. V tabeli 1 so prikazane frekvence in odstotni deleži glede na število let opravljanja pedagoškega dela strokovnih delavcev. Iz tabele je razvidno, da ima najvišji odstotni delež respondentov od 6 do 15 let delovne dobe v pedagoškem poklicu, najnižji delež zastopanosti pa predstavljajo strokovni delavci, ki imajo več kot 35 let delovne dobe.

Tabela 1: Dolžina opravljanja pedagoškega dela respondentov

	Število odgovorov	Odstotki	Kumulativni odstotki
do 5 let	64	16,5	16,5
od 6 do 15 let	133	34,3	50,8
od 16 do 25 let	100	25,8	76,5
od 26 do 35 let	77	19,8	96,4
več kot 35 let	9	2,3	98,7
manjkajoče vrednosti	5	1,3	100,0
Skupaj	388	100,0	

5.3.2 Motivacija za izvajanje

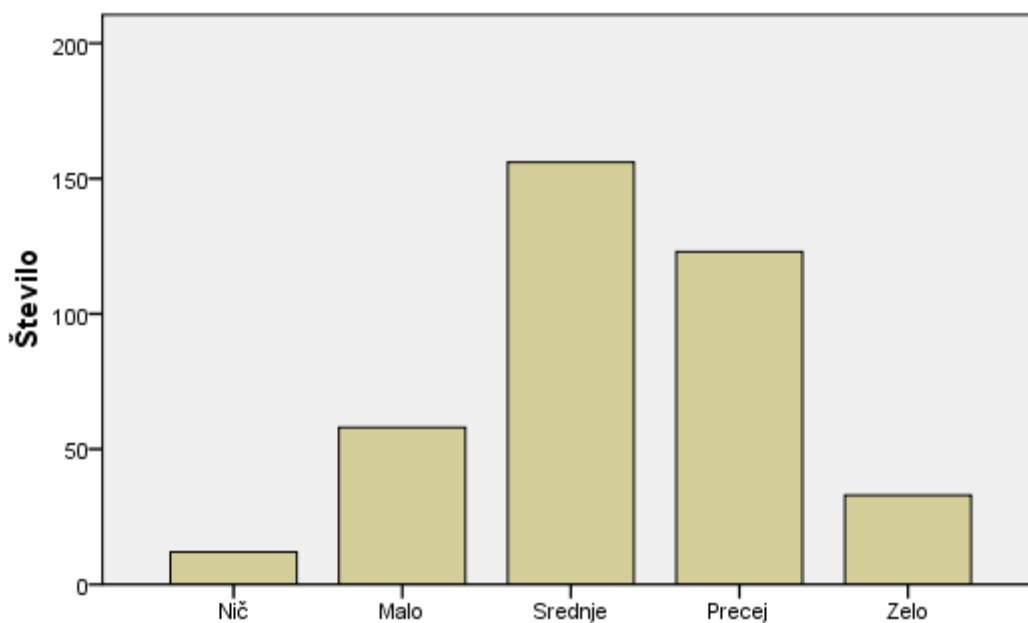
V tem poglavju vprašalnika smo anketirance spraševali po oceni motiviranosti za izvedbo posameznih korakov v fazi načrtovanja in trenutni motiviranosti za nadaljnji proces v letošnjem šolskem letu. Anketiranci so ovrednotili stopnjo motiviranosti s pomočjo deskriptivne ocenjevalne lestvice od 1 (nič) do 5 (zelo motiviran).

Iz odgovorov respondentov (tabela 2) je razvidno, da so bili respondenti v vseh korakih v fazi načrtovanja v približno enaki meri motivirani. Povprečna vrednost motiviranosti je pri vseh korakih nad srednjo mejno vrednostjo. Najbolj so bili respondenti motivirani za oblikovanje dejavnosti ($\bar{X}=3,60$), najmanj pa za pripravo akcijskega načrta na ravni šole/vrtca ($\bar{X}=3,26$). Slednji rezultat je mogoče razumeti kot posledico dejstva, da je priprava akcijskega načrta na ravni šole/vrtca bila v večji meri naloga tima.

Tabela 2: Motiviranost respondentov za izvedbo posameznih korakov v fazi načrtovanja

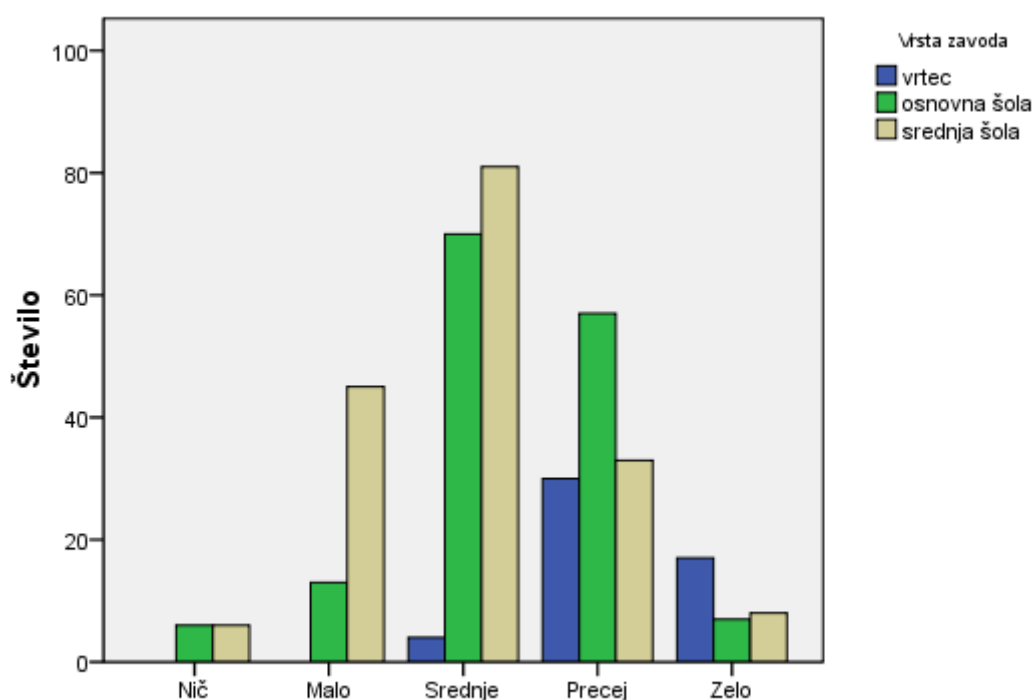
	Št. odgovorov	Arit. sredina	Stand. odklon
Motivacija, oblikovanje dejavnosti	382	3,60	,930
Motivacija, priprava akcijskega načrta na ravni učitelja, vzgojitelja	383	3,57	1,018
Motivacija, oblikovanje ciljev	385	3,51	,881
Motivacija, priprava akcijskega načrta na ravni aktiva, skupine	382	3,46	1,000
Motivacija, oblikovanje strategij	382	3,39	,900
Motivacija, oblikovanje meril	378	3,33	,936
Motivacija, priprava akcijskega načrta na ravni šole, vrtca	377	3,26	,996
Veljavni odgovori (pri vseh fazah)	364		

V drugem delu poglavja smo anketirance spraševali tudi po oceni motiviranosti za nadaljnje delo v procesu v letošnjem šolskem letu. Porazdelitev odgovorov respondentov je prikazana na sliki 2. Porazdelitev je asimetrična v levo, kar pomeni, da so respondenti bili ob koncu faze načrtovanja pozitivno motivirani za nadaljnje delo.



Slika 2: Motiviranost respondentov za nadaljnji proces

Pri analizi smo iskali tudi povezavo med spremenljivkama motiviranost za nadaljnji proces spremljanja in zagotavljanja kakovosti in vrsta zavoda. Iz spodnje slike (slika 3) je razvidno, da so za nadaljnji proces najbolj motivirani respondenti iz vrtcev, sledijo zaposleni v osnovnih šolah, najmanj pa so motivirani za nadaljnji proces respondenti iz srednjih šol. Da bi rezultate tudi statistično potrdili, smo za ugotavljanje uporabili hi-kvadrat preizkus. Iz rezultatov (tabela 3) lahko z veliko gotovostjo trdimo, da sta spremenljivki povezani oz. da obstajajo statistično pomembne razlike med obema spremenljivkama.



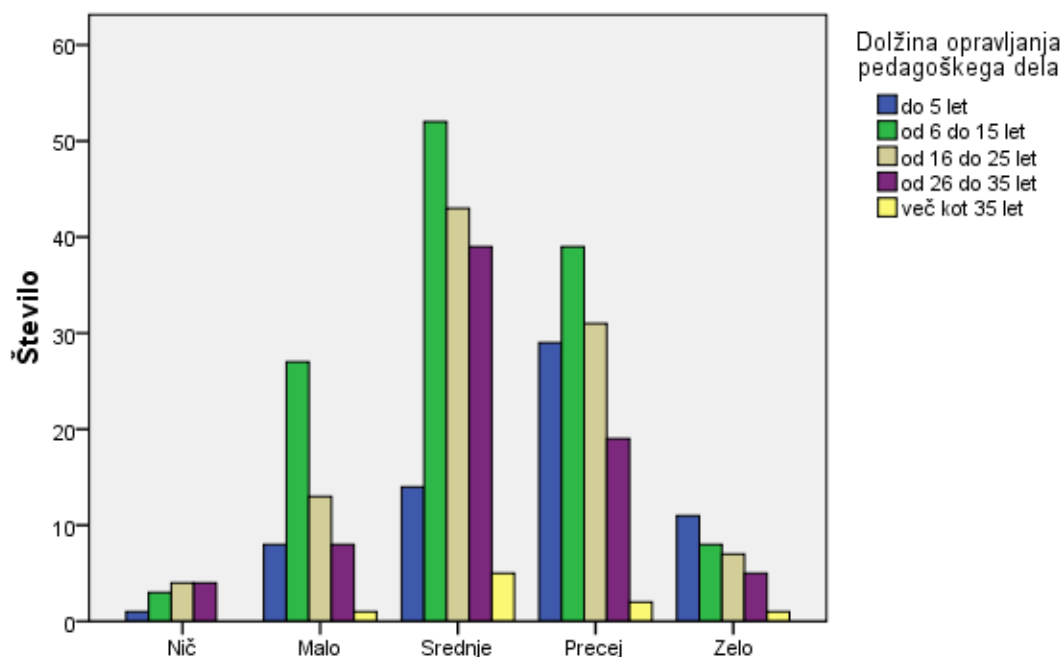
Slika 3: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na vrsto zavoda

Tabela 3: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in vrsta zavoda

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	107,919 ^a	8	,000
Število veljavnih odgovorov	377		

a. 3 celice (20,0%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je 1,62.

Hkrati smo iskali tudi povezavo med spremenljivkama motiviranost za nadaljnji proces spremljanja in zagotavljanja kakovosti in dolžina opravljanja pedagoškega dela. Iz slike 4 je razvidno, da so za nadaljnje delo v procesu najbolj motivirani respondenti z najmanj pedagoškimi izkušnjami (do 5 let delovne dobe). Če za ugotavljanje razlik med obema spremenljivkama uporabimo še hi-kvadrat preizkus, nam izračun pokaže, da so razlike med spremenljivkama statistično pomembne (tabela 4).



Slika 4: Ocena motiviranosti za nadaljnji proces glede na dolžino opravljanja pedagoškega dela

Tabela 4: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki motiviranost za nadaljnji proces in dolžina opravljanja pedagoškega dela

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	27,975 ^a	16	,032
Število veljavnih odgovorov	378		

a. 9 elic (36,0%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je ,29.

5.3.3 Obremenitve pri izvajanju

V procesu načrtovanja samoevalvacije so anketiranci izvajali nekatere aktivnosti, in sicer pisali akcijske načrte, kjer se je pričakovala prisotnost in sodelovanje pri uresničevanju dogovorjene dejavnosti. Anketirance smo zato v vprašalniku vprašali po oceni obremenitev z navedenimi aktivnostmi ter po oceni pomoči, ki jo bodo predvidoma potrebovali v nadaljevanju uresničevanja spremljanja in zagotavljanja kakovosti (npr. z zbiranjem podatkov, analizo, interpretacijo). Anketiranci so ovrednotili stopnjo obremenitve s pomočjo deskriptivne ocenjevalne lestvice od 1 (neobremenjen) do 5 (zelo obremenjen). Imeli so tudi možnost pripisa dodatnih aktivnosti, ki so jih izvajali, in oceno obremenitve z njimi.

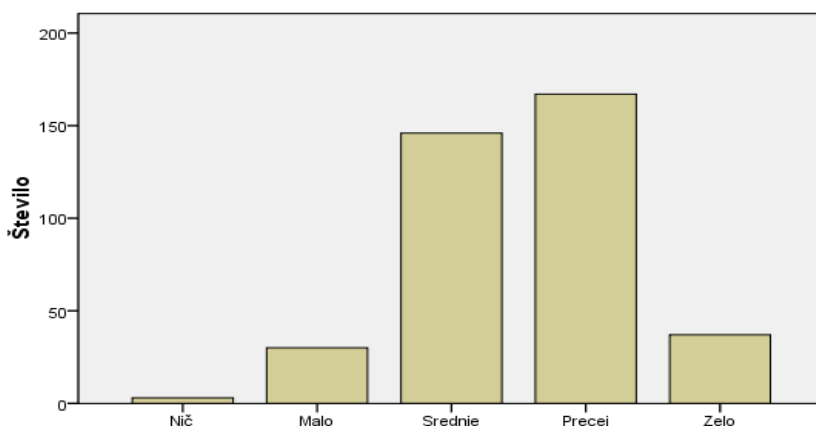
Iz odgovorov respondentov (tabela 5) je razvidno, da so bili respondenti v vseh posameznih navedenih aktivnostih vsaj srednje obremenjeni. Respondenti so bili najbolj obremenjeni s prisotnostjo in sodelovanjem pri aktivnostih ($\bar{X} = 3,40$), manj pa s pisanjem akcijskih načrtov ($\bar{X} = 3,11$). Kar 114 respondentov je izbralo možnost dodajanja aktivnosti (tj. Drugo), vendar niso pojasnili oz. navedli, za katere aktivnosti gre.

Tabela 5: Obremenitve respondentov z izvajanjem aktivnosti v procesu načrtovanja samoevalvacije

	Št. odgovorov	Arit. sredina	Stand. odklon
Obremenitve s prisotnostjo in sodelovanjem pri aktivnostih	383	3,40	,887
Obremenitve z izvedbo dogovorov in dejavnosti	385	3,24	,846
Obremenitve s pisanjem akcijskih načrtov	383	3,11	,867
Obremenitve drugo	114	2,78	1,046
Veljavni odgovori (pri vseh fazah)	113		

V drugem delu poglavja smo anketirance spraševali tudi po oceni obremenitve z izvajanjem spremljanja in zagotavljanja kakovosti v prihodnosti. Porazdelitev odgovorov respondentov je prikazana na spodnji sliki (slika 5). Porazdelitev je asimetrična v levo oz. negativno asimetrična, kar pomeni, da respondenti ocenjujejo, da bodo v prihodnosti v večji meri obremenjeni z izvajanjem procesa spremljanja in zagotavljanja kakovosti. Rezultat morda

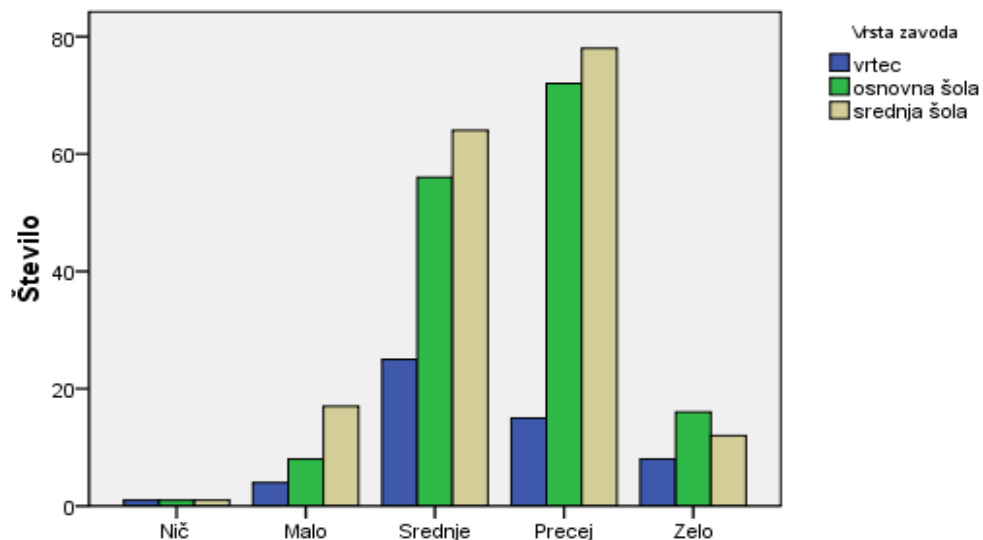
nakazuje, da respondenti ocenjujejo, da bodo zaradi sistematičnega izvajanja, ki temelji na jasno zastavljenih ciljih, podatkih in merilih, dodatno (časovno) obremenjeni z delom.



Slika 5: Ocena obremenitve respondentov za izvajanje spremljanja in zagotavljanja kakovosti v prihodnosti

Pri analizi smo iskali tudi povezavo med spremenljivkama obremenitev za izvajanje procesa v prihodnosti in vrsta zavoda. Iz slike 6 je razvidno, da respondenti v osnovnih in srednjih šolah v primerjavi z respondenti v vrtcih ocenjujejo, da bodo bolj obremenjeni. Več kot polovica respondentov iz osnovnih in srednjih šol je namreč ocenila, da bodo v prihodnosti precej ali celo zelo obremenjeni z izvajanjem. Kljub temu nam izračun hi-kvadrat preizkusa pokaže, da med spremenljivkama ni statistično pomembnih razlik oz. ne moremo iskati povezav (tabela 6).

Hkrati smo iskali tudi povezavo med spremenljivkama obremenitev za nadaljnji proces in dolžina opravljanja pedagoškega dela. Izračun hi-kvadrat preizkusa pokaže, da so razlike sicer statistično značilne oz. da obstaja povezava med omenjenima spremenljivkama, vendar le-ta ni linearna, kar pomeni, da ne moremo trditi, da se ocene obremenitev za nadaljnje izvajanje procesa višajo z dolžino opravljanja pedagoškega dela ali obratno.



Slika 6: Ocena obremenitve respondentov za nadaljnje izvajanje glede na vrsto zavoda

Tabela 6: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje in vrsta zavoda

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	10,897 ^a	8	,208
Število veljavnih odgovorov	378		

a. 4 celic (26,7%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je ,42.

Tabela 7: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki obremenitve za nadaljnje izvajanje procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	31,870 ^a	16	,010
Število veljavnih odgovorov	379		

a. 10 celic (40,0%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je ,07.

5.3.4 Pomoč pri izvajanju

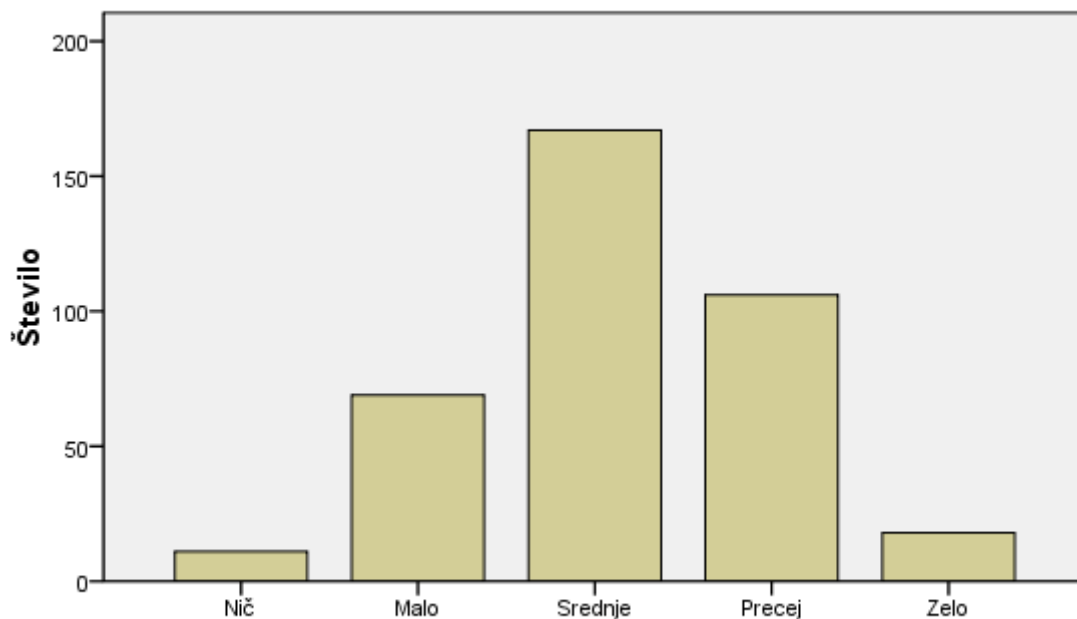
V tem delu vprašalnika smo želeli pridobiti povratno informacijo v zvezi s stopnjo pomoči, ki so jo anketiranci potrebovali s strani tima in ravnatelja pri vodenju in usmerjanju procesa spremljanja in zagotavljanja kakovosti, pripravi akcijskih načrtov in pri umeščanju dogovorov v lastno delo ter koliko pomoči ocenjujejo, da bodo potrebovali v nadaljevanju procesa spremljanja in zagotavljanja kakovosti. Anketiranci so ovrednotili stopnjo pomoči na deskriptivni ocenjevalni lestvici od 1 (nič) do 5 (veliko). Imeli so tudi možnost pripisa dodatnih aktivnosti/dejavnosti, pri katerih so pomoč potrebovali, in izraziti oceno pomoči.

Iz odgovorov respondentov (tabela 8) je razvidno, da so respondenti pri posameznih navedenih aktivnostih potrebovali v povprečju srednje veliko pomoči s strani ravnatelja in tima. Respondenti so še največ pomoči potrebovali pri pisanju akcijskih načrtov ($\bar{X} = 3,06$), najmanj pa pri umeščanju dogovorov v svoje redno delo ($\bar{X} = 2,79$). Kar 122 respondentov je izbralo možnost dodajanja aktivnosti pri katerih so potrebovali pomoč (tj. Drugo), vendar niso pojasnili oz. navedli, za katere aktivnosti gre.

Tabela 8: Ocena stopnje pomoči respondentom pri izvajanju posameznih aktivnosti

	N	Arit. sredina	Stand. odklon
Pomoč pri vodenju in usmerjanju procesa	379	3,05	,925
Pomoč pri pripravi akcijskih načrtov	379	3,06	,945
Pomoč pri umeščanju dogovorov v svoje redno delo	377	2,79	,937
Pomoč pri drugo	122	2,58	1,112
Veljavni odgovori pri vseh vrstah pomoči	122		

V zvezi s pomočjo v nadaljevanju procesa spremljanja in zagotavljanja kakovosti respondenti ocenjujejo, da bodo potrebovali srednje veliko pomoči (slika 7), vendar pa izračuni hi-kvadrat preizkusa pokažejo, da povezav med oceno potrebne pomoči pri nadaljevanju procesa in vrsto zavoda ter med oceno potrebne pomoči pri nadaljevanju procesa in dolžino opravljanja pedagoškega dela ni mogoče iskati (tabeli 9 in 10).



Slika 7: Ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa

Tabela 9: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in vrsta zavoda

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	11,370 ^a	8	,182
Število veljavnih odgovorov	366		

a. 3 celic (20,0%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je 1,56.

Tabela 10: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki ocena stopnje pomoči v nadaljevanju procesa in dolžina opravljanja pedagoškega dela

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	22,883 ^a	16	,117
Število veljavnih odgovorov	367		

a. 12 celic (48,0%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je ,27.

5.3.5 Vloge v procesu

Uvajanje principov spremljanja učinkovitosti in ugotavljanja kakovosti v vrtcih/šolah je proces, v katerega vstopajo različni deležniki, zato je smiselno opredeliti vloge, naloge in odgovornosti tistih, ki jih ta proces najbolj zadeva, torej strokovnih delavcev. Iz navedenega razloga smo v vprašalniku poizvedovali tudi po pomembnosti vlog strokovnih delavcev v procesu načrtovanja. Anketiranci so na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (nič) do 5 (zelo pomembno) ovrednotili pomembnost posameznih navedenih vlog. Omogočena je bila tudi možnost pripisa dodatnih vlog (tj. Drugo).

Tabela 11: Ocena pomembnosti posameznih vlog strokovnih delavcev v fazi načrtovanja

	Skupaj odgovorov		Arit. sredina	Stand. odklon
	Veljavni	Manjkajoči		
Moja vloga v procesu je, da sodelujem	380	8	3,52	,882
Moja vloga v procesu je, da izvajam dejavnosti v skladu z načrtom izboljšav	379	9	3,69	,828
Moja vloga v procesu je, da poglobljeno razmišljam o prioritetenih ciljih	380	8	3,62	2,800
Moja vloga v procesu je, da nudim podporo timu in ravnatelju	372	16	3,41	,985
Moja vloga v procesu je, da se aktivno vključujem v načrtovanje	380	8	3,53	,931
Moja vloga v procesu je, da krepim osebno odgovornost za kakovost	380	8	3,83	,849
Moja vloga v procesu je, da se osredotočam na izboljšave	379	9	3,85	,807
Moja vloga v procesu je, da sem zavezan k skupnim prioritetenim ciljem	377	11	3,80	,831
Moja vloga v procesu je, da prispevam k izboljšavi	377	11	3,77	,862
Moja vloga v procesu je: (drugo)	84	304	3,10	1,137

Iz tabele 11 je razvidno, da respondenti v povprečju ocenjujejo, da so vse navedene vloge v fazi načrtovanja pomembne. Najvišje strinjanje s pomembnostjo respondenti izražajo z vlogo osredotočenosti na izboljšave ($\bar{X}=3,85$), najnižje strinjanje, čepravno še vedno pozitivno, pa

izražajo v zvezi z vlogo nudenja podpore ravnatelju in timu ($\bar{X}=3,41$). 84 respondentov je izbralo možnost dodajanja vlog (tj. Drugo), vendar niso pojasnili oz. navedli, za katere vloge gre.

V zvezi z vlogami strokovnih delavcev v fazi načrtovanja procesa smo želeli ugotoviti, ali obstaja povezava med stopnjo pomembnosti vlog strokovnih delavcev in vrsto zavoda, iz katerega strokovni delavci prihajajo. V ta namen smo oblikovali skupno spremenljivko za vse vloge, ki smo jo poimenovali *vloga skupaj* in izračunali povprečne aritmetične sredine glede na zavod. Iz tabele 12 je razvidno, da respondenti iz vrtcev ocenjujejo svoje vloge v povprečju višje kot respondenti iz osnovnih in srednjih šol. Respondenti v vrtcih so torej v povprečju mnenja, da so vloge strokovnih delavcev v procesu samoevalvacije bolj pomembne kot menijo respondenti v osnovnih in srednjih šolah.

Tabela 12: Povprečne aritmetične vrednosti vseh vlog skupaj glede na vrsto zavoda

Vrsta zavoda	N	Minimum	Maksimum	Aritm. sredina	Std. odklon
vrtec Vloga ar_sr	48	2,78	5,00	4,1181	,56628
osnovna šola Vloga ar_sr	147	1,89	5,00	3,7324	,64576
srednja šola Vloga ar_sr	161	1,00	5,00	3,4106	,69744

Ker smo želeli dodatno preveriti, ali so razlike med spremenljivkama pomembnost vlog skupaj in vrsta zavoda tudi statistično pomembne, smo naredili še hi-kvadrat preizkus. Izračun hi-kvadrat preizkusa (tabela 13) pokaže, da obstaja statistično pomembna povezava med oceno pomembnosti vlog in vrsto zavoda. Trdimo torej lahko, da strokovni delavci v vrtcih ocenjujejo, da so njihove vloge v procesu samoevalvacije bolj pomembne kot ocenjujejo njihovi kolegi iz osnovnih in srednjih šol.

Tabela 13: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki vloga skupaj in vrsta zavoda

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	91,493 ^a	58	,003
Število veljavnih odgovorov	356		

a. 66 celic (73,3%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je,13.

Preverili smo tudi povezavo med spremenljivkama pomembnost vlog skupaj in dolžina opravljanja pedagoškega poklica, vendar povezav nismo našli.

5.3.6 Učinki izvajanja

V strokovni in znanstveni literaturi najdemo številne ugotovitve, ki se nanašajo na prednosti uvajanja in izvajanja spremljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcih/šolah, zato smo od anketirancev v vprašalniku želeli pridobiti tudi povratno informacijo oziroma oceno učinkov prednosti uvajanja in izvajanja teh postopkov. Predvsem nas je zanimalo, ali je v fazi načrtovanja že mogoče govoriti o pozitivnih učinkih ali ne. V ta namen smo na podlagi strokovne in znanstvene literature oblikovali nabor nekaterih prednosti in anketirance prosili, da ocenijo učinek. Anketiranci so svojo oceno izrazili na 3-stopenjski lestvici (1 – se je poslabšalo, 2 – je ostalo nespremenjeno, 3 – se je izboljšalo). Omogočena je bila tudi možnost pripisa dodatnih oz. drugotnih prednosti in njihova ocena učinkov (tj. Drugo).

Tabela 14: Ocena učinkov prednosti

	N		Aritm. sredina	Stand. odklon
	Veljavni odg.	Manjkajoči odg.		
vključevanje vseh zaposlenih v načrtovanje	376	12	2,55	,524
strokovnost razprav	378	10	2,42	,549
komunikacijo/dialog	378	10	2,49	,531
krepitev notranje odgovornosti za kakovost	373	15	2,49	,532
usmerjenost v izboljšave prioriternih ciljev	371	17	2,55	,509
možnost vsakega posameznika, pojasni...	377	11	2,55	,529
možnost prikazovanja vrtca ali šole, kot jo vidijo zaposleni	374	14	2,34	,514
možnost dajanja povratne informacije staršem in ostalim	371	17	2,33	,506
krepitev profesionalnega razvoja zaposlenih	375	13	2,43	,527
poglobljeno razmišljanje pri delu	374	14	2,56	,502
drugo	92	296	2,29	,545

Iz tabele 14 je razvidno, da respondenti v povprečju ocenjujejo, da v danem trenutku ne zaznavajo negativnega vpliva. Iz rezultatov je razvidno, da so respondenti mnenja, da se je

izboljšalo poglobljeno razmišljanje o delu, da je ena večjih prednosti aktivno vključevanje vseh zaposlenih v načrtovanje, da omogoča vsakemu posamezniku, da pojasni/izrazi svoje lastno mnenje/prepričanje in da je šola/vrtec usmerjena v izboljšave prioriternih ciljev. 92 respondentov je izbralo možnost dodajanja prednosti (tj. Drugo), vendar niso pojasnili oz. navedli, za katere prednosti gre.

V zvezi z učinki prednosti v fazi načrtovanja procesa smo želeli ugotoviti, ali obstaja povezava med učinki prednosti in vrsto zavoda, iz katerega strokovni delavci prihajajo. V ta namen smo oblikovali skupno spremenljivko za učinke prednosti, ki smo jo poimenovali *učinki prednosti skupaj* in izračunali povprečne aritmetične sredine glede na zavod. Iz tabele 15 je razvidno, da respondenti iz vrtcev ocenjujejo učinke prednosti v povprečju višje kot respondenti iz osnovnih in srednjih šol. Respondenti v vrtcih so torej v povprečju mnenja, da so izbrani učinki prednosti izvajanja samoevalvacije v fazi načrtovanja večji kot menijo respondenti v osnovnih in srednjih šolah.

Tabela 15: Povprečne aritmetične vrednosti vseh učinkov prednosti skupaj glede na vrsto zavoda

Vrsta zavoda	N	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	Std. odklon
vrtec Učinki ar_sr	49	2,10	3,00	2,7531	,24333
osnovna šola Učinki ar_sr	143	1,70	3,00	2,4811	,35464
srednja šola Učinki ar_sr	156	1,60	3,00	2,3641	,37329

Ker smo želeli dodatno preveriti, ali so razlike med spremenljivkama učinki prednosti skupaj in vrsta zavoda tudi statistično pomembne, smo naredili še hi-kvadrat preizkus. Izračun hi-kvadrat preizkusa (tabela 16) pokaže, da obstaja statistično pomembna povezava med oceno učinkov in vrsto zavoda. Trdimo torej lahko, da strokovni delavci v vrtcih ocenjujejo, da so učinki prednosti večji kot ocenjujejo njihovi kolegi iz osnovnih in srednjih šol.

Tabela 16: Izračun hi-kvadrat preizkusa za spremenljivki učinki prednosti skupaj in vrsta zavoda

	Vrednost	df	Sig.
Pearson Hi-Kvadrat	6,6	28	,000
Število veljavnih odgovorov	348		

a. 21 celic (46,7%) pričakuje štetje manjše od 5. Minimalno štetje je ,28.

Preverili smo tudi povezavo med spremenljivkama učinki prednosti skupaj in dolžina opravljanja pedagoškega poklica, vendar povezav nismo našli.

5.4 Interpretacija

Kar se tiče vodenja procesa spremljanja učinkovitosti in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju z vidika organizacije in vodenja, se izkaže, da je pomembno, da se že pred začetkom izvajanja takega procesa vzpostavi delovni tim, ki bo ta proces peljal. Njihove naloge so predvsem da delujejo vzajemno, redno sestankujejo, si razdelijo naloge in odgovornosti za vodenje procesa. Ravnatelj naj prevzema bolj vlogo usmerjevalca in spodbujevalca, ki kolektivu nudi podporo, vendar je pomembno, da je v procesu prisoten četudi ga ne vodi. Tudi ostali strokovni delavci opažajo svojo pomembno vlogo pri izvedbi, kjer največ pomena pripisujejo ravno osredotočanju na izboljšave in skupne prioritete cilje ter krepitvi osebne odgovornosti. Hkrati pa se zavedajo, da bodo v nadaljevanju procesa potrebovali srednje veliko pomoči, kjer bi največ pomoči potrebovali pri načrtovanju, najmanj pa pri umeščanju samoevalvacije v svoje redno delo.

Način dela je zato pretežno strukturiran, kar spodbuja razmišljanje, pogovor in poglobljen pristop pri delu. Med ključnimi pozitivnimi učinki ravnatelji tudi izpostavljajo večjo povezanost kolektiva, sodelovanje in prispevek vsakega posameznika ter razvijanje strokovnih debat. Med strokovnimi delavci se je izkazalo, da tak način dela v danem trenutku nima negativnega vpliva. Razvidno je mnenje, da se je izboljšalo poglobljeno razmišljanje o delu, da je ena večjih prednosti aktivno vključevanje vseh zaposlenih v načrtovanje, in da je šola/vrtec usmerjena v izboljšave prioritetenih ciljev, kar naj bi po mnenju timov tudi povečalo doslednost pri izvajanju nalog.

Eden od stranskih učinkov takega procesa, pa je tudi povečana obremenitev, zaradi spremenjene narave dela. Največjo obremenitev zagotovo občutijo člani tima, ker morajo opraviti ogromno dela. Prizadevajo si čim več dela opraviti sami, tisto kar lahko, da ne bi preveč obremenjevali kolektive. Odsotnost članov tima predstavlja veliko obremenitev za šolo ali vrtec, zato je potrebno dobro predhodno načrtovanje. Prav tako so obremenjeni tudi celotni učiteljski in vzgojiteljski zbori, ker morajo aktivno sodelovati in izvajati dodatne naloge, ki jih predvideva proces.

Zato je za izvajanje procesa na tak način pomembna dobra utemeljitev in pozitivna klima dela. V vsakem kolektivu so posamezniki, ki so zelo aktivni, dojemljivi za spremembe, na drugi strani pa ne smemo izvesti posameznike, ki jim vsako dodatno delo predstavlja breme. Vendar zavodi, ki so bili predhodno vključeni v različne projekte, imajo manj težav, ker je kolektiv takšnega načina dela vajen. Člani tima opažajo večjo vrednost v druženju celotnega kolektiva, dogovarjanju, razpravljanju in iskanju skupnih rešitev, kar je prispevalo k motivaciji. Hkrati pa so sami morali odigrati ključno vlogo pri vzdrževanju motivacije, saj so ponekod naleteli na velik odpor in neodobravanje. Dokler je ostalo na ravni pogovora, ni bilo težav, ko pa je potrebno nekaj konkretno narediti, se je pokazal negativen odnos. Po celotni vertikali opažajo, da motivacija pada, ko je potrebno opraviti določeno delo. Sicer je pa motiviranost vsakega posameznika zelo različna. Tisti posamezniki, ki vidijo vrednost v tem samoevalvacija in verjamejo v izboljšanje kakovosti, so visoko motivirani, spet drugi pa v tem ne vidijo nobene dodane vrednosti. Na splošno pa lahko motivacija iz faze v fazo variira.

Iz rezultatov je tudi razvidno da so za nadaljnji proces najbolj motivirani respondenti iz vrtcev, sledijo zaposleni v osnovnih šolah, najmanj pa so motivirani respondenti iz srednjih šol. Ta relacija se ponavlja tudi pri drugih merjenih spremenljivkah. Respondenti v vrtcih so torej v povprečju mnenja, da so vloge strokovnih delavcev v procesu samoevalvacije bolj pomembne in da so učinki prednosti v povprečju višji, kot to menijo respondenti v osnovnih in srednjih šolah. Podobna relacija je bila odkrita tudi v povezavi z delavno dobo, kjer so bolj motivirani ravno delavci z manj delavne dobe.

6 SKLEP

V raziskovalnem projektu smo izpostavili izzive, s katerim se srečujejo sistemi izobraževanja v 21. stoletju. Načela, politike in strategije, ki se navezujejo na obstoječe nacionalne in mednarodne smernice sodobnih šolskih sistemov, predlagajo vzpostavitev kakovosti v izobraževalnem sistemu, kar mnogim predstavlja vizijo o razvoju vzgoje in izobraževanja v bodoče za pripravo na potrebe prihodnosti. V svetu in tudi pri nas ja razvitih več različnih pristopov in sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Že Evropski parlament in Svet sta leta 2001 (Komisija evropskih skupnosti, 2007) je državam članicam priporočila, da vzpostavijo pregledne sisteme evalvacije kakovosti, in jih spodbudila, da vzpostavijo uravnotežen okvir samoevalvacije šole in kakršnih koli zunanjih evalvacij, vključijo vse ustrezne dejavnike v proces evalvacije ter razširjajo dobro prakso in spoznanja, do katerih so prišle. Temu in drugim bolj splošnim trendom sledi tudi Slovenija z uresničevanjem razvoja izobraževanja in usposabljanja, ki jih je začrtala znotraj Strategije razvoja Slovenije.

Osredotočili smo se na vprašanja kako in koliko se lahko šole organizirajo, da izboljšajo dosežke učencev, tako da kakovost in izboljšave usmerijo na področje učenja in poučevanja z osredotočanjem na dosežke učencev, in da se pri doseganju tega cilja v začetnih fazah uvajanja izognejo usmerjanju moči ostalim ne-temeljnim dejavnostim. Izhajali smo iz konceptov strategij učinkovitosti in nenehnih izboljšav, ki sta se uveljavila na področju kakovosti v izobraževanju, tako da smo jih upoštevali v okviru ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in organizacije evalvacijskega procesa, v katerem ugotavljamo do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje. Od tod smo izhajali iz mnenj ravnateljev in drugih strokovnih delavcev o organizacijskih in procesnih dejavnikih, ki vplivajo na doseganje tega cilja. Proučevali smo zmožnost zavodov za avtonomno spremljanje učinkovitosti organizacije in procesov pri načrtovanju in izvajanju teh ciljev.

V rezultatih odkrivamo, da pri organizaciji in vodenju procesa prihaja do osredotočanje na izboljšave in skupne prioritete cilje. Gre za pretežno strukturiran način dela, kjer se vzpostavi delovni tim, kateremu se aktivno pri načrtovanju in izvajanju aktivno vključujejo vsi zaposleni. Ravnatelj v tem pogledu prevzema vlogo usmerjevalca procesov in podpornika v kolektivu. Torej lahko sklepamo, da se načrtovanje dejavno ukvarja z vprašanjem kaj je za delovanje šole pomembno. Med učinki, ki jih najbolj izpostavljajo so prav krepitev osebne odgovornosti, poglobljeno razmišljanje o delu in doslednost pri izvajanju nalog, ki naj bi jim

pomagalo pri uresničevanju zastavljenega. Organizacija in vodenje spodbuja sodelovanje zaposlenih, dialog med učitelji, ravnatelji in z zunanjimi strokovnjaki, tako da se vzpostavi zavedanje o tem, kaj je zares pomembno za dobro delovanje šole. Tako na primer ravnatelji in drugi pričajo o večji povezanost kolektiva, sodelovanje in prispevek vsakega posameznika, kjer preko dogovarjanja, razpravljanja in iskanje skupnih rešitev prihaja do vzajemnega delovanja.

Kot opozorilo, pa je vredno imeti pred očmi nekatera svarila, ki so se pojavljala kot posledica uvajanja takih organizacije dela na nacionalni ravni drugod po svetu (Stronach v Brejc 2008). Preobremenjenost z uspešnostjo lahko paradoksalno ustvari valove sprejetja novosti, ki so ničvredne ali skoraj ničvredne, sledijo pa valovi opuščanja. Posledica je izginjajoča in nasprotujoča si zmešnjava tekmujočih prednostnih nalog, ki uspeva ohranjati obstoječe neenakosti v izobraževalnem sistemu.

7 LITERATURA

Barle Lakota, A. 2006. Kakovost v javnem šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4 (3): 31–38.

Bottery, M. 2004. *The challenges of educational leadership*. London: Chapman.

Brejc, M. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. in N. Trunk Širca. 2007. Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2: 41 – 50.

Cankar, F., M. Kolar, T. Deutsch, M. Pšunder in T. Meden. 2008. *Analiza sodelovanja staršev in šole ter razvoj modelov partnerskega sodelovanja*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Creemers, B. P. M. 1994. *The effective classroom*. London, New York: Cassell.

Dahler-Larsen, P. 2000. Surviving the Routinization of Evaluation: The Administrative use of Evaluations in Danish municipalities. *Administration & society* 32 (1). Sage publications.

Day, C., A. Harris, M. Hadfield, H. Tolley in J. Beresford. 2000. *Leading schools in time of change*. Buckingham: Open University Press.

Elmore, R. F. 2003. *Knowing the right things to do: school improvement and performance-based accountability*. Washington: NGA Center for Best Practice.

Fullan, M. 2009. *The challenge of change. Start school improvement now*. Thousand Oaks: Sage.

Erčulj, Justina. 2000. Kakovost – znana neznanka. *Vzgoja in izobraževanje* 31(1): 4–8.

European Commission. 1996. *White Paper on education and training. Teaching and learning – Towards the learning society*. Bruselj. Luxemburg: European Commission.

European Commission. Commission of European Communities. 2002. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of educational and training systems in Europe*. Bruselj, 20 februar.

European Council. 2000. *Presidency Conclusions*. Lisbona, 23 in 24 marec.

Fullan, M. 2001. *Learning in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.

Hallinger, P. in R. Heck. 1996. Reassessing the principal's role in school effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 32 (1): 5–14.

Haralambos, M. in M. Hulborn. 1999. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Hargraves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teacher College Press.

Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration and Leadership* 32 (1): 11–24.

Harris, A. in N. Bennet. 2001, ur. *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives*. London in New York: Continuum.

Hopkins, D., M. Ainscow in M. West. 1996. *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Hopkins, David. 2001. *School improvement for real*. London: Routledge.

Komisija evropskih skupnosti. 2007. *Delovni dokument služb komisije šole za 21. stoletje*. Dostopno prek:

http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_sl.pdf

Komisija evropskih skupnosti. 2008. *Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij – Posodobljen strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju*. Dostopno prek:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_sl.pdf

Krek, J. 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Leithwood K. in D. Jantzi. 2000. The Effect of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration* 38 (2): 112–129.

MacBeath, John. 2006. *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship*. London: Routledge.

Marzano, R. J. 2000. *A new era of school reform : going where the research take us*. Aurora, co: Mid-Continental Research for Education And Learning.

Marzano, R. J. 2003. *What works in school: Translating research into action*. Alexandria. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič, A. Podlesek, M. zupančič in K. M. Brenk. 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Medveš, Zdenko. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika* 4 (2000): 8-27.

Morrison, K. 2002. *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer.

Muijs, D. in A. Harris. 2003. Teacher leadership: review of literature. *Educational Management Administration and Leadership* 31 (4): 437–449.

Newby, M. 2005. Looking to the future. *Journal of Education for Teaching* 31 (4): 253–261.

OECD .2006. *Improving school leadership: design and implementation plan for the activity*. Paris: OECD.

Owens, R. 2001. *Organizational behavior in education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Preedy, Margaret, Ron Glatter in Rosalind Levačič. 2001. *Educational management: Strategy, quality and resources*. Buckingham: Open University Press.

Rossi H., P., M. W. Lipsey in H. E. Freeman. 2004. *Evaluation. A systematic approach. 7th Edition*. Sage.

Scheerens, J. 2008. Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. Brejc, M., 34–39. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Schildkamp, K. 2007. *The utilization of a school self-evaluation instrument*. International Conference on School Effectiveness and School Improvement. Auckland, januar.

Sergiovanni T. J. 2005. *Strengthening the heartbeat: leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stronach, I. 2000. Quality is the key. But is education the lock? Turning education around through quality procedures. V *Ways towards quality in Education*, ur. Stronach, I., N. Trunk Širca in N. Dimc, 193–199. Ljubljana: Open Society Institute, National Leadership School, Koper: College of Management in Koper.

Stronach, I. 2008. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v angleškem šolskem sistemu: svarilna pripoved. V *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, ur. Brejc, M., 75–85. Ljubljana: Šola za ravnatelje

Šušteršič, J., M. Rojec in K. Korenika. 2005. *Strategija razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.

Tooley, J. 1994. In defense of markets in educational provision. V *Education and the market place. Vol 1 part 3*, ur. Bridges, D. in T. H. McLaughlin, 138–152). London: Falmer Press.

Trunk Širca, N. 2002. *Understanding the interwoven process of institutional evaluation and continuous improvement: an action research study*. Manchester: Manchester Metropolitan University.

Zgaga, P., A. Pluško, J. Krek, M. Kovač Šebart, L. Marjanovič Umek in Z. Medveš. 2004. *Izobraževanje in izobraževalni sistem: gradiva za pripravo Strategije razvoja Slovenije*. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj. Dostopno prek: <http://www.gov.si/umar/projekti/srs/gradiva/zr.pdf> (20. maj 2010).

Urad Vlade RS za komuniciranje: *Lizbonska strategija*. Dostopno prek: <http://evropa.gov.si/lizbonska-strategija/> (20. maj 2010).

Vanhoof, J., P. Van Petegem in S. De Maeyer. 2009. Attitudes towards school self-evaluation. *Studies In Educational Evaluation* 35 (1): 21–28. Elsevier

Wallace, M. 2002. Modeling distributed leadership and management effectiveness. *School Effectiveness and Improvement* 13 (2): 163–186.

West, M, D. Jackson, A. Harris in D. Hopkins. 2000. Leadership for school improvement. V *Leadership for change*, ur. K. Riley in K. Seashore Luis. London: Routledge Falmer.

Worthen R., B., J. R. Sanders, in J. L. Fitzpatrick. 2004. *Program evaluation: Alternative approaches and Practical Guidelines*. Allyn & Bacon.