

Marija Pevec

Vodenje samoevalvacije v slovenskih poklicnih in strokovnih šolah kot strategija na poti h kakovosti

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.091:005.962.131

POVZETEK

Prispevek obravnava pojav vodenja procesa samoevalvacije v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji. Najprej predstavljamo teoretična izhodišča ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju ter dosedanja znanstvena spoznanja o samoevalvaciji; ta predstavljajo teoretično osnovo empirični raziskavi, predstavljeni v drugem delu prispevka. Temeljni cilj je bil raziskati samoevalvacijske prakse šol in potrebe po strokovni usposobljenosti za izvajanje in vodenje procesa samoevalvacije. Ključna ugotovitev empirične raziskave, v kateri je sodelovalo 231 učiteljev, je, da obstajajo razlike med šolami v dimenzijah zaznavanja procesa samoevalvacije. V empirični raziskavi je bila potrjena predpostavka o potrebi po večji strokovni podpori in spodbudi šolskih oblasti pri vodenju in upravljanju kakovosti šol ter pri vzpostavljanju kulture samoevalvacije, ki predstavljajo temelj šolskemu sistemu pri (bolj) učinkovitem in uspešnem ugotavljanju, spremljanju in zagotavljanju kakovosti.

Ključne besede: samoevalvacija, kakovost, poklicno in strokovno izobraževanje, učitelj, ravnatelj

Managing Self-Evaluation in Slovenian Vocational Education and Training Schools as a Strategy on the Path to Quality

Review article

UDK: 37.091:005.962.131

ABSTRACT

The article discusses the phenomenon of managing the process of self-evaluation as it is realized in the segment of secondary vocational education and training in Slovenia. First, we outline the theoretical starting points for assessing and assuring quality in education as well as the scientific findings on self-evaluation made so far, which form the theoretical basis for the empirical research study presented in the second part of the article. The central aim was to examine school self-evaluation practices and needs for expertise in order to carry out and manage the process of self-evaluation. The key findings of the empirical research study (with 231 participating teachers) demonstrate that there are differences in the dimensions

of perceiving the self-evaluation process among the schools. The empirical study confirms the presupposition about the need for greater expert support and encouragement of school authorities to managing school quality and establishing the culture of self-evaluation, which are the foundations of the school system for (more) effective and successful quality assessment, monitoring and assurance.

Key words: self-evaluation, quality, vocational education and training, teachers, head teachers

Uvod

O kakovosti in njenem vrednotenju v slovenskem šolstvu ne moremo govoriti šele v zadnjih nekaj desetletjih, ker so že pred tem obstajale različne oblike spremljanja dela v šolah, ki so bile pokazatelj različne uspešnosti vzgojno-izobraževalnega dela (prim. Barle Lakota, 2006, 2007; Kos Kecojević in Gaber, 2011). Danes je samoevalvacija priporočena metoda skupnega evropskega okvira za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (European Quality Assurance Reference Framework for VET, 2010).

Tako kot v številnih državah Evropske zveze je tudi pri nas postala samoevalvacija uzakonjena oblika (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2008; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006) spodbujanja, ugotavljanja, razvijanja in zagotavljanja procesov kakovosti šol. Naše šole so tako postavljene pred zahtevo sistematičnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. To pomeni, da nazorno prikažejo, utemeljijo in predstavijo kakovost vodenja, načrtovanja, spremljanja, postopka in procesa samoevalvacije ter izkažejo odgovornost javnosti in širšemu okolju z letnim poročilom o samoevalvaciji, ki ga predstavijo na šolski spletni strani (Kos Kecojević in Gaber, 2011). Številne mednarodne in nacionalne raziskave in študije ter strokovna in znanstvena literatura (prim. Brejc in Koren, 2011; Vanhoof idr., 2009; Mulford idr., 2008; Brejc in Trunk Širca, 2007; Macbeath in McGlynn, 2006; Scheerens, 2004; Medveš, 2002; Erčulj in Trunk Širca, 2000; MacBeath idr., 2000) potrjujejo povezanost izboljšanja rezultatov šol z izkazovanjem večje odgovornosti za lasten razvoj.

Teoretična izhodišča

Evropske dimenzije zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju

Poklicno izobraževanje in usposabljanje ima v Evropi ključno vlogo pri pospeševanju konkurenčnosti in inovacij, ker zagotavlja spretnosti, znanja in kompetence, ki so potrebne na trgu dela. Najpomembnejši skupni cilj je izboljšati kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju (tako proces kot učne rezultate), ki omogoča udeležencem učenja uspešnejši vstop na trg dela ter nudi dovolj široko podlago za vseživljenjsko učenje.

Šolski sistemi v evropskih državah so raznoliki in v pristojnosti držav članic. Povezuje jih skupni evropski okvir, ki je začel nastajati na temeljih Lizbonske strategije (2000), ta pa je nastala z namenom izboljšati transparentnost nacionalnih sistemov in razvijanja kulture kakovosti (Pevec Grm, 2007). V letu 2009 sta evropski parlament in svet sprejela sklep o skupnem referenčnem okviru za zagotavljanje in razvoj kakovosti, ki predstavlja skupno osnovo za izboljšanje sistemov zagotavljanja kakovosti. Okvir je načrtovan tako, da pomaga državam članicam ocenjevati, izboljšati in vrednotiti njihove šolske sisteme in prakse. Priporočena metoda je samoevalvacija, ki izboljšuje kakovost na ravni izobraževalnih institucij in sistema (Pöttering in Füle, 2009).

V nadaljevanju na kratko predstavljamo sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju pri nas.

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju

Slovenska šolska politika je v skladu s priporočili in smernicami sprejetih evropskih dokumentov v zadnjem desetletju začela z izgrajevanjem lastnega sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Kot navajajo nekateri avtorji (Medveš, 2000; Barle Lakota, 2007; Brejc in Koren, 2011; Kos Kecojević in Gaber, 2011), prizadevanja za kakovost v izobraževanju pri nas niso nova, se pa v zadnjem času aktualizira kakovost, ker se uveljavljajo novi pristopi in mehanizmi oz. orodja spremljanja (angl. monitoring) in zagotavljanja kakovosti. Tudi številne mednarodne študije in raziskave (MacBeath in McGlynn, 2006; Reezigt in Creemers, 2005; Scheerens, 2004) spodbujajo razvijanje novih pristopov h kakovosti v šolah. K temu nas usmerjajo tudi praksa, teorija in izkušnje številnih evropskih držav (Eqavet, 2013), ki s primeri dobre prakse in lastnih modelov razvijajo in izboljšujejo upravljanje in vodenje kakovosti na ravni šol in sistema.

Strokovna literatura pri nas (prim. Kos Kecojević in Gaber, 2011; Brejc idr., 2011) navaja naslednje razloge za sistemsko urejanje kakovosti:

1. zahtevo in skrb javnosti po zunanji odgovornosti vodenja šol,
2. omejevanje finančnih sredstev za izobraževanje,
3. smiselno razmerje med vložki in učinki izobraževanja,
4. mednarodno primerljivost rezultatov v izobraževanju.

Vodenje samoevalvacije na ravni poklicne in strokovne šole

Samoevalvacija je postala uzakonjena oblika spodbujanja, ugotavljanja, razvijanja in zagotavljanja procesov kakovosti šol (prim. Brejc in Koren, 2011; Gaber idr., 2011). Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006) in Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2008) predpisujeta obvezno samoevalvacijo in obvezujeta ravnatelja, da objavi poročilo o kakovosti na spletni strani šole. Naše šole so tako postavljene pred zahtevo sistematičnega ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo. To pomeni, da pokažejo, utemeljijo in predstavijo kakovost načrtovanja, spremljanja in vodenja procesa samoevalvacije ter izkažejo odgovornost javnosti in širšemu okolju.

T. Možina in S. Klemenčič (2008) razmišljata o vodenju samoevalvacije v realni šolski praksi ter ugotavljata, da so načini, metode, postopki in procesi stvar avtonomije šole in njenih strokovnih odločitev. Obveznost šole je, da pokaže, kako izpeljuje notranje procese in razvija kakovost ter kakšen je njen sistem skrbi za kakovost. Avtorici menita tudi, da je za uspešno izvajanje samoevalvacije samo (normativni) predpis premalo in da je treba zagotoviti tudi finančne in kadrovske pogoje. Tudi Brejc in Koren (2011) opozarjata, da je potrebno večje razumevanje in prepoznavanje vrednosti samoevalvacije pri skrbi za izboljšanje šol, predvsem pa zagotoviti spodbude in podporo pri uvajanju in vodenju samoevalvacijske aktivnosti. Ravnmark (2003) navaja naslednje pogoje za uspešno samoevalvacijo šole:

1. Opredeljeno poslanstvo, vizija in vrednote šole.
2. Aktivna vloga vodstva šole je bistvena za uspešnost samoevalvacije.
3. Avtonomija šole in učitelja.
4. Odgovornost učitelja za kakovostno učenje in poučevanje.
5. Dokumentirana gradiva/dokazila so izhodišče za uspešno samoevalvacijo.

M. Brejc in M. Zavašnik Arčnik (2010) izpostavljata naslednje prednosti samoevalvacije: 1. spodbuja razprave o ciljih in merilih kakovosti na vseh ravneh šole; 2. krepi zavedanje o temeljnih vrednotah šole; 3. krepi profesionalni razvoj učiteljev, s tem ko lahko aktivno prispevajo k izboljšavam; 4. krepi učenje posameznika in šole kot učeče se organizacije; 5. spodbuja šole k uvajanju inovativnih pristopov itd. Kljub prednostim pa avtorici opozarjata tudi na nekatere omejitve samoevalvacije:

- vzbuja strah pred odkritjem šibkih točk šole,
- je določena oblika kontrole in nadzora nad delom šole,
- predstavlja dodatno delo in obremenitev za strokovne delavce šole.

T. Možina in S. Klemenčič (2008) v svoji študiji ugotavljata, da se kakovosti ne da dosežati s silo in samo s formalnimi ukrepi, saj gre za zadeve, ki potrebujejo svoj čas, da se umestijo v redne aktivnosti šole. Avtorici menita, da bi bilo predvsem smiselno vlagati v razvoj strokovnih podpornih sistemov kot obliko pomoči pri razvijanju teh procesov. Zato poudarjata, da bo samoevalvacija na ta način prej postala del kulture šole, del razmišljanja o lastni kakovosti, del dejavnosti in filozofija šole. Podobno meni Ažman (2004), ko opozarja, kako pomembno je, da samoevalvacija izhaja iz potreb deležnikov šole pri spremljanju in izboljševanju kakovosti svojega dela. M. Brejc (2005) v svoji raziskavi poudarja, da je sistematična uvedba modela samoevalvacije pomembna zato, ker usmerja proces (izboljšav), ki je določen od zunaj in usmerjen od znotraj.

Vodstvo šole je dolžno navajati zaposlene k rednemu izvajanju in dokumentiranju aktivnosti samoevalvacije, v skladu s predpisanimi pravnimi akti. To pomeni: 1. imeti na šoli delujočo komisijo za kakovost, 2. redno letno javno objavljati poročila o kakovosti, 3. razvijati kakovost po načelih celovitega sistema zagotavljanja kakovosti (Mali idr., 2007). T. Možina in S. Klemenčič (2012) pripisujeta komisiji

za kakovost vlogo »osrednjega jedra« in »vezivnega tkiva« pri usklajenem in koherentnem delovanju notranjega sistema kakovosti institucije. Avtorici tudi menita, da komisija deluje kot motivator, načrtuje in organizira aktivnosti in je posrednica med vključenimi sodelujočimi v procesih ugotavljanja, spremljanja in razvijanja kakovosti v šoli. Mali idr. (2007) vidijo komisijo za kakovost v vlogi pobudnika in usklajevalca samoevalvacijskih aktivnosti na šoli.

Namen poročila o kakovosti je predstaviti delovanje šole na področju ugotavljanja, spremljanja, razvijanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šole. T. Možina in S. Klemenčič (2012) menita, da je poročilo eden osrednjih dokumentov samoevalvacije, ker v njem zapišemo kaj, zakaj in kako smo presojali v postopku samoevalvacije ter kaj smo ugotovili. Avtorici tudi menita, da je poročilo most in izhodišče med procesom presojanja in razvijanja kakovosti, ko načrtujemo ukrepe in ravnanja za nadaljnji razvoj kakovosti. Avtorja Musek Lešnik in Bergant (2001) sta mnenja, da poročilo ne sme ostati na ravni opisovanja zbranih podatkov, ampak mora nujno tudi vrednotiti. Po T. Možina (2003) je poročilo strokovni izdelek, ki je lahko pomemben vir informacij zunanjim evalvatorjem, hkrati pa se z njim lahko presoja doseganje temeljnih standardov kakovosti. Poročilo je pripravljeno v skladu z določili normativnih aktov, ki podrobneje ne predpisujejo niti strukture niti oblike dokumenta. Kot pomoč šolam so priporočila za pripravo poročila razvili v različnih razvojnih projektih (prim. Kviz, 2014; Munus 2, 2012) z naslednjimi strukturnimi elementi:

1. Predstavitev šole z opisom konteksta, ki je pomemben za obravnavano področje.
2. Potek samoevalvacijske aktivnosti (načrt, izvedba, spremljanje, analiza).
3. Rezultati samoevalvacije (ovrednotenje) in usmeritve za naprej.
4. Priloge.

Brejc in Koren (2011), raziskovalca samoevalvacije v Sloveniji, predlagata, da učiteljski zbor o poročilu za kakovost opravi strokovno diskusijo in ga tako sooblikuje. Ravnatelj predstavi poročilo na svetu šole, kjer ga le-ta potrdi. O ugotovitvah samoevalvacije lahko šola obvesti tudi druge zainteresirane. Sledi objava poročila na spletni strani, ki ga šola lahko uporabi kot eno izmed izhodišč za nadaljnje načrtovanje aktivnosti samoevalvacije in razvijanje kakovosti ter kot informacijo širši javnosti.

S poročilom o kakovosti šola obvesti notranje in zunanje zainteresirane o rezultatih samoevalvacije in s tem izkaže svojo odgovornost za kakovost (Zorič, 2007). Pri samoevalvaciji je enako pomemben kot rezultat tudi proces, saj je uspešno uvajanje izboljšav tisti končni cilj, ki nam ob prepoznavanju pomena skupnih ciljev vseh vključenih v samoevalvacijo pove, kako kakovostna je šola (Mali, 2011).

Kultura samoevalvacije

Na uspešno izvajanje samoevalvacije, kot navaja znanstvena literatura (npr. Trunk Širca, 2004), vplivajo številni dejavniki. V nadaljevanju pojasnjujemo

nekateri ključne dejavnike, brez katerih uspešno vodenje procesa samoevalvacije ni mogoče. Osredotočamo se na pomen šolske kulture in izpostavljamo pomen nekaterih ključnih notranjih interesnih skupin (učitelj, ravnatelj). Avtorji Kovač idr. (2008) pišejo, da sta kultura (šole) in kakovost v šoli v tesni medsebojni zvezi. Ustrezno razvita šolska kultura sodi, po mnenju nekaterih avtorjev (prim. Medveš, 2000; MacBeath, 2006), med ključne dejavnike samoevalvacije, ker omogoča veljavno izpeljavo procesa in presojo njenih učinkov. Ker je samoevalvacija usmerjena k izboljšavam, je nujno, da poteka v šolskem okolju, ki sprejema, zaupa in podpira. To pomeni, da je omogočeno soočenje in večperspektivnost pogledov različnih vključenih akterjev. T. Možina in S. Klemenčič (2008) ugotavljata, da obstaja samoevalvacija kot del kulture šole tam, kjer ni (zakonska) prisila, in da se razvojno-procesni vidik samoevalvacije skriva v kulturi šole in je gibalo koncepta nenehnega izboljševanja. Zato sta tudi Musek Lešnik in Bergant (2001) mnenja, da mora šola razviti kulturo rednega spremljanja kakovosti na različnih vsebinskih področjih samoevalvacije. Eden najpomembnejših deležnikov pri razvijanju kakovosti v šoli je učitelj, ker se ga najbolj dotikata osnovna procesa šole, tj. učenje in poučevanje. O tem nas prepričuje strokovna in znanstvena literatura (MacBeath, 2006; Cankar, 2006; Reezigt in Creemers, 2005; Trunk Širca, 2004), domače in mednarodne študije in raziskave (Fullan, 2009; Rupnik Vec, 2006) ter izkušnje projektne sodelovanja v šolski praksi. Tudi različne študije in raziskave o učinkovitosti šolstva (prim. Townsend, 2010; MacBeath in Mortimore, 2001; Frost idr., 2000) temeljijo na predpostavki, da so učitelji sami najboljši pobudniki in vitalni vnašalci novosti/sprememb, ker svoje pobude in predloge črpajo iz kompleksnih učnih situacij šolske prakse. Avtorji menijo, da naj bo zato skrb usmerjena v razvijanje podpore učitelju in prepoznavanje njegove vloge, kar prinaša prave in trajne spremembe v šolsko prakso. Muršak idr. (2010) gledajo na učitelja kot na pobudnika sprememb pri napredku in modernizaciji šole, pri čemer je bistvena razvita kompetenca znati se učiti ob raziskovanju lastnega dela. Nekateri avtorji (prim. Bizjak, 2008; Budnar, 2003) opozarjajo na pomembno vlogo, ki jo ima ravnatelj pri podpori učitelja, ko uvaja spremembe pri svojem delu in pri razvojni naravnosti šole. Ravnateljevo razumevanje, delovanje in pogledi imajo pomen v tem, kako se proces spreminjanja odvija. Temeljna naloga ravnatelja kot osrednjega protagonista in najpomembnejšega dejavnika uspešne šole (prim. Day, 2001; Eurydice, 2004) je postaviti učenje v središče dela in dejavnosti šole. Ravnatelj ima pomemben vpliv na zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za učenje na vseh ravneh; pri učencih, učiteljih in v šoli, ki naj postane učeča se organizacija. To pomeni, da je vodenje usmerjeno v trajnostno, globoko znanje, ki terja od ravnatelja posebno predanost in, kot poudarja Koren (2007), zahteva vlaganje v nenehno znanje ter v iskanje poti, da bi izpopolnili svojo strokovno prakso in k izboljšanju spodbujali tudi druge. Ali, kot meni Vujošević (1992), je naloga vodje, da ustvarja pogoje (iniciativnost, kreativnost, ustvarjalnost) za profesionalni razvoj zaposlenih, ki so deležni pomoči, podpore in motivacije pri

svojem razvojnem in inovativnem delu. Resman (2002) govori o nepogrešljivih elementih v strategiji vodenja šole, to je o motivaciji učiteljev za inovativno delo, sodelovalno učenje in timsko delo.

Tudi nekatere opravljene raziskave (Pevec, 2013) govorijo o vplivu kakovostnega vodenja, ki mora biti prisotno v vseh dejavnostih in aktivnostih šole. To pomeni, da je učenje na šoli prisotno na vseh ravneh ter da je šola odprta za inovacije in razvojno naravnana. Vodja – ravnatelj mora biti dovolj vpliven, da zna motivirati zaposlene, da nova znanja, spoznanja učinkovito uporabijo v neposredni pedagoški praksi in jih delijo z drugimi. Matjašič idr. (2009) menijo, da imajo šole, odprte za inovacije, več možnosti za razvoj in konkurenčno prednost pred drugimi šolami in pri razvijanju najsodobnejših oblik pedagoškega dela.

Empirična raziskava

Opredelitev problema in cilji raziskave

Glavni cilj naše raziskave je bil prikazati stanje obstoječe samoevalvacijske prakse v srednjih poklicnih in strokovnih šolah, izvajanje in vodenje procesa samoevalvacije in poglede ključnih deležnikov (učiteljev). V okviru empirične raziskave smo preučili:

- učiteljevo oceno pomena samoevalvacije,
- učiteljevo sodelovanje v samoevalvaciji,
- oceno modela,
- v proces samoevalvacije vključena raziskovalna področja,
- strokovno usposobljenost učiteljev za samoevalvacijo.

Metodološka opredelitev raziskave

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Osnovno populacijo, ki smo jo proučili z raziskavo, predstavljajo učitelji na srednjih poklicnih in strokovnih šolah v Sloveniji, ki izobražujejo raznovrstne srednješolske poklicne in strokovne izobraževalne programe. V raziskavi je sodelovalo 231 učiteljev. Vzorec je zajemal 61,5 % učiteljic in 38,5 % učiteljev. Večina učiteljev (51,5 %), vključenih v raziskavo, poučuje od 11 do 20 let (do 10 let 17,7 %, od 21 do 30 let 27 % in od 31 do 40 let 3 % učiteljev). 46,8 % anketiranih je starih od 36 do 45 let, 34 % učiteljev je starih od 46 do 55 let, do 35 let je starih 13,9 % učiteljev in 5,2 % učiteljev je starih več kot 56 let. 61,9 % učiteljev poučuje splošnoizobraževalne predmetne in 38,1 % strokovne predmete.

Raziskava z anketnim vprašalnikom z naslovom »Samoevalvacijska praksa šole in strokovna usposobljenost učiteljev zanjo« je potekala tako, da smo ravnatelje izbranih srednjih poklicnih in strokovnih šol v telefonskem pogovoru prosili za sodelovanje. Po navadni pošti smo poslali pisne anketne vprašalnike za učitelje. Reševali so jih anonimno.

Anketni vprašalnik smo zaradi večje preglednosti razdelili na dva dela (prvi del s štirimi in drugi del s tremi sklopi raziskovalnih vprašanj). Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, le eno vprašanje (št. 7) je anketirancem omogočalo utemeljeno obrazložitev izbranega odgovora (odprti tip vprašanja). Vprašanja zaprtega tipa so imela stopnjevanje in verbalne odgovore. V nadaljevanju podrobneje opisujemo zgradbo vprašalnika in osnovne kategorije vprašanj.

V prvem delu anketnega vprašalnika smo z raziskovalnimi vprašanji, vezanimi na obstoječo samoevalvacijsko prakso šole, pridobili ocene učiteljev o pomenu izvajanja samoevalvacije na šoli. Nadalje smo pridobili ocene učiteljev o (lastni) vključenosti v vodenje procesa samoevalvacije. V štiristopenjski deskriptivni lestvici so se učitelji opredelili (z odgovori nikoli, redko, pogosto, vedno) do postavljenih trditev (sodelovanje pri načrtu samoevalvacijske aktivnosti, izbira evalviranega področja, izpolnjevanje anketnih vprašalnikov, razprave o rezultatih samoevalvacije in prenašanje sprejetih ukrepov v pedagoško prakso). S tretjim sklopom raziskovalnih vprašanj smo pridobili podatke o dimenzijah izvajanega modela samoevalvacije. Četrti sklop raziskovalnih vprašanj se je nanašal na razvojna področja (učenje in poučevanje, svetovanje in podpora dijakom, strokovni razvoj učiteljev, razvojni projekti, šola kot središče vseživljenjskega učenja, sistem kakovosti, vodenje šole, doseganje ciljev izobraževanja in praktično usposabljanje z delom), ki jih šole samoevalvirajo. V drugem delu anketnega vprašalnika smo dobili podatke o zaznavanju potreb učiteljev po (lastni) strokovni usposobljenosti za vodenje in izvajanje procesa samoevalvacije, podatke o vrsti podpore in o mnenjih učiteljev o potrebi po sistematičnem usposabljanju za samoevalvacijo.

Kvantitativne podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 21 za Windows. Pri statistični obdelavi anketnih vprašalnikov smo uporabili metodo deskriptivne in inferenčne statistike (Bratina, 2003; Čagran, 2004). Vse anketne vprašalnike smo posebej obdelali, interpretirali pa smo jih skupinsko. Pri statistični obdelavi smo poleg osnovne frekvenčne distribucije uporabili aritmetično sredino (\bar{x}) deskriptivno izraženih stopenj vključenosti v proces samoevalvacije, χ^2 -preizkus za analizo frekvenc neštevilskih spremenljivk in Kruskal-Wallisov (K-W) test. Kvalitativne podatke iz zadnjega vprašanja smo analizirali tako, da smo pridobljene odgovore razvrstili v dve kategoriji (K1 – izražena pozitivna naravnost do procesa samoevalvacije in K2 – izražen odklonilen odnos do sistematičnih usposabljanj za samoevalvacijo).

Prikaz rezultatov in interpretacija

Ugotovitve raziskave predstavljamo (glede na zasnovo anketnega vprašalnika) v dveh delih, po postavljenih sklopih raziskovalnih vprašanj. Rezultate prikazujemo tudi grafično, z izračuni v preglednicah, pri čemer izpostavljam tudi razlike v odgovorih glede na dobo poučevanja. Najprej prikazujemo rezultate, ki smo jih pridobili v prvem delu vprašalnika.

Preglednica 1: Izid χ^2 -preizkusa razlik v zaznavanju procesa samoevalvacije glede na dobo poučevanja učiteljev

UČITELJEVA SAMOEVALVACIJA		DOBA POUČEVANJA			
		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
DA	f	39	116	62	6
	f %	95,1	97,5	85,7	96,5
NE	f	2	3	2	1
	f %	4,9	2,5	3,1	14,3
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100	100	100	100
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 1,997$ P = 0,573			

Rezultati kažejo, da med učitelji ni statistično značilnih razlik v zaznavanju samoevalvacije glede na dobo poučevanja ($\chi^2 = 1,997$; P = 0,573). Obenem pa nas rezultati opozarjajo, da več kot 95 % učiteljev v prvih dveh in v zadnjem obdobju poučevanja dojema samoevalvacijo kot sestavni del svojega dela. Prav tako tudi učitelji v tretjem obdobju poučevanja (85,7 %) samoevalvacijo najpogosteje pojmujejo kot del svojega pedagoškega dela na šoli. Sklenemo lahko, da vse skupine učiteljev ne glede na dobo poučevanja pojmujejo samoevalvacijo kot del svojih delovnih obveznosti, ki omogočajo dvig kakovosti v šoli. Ugotovitve so delno v skladu z našimi pričakovanji, glede na izkušnje iz prakse bi pričakovali nekoliko nižje odstotke s pritrdilnimi odgovori. Postavljamo si vprašanje, ali se učitelji res tako zelo zavedajo velikega pomena, ki ga imata za njihovo vsakdanje delo samoevalvacija in z njo povezana refleksija. Če se, imamo na naših srednjih poklicnih in strokovnih šolah učitelje razmišljujoče praktike.

Preglednica 2: Izid χ^2 -preizkusa razlik v sodelovanju v komisiji za kakovost glede na dobo poučevanja učiteljev

SODELOVANJE UČITELJEV V KOMISIJI ZA KAKOVOST		DOBA POUČEVANJA			
		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
DA	f	9	20	21	2
	f %	22,0	16,8	32,8	28,6
NE	f	32	99	43	5
	f %	78,0	83,2	67,2	71,4
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100,0	100,0	100,0	100,0
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 6,268$ P = 0,099			

Rezultati jasno kažejo, da med učitelji ni statistično značilnih razlik v komisiji za kakovost glede na dobo poučevanja, obstaja pa tendenca ($\chi^2 = 6,268$; P = 0,099). Rezultati, predstavljeni v zgornji preglednici, nas opozarjajo, da so učitelji v tretjem obdobju poučevanja (od 21 do 30 let) najpogosteje vključeni v komisijo za kakovost (32,8 %). Ta rezultat je v skladu z našimi pričakovanji, saj imajo učitelji v tem obdobju poklicnega razvoja dovolj izkušenj in zmožnosti za nove poklicne izzive. Tudi strokovna literatura (Valenčič Zuljan, 2001) nas opozarja na stopnjo

v poklicnem razvoju učitelja, ki se z leti razvije v strokovnjaka, ki zna celostno povezati svoje delovne izkušnje in je pripravljen na nove izzive. Podrobna analiza učiteljevega sodelovanja pri procesu samoevalvacije v srednjih poklicnih in strokovnih šolah razkriva, da petina učiteljev že ima izkušnjo s sodelovanjem v šolski komisiji za kakovost, v katero so vključeni učitelji vseh starostnih skupin in obeh predmetnih področij (splošnoizobraževalno in strokovno).

Aritmetična sredina (\bar{x}) deskriptivno izraženih stopenj vključenosti učiteljev v proces samoevalvacije nam je pokazala, da je izpolnjevanje vprašalnikov (odgovori vedno in pogosto) ena najpogostejših metod ugotavljanja kakovosti v šolah. 53,4 % učiteljev sodeluje v razpravah o rezultatih in ugotovitvah izvedene samoevalvacijske aktivnosti. Pri izbiri evalviranega področja (odgovori vedno in pogosto) sodeluje 45 % vseh anketiranih učiteljev. 42,4 % učiteljev pa redko sodeluje v tovrstnih razpravah. Analiza rezultatov kaže, da je sestavni del samoevalvacijskega procesa tudi prenos sprejetih izboljšav v vsakdanjo prakso, vendar je to še daleč od realnosti, saj več kot 45 % anketiranih učiteljev tega ne počne nikoli oz. to počnejo redko. Postavlja se torej vprašanje, kako bodo šole razvijale kulturo samoevalvacije, če sprejetih ukrepov in izboljšav ne bodo v večji meri prenesle v svojo vsakdanjo prakso.

Preglednica 3: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pogostosti sodelovanja v procesu samoevalvacije, vezanih na učitelje glede na dobo poučevanja

OBLIKE SAMOEVALVACIJSKIH AKTIVNOSTI	Doba poučevanja		Izid preizkusa K-W	
			χ^2	P
Letni načrt samoevalvacije	Do 10 let	124,38	3,378	0,337
	Od 11 do 20 let	118,81		
	Od 21 do 30 let	108,62		
	Od 31 do 40 let	84,64		
Izbira evalviranega področja	Do 10 let	106,00	10,398	0,015
	Od 11 do 20 let	118,88		
	Od 21 do 30 let	122,80		
	Od 31 do 40 let	47,93		
Izpolnjevanje vprašalnikov	Do 10 let	114,79	2,269	0,519
	Od 11 do 20 let	118,66		
	Od 21 do 30 let	115,52		
	Od 31 do 40 let	82,36		
Sodelovanje v razpravah o rezultatih	Do 10 let	92,52	14,054	0,003
	Od 11 do 20 let	111,56		
	Od 21 do 30 let	136,98		
	Od 31 do 40 let	120,21		
Udejanjanje sprejetih ukrepov v praksi	Do 10 let	98,54	11,694	0,009
	Od 11 do 20 let	116,71		
	Od 21 do 30 let	131,51		
	Od 31 do 40 let	64,36		

Rezultati v preglednici 3 nam kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike v pogostosti sodelovanja pri razpravah o rezultatih samoevalvacije glede na dobo

poučevanja ($P = 0,003$). Povprečni rangi ($\bar{x} = 120,21$) nam kažejo, da učitelji v tretjem obdobju poučevanja (od 21 do 30 let) najpogosteje sodelujejo v razpravah o rezultatih samoevalvacijske aktivnosti. Glede na naše izkušnje iz prakse so takšni rezultati pričakovani, saj gre za skupino učiteljev z veliko delovnih izkušenj. Nadalje nam izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik kaže, da obstajajo statistično značilne razlike v pogostosti sodelovanja pri udejanjanju sprejetih ukrepov v prakso glede na dobo poučevanja ($P = 0,009$). Povprečni rangi ($\bar{x} = 131,51$) nam kažejo, da tudi tukaj izstopajo učitelji tretjega obdobja poučevanja, saj najbolj pogosto prenašajo sprejete ukrepe v učno prakso. Ta rezultat je v skladu z našimi pričakovanji in izkušnjami iz prakse, saj gre verjetno za zelo izkušene učitelje. Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik kaže tudi, da obstajajo statistično značilne razlike v pogostosti sodelovanja pri izbiri evalviranega področja ($P = 0,015$). Tudi povprečni rangi ($\bar{x} = 10,398$) povedo, da izstopajo učitelji tretjega obdobja poučevanja. Ta skupina učiteljev sprejete ukrepe tudi prenaša v učno prakso.

Preglednica 4: Izid χ^2 -preizkusa razlik učiteljeve ocene modela samoevalvacije glede na dobo poučevanja učiteljev

Preizkus razlik izvajanja modela samoevalvacije glede na dobo poučevanja učiteljev		DOBA POUČEVANJA			
UČITELJEVA OCENA MODELA SAMOEVALVACIJE		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
Dobro zasnovan	f	3	11	10	2
	f %	7,3	9,2	15,6	28,6
Izpopolniti in izboljšati	f	9	38	17	2
	f %	22,0	31,9	26,6	28,6
Izpostaviti konkurenčno prednost šole	f	16	42	21	3
	f %	39,0	35,3	32,8	42,9
Sistematično izvesti sprejete ukrepe	f	13	26	15	0
	f %	31,7	21,8	23,4	0,0
Ni mnenja	f	0	2	1	0
	f %	0,0	1,7	1,6	0,0
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100,0	100,0	100,0	100,0
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 10,864$ $P = 0,541$			

Rezultati nam kažejo, da ni statistično značilnih razlik v izvajanju modela samoevalvacije glede na dobo poučevanja ($\chi^2 = 10,864$; $P = 0,541$). Za vzorec pa lahko razberemo, da učitelji v drugem obdobju poučevanja (31,9 %) ocenjujejo, da je treba obstoječi model samoevalvacije izboljšati in izpopolniti. Učitelji v vseh obdobjih poučevanja (v več kot 30 %) pa so prepričani, da je treba pri modelu samoevalvacije izpostaviti konkurenčne prednosti šole. Največ učiteljev v prvem obdobju poučevanja (31,7 %) meni, da je treba sistematično izvajati sprejete ukrepe. Ti rezultati kažejo na to, da se učitelji zavedajo pomena sistematičnega vpeljevanja sprejetih ukrepov (pridobljenih na osnovi rezultatov samoevalvacijskega procesa)

v vsakdanje delo. Le desetina učiteljev meni, da je model samoevalvacije, ki ga izvajajo na šoli, dobro zasnovan in da so njegovi učinki sproti preverjeni ter živijo v šolski praksi. Analiza rezultatov ocen učiteljev o modelu samoevalvacije, ki se izvaja na posamezni poklicni in strokovni šoli, nas opozarja na to, da bodo morale šole v prihodnje svoje modele izboljšati in nadgraditi, še zlasti v delu večje konkurenčnosti šole v regiji, inovativnega projektnega delovanja, učinke modela pa bo treba sistematično preverjati v praksi.

Analiza ocen učiteljev o razvojnih področjih (četrti sklop raziskovalnih vprašanj), na katerih razvijajo kakovost šole, nam kaže, da se je dve tretjini učiteljev opredelilo za razvojno področje učenja in poučevanja. Sledi področje svetovanja in podpore dijakom. Anketirani učitelji so mnenja, da je pomembno razvojno področje kakovostne šole tudi sodelovanje v razvojnih in inovativnih projektih. Učitelji, vključeni v raziskavo, se verjetno zavedajo dejstva, da je vnašanje novosti, ki jih šole pridobijo v razvojnih projektih, na različna področja dela izrednega pomena za profesionalni razvoj in za kakovostno šolo. Na to opozarjajo tudi nekateri strokovnjaki (Muršak idr., 2010), ki razpravljajo o izjemnem pomenu vnašanja inovacij in izboljšav na različna področja učiteljevega dela. Sledi sistem kakovosti in nato strokovni in profesionalni razvoj učiteljev (46,3 %). Po naši presoji je odstotek šol, ki si sistematično prizadevajo za strokovni in profesionalni razvoj učiteljev, prenizek, saj je to področje osnova za razvoj področij učenja in poučevanja ter svetovanja in podpore dijakov. Nadalje sledijo še področja: doseganje ciljev izobraževanja, šola kot središče vseživljenjskega učenja, vodenje šole in praktično usposabljanje z delom.

V nadaljevanju prikazujemo rezultate ocen učiteljev po strokovni usposobljenosti za vodenje in izvajanje procesa samoevalvacije (drugi del raziskovalnih vprašanj).

Preglednica 5: Izid χ^2 -preizkusa razlik v oceni usposobljenosti za samoevalvacijo glede na dobo poučevanja učiteljev

UČITELJEVA OCENA USPOSOBLJENOSTI ZA SAMOEVALVACIJO		DOBA POUČEVANJA			
		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
Dobro usposobljen	f	6	7	12	0
	f %	14,6	5,9	18,8	0
Zadovoljivo usposobljen	f	10	57	26	3
	f %	24,4	47,9	40,6	42,9
Slabo usposobljen	f	8	41	14	3
	f %	19,5	34,5	21,9	42,9
Nisem usposobljen	f	17	14	12	1
	f %	41,5	11,8	18,8	14,3
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100	100	100	100
Izid χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 29,015$ P = 0,001			

Rezultati, kot je razvidno iz razpredelnice 5, potrjujejo, da obstajajo statistično značilne razlike v zaznavanju usposobljenosti za samoevalvacijo glede na dobo poučevanja učiteljev ($\chi^2 = 29,015$; P = 0,001). Razbrati je mogoče, da se

več kot 60 % učiteljev, ki poučujejo do 10 let, čuti najmanj usposobljenih oz. slabo usposobljenih za izvajanje samoevalvacije. Najbolj usposobljene za izvajanje samoevalvacije se čutijo učitelji, ki poučujejo od 21 do 30 let. Rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj so učitelji z manj delovnih izkušenj pri poučevanju prejeli še premalo znanja za samoevalvacijo. Učitelji iz tretje skupine (doba poučevanja od 21 do 30 let) se verjetno čutijo dovolj usposobljene zaradi znanja in izkušenj, ki so jih že pridobili. Po naši oceni je področje usposabljanja učiteljev za samoevalvacijo zelo pomembno, ker je osnovni namen, da pridobijo učitelji v procesu usposabljanja temeljna znanja o smiselnosti uvajanja procesa samoevalvacije v učiteljevo in šolsko delo. Pri tem je zelo pomembna tudi podpora, ki so je učitelji deležni v tem procesu. Ali podporo dejansko prejema, prikazujejo rezultati v nadaljevanju.

Preglednica 6: Izid χ^2 -preizkusa razlik v oceni podpore za samoevalvacijo glede na dobo poučevanja učiteljev

VRSTA PODPORE		DOBA POUČEVANJA			
		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
Brez podpore	f	3	6	5	0
	f %	7,3	5,0	7,8	0,0
Podpora vodstva	f	14	49	20	1
	f %	34,1	41,2	31,3	14,3
Projekti kakovosti	f	14	47	26	4
	f %	34,1	39,5	40,6	57,1
Podpora institucij (CPI)	f	10	17	13	2
	f %	24,4	14,3	20,3	28,6
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100	100	100	100
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 7,131$ P = 0,623			

Preglednica 6 prikazuje, da ni statistično značilnih razlik v vrsti podpore za samoevalvacijo glede na dobo poučevanja učiteljev ($\chi^2 = 7,131$; P = 0,623). Kot je videti, so učitelji (v vseh obdobjih poučevanja) dobili največ podpore s strani projektov kakovosti, vodstva in institucij. Analiza vrste podpore, ki so je učitelji že bili deležni, nam razkriva, da je tretjina učiteljev dobila podporo s strani vodstva, s pomočjo razvojnih projektov kakovosti, ena četrtnina pa je bila pomoči deležna tudi s strani nacionalnih institucij. Desetina učiteljev do zdaj podpore ni dobila. Rezultati razkrivajo pomen motivacijske vloge vodstva, ki tudi izbira in vključuje šolo v nove projekte kakovosti. Rezultati ne presenečajo, saj iz prakse vemo, da so bili v zadnjem desetletju izvedeni številni projekti kakovosti na področju srednjega šolstva in da so se ravnatelji prostovoljno odločali za sodelovanje.

Preglednica 7: Izid χ^2 -preizkusa razlik v oceni potrebe po sistematični usposobljenosti za samoevalvacijo glede na dobo poučevanja učiteljev

UČITELJEVA OCENA POTREBE PO SISTEMATIČNEM USPOSABLJANJU		DOBA POUČEVANJA			
		1–10 let	11–20 let	21–30 let	31–40 let
DA	f	25	76	27	4
	f %	61,0	63,9	42,2	57,1
NE	f	8	20	16	1
	f %	19,5	16,8	25,0	14,3
NE VEM	f	8	23	21	2
	f %	19,5 %	19,3	32,8	28,6
SKUPAJ	f	41	119	64	7
	f %	100	100	100	100
IZID χ^2 -preizkusa		$\chi^2 = 8,654$ $P = 0,194$			

Rezultati nam kažejo, da ni statistično značilnih razlik v sistematičnem usposabljanju glede na dobo poučevanja učiteljev ($\chi^2 = 8,654$; $P = 0,194$). V prvem, drugem in tretjem obdobju poučevanja več kot 60 % učiteljev izraža potrebo po sistematičnem usposabljanju za samoevalvacijo, v tretjem obdobju pa več kot 40 % učiteljev. Rezultati nas vendarle nekoliko presenečajo, pričakovali smo namreč nekoliko nižje odstotke glede na to, da je samoevalvacija zakonska obveza šol že osem let in da je bilo izvedenih že veliko projektov, ki so uvajali aktivnost samoevalvacije v šole. Ali to pomeni, da so bila izvedena usposabljanja premalo učinkovita? Ali rezultati pomenijo, da vodstva šol niso poskrbela za dovolj sistematična usposabljanja? Ali pa so učitelji šele v zadnjem času dojeli, kako je samoevalvacija koristna pri njihovem delu?

V nadaljevanju prikazujemo rezultate, pridobljene v kvalitativnem delu raziskave – o tem, kako učitelji dojemajo smiselnost sistematičnega usposabljanja za samoevalvacijo. Analiza pojmovanj učiteljev po sistematičnem usposabljanju za samoevalvacijo kaže, da anketirani učitelji potrebujejo sistematično usposabljanje. Učitelji namreč dojemajo usposabljanje kot *pomoč pri razvijanju in izboljševanju kakovosti svojega dela* ter kot *del vseživljenjskega učenja*. Usposabljanja za samoevalvacijo pomagajo učitelju dobiti potrditev, da dela dobro, da analizira lastno delo in uvaja novosti. Nekateri učitelji posebej izpostavljajo, da usposabljanja potrebujejo, ker jim *primanjkuje strokovnega znanja s področja samoevalvacije*, ki sicer *pomaga h kvalitetnejšemu izvajanju pouka*. Usposabljanja za samoevalvacijo pripomorejo k razvoju šolske kulture, k vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov na šoli, seveda pa so koristna tudi pri postavljanju *ciljev in strategije šole ter pri analizi dela*. Raziskava je pokazala tudi, da nekateri učitelji ne vedo točno, ali potrebujejo tovrstno usposabljanje ali ne. To bi lahko pomenilo, da ta skupina učiteljev sploh ne razume filozofije in smiselnosti izvajanja samoevalvacije v šoli. Učitelji, ki so mnenja, da sistematičnega usposabljanja za samoevalvacijo ne potrebujejo, navajajo, da usposabljanja, ki so jih bili sicer deležni, *niso prinesla učinkov in novega znanja in da pomenijo več dodatnega dela za učitelja*. Nekateri

so prepričani, da imajo že dovolj znanja in da sistematičnost omejuje učitelja pri iskanju lastnih metod za analizo njegovega dela.

Sklep

Naša raziskava je pokazala, da obstajajo med šolami kvalitativne razlike v dimenzijah razumevanja procesa samoevalvacije, ki jo velika večina učiteljev (ne glede na dobo poučevanja), vključenih v raziskavo, zaznava kot sestavni del dviga kakovosti svojega dela. V raziskavi ugotavljamo tudi, da so učitelji v komisijo za kakovost najpogosteje vključeni v tretjem obdobju poučevanja (od 21 do 30 let). Učitelji v veliki meri sodelujejo tako pri načrtu in poteku kot v razpravah o rezultatih samoevalvacijskega procesa. Nakazuje pa se velika vrzel pri prenosu sprejetih izboljšav v vsakdanjo prakso šol, čeprav se učitelji zavedajo pomena sistematičnega vpeljevanja sprejetih ukrepov (pridobljenih na osnovi rezultatov samoevalvacijskega procesa) v svoje pedagoško delo. Ugotovili smo tudi, da srednje poklicne in strokovne šole pri nas vključujejo v svoj (razvojni) model kakovosti tista področja, ki izboljšujejo prepoznavnost in konkurenčne prednosti šole pred drugimi šolami. V samoevalvacijo vključujejo zlasti razvojna področja učenja in poučevanja ter svetovanje in podporo dijakom; učitelji zaznavajo (večjo) potrebo po sistematičnem usposabljanju za samoevalvacijo. Najbolj strokovno usposobljene za izvajanje samoevalvacije se čutijo učitelji v tretjem obdobju poučevanja. Ravnatelj (vodstvo) je ključna oseba in motivator, ki podpira učitelje pri osmišljanju procesa samoevalvacije. Pri tem jim pomaga tudi aktivno sodelovanje v razvojnih projektih kakovosti. Sprašujemo pa se, kolikšna je dodana vrednost znanja, ki jo prinaša šolam sodelovanje v njih, in ali ne bi bilo bolj smiselno sistematično in sistemsko podprto učenje o vodenju in upravljanju s šolsko kakovostjo. To nas usmerja v to, da je (verjetno) podpora in spodbuda šolskih oblasti (pre)nizka in da so šole pri razvoju kakovosti (preveč) prepuščene same sebi, zlasti, ko gradijo svoj model samoevalvacije.

Marija Pevec

Managing Self-Evaluation in Slovenian Vocational Education and Training Schools as a Strategy on the Path to Quality

Nowadays, school evaluation is an indispensable part of the process of education and it is closely related to assessing, developing, monitoring and assuring quality. Evaluation and quality are also the central issues addressed by contemporary educational theoretical debates. For a number of years external advisory, inspection and research institutions were entrusted with the evaluation of schools. In the

last decade, however, the conviction about the importance of so-called internal evaluation or self-evaluation has been growing. Schools use it to evaluate the quality of their work and processes (Brejc et al., 2011; Barle Lakota, 2007).

Like in many other European Union member states, in Slovenia, too, self-evaluation has become a legally enacted form of encouraging, assessing, developing and ensuring school quality processes (Organization and Financing of Education Act, 2008; Vocational Education Act, 2006). Slovenian schools are thus faced with the requirement of systematically assessing and assuring quality through self-evaluation. This means that they clearly show, substantiate and present the quality of managing, planning and monitoring the process of self-evaluation and demonstrate their responsibility towards the public and their environments with an annual report on self-evaluation published on their website (Kos Kecojević and Gaber, 2011).

Vocational education and training plays a key role in Europe regarding increased competitiveness and innovation, as it ensures the skills, knowledge and competences required in the labour market. Therefore, cooperation, experience exchange and mutual learning among EU member states are an essential part of EU strategies. The most important common goal is improving quality in vocational education and training (both the processes and learning outcomes), which enables students a more successful entry into the labour market and provides them with a broad enough basis for lifelong learning (see Eqavet, 2013; Pevac Grm, 2007; Ravnmark, 2003).

The article discusses the phenomenon of managing the process of self-evaluation as it is realized in the segment of secondary vocational education and training in Slovenia. First, we outline the theoretical starting points for assessing and assuring quality in education as well as the scientific findings on self-evaluation made so far, which form the theoretical basis for the empirical research study presented in the second part of the article. The central aim was to examine school self-evaluation practices and needs for expertise in order to carry out and manage the process of self-evaluation. The key findings of the empirical research study (with 231 participating teachers) demonstrate that there are differences in the dimensions of perceiving the self-evaluation process among the schools.

Our research study also shows that a great majority of the participating teachers perceive self-evaluation as a constituent part of improving the quality of their work. The results show that, to a great extent, teachers take part in planning, conducting and discussing the results of the self-evaluation process. But there is a great gap in introducing the adopted measures to everyday school practice. We have also found out that secondary schools for vocational education and training in Slovenia tend to integrate those areas in their development models that improve the recognisability and competitive advantages of their school over other schools. They primarily include the development areas of learning and teaching as well as counselling and supporting their students. The head teacher is the key person and motivator,

who supports teachers in making sense of the self-evaluation process. An active participation in quality development projects might be of help, too. Our research finds that teachers perceive a great need for a systematic training in self-evaluation.

The empirical study confirms the presupposition about the need for a greater expert support and encouragement of school authorities to managing school quality and establishing the culture of self-evaluation, which are the foundations of the school system for (more) effective and successful quality assessment, monitoring and assurance.

LITERATURA

Ažman, T. (2004). Od tradicionalne srednje šole k sodobni. Od storilnostne šolske kulture k razvojno-procesni s pomočjo samoevalvacije. *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 178–196.

Barle Lakota, A. (2006). Kakovost v javnem šolstvu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 4 (3), 31–37.

Barle Lakota, A. (2007). Aktualizacija kakovosti – zarota evalvirane države? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5 (2), 29–40.

Bizjak, C. (2008). Odpori do sprememb. *Vzgoja in izobraževanje*, 39 (3), 53.

Bratina, T. (2003). *Primer uporabe SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Brejc, M. (2005). *Evalvacija izobraževalnega programa v luči izboljševanja kakovosti organizacije – študija primera* (Magistrska naloga). Fakulteta za management, Koper.

Brejc, M. in Koren, A. (2011). Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni. V M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.), *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šolah in vrtcih* (str. 13–43). Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M. in Trunk Širca, N. (2007). Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5 (2), 41–50.

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

Budnar, M. (2003). Spodbujanje sprememb in spreminjanja kot izziv pedagoškega vodenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (1), 57–61.

Cankar, G. (ur.). (2006). *Kakovost v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Čagran, B. (2004). *Univariantna in multivariantna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Day, Ch. (2001). Leadership development: a review in context. *Leadership Quarterly*, 11 (4), 581–615.

Erčulj, J. in Trunk Širca, N. (2000). *Mreže učečih se šol. S sodelovanjem do kakovosti* (str. 26–36). Ljubljana: Šola za ravnatelje.

European Quality Assurance Reference Framework for VET. (2010). Pridobljeno s http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11108_en.htm.

Eurydice. (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice.

Eqavet. *European Quality Assurance in Vocational Education and Training*. Pridobljeno s <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>.

Frost, D., Durrant, J., Head, M. in Holden, G. (2000). *Teachers-Led School improvement*. London; New York: Routledge.

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

Gaber, S. idr. (2011). Pregled stanja, primerjave z izbranimi državami in predlogi dograditve ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v Sloveniji. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* (str. 37–73). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanje o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.). *Kakovost v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kovač, T., Resman, M. in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja šol na podlagi ekspertnega modela. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 180–201.

Kviz. *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ*. Pridobljeno s <http://kviz.solazaravnatelje.si/>.

MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the New Relationship*. London: New York: Routledge.

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

MacBeath, J. in Mortimore, P. (ur.). (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Philadelphia: Open University Press.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. in Jakobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

Mali, D., Vrabič A., Marija P., Papež M., Ermenc Skubic, K. in Grm Pevec, S. (2007). *Priporočila šolam za samoevalvacijo. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Mali, D. (2011). Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poklicnega in strokovnega izobraževanja. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.), *Kakovost v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji* (str. 161–175). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Matjašič, J., Seršen, K. in Hus, V. (2009). Analiza inovacijskih projektov z vidika zastopanosti družboslovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2 (4), 99–112.

Medveš, Z. (2000). Uvod k tematskemu delu. *Kakovost v šoli. Sodobna pedagogika*, 51 (4), 6–25.

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

Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2008). *Razvoj kakovosti izobraževanja odraslih: notranje in zunanje presojanje kakovosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, T. in Klemenčič, S. (2012). *Mozaik kakovosti*. Priporočila za vzpostavitev in razvoj notranjega sistema kakovosti v izobraževalni organizaciji. Ljubljana: Andragoški center.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2010). *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja*. Zaključno vsebinsko poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Mulford, B., Edmunds, B., Kendall, L., Kendall, D. in Bishop, P. (2008). Successful School Principalship, Evaluation and Accountability. *Leading and Managing*, 14 (2), 19–44.

Munus 2. Uvajanje prenovljenih izobraževalnih programov v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju s področja tehnike. (2012). Pridobljeno s <http://munus2.scng.si/predstavitev/>.

Musek Lešnik, K. in Bergant, K. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Pevec, M. (2013). Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 11 (1), 63–74.

Pevec Grm, S. (2007). *Odprta vprašanja ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pöttering, H. G. in Füle, Š. (2009). *Recommendations*. European Parliament and Council. Pridobljeno s

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>.

Ravnmark, L. L. (2003). *An European Guide on Self-assessment for VET-providers*. Technical working group on Quality in VET. Thessaloniki: CEDEFOP.

Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 1–17.

Reezigt, G. J. in Creemers, B. P. M. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407–424.

Rupnik Vec, T. (2006). Vloga razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V M. Zorman (ur.), *Udejanjenje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja: gradivo za razvojno načrtovanje: Program Phare 2003 – vseživljenjsko učenje* (str. 62–123). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (2), 105–124.

Townsend, T. (2010). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing*. London: Springer.

Trunk Širca, N. (2004). *Amodelnost samoevalvacijskih procesov*. Koper: Fakulteta za management.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–144.

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

Vujoševič, N. (1992). *Sistemi kakovosti po ISO 9000: smernice za zgradbo sistemov kakovosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2006). Uradni list RS, št. 79. Pridobljeno s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO982.html.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 115/03, 16/07 in 36/08. Pridobljeno s http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r05/predpis_ZAKO445.html.

Zorič, M. (2007). Razprave o kakovosti: Spodbujanje interesnih skupin pri razvijanju kakovosti. *Andragoška spoznanja*, 13 (1), 31–38.