





Kakovost v vrtcih in šolah

Zbornik s posveta 2006

Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in
izobraževanju uvršča publikacijo na seznam priporočenih gradiv
za razvoj šol in vrtcev



KAKOVOST V VRTCIH IN ŠOLAH

ZBORNIK S POSVETA 2006

Izdal in založil: Državni izpitni center, zanj mag. Darko Zupanc

Izdajo publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije

Avtorji: Marjeta Bunford Selinšek, dr. Gašper Cankar, Rein ten Have, dr. Kees Horsman, Marko Kiauta, Sonja Klemenčič, dr. Vladimir Korošec, Mateja Krumperk, Jasna Kržin Stepišnik, Branko Lončner, mag. Marija Lubšina Novak, Jože Mlakar, mag. Tanja Možina, Bojana Novak, Miran Papež, dr. Marina Rugelj, dr. Alenka Šverc, dr. Monika Tratnik, mag. Tanja Vec Rupnik, mag. Albin Vrabič, Sonja Zavrl, mag. Mirko Zorman, mag. Darko Zupanc

Urednik: dr. Gašper Cankar

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Bernarda Krafogel

Oblikovanje naslovnice:

Prelom: Nina Matijaš Česen

Tisk:

Naklada: 300

Ljubljana, 2006

© Državni izpitni center 2006

Vse pravice pridržane. Noben del te knjige ne sme biti reproduciran, shranjen ali prepisan v katerikoli obliki oziroma na katerikoli način, bodisi elektronsko, mehansko ali kako drugače, brez predhodnega dovoljenja lastnikov avtorskih pravic.

CIP - kataložni zapis o publikaciji
Narodna univerzitetna knjižnica, Ljubljana

KAZALO

KAKOVOST <i>(dr. Alenka Šverc)</i>	7
1 VLOGA DRŽAVNEGA IZPITNEGA CENTRA V OKVIRU PROJEKTA UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI <i>(mag. Darko Zupanc)</i>	9
2 KAKOVOSTI V SLOVENSKEM IZOBRAŽEVANJU - NEKATERI VIDIKI SODOBNEGA RAZVOJA <i>(dr. Monika Tratnik)</i>	16
3 QUALITY ASSURANCE, SCHOOL IMPROVEMENT AND ACCOUNTABILITY – LOOKING FOR A BALANCE <i>(dr. Kees Horsman)</i>	24
3.1 <i>Supporting schools to be responsible themselves for their own quality and quality assurance (The Dutch approach)</i>	24
3.2 <i>Self-evaluation (Rein ten Have)</i>	28
4 PREDSTAVITEV RAZLIČNIH MODELOV UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI NA ŠOLAH, KI SO VKLJUČENE V MREŽE	30
4.1 <i>Pomoč vrtcem in šolam za razvoj kakovosti (mag. Mirko Zorman)</i>	30
4.2 <i>Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri uvajanju sprememb in zagotavljanju kakovosti (mag. Tanja Vec Rupnik)</i>	32
4.3 <i>Razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih (mag. Tanja Možina, Sonja Klemnčič)</i>	39
4.4 <i>Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na šolskem centru Velenje (mag. Albin Vrabič, Miran Papež)</i>	47
4.5 <i>Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja (Sonja Zavrl, Marko Kiauta, Branko Loncner)</i>	52

4.6	<i>Ponosem sem, da hodim na OŠ Šmartno pod Šmarno goro (Bojana Novak)</i>	59
4.7	<i>Interna evalvacija – slika v ogledalu (Jože Mlakar, dr. Marina Rugelj)</i>	65
4.8	<i>Model za menedžment kakovosti – kot posledica izkušenj s projekti kakovosti (Jasna Kržin Stepišnik)</i>	69
4.9	<i>Slovenska internetna mreža osnovnih šol - model Od kakovosti k odličnosti (mag. Marija Lubšina Novak)</i>	76
4.10	<i>Projekt Do višje kakovosti s samoevalvacijo (Marjeta Bunford Selinšek)</i>	82
4.11	<i>Dvig kakovosti izvajanja obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti na gimnazijski ravni izobraževanja (Mateja Krumperk)</i>	86
4.12	<i>Ugotavljanje in razvijanje kakovosti v mreži biotehniških šol Slovenije (dr. Vladimir Korošec)</i>	89
5	ANALIZA VPRAŠALNIKA O PROJEKTIH RAZVOJA KAKOVOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH (dr. Gašper Cankar)	95

Zbornik vsebuje prispevke, predstavljene na posvetu Kakovost v vrtcih in šolah, ki ga je Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih 12. in 13. julija 2006 organizirala v Biotehniškem izobraževalnem centru.

KAKOVOST

(dr. Alenka Šverc)

Zdi se, da zanimanje za vprašanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, še posebej v okviru šole, narašča. Prav zato se samo po sebi ponuja vprašanje, ali je bilo v preteklosti to vprašanje nepomembno ter zakaj je postalo aktualno ravno sedaj.

1. Ali je koncept kakovosti nov?

V zadnjem desetletju na področju vzgoje in izobraževanja skorajda ni srečanja, simpozija ipd., ki ne bi posebej izpostavljala problematike kakovosti vzgoje in izobraževanja. Še več: Vprašanje merjenja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vključujejo tudi vsi pomembnejši programski dokumenti šolske politike tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni EU-ja. Izjemno zanimanje za kakovost zaostre vprašanja, kot so: ali kakovost pred tem ni bila pomembna, ali je bilo vprašanje kakovosti sploh pomembno vprašanje šolske politike ter zakaj je toliko govora o kakovosti ravno sedaj?

Najbrž ne gre dvomiti, da je bilo vprašanje kakovosti vzgoje in izobraževanja vseskozi eno ključnih vprašanj, še posebej ob pojavu množičnega šolstva. Nemogoče si je zamisliti, da bi bilo staršem, ki so pošiljali otroke v zasebne šole, najemali zasebne učitelje, prav vseeno, kakšna je kakovost znanj, spretnosti, veščin, kompetenc. Zagotovo je bila kakovost javnega šolstva pomembno vprašanje katerekoli šolske politike, katere naloga je bila zagotavljati pogoje za razvoj javnega šolstva.

Res pa je, da pojav množičnega šolstva zaostre vprašanje kakovosti kot še nikoli poprej. Organizacija in financiranje množičnega šolanja namreč zahteva mnogo večjo količino javnih financ, jasno strukturiran sistem javnega šolstva ter predvsem jasno opredeljene kriterije vstopnih in izstopnih pogojev v določeno vrsto šolanja. Oblikovanje šolske politike, ki razvija množično šolstvo kot javno dobro, je seveda nemogoče brez nenehnega spraševanja o kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Prav zato ni čudno, da se je v vseh šolskih sistemih že zelo zgodaj (skorajda hkrati ob pojavu javnega in še posebej množičnega šolanja) oblikoval določen sistem nadzora nad vzgojno-izobraževalnim procesom. Drug pomemben

razlog, ki vpliva na potrebo po jasno vzpostavljenem sistemu spremljanja kakovosti, je odpiranje različnih poti, oblik in možnosti izobraževanja (različni programi, zasebno–javno ...). Sistem mora postajati vse bolj odprt, vendar hkrati dovolj transparenten. Omogočeni morajo biti instrumenti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Na področju spremljanja kakovosti so se sprva razvile predvsem oblike zunanje nadzora – predvsem v obliki inšpekcijskih služb, ki so imele možnost nadzorovati tako organizacijo pedagoškega dela kot tudi sam proces, metodično–didaktične pristope ipd. Hkrati je bil sistem zunanje evalvacije (državno organizirane inšpekcije) vseskozi dopolnjevan s sistemom notranjega nadzora, za katerega je bil odgovoren ravnatelj. Model organizacije nadzora kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela z zunanjim (inšpekcijsko službo) in notranjim nadzorom (ki ga je izvajal ravnatelj) je bil praviloma uveljavljen v večini evropskih držav. Ob takem modelu se je vseskozi pojavljal problem stalnosti nadzora in omejitev, ki ga tako organiziran nadzor prinaša že sam po sebi.

Prav zato se v zadnjem času vse bolj uveljavlja koncept spremljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela s samoevalvacijo. Sistem samoevalvacije ima kar nekaj prednosti, in sicer: spremljanje kakovosti je integralni del procesa samega; za izvajanje nadzora nad kakovostjo dela so odgovorni udeleženci (učitelji, učenci, starši) sami, ki največkrat tudi najlaže ocenijo, kje se pojavljajo težave, kje bi hoteli proces še izboljšati.

Prav krepitev procesa samoevalvacije kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela je ena od osrednjih in prednostnih nalog našega šolstva v tem obdobju.

Prav na tem področju nas čaka še veliko dela, čeprav je treba poudariti, da je bilo prav v zadnjem desetletju na področju razvijanja instrumentov samoevalvacije opravljenega veliko dela. Naši javni zavodi so razvili veliko zanimivih instrumentov in oblik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki jih bodo predstavili tudi na tem posvetu (Šola za ravnatelje, Zavod za šolstvo, CPI, RIC, ACS in drugi).

Poleg naštetih institucij so tudi šole same razvile različne modele. Nekateri od njih bodo predstavljeni na tem posvetu (Gimnazija Vič, Škofijska gimnazija, ŠC Velenje). Prav tako so tudi določene organizacije, kot npr. SIQ, razvile določene modele ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Kako pomembno je za MŠŠ razvijanje instrumentov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, dokazuje tudi dejstvo, da smo to področje uvrstili v programe, ki jih financiramo iz sredstev evropske unije (ESS). Tako smo v letošnjem letu izvedli razpis, s katerim smo mrežam šol omogočili, da bodo lahko v vrtcih in šolah razvijale model kakovosti.

Upamo, da bodo predstavitve na tem posvetu pokazale paleto različnih oblik in instrumentov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti.

1 VLOGA DRŽAVNEGA IZPITNEGA CENTRA V OKVIRU PROJEKTA UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI

(mag. Darko Zupanc)

Povzetek

Državni izpitni center (RIC) svojo vlogo v šolstvu vidi v povezavi z doseganjem učnih ciljev oziroma doseženega šolskega kurikula. Kurikul temelji na preverljivih učnih ciljih in se obravnava na treh ravneh: načrtovani, izvedbeni in doseženi. V projektu kakovosti RIC vodi dve samostojni aktivnosti. Pripravil bo študijo kazalnikov dodane vrednosti med dosežki pri maturi in zaključkom osnovne šole ter programsko orodje za kriterijsko interpretacijo rezultatov zunanjih preverjanj znanja – pri maturi. Z obema aktivnostima, z informacijami o doseženem kurikulu na nacionalni ravni in na ravni šol ter oddelkov na šolah, bo prispeval k preseganju vsiljene dileme »ali eno ali drugo«; odgovor mora biti »in eno in drugo«. Kakovostno šolstvo potrebuje načrtovanje in izvajanje, ki vodi tudi do odličnih dosežkov.

1 Kurikul – učni cilji – standardi znanja

Prihodnjo jesen, 4. oktobra 2007, bo minilo 50 let od velikega zgodovinskega dogodka, ko je Sovjetska zveza uspešno poslala v orbito okoli Zemlje prvi umetni satelit – Sputnik. V ZDA so ob tem velikem znanstvenem in tehničnem podvigu ugotovili, da je ogrožen njihov primat svetovne velesile in da jih velika politična tekunica, Sovjetska zveza, prehiteva. Državna politika je usmerila pogled v vzgojo in izobraževanje, najprej v ZDA, kasneje pa tudi v drugih državah razvitega sveta. Največji poudarek je bil dan matematiki in naravoslovnim znanostim. V šolstvu so bile že pred desetletji razprave o tem, kaj naj se učenci učijo, kako naj se poučuje, in o odgovornosti šol za doseganje zastavljenih ciljev. Sputnik je bil povod za odločitev o konceptu kurikula v edukaciji in pospešitev že začetega kurikularnega reformnega gibanja v šolstvu. Snovalca kurikula v vzgoji in izobraževanju sta Tyler, R. W., (1949) in že pred njim Bobbitt, J. F. (1918). Tim Duggan (2005) pravi, da so *naše sedanje preverjanje in standardi znanja pravniki Tylerjevih temeljnih konceptov kurikula*. Osnovne zahteve kurikularnega pristopa so **racionalnost, eksaktnost in preverljivost**, ki naj **temelje na učnociljnih in ne na učnovsebinskih učnih načrtih**. *Iz zapisa učnega cilja se mora razbrati učenčevo dejanje in vsebino, ki ga z dejanjem izkaže*, je zapisal Tyler (1949). Tudi sodobni avtorji (Linn, Gronlund, 2000) o učnih ciljih pišejo podobno: *učni cilji so opisi tega, kar naj bi bil učenec vprašan ali mu bo naročeno, da naredi; učni cilji opisujejo zaznavne dogodke*,

ki naj pokažejo, če se je učenec naučil, usvojil zaželeno znanje oz. veščino. Po mnenju Linna in Gronlunda (2000) so izhodišče za izboljšave v edukaciji jasni pojmi, kaj se od učencev pričakuje, da se (**na**)učijo.

V osemdesetih letih se je tudi že v slovenski pedagoški stroki pisalo o kurikulumu (Širec, 1983, 223) in o prehodu iz učnovsebinskega načrtovanja pouka k učnosciljnemu (Širec, 1984); v devetdesetih je potekala v Sloveniji obsežna kurikularna prenova. Po več kot petdesetih letih od Tylerjeve postavitve koncepta kurikula v svetu in po desetletju ali dveh kurikularnih razmišljanj in reform v Sloveniji se je med teoretiki in praktiki v šolstvu vredno spomniti osnovnih zahtev kurikula: racionalnosti, eksaktnosti in preverljivosti doseganja učnih ciljev – standardov (Zupanc, 2005a); **za razliko od** učnovsebinskega pristopa v učnih načrtih. *Kurikul* že v konceptu pomeni nekaj drugega kot *učni načrt*, lahko bi rekli, da **presega** zgolj **načrtovanje** poučevanja in učenja. O kurikulumu se govori na treh ravneh (Klemenčič, 2006) oziroma ločevanju (Mullis, Martin, Gonzales in Chrostowski, 2004) **načrtovanega kurikula** ('intended curriculum') in **izvedbenega kurikula** ('implemented curriculum') od **doseženega kurikula** ('attained' – 'achieved' curriculum') (Štraus, 2005). Pri načrtovanem kurikulumu gre za (učne) načrte, kaj naj se uči in kako naj se poučuje, da se bodo učenci (na)učili, in kako naj se organizira vzgojno-izobraževalni sistem, da bi se to doseglo. Pri izvedbenem kurikulumu gre za izvedbo v praksi; kaj in koliko se v resnici poučuje v šoli, kdo poučuje, kako se v razredih poučuje in kaj, koliko in kako se učenci res učijo. Pri tem gre za izvedbo načrtovanega in/ali 'skritega' kurikula v praksi. Če se načrtovanje z nacionalne ravni prestavi na lokalno, šolsko ali celo oddelčno raven, to še vedno ni raven izvedbenega kurikula, ampak gre še vedno za raven (učnih) načrtov. Končni cilj pa so dosežki ('outcomes'), zato je pri doseženem kurikulumu pomembno, kaj se učenci **naučijo**. V raziskavah o doseženem znanju se lahko preverja tudi, kakšna stališča imajo učenci do učenja in poučevanja določenega predmeta. Že poimenovanja treh različnih ravni kurikula povedo, da načrtovane vsebine in učni cilji pri določenem predmetu v praksi še ne pomenijo, da se vse to pri poučevanju tudi izvaja. Kaj od načrtovanega in s strani učitelja izvedenega pa se učenci naučijo in dosežejo, pa se brez preverjanja znanja in spretnosti ne more ugotoviti (Zupanc, 2005b)

Kar velja za celoten kurikulum - tri ravni: načrtovana, izvedena in dosežena -, mora veljati tudi za kurikulum posameznega predmeta in za osnovne gradnike le-tega, za učne cilje oziroma standarde znanja. Če so učni cilji oz. vsebinski ('content') standardi znanja (Zupanc, 2005) **načrtovani**, to še ni zagotovilo, da se poučevanje za doseganje vseh teh ciljev pri pouku v šoli **izvaja**. Če se poučevanje in učenje za doseganje ciljev izvaja, še ne pomeni, da učenci cilje tudi **dosežejo**. Vsebinski standardi določajo »KAJ«, medtem ko standardi dosežkov določajo »KAKO DOBRO«. Pri vsebinskih standardih gre v osnovi za načrtovanje, kaj naj bi učenec znal in bil sposoben narediti pri določeni vsebini ali šolskem predmetnem področju na določeni stopnji izobraževanja in usposabljanja. Standardi dosežkov ('performance') so odvisni od vsebinskih standardov, vezani so na empirično

izvedena merjenja znanja in dodajo specifikacijo nivoja doseženega (Zupanc, 2005b). Z drugimi besedami, odgovarjajo na vprašanje: *Kako dobro je dovolj dobro?* Eden od temeljev kakovosti edukacije je ugotavljanje doseženega kurikula, doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja ('outcomes').

2 Formativna in sumativna funkcija preverjanja ter normativna in kriterijska interpretacija rezultatov

Sumativna (zbirna) funkcija preverjanja znanja je za potrjevanje – certificiranje dosežkov učencev, kjer se ovrednoti njihovo delo običajno ob koncu obdobja – semestra, ali za napredovanje in včasih za združevanje učencev v skupine. Opravi se pregled dosežkov čez množico ciljev – čez celoto. Formativno preverjanje se običajno dogaja med poučevanjem, ko se doseganje znanja pri učencih še oblikuje – formira. Ugotavlja se, ali so učenci dosegli znanje in spretnosti pri določenih ciljih v zadostni meri in ali je potrebno dodatno delo v tej smeri. Namen formativnega preverjanja je, da se ugotovi, katere prilagoditve, dopolnitve in usmeritve pri poučevanju učitelja in učenju učenca so še potrebne (Zupanc, 2004).

Pri zunanjih državnih izpitih po svetu, v Sloveniji je to matura, in nacionalnem preverjanju znanja, ki ga imamo pri nas v osnovni šoli, je običajna funkcija le-tega sumativna (zbirna) in interpretacija dosežkov normativna, ker posamezni učenec ali dijak, šola, razred lahko naredi primerjavo z dosežki vseh vrstnikov, ki so opravljali isti preizkus. Ne samo v Sloveniji, tudi drugod po svetu je postavljen izziv, če se pri državnih izpitih in nacionalnih preverjanjih znanja lahko presega ostra razmejitev med sumativno in formativno funkcijo ter normativno in kriterijsko interpretacijo rezultatov preverjanja.

V okviru OECD gredo pri zunanjem preverjanju znanja (McGaw, 2005) v smeri preseganja ostrih razmejitev: med sumativnim in formativnim preverjanjem, med normativno interpretacijo dosežkov in kriterijsko interpretacijo, med 'preverjanjem naučenega' ('assessment of learning') in 'preverjanjem za učenje' ('assessment for learning') ter iskanju stičnih točk tudi med nacionalnimi preizkusi znanja in državnimi izpiti. Ob ugotavljanju prednosti in ugodnih povratnih vplivih formativne interpretacije rezultatov na poučevanje v razredih se poskuša pri že tradicionalnih sistemih državnih izpitov s sumativno funkcijo iskati še formativne elemente, ki bi pozitivno vplivali na učenje v razredih in šolah (McGaw, 2006). Sumativna funkcija preverjanja znanja se ne izključuje s formativnimi učinki. Za učence v zaključnih razredih osnovne šole ali za dijake ob koncu srednje šole je funkcija vsekakor sumativna. Kaj pa za šolo in za učitelje? Za učitelje lahko primer-na povratna informacija dobi elemente formativne funkcije in vpliva na poučevanje v prihodnje. Nacionalno preverjanje znanja ob koncu 6. razreda je lep primer, ko ima to preverjanje znanja tudi formativni namen. Učenci običajno ostajajo v isti šoli tudi v 7. razredu, ko jih slovenščino, matematiko in tuj jezik lahko učijo

celo isti učitelji. Če so maturitetni izpiti in nacionalni preizkusi znanja pri predmetih pripravljene s t.i. mrežnimi diagrami tako, da je za vsako nalogo oziroma vprašanje v testu določeno kateri(e) učni(e) cilj(e) preverja, na kateri taksonomski stopnji ipd., se v analizah lahko poleg normativnih pripravijo tudi kriterijske interpretacije rezultatov – po učnih ciljih.

3 Aktivnosti Državnega izpitnega centra

V okviru Državnega izpitnega centra (RIC) deluje Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih, za katero RIC zagotavlja osnovno organizacijsko podporo pri njihovem delu. Poleg tega je RIC prijavil še dve aktivnosti: študijo kazalnikov dodane vrednosti in kriterijsko interpretacijo rezultatov zunanjih preverjanj v Sloveniji.

Študija kazalnikov dodane vrednosti

Z dvoletno študijo je RIC aktualen, saj je OECD s projektom INES (»International Indicators of Education Systems«) v postopku obravnave novega programa, ki naj bi analiziral modele za vrednotenje dodane vrednosti, ki jo ustvari šola. Mnoge države poskušajo razviti modele vrednotenja uspešnosti šol v razmerju do izhodiščnega stanja učencev ob vstopu v šolo – torej napredek oz. »dodano vrednost«, ki se zgodi med šolanjem. Vendar obstajajo težave pri uresničevanju teh ukrepov pa tudi dileme glede ustreznih metodologij. Cilji OECD-jeve aktivnosti so (Jurkovič, 2006):

- primerjalni pregled modelov po državah z analizo prednosti in pomanjkljivosti,
- opis statističnih modelov,
- opis potrebnih standardov in smernic za vzpostavitev modela,
- popis potreb po podatkih,
- analiza prednosti mednarodnih indikatorjev na tem področju, ki bi jih lahko dolgoročno razvili.

Kot razvojno študijo bomo v Sloveniji, v okviru RIC-a, pripravili primer analize na podlagi podatkov skupinskega testiranja osnovnošolcev v 8. razredu (slovenščina in matematika) in ustreznih maturitetnih izpitov splošne mature in/ali poklicne mature. Z namenom ugotavljanja kakovosti bomo preverili izkazano dodano vrednost šole, oziroma oddelka (učitelja), v primerjavi s srednjimi vrednostmi vseh zajetih vrednosti. Če se napredek in razlike pri tem med oddelki na šoli in/ali šolami ugotavljajo šele ob koncu izobraževanja na določeni stopnji, ugotovitve iz opravljenih analiz in ukrepi ne morejo vplivati na izboljšanje dosežkov »tekoče« generacije učencev. Vseeno pa učitelji in šole na podlagi teh

ugotovitev lahko spremenijo delo, ki prispeva k večji kakovosti za prihodnje generacije učencev v oddelkih šole. Zato nameravamo v drugem delu izdelati in pilotno izvesti dodatno testiranje, da bi omogočili vmesno spremljanje dodane vrednosti in na tak način omogočili učiteljem, da dobijo povratno informacijo o dodani vrednosti znanja še pred zaključkom šolanja dijakov na njihovi šoli.

Kriterijska interpretacija rezultatov zunanjih preverjanj

Srednje šole so lahko pri maturi do sedaj z RIC-evim programskim orodjem analizirale rezultate svoje šole in oddelkov na šoli ter jih primerjale z rezultati celotne populacije na ravni izpita – gre za normativno interpretacijo rezultatov. **V prvi fazi** nove aktivnosti bo RIC pripravil programsko orodje, s katerim bodo šole lahko analizirale rezultate o dosežkih svojih dijakov v smislu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti poučevanja – doseženega kurikula. Na podlagi podatkov, ki jih pri maturi zbira RIC, bo programsko orodje Analiza uspeha pri maturi, ki bo namenjeno uporabi na šoli, omogočalo različne analize: po skupnem uspehu na maturi, po ocenah pri predmetih na maturi, po doseženih odstotnih točkah pri predmetih na maturi in po primerjavah s šolskimi ocenami, ki jih pri maturitetnih predmetih dijaki dosegajo v zadnjih letnikih gimnazije. Računalniška aplikacija bo narejena tako, da se bodo na posamezni gimnaziji lahko pod geslom prijavili preko svetovnega spleta na stran RIC-a in bodo lahko analizirali podatke za svojo šolo in se primerjali z državnimi porazdelitvami dosežkov in z dosežki različnih podskupin dijakov v Sloveniji. Dosežke svojih dijakov bodo lahko primerjali z dosežki: **v sorodnih programih** (splošne, strokovne, umetniške gimnazije), **po skupinah dijakov** (redni, izredni), **po načinu opravljanja** (opravljajo prvič, popravljajo ocene, izboljšujejo), **med oddelki na svoji šoli** (A, B, C, ...), **po izpitnih rokih** (spomladanski, jesenski), **med šolskimi leti** (2001, 2002, 2003...) ipd. Širok nabor možnosti bo omogočal vodstvom šol in učiteljem na teh šolah – vsakemu za svoj predmet, da ugotavljajo svoje mesto po dosežkih in se primerjajo s primerljivimi skupinami šol in drugimi podskupinami, za longitudinalne študije trendov in za bogato analizo razlik v dosežkih znotraj svoje šole. Ugotavlja se, da so razlike v dosežkih dijakov znotraj ene šole pogosto mnogo večje, kot so razlike med šolami. S programskim orodjem in nadaljnjim razvojem le-tega se poskuša tudi pri sumativnih državnih izpiti, kot je matura v Sloveniji, dosežati povratne pozitivne vplive na prakso poučevanja v razredih. V tem delu bo programsko orodje pripravljeno posebej za gimnazije s splošno maturo in posebej za srednje šole in organizacije za izobraževanje odraslih s poklicno maturo.

Ob zajemanju podatkov splošne mature bo RIC **v drugi fazi** razvil programsko orodje za uporabo na šolah in pri učiteljih določenega predmeta, da bi lahko dosežke svojih učencev primerjali z dosežki drugih skupin **na nivoju konkretnih izpitnih vprašanj**, ki preverjajo določene **učne cilje** oz. **standarde znanja**. RIC zajema rezultate ocenjevanja na globljem nivoju – “postavk” v testu. Postavka je pri različnih izpiti lahko posamezna naloga, podnaloga oziroma vprašanje ali pa

kriterij ocenjevanje (npr. pri esejih). Statistične analize SM omogočajo analizo po postavkah. Možna bo primerjava doseganja posameznih učnih ciljev s celotno populacijo oz. tudi s primerljivimi skupinami. Kriterijska analiza (interpretacija) rezultatov bo možna na ravni oddelka ali izobraževalnega programa. Na ta način bi šolam, ravnateljem, učiteljem omogočili večjo možnost samoevalvacije, kar bi lahko privedlo k ugotavljanju razlik, omogočanju s podatki podprtih analiz na ravni šole in oddelkov v šoli in s tem k večji kakovosti pouka oziroma izboljšanju poučevanja na področjih, kjer se ugotovijo slabša znanja učencev oz. dijakov. S projektom bi naredili korak od dosedanje uporabe rezultatov zunanega 'sumativnega' preverjanja znanja naučenega ('assessment of learning') k uporabi rezultatov za boljše poučevanje in učenje v šolah v prihodnje ('assessment for learning').

4 Zaključek

Banke testnih nalog in rezultati državnih izpitov in nacionalnih preverjanj znanja predstavljajo obsežno bazo podatkov o doseženem znanju šolajoče se mladine. Če skupine, ki pripravljajo naloge načrtno in sistematično, že v začetni fazi beležijo vse, kar je potrebno za ugotavljanje doseganja učnih ciljev oziroma standardov znanja in se podatki sistematično obdelujejo in analizirajo, to predstavlja zakladnico **informacij o doseženem kurikulumu** tako na nacionalni ravni, z razvojem primernih programskih orodij pa tudi na ravni šole in oddelkov na šolah. Smisel vsega tega je, da informacije o preseženih, doseženih ali slabše doseženih učnih ciljih povratno vplivajo na izvedbene kurikule in tudi na načrtovane kurikule, tako na šoli in ne nazadnje tudi na nacionalni ravni. S tem se odpirajo velike možnosti za sodelovanje in dopolnjevanje z drugimi pristopi, ki se ukvarjajo z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti v edukaciji in za študije primerov dobrih praks. Kakovosten sistem edukacije mora zagotavljati ambiciozno, toda realno načrtovanje, sodobno in učinkovito izvajanje ter preverjanje doseženega, usmerjeno k odličnosti. Kateri načrti in kakšno izvajanje vodijo k optimalnim dosežkom? Načrtovanje in izvajanje takšnega kurikula, ki pod gesli o: preobremenjenosti, stresnosti, iskanju neznanja, izbirnosti 'vsega' pelje v nedoseganje oziroma doseganja kurikula na nizki ravni, ni dobro. Preseči je potrebno vsiljeno dilemo **ali eno ali drugo**; ali lepi in moderni učni načrti in nove oblike in metode poučevanja za izvajanje pouka ali ničelna stopnja tolerance za neznanje pri temeljnih ciljih ter doseganje odličnosti. Odgovor mora biti **in eno in drugo**; načrtovanje in izvajanje, ki vodi do odličnih dosežkov, predstavlja dobre kurikule kot celote in tudi kot posamezne dele.

Literatura:

Bobbitt, J. F., *The curriculum*, Boston: Houghton Mifflin 1918.

Duggan, T., *Educated Answers: Curriculum, Testing, and Standards*, 2005, spletna stran (10. 6. 2006): http://www.sdpb.org/Archives/ProgramDetail_learning.asp?ProgID=3457

Jurkovič, T., Poročilo s 77. seje odbora za izobraževanje OECD v Parizu, 28.-30. marec 2005, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport 2006.

Klemenčič, S., *Oblikovanje izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih*, Ljubljana: Državni izpitni center 2006.

McGaw, B., *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*, OECD Publishing: Centre for Educational Research and Innovation 2005.

McGaw, B., *Assessment Fit for Purpose*, Assessment in an Era of Rapid Change: Innovations and Best Practices: 32nd Annual Conference IAEA. Singapore, 21 May, 2006.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J. in Chrostowski, S.J., *TIMSS 2003 International Mathematics Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA. TIMSS & PIRLS International Study Center 2004.

Štraus, M., *Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003*, Šolsko polje, XVI(3/4), 2005, 19-40.

Tyler, R. W., *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press 1949.

Širec, J., *Operativiranje izobraževalnih učnih ciljev v srednjem izobraževanju*, Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja 1983, str. 1-248.

Širec, J., *Učnosnovna ali učnociljna šola* (V: Prosvetni delavec, 14, 1984???)

Zupanc, D., *Funkcije preverjanja znanja, interpretacija rezultatov, poročanje o dosežkih*, Sodobna pedagogika, 55(4), 2004, 148-167.

Zupanc, D., *Standardi znanja v slovenski šoli*, Sodobna pedagogika, 56(1), 2005a, 124-147.

Zupanc, D., *Standardi znanja v edukaciji*, Psihološka obzorja, 14(3), 2005b, 69-88.

2 KAKOVOST V SLOVENSKEM IZOBRAŽEVANJU – NEKATERI VIDIKI SODOBNEGA RAZVOJA

(dr. Monika Tratnik)

Povzetek

V prispevku je v povzeti obliki predstavljeno delovanje *Komisije za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, šolah in organizacijah za izobraževanje odraslih*. Komisijo je leta 2003 imenoval minister za šolstvo, vmes je prišlo do več sprememb v članstvu, v sedanji sestavi pa deluje približno leto dni.

1 Uvod

Delo komisije je večplastno in obsega tako notranje delo kot sodelovanje z in med zunanjimi institucijami v izobraževanju ter procesi, povezanimi z EU. V nadalje bomo tako predstavili:

- izhodišča, na katerih gradi komisija svoje delo;
- pojem *Kakovost* - kako jo razumemo;
- članstvo in naloge komisije;
- o našem delu doslej;
- o vsebinskih kriterijih iz razpisa za mreže kakovosti vrtcev in šol, ki se financirajo iz sredstev ES;
- načrti komisije za letos in nekatere smernice za vnaprej.

V tem prispevku se želimo posebej zahvaliti vsem članom komisije za njihovo vztrajno in trdo delo, Uradu za razvoj šolstva in Državnemu izpitnemu centru za podporo, ki jo nudita pri našem delu, poleg tega pa gre zahvala za sodelovanje tudi ministrskemu zavodom.

2 Nekatera izhodišča za delo komisije

Kot že omenjeno v uvodu je komisija v sedanji sestavi začela s svojim delom pred približno letom dni. V začetku svojega delovanja smo se soočili z vrsto dokumentov, praks in politik, pomembnih za razvoj kakovosti v izobraževanju. Istovčasno smo se zavedali tudi visoke zapletenosti procesa razvoja kakovosti. Zato smo oblikovali nekatera izhodišča, ki jih pri svojem delovanju upoštevamo. Med ta štejemo predvsem:

- Različne slovenske in evropske dokumente, kot so npr.
- Lizbonska strategija iz leta 2000 in dopolnjena I. 2005

- Memorandum o vseživljenjskem učenju iz l. 2000
 - Skupni evropski cilji, Barcelona 2002
 - Deklaracija evropskih ministrov, Kopenhagen 2002
 - Skupni evropski okvir zagotavljanja kakovosti iz l. 2003
 - Evropsko poročilo o kakovosti šolskega izobraževanja – 16 kazalcev kakovosti iz leta 2000
 - Strategija razvoja RS 2005
- Med izhodiščna dela komisije smo v ospredje postavili teoretični razvoj na tem področju. Spremljamo dognanja teoretikov in raziskovalcev iz različnih delov sveta, kot so npr. McBeath, Kemmis, Deming. Obenem spodbujamo in pripravljamo različne raziskave in analize. Analiza razvojnih projektov kakovosti je predstavljena tudi v tem zborniku.
 - Naslednje pomembno izhodišče, ki ga upoštevamo, je dosedanji razvoj kakovosti v Sloveniji, in sicer sodelovanje naših izobraževalnih institucij v mednarodnih projektih/mrežah kakovosti, kot v domačih projektih in kot samostojne aktivnosti znotraj ene institucije.
 - Izhodišče in cilj našega dela je tudi povečanje transparentnosti na tem področju, izboljšanje informiranja, bolj sistematičen pristop ter uveljavljanje v mednarodnem prostoru skozi mednarodno primerljivost (»benchmarking«). Ob tem se nam zdi zelo pomembno, da s svojim delovanjem prispevamo k bolj uspešnemu povezovanju in sodelovanju dela ministrskih zavodov med seboj in z ministrom samim.
 - Naslednja pomembna izhodišča komisije so spodbujanje učenja iz izkušenj drugih institucij in držav, povečanje sposobnosti in odgovornosti za lasten razvoj, oziroma, kot temu radi rečemo, razvoju avtonomije. Pri svojem delu se velikokrat posvetujemo s kolegi iz drugih držav. Vabimo jih tudi na srečanja in izobraževanja. Njihovi prispevki so pogosto prevedeni in objavljeni.
 - Komisija si je zadala za pomembno tudi spodbujanje dialoga vseh vpletenih v izobraževanju ter razvoju več diskusije. Med vpletene seveda štejemo zaposlene v vrtcih, šolah in drugih organizacijah, učence, dijake in odrasle, starše in skrbnike, predstavnike iz ožjega in širšega okolja. To izhodišče uresničujemo s stalnim dialogom in študijskimi obiski šol, obenem pa spodbujamo druge oblike dialoga.
 - Naslednje izhodišče našega dela je kombinacija pristopov razvoja kakovosti od spodaj navzgor in od zgoraj navzdol ter horizontalno. Več o zunanji evalvaciji, samoevalvaciji in mreženju bom predstavila nekoliko kasneje, o tem pa v drugih prispevkih veliko povedo tudi drugi avtorji.
 - Nenazadnje je eno temeljnih izhodišč našega dela prispevati k dovolj hitremu in uspešnemu spreminjanju politike in prakse na področju kakovosti v izobraževanju.

3 Kakovost – kako jo razumemo

Člani komisije se od vsega začetka skupnega delovanja zavedamo, da kakovosti ni lahko definirati. Kakovost se spreminja v času in prostoru, obenem pa kakovost tudi pomeni različno različnim ljudem – zato naša ambicija ni bila postaviti neko enoznačno razumevanje kakovosti v izobraževanju. Kakovost razumemo kot proces.

Pri kakovosti gre za številne in zapletene dejavnike, ki so povrh vsega še med seboj prepleteni in jih zato velikokrat ne moremo jasno določiti. Razvoj kakovosti razumemo kot del izobraževalnega procesa kot celote. V svojem razmišljanju smo blizu tistim avtorjem, ki razumejo kakovost kot kakovost institucije, kakovost izobraževalnega sistema in kakovost izobraževanja nasploh.

V evropskih dokumentih se velikokrat omenja splošna definicija kakovosti, in sicer se kakovost enači z uresničitvijo ciljev, ki smo si jih zastavili. Oziroma, upošteva dejanski kontekst, bi bila formula za kakovost pravzaprav naša izkušnja ulomljena z našimi pričakovanji. Splošno gledano je formula razumljiva, vendar pa si z njo konkretno ne moremo veliko pomagati.

Nekoliko bolj natančno so v evropskih dokumentih in v teoriji razdelani pristopi k razvoju kakovosti. Pristope razumemo kot skupek politik, postopkov, pravil, kriterijev, pripomočkov ter mehanizmov in instrumentov spremljanja oziroma verificiranja. Zadeva postane bolj zapletena, ko poskušamo povezati določen pristop k razvoju kakovosti z dejanskimi rezultati. Rezultate ali *outpute* ni možno vedno izmeriti, in tako težko dokažemo, koliko uspešen je bil določen pristop. Še bolj pa se zaplete, ko v celoten proces ugotavljanja dosežene kakovosti prinesejo tudi upoštevanje začetnega stanja, oziroma *inputov*. Začetno stanje je možno meriti samo delno, še težje pa primerjati.

Komisija izhaja iz in podpira t.i. krog kakovosti – »quality circle«. Pri razvoju kakovosti je pomembno opraviti celoten krog kakovosti (priprava, uvajanje, spremljanje, spreminjanje – »plan«, »do«, »check and react«). Praksa kaže, da se veliko razvoja ustavi pri uvajanju, še več pa pri spremljanju.

Vsak korak kroga kakovosti je možno in potrebno prevesti v kazalnike, celoten proces pa spodbuja razvoj samorefleksije s pomočjo vprašanj oziroma točk, ki si jih zastavimo vnaprej in sproti. To je postopek, ki ga označujemo kot samoevalvacija. Samoevalvacija je sistematičen proces izvajanja kroga kakovosti. Naj za primer navedem nekaj takih vprašanj: V delu kroga, ko si zastavljamo cilje in načrtujemo aktivnosti, se na primer lahko vprašamo: Ali so naši cilji jasni in merljivi? Kako bodo merjeni? Smo upoštevali širše (EU) cilje? V procesu uvajanja se med drugim lahko vprašamo: Kako smo uvajali načrtovane aktivnosti? V procesu spremljanja se vprašamo: Ali spremljamo *input*, proces, *output*, končne rezultate? Ali bodo rezultati spremljanja dejanski in celoviti odsev stanja? V procesu spreminjanja pa se na primer lahko vprašamo: Kako smo zagotovili, da bodo

rezultati spremljanja upoštevani vnaprej? Itd.

Še beseda o zunanjem spremljanju. Samoevalvacija je proces razvoja kakovosti od znotraj, na lastno pobudo, na podlagi lastnih sposobnosti in možnosti, znotraj institucije. Je ogledalo našemu delu.

Ob notranji evalvaciji pa ponavadi poteka tudi zunanja. Zunanjo izvajajo nosilci in telesa, ki skrbijo za splošno izvajanje in spremljanje domačih in mednarodnih politik kakovosti. To so lahko lokalne ali nacionalne oblasti, posebni inštituti ali raziskovalne organizacije. Njihova naloga je, kot že rečeno, spremljanje, v večini primerov niso neposredno zadolženi za celoten proces spreminjanja izobraževalne prakse in s tem tudi kakovosti.

Kot kaže razvoj v zadnjih desetih letih v EU-ju, sta oba procesa prepletena in pomembna, saj omogočata razvoj avtonomije posamezne institucije, obenem pa odpirata nova področja razvoja kakovosti izobraževanja – v smeri učeče se šole/družbe. Ker je eno od temeljnih evropskih načel razvijati družbo znanja, so opisani procesi pravzaprav nujni za vse, ki se odločajo za to smer družbenega razvoja.

4 Komisija: sestava in naloge

Komisija ima 14 članov, in sicer so v njej predstavniki naslednjih institucij:

- osnovna šola
- vrtec
- srednješolski poklicni in tehnični center
- gimnazija
- Zavod za izobraževanje odraslih
- Urad za razvoj šolstva pri MŠŠ
- Center za poklicno izobraževanje
- Andragoški center Slovenije
- Zavod RS za šolstvo
- Šola za ravnatelje
- Državni izpitni center
- Pedagoški inštitut

Člani komisije so naštetni poimensko na spletni strani komisije za kakovost, ki jo lahko poiščete v okviru spletnih strani Državnega izpitnega centra (<http://kakovost.ric.si>).

Naloge komisije:

- spremlja projekte ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v mednarodnem prostoru ter koncepte in modele ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v slovenskih vrtcih in šolah;
- koordinira aktivnosti za razvoj metodologije in merskih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti;
- vzpostavlja in razvija sistem ter baze podatkov, ki bi v vrtcu oz. šoli omogočali primerjave ugotovljenega stanja po različnih področjih in kazalnikih kakovosti;
- oblikuje priporočila za izdelavo pravil za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih in šolah;
- spodbuja sodelovanje zunanjih strokovnih skupin in posameznih strokovnjakov pri samoevalvaciji v vrtcu in šoli;
- spodbuja medsebojno sodelovanje vrtcev in šol, strokovnih aktivov in skupin ter drugih strokovnih teles;
- pripravlja strategije razvoja na področju ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju;
- pripravlja poročila za ministra;
- opravlja druge naloge.

5 Naše delo v zadnjem letu

Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih je v letu 2005 doživela precejšnjo spremembo, saj so bili imenovani nekateri novi člani komisije in nova predsednica.

Komisija je začela s svojim delom 1. julija 2005, ko je bila 1. seja v novi sestavi.

- V manj kot letu dni smo imeli 7 sej, več kot 20 delovnih sestankov ter organizirali 2 posveta.
- Pripravili, izvedli in analizirali smo anketo o razvoju kakovosti v slovenskih šolah in vrtcih – rezultati so predstavljeni tudi v tem zborniku.
- Pripravili smo vsebinski del razpisa za mreže kakovosti, ki so financirane iz sredstev evropskega sklada.
- Ustanovili smo *'Knjižnico' za kakovost* – v njej je preko 100 najnovejših knjig s področja kakovosti in razvoja izobraževanja. Dosegljiva je vsem na Državnem izpitnem centru. Seznam knjig najdete na spletni strani naše komisije.
- Poskrbeli smo za različne prevode, publiciranje ter informiranje šol, vrtcev in drugih zavodov. Nekatere publikacije so dobile vse šole in vrtci brezplačno – kot npr.: *Ustvarimo ogledalo za svojo šolo I-Probe net*. Vse so na voljo tudi na spletni strani.
- Oblikovali in razvili smo novo spletno stran, ki naj bo čimbolj informativna.
- Pripravili smo obsežno poročilo o svojem delu v letu 2005 za ministra.
- Ob tem pa smo se povezali s kolegi in institucijami v nekaterih drugih evropskih državah.

Kako smo prispevali k razpisu?

Člani komisije smo bili povabljeni, da pripravimo vsebinski del razpisa za šole in vrtce. Razpis se je nanašal na razvoj kakovosti, sredstva pa so zagotovljena iz Evropskega sklada (ES). Pri pripravi vsebinskega dela razpisa ES za mreže šol in vrtcev smo izpostavili naslednje kriterije:

- v letu in pol, kolikor traja projekt, naj se izvede celoten krog kakovosti;
- zagotovljena mora biti samoevalvacija, komisija pa bo pripravila zunanje spremljanje;
- zagotoviti je potrebno mreženje (horizontalno povezovanje). V petih mrežah sodeluje 40 šol in vrtcev. Pokritih naj bi bilo čimveč različnih področij kakovosti;
- naslednji kriterij je bil ustanovitev in delovanje timov za kakovost na vsaki šoli in vrtcu, ter za mrežo v celoti;
- vsaka šola oz. vrtec naj pripravi načrta za razvoj kakovosti in ga vključi v letni delovni načrt;
- zagotoviti je potrebno čim širšo udeležbo različnih predstavnikov (zaposleni, starši, učenci, idr.);
- obenem je treba zastaviti uspešno širjenje dobrih praks (šole in vrtci morajo zagotoviti primerno diseminacijo).

6 Naši načrti do konca leta 2006 in za naprej

Svoj prispevek želim zaključiti s predstavitvijo naših načrtov in idej za prihodnost.

V tem letu smo si zadali še:

- pripraviti metodologijo za zunanje spremljanje mrež ES. V času posveta je bil že oblikovan predlog, ki je v obravnavi med člani in na mrežah šol in vrtcev. V šolah in vrtcih naj bi bil v končni obliki pred iztekom koledarskega leta;
- v tem letu bomo z izvajanjem spremljanja tudi začeli; obiskali bomo koordinatorske šole in vrtce (morda celo vse sodelujoče šole in vrtce) in s pomočjo zunanjih strokovnjakov izvedli intervjuje;
- poglobiti želimo lastno mednarodno sodelovanje;
- podprli bomo prevode in izdaje nekaterih publikacij. V kolikor bo možno, bomo še v naprej nekatere publikacije razdelili brezplačno;
- še naprej bomo razvijali spletno stran, predvsem interaktivno učilnico – vse z namenom še boljšega informiranja in izmenjave dobrih praks. Želimo si čimveč povratnih informacij s strani uporabnikov;
- začeli bomo z delom na zunanjih kazalnikih. Gre za obsežno delo, ki bo trajalo še naslednje leto in dlje;
- pripravili bomo letno poročilo za ministra.

Mnoge države, ki so se razvoja kakovosti lotile že pred šest (Nizozemska) ali pa celo deset in več leti (Škotska), ugotavljajo, da je to dolgotrajen in zapleten proces, obenem pa ugotavljajo, da druge izbire, kot razvijati avtonomijo in

odgovornost šol na podlagi različnih oblik samoevalvacije in zunanjega preverjanja kakovosti, pravzaprav ni. Tako nam kažejo tudi EU dokumenti. Podobni procesi se odvijajo tudi na drugih celinah. Slovenska stvarnost na tem področju nam kaže veliko zanimanja in že kar precej izkušenj. Komisija se bo v bodoče vsekakor še naprej trudila prispevati k tovrstnemu razvoju. Za naslednja leta načrtujemo več sodelovanja med šolami in drugimi na tem področju, zatem še več dialoga in izobraževanja, več mednarodnega sodelovanja in postavitve odprtega, vendar učinkovitega, sistema razvoja in spremljanja kakovosti. Kako bomo to uspeli? Vabimo vas, da spremljate naše delo. Vabljeni na naše spletne strani, posvete in srečanja. Vabljeni k ustvarjalni komunikaciji in sodelovanju.

Uporabljeni in priporočeni viri:

Poleg dokumentov, omenjenih v prispevku, se mi kot priporočljivi zdijo še nekateri naslednji viri:

Gordon, E.W., *Producing knowledge, pursuing understanding*, Jai Press, Stamford 2000.

How good is our school? The Scottish office 1996, HM Inspectors of schools.

Land, R., *Educational development: discourse, Identity and Practice*. Open University press, Berkshire 2004.

MacBeath, J., in McGlynn, A. (ur.), *Self- evaluation: What's in it for schools?* Routledge Falmer, New York 2005.

MacBeath, J., in Lejf Moos (ur.), *Democratic learning: The challenges for school Effectivness*, Routledge Falmer, Londo 2004.

Nevo. D. (ur.), *School-based evaluation: an international perspective*, Jai Press, Amsterdam 2002.

Ustvarimo ogledalo za svojo šolo. Prevod »Create a mirror for your school«. Comenius mreža I-Probenet 2005. Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju.

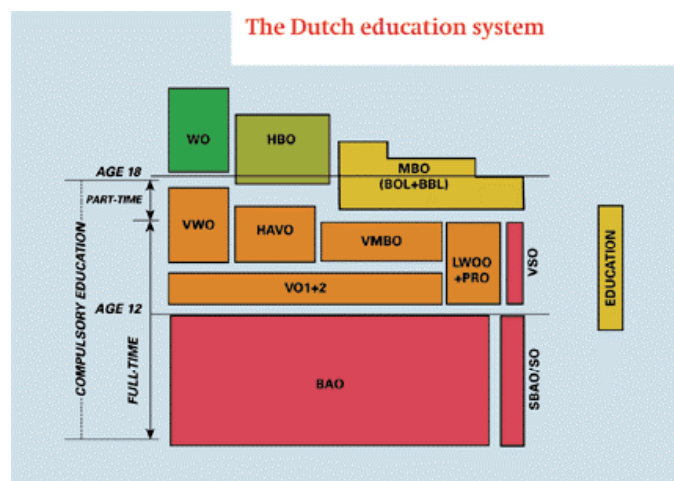
West-Burnham, J., *Managing quality in schools*, Pearson Education, Edinburg 1997.

3 QUALITY ASSURANCE, SCHOOL IMPROVEMNT AND ACCOUNTABILITY - LOOKING FOR A BALANCE

(dr. Kees Horsman)

3.1 SUPPORTING SCHOOLS TO BE RESPONSIBLE THEMSELVES FOR THEIR OWN QUALITY AND QUALITY ASSURANCE. THE DUTCH APPROACH.

Not only in the Netherlands schools need support in implementing a system of quality assurance, often required by national or regional educational authorities. Therefore a well balanced view on pressing and support is needed. To understand the Dutch approach to find this balance it is necessary to understand the Dutch educational system, the aspiration of the system and the way it is steered.



Dutch educational system

More or less like systems all over the world the system is divided in three subsystems (primary, secondary and higher education). In secondary education 60 % of the students is qualified in different kinds of vocational education. Dutch schools have a strong, constitutionally based own identity with own governing boards. All schools are equally financed by the government.

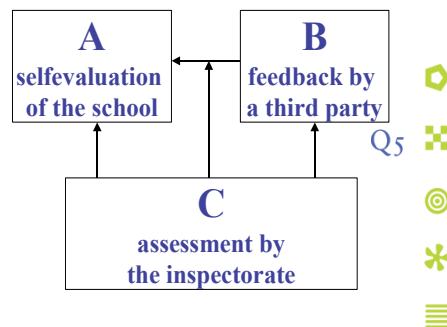
Like many other educational systems the Dutch system meets nowadays important challenges: multiculturalism, social disintegration, social selection, the building of a knowledge society, motivation of students, and a lack of

common values. The Dutch government tries to meet these challenges by promoting strong autonomous schools and a responsible government: *pupils captivated, schools unfettered*. With a strong commitment of the schools and their organisations four steering principles are formulated to achieve these goals:

- *giving direction* by the government (e.g. general aims, central exams, equal opportunities, professional teachers)
- *autonomy* for schools as much as possible (e.g. boards fully responsible, curriculum and methods of teaching, time table, student/teacher ratio, human resources management)
- holding schools *accountable* (selfevaluation and external feedback, multiple public accountability, reviews of the inspectorate)
- requiring *achievement* of educational tasks as required (central exams, performance reports by the inspectorate)

It is clear that quality assurance is very important in this context, not only for reasons of school improvement, but also for accountability reasons. There is a strong believe that all quality assurance has to start with a school selfevaluation, followed by external feedback. The main task of the inspectorate should be the assessment of the results of the quality system of the school itself. The Dutch inspectorate and the Dutch schools are developing now this view on quality assurance.

the ABC of quality assurance



Aspiration Dutch quality assurance system

The inspectorate has without any doubt an important role. A full schoolinspection starts with an analysis of papers followed by the observation of lessons, an interview with panels of parents, students and teachers and reports on the internet. However schools must speak for themselves. So their own conception of the quality provided is at least as much important as the assessment of the

inspectorate. There good reasons for it. Although selfevaluation has certainly weaknesses (lack of comparability, possible lack of reliability and objectivity), the strengths (connection with the identity and vision of the school, commitment and motivation) are so powerful that one cannot neglect them.

Nevertheless external evaluation still is needed. Not only by the inspectorate. The inspectorate is only evaluating achievement, quality of teaching and learning and quality assurance and testing. Vision and leadership, own goals of the school, staff development and human resources management, organisational management are not evaluated, nor the individual teachers and teams of teachers. So additional external evaluation has to be provided. There is lot of experience now with critical friendships, peer reviews and audits, all organised by the schools themselves.

Dutch schools for secondary education are supported by the Q5-project to develop their own ideas of quality and quality assurance. The organisations of schoolboards and management for secondary education and not the government are responsible for the project. This bottom-up approach is needed in the Netherlands because of the variety of schools with different conceptions of quality of education.

The project is driven by 5 focussing questions:

- Are we doing the right things?
- Are we doing these things right?
- How do we know?
- Do others outside the school agree?
- What are we going to do now?

The Q5 project has developed a concept of good quality assurance. The Deming-circle (Plan-Do-Check-Act) on all levels, a comprehensive approach, the emphasis on the quality of learning on the level of students, teachers and organisation and a systematic way of acting are leading characteristics. The project provides information (e.g. websites as www.q5.nl, magazines, guidelines, conferences, workshops and lectures) networking, pilot projects, tool development and training.

Transfer of the Dutch approach is quite possible. Therefore a clear concept of quality assurance is needed. Selfevaluation should be the key, external feedback is always needed and a support system has to be provided.

Example evaluation by the inspectorate

On the website of the Dutch inspectorate the results of the evaluation of all Dutch schools by the inspectorate are published for the general public.

The results are categorised in three areas **achievement of the pupils** (leerresultaten), **quality of teaching and learning** (Onderwijs en leren) and **quality assurance** (Zorg voor kwaliteit). **Indicators** for quality of teaching and learning are *Curriculum* (leerstofaanbod) *Time to learn* (Leertijd), *Pedagogical competences* (Pedagogisch handelen), *Didactical competences* (Didactisch handelen), *Active learning* (Actieve deelname leerproces), *Support* by making choices and support for pupils with special needs (Begeleiding schoolloopbaan en begeleiding zorgleerling), *Schoolethos* (Schoolklimaat)

The screenshot displays the website of the Dutch Inspectorate of Education (Inspectie van het Onderwijs). The main content area shows the evaluation results for OSG Singelland, Het Drachtster Lyceum. The school is located at Torenstraat 28, 9201 JW Drachten, and is open to the public. It has 953 pupils, with 34% in the first two years, 35% in HAVO in year 3-5, and 31% in VWO in year 3-6. The evaluation is based on research reports, with the publication date noted. The school has 3 reports available. The results are categorized into three main areas: **Leerresultaten** (achievement of the pupils), **Onderwijs en leren** (quality of teaching and learning), and **Zorg voor kwaliteit** (quality assurance). Each area has a progress bar and a list of indicators with their respective scores. The 'Onderwijs en leren' section includes indicators like Curriculum, Time to learn, Pedagogical competences, Didactical competences, Active learning, Support, and School climate. The 'Zorg voor kwaliteit' section includes indicators like Quality assurance, School improvement, and School climate. The website also features a navigation menu on the left and a sidebar on the right with links to home, contact, and search.

Leerresultaten	Onderwijs en leren	Zorg voor kwaliteit
rapport 15-09-2003	rapport 27-08-2002	rapport 27-08-2002
Celreputatie	Leerstofaanbod	Kwaliteitszorg
	Leertijd	
	Pedagogisch handelen	
	Didactisch handelen	
	Actieve deelname leerproces	
	Begeleiding schoolloopbaan	
	Begeleiding zorgleerlingen	
	Schoolklimaat	

Kwaliteitszorg

- De school heeft doelen get formuleerd voor handhaving en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs
- De school bepaalt systematisch en regelmatig de kwaliteit van haar onderwijs
- De school betreft de onderwijsvernieuwingen bij de beleidsontwikkeling
- De school betreft maatschappelijke ontwikkelingen bij haar beleid
- De school treft maatregelen om de onderwijskwaliteit te handhaven en zo nodig te verbeteren
- De school gaat systematisch na of de maatregelen het gewenste effect sorteren

Totaal overzicht scores

3.2 WORKSHOP 'SELF-EVALUATION'

(Rein ten Have)

In this workshop we wanted to let the participants personal feel the meaning of a good self evaluation. In groups they worked on questions on the subject pointed on the situation in their own schools. The materials we used where questionnaires partly from John Macbeath workbook 'Selfevaluation', partly from the INIS questionnaire, a list for teachers, parents pupils placed round the subject 'teaching and learning in schools' (Bertelsmann group, International Network of Innovative School systems). To put things in connection we used a poster developed by Q5 called: 'Grip op Kwaliteit'.

Self-evaluation is a process, mainly initiated by the school itself, systematic held under careful chosen participants, portraying and assessing the performance of the school. It helps schools to make decisions on school improvement. A self-evaluation is an instrument within a system of quality care. Questions in a self-evaluation are: Does it matter; how do we know (indicators); is this the right instrument for the job; which standards do we have and which actions are appropriate.

A system of quality care must be purposeful, cyclic, systematic and integral. Key-questions are:

- Are we doing the right things
- Are we doing these things right
- How do we know
- Do others outside the school agree
- What are we going to do now.

A self-evaluation can provide the answers on the question 'How do we know'. It's a step in the check within the PDCA-circle: plan do **check** and act.

You can use questionnaires and check lists on all levels within an organisation. For schools the key issue should always be the process of learning and teaching.

Macbeath gives in the workbook 'Self-evaluation' examples of easy to use lists that can be used in classrooms by students. They concentrate on personal questions about the ability of the student to learn.

Questions like:

Can you concentrate or do you think about other things;

Are you happy or sad;

Do you feel cheerful or irritable during this lesson.

It's also about anxiety, flow, apathy and boredom, high and low skills and high and low challenges.

The INIS instrument also focuses on the subject learning and contains question to all participants in the school (school leaders, teachers, parents and students). The questions are on the internet.

Indicators in the INIS questionnaire are:

- The realization of the educational task
- The process of learning and teaching.
- Leadership and management
- Climate / culture in the school
- Satisfaction

The use of the questionnaire will lead to:

- The development of a common understanding of quality
- Discussion of the various approaches to accountability by the partners
- The development of an international quality comparison scheme for schools as a steering instrument.

Essential is that students participate in questionnaire. Sometimes it looks as if educators have forgotten the important connection between teachers and students. 'Mostly we listen to outside experts to inform us, and in the same time we overlook the treasure in our own backyards – the students'.

Also essential is the quality of leadership. The first question after the gathering of information always is: what do we do now! There you need a leader who is able to create a 'Learning Organisation' An organisation that tries consciously to facilitate learning and to improve learning ability of individuals, teams and the organisation as a whole. There you need a culture that is ready to unlearn and to change mental models, that is tolerant for mistakes, gives space for experimentation and questioning and takes time for reflection.

4 PREDSTAVITEV RAZLIČNIH MODELOV UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI NA ŠOLAH, KI SO VKLJUČENE V MREŽE

4.1 POMOČ VRTCEM IN ŠOLAM ZA RAZVOJ KAKOVOSTI (mag. Mirko Zorman)

Povzetek

Zavod Republike Slovenije za šolstvo vrtcem in šolam ponuja pomoč pri načrtovanju lastnega razvoja ter v vseh fazah procesa svetuje ustrezne metode.

Abstract

The National Education Institute of the Republic of Slovenia provides support to educational institutions in planning their development by giving advice in all phases of the process.

Na temelju bogate literature o razvoju šol in vrtcev in znanja o procesih uva-
janja sprememb razvijamo postopke svetovanja vrtcem pri raziskovanju lastne
dejavnosti in s tem ustvarjanju kulture učeče se skupnosti. Razvojno načrtovanje
ima značilnosti Demingovega kroga kakovosti oziroma spirale akcijskega razisko-
vanja. Osrednja dejavnost razvojnega kroga je pridobivanje informacij o kakovo-
sti vrtca in šole z notranjo ali zunanjo evalvacijo po pestrih metodah, ki spodbuja-
jo interakcijo med različnimi deležniki organizacije. Pred samo odločitvijo je treba
pridobiti čim širše soglasje vseh vpletenih in oblikovati razvojni tim. Na podlagi
pridobljenih podatkov in širših potreb vrtec ali šola opredeli razvojne prioritete
za nekaj let in določi vrstni red njihovega uresničevanja. Izbrane prioritete prve-
ga leta se razgradijo v jasno opredeljene cilje, z opredeljenimi nosilci dejavnosti,
fazami uresničevanja in merili za preverjanje uspešnosti. Evalvacija dosežkov od-
pira novi krog, raziščejo se nova področja in uresničujejo nove prioritete. Sveto-
valci Zavoda za šolstvo bodo zainteresiranim vrtcem in šolam nudili podporo pri
odločanju v vseh korakih, svetovali metode raziskovanja in z razvojnimi timi na
njihovo željo sodelovali v vlogi kritičnih prijateljev.

Več: <http://www.zrssi.si/> (od septembra 2006)

Literatura:

Hargreaves, D. H., *Šola zmore več: management in praksa razvojnega načrtovanja*, Ljubljana 2001, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zorman, M. [et al.], *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, gradivo za razvojno načrtovanje, Ljubljana 2001, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (v tisku)

4.2 MODEL CELOSTNE PODPORE ZRSŠ ŠOLAM PRI UVAJANJU SPREMENB IN ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI

(mag. Tanja Vec Rupnik)

1 Uvod

Članek predstavlja model uvajanja sprememb v šolske kolektive, ki smo ga razvijali na ZRSŠ, v letih 2003 do 2006, v okviru dveh medsebojno prepletajočih se projektov: Uvajanje sprememb in Didaktična prenova gimnazij. Poimenovali smo ga Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri uvajanju sprememb. Predstavlja namreč mnogostransko, sistematično podporo institucije šolam pri samoevalvaciji in raziskovanju kakovosti lastne prakse, pri uvajanju novosti, pri učenju in spreminjanju v smeri sodobnih paradigem, uveljavljenih v šolskem teoretskem polju oziroma pri zagotavljanju visoke kakovosti lastnega delovanja. V projekt je bilo v treh zaporednih letih vključenih deset srednjih šol: v prvem letu so v projekt vstopile štiri gimnazije, v drugem in tretjem letu pa po tri gimnazije oz. srednješolski centri. Na strani ZRSŠ pa je v projekt vključena ekipa dvajsetih svetovalcev, ki nastopajo v raznovrstnih vlogah in opravljajo raznovrstne dejavnosti.

1.2 Najsplošnejši cilji projekta Uvajanje sprememb/Didaktična prenova

1. *Učitelj ugotavlja in zagotavlja kakovost učne priložnosti za učenca pri svojem pouku.¹*

V seriji splošno izobraževalnih delavnic v kolektivu ter kasneje v intenzivnem kontaktu s kolegi v predmetnem aktivu in predmetnim svetovalcem učitelj preiskuje lastne strategije in ugotavlja, ali s prevladujočimi načini poučevanja dejansko zagotavlja učencu priložnost za vsestranski razvoj in osebno rast: za poglobljeno razumevanje tematike predmeta, razvijanje kompleksnega in kritičnega mišljenja, za razvijanje veščin dela z viri, veščin samorefleksije, sodelovalnih veščin itd. Identificira lastne prednosti in pomanjkljivosti s ciljem, da prve utrdi, druge pa v procesu raziskovanja novih možnosti preseže oziroma nadgradi.

2. *Učitelj se profesionalno razvija in raste.²*

V procesih, ki jih na raznovrstnih delavnicah s kolektivom, ali s predmetnimi aktivimi na šoli, ali z učitelji posameznega predmeta sprožamo svetovalci ZRSŠ, nadaljujejo pa se v razvojnih (akcijskoraziskovalnih) skupinah in drugih oblikah dela na šoli, pod vodstvom članov šolskega razvojnega tima, učitelji ozaveščajo predpostavke, prepričanja in stališča, ki uravnavajo njihovo ravnanje v razredu,

¹ Več o tem lahko preberete v Rutar Ilc, Predstavitev didaktične prenove, 2005, ali Sentočnik, The Future of Education: Creating Conditions for Learning, 2003.

² Več o tem lahko preberete v Rupnik Vec, Vloga šolskega razvojnega tima pri uvajanju sprememb v šolo (, v tisku).

primerjajo svoja pojmovanja s strokovnimi, sodobnimi pojmovanji, identificirajo podobnosti in razlike, šibkosti oz. pomanjkljivosti in jih nadgrajujejo. Raziskujejo torej nove možnosti razmišljanja, doživljanja in ravnanja na različnih področjih svojega dela v razredu in se na ta način intenzivno učijo in spreminjajo, profesionalno in tudi osebno rastejo: postajajo bolj kompetentni, bolj učinkoviti, pa tudi bolj zadovoljni pri svojem delu.

3. Šolski kolektiv postaja učeča se skupnost.

Senge (2001) opredeljuje učečo se šolo kot organizacijo, za katero je značilno: (a) osebna odličnost oz. jasna osebna vizija zaposlenih, (b) skupna vizija, (c) ozaveščeni mentalni modeli oz. stališča in percepcije, ki uravnavajo dejavnost posameznika, (d) timsko učenje in (e) sistemsko mišljenje oz. razumevanje in vpogled v medsebojno soodvisnost vseh elementov sistema. V projektu *Uvajanje sprememb/Didaktična prenova* smo v modelu, ki smo ga izvajali v drugem in tretjem letu projekta, namenili omenjenim petim disciplinam organizacijskega učenja pomembno mesto: učitelji so na prej omenjenih delavnicah in z delom v predmetnih aktivih ter sodelovanjem s predmetnimi svetovalci ozaveščali lastna stališča in predpostavke (mentalni modeli), izgrajevali osebno vizijo (osebna odličnost), se v intenzivnem medsebojnem dialogu učili drug od drugega (timsko učenje in sistemsko mišljenje) ter v tem procesu izgrajevali skupno vizijo.

Ozaveščanje in spreminjanje temeljnih prepričanj in vrednot učiteljev pa pomeni ozaveščanje in spreminjanje šolske kulture, ki jo Schein (2004, str. 17) opredeljuje kot: *vzorec temeljnih predpostavk, ki si ga delijo člani neke skupine in je nastal v procesu prilagajanja zunanjemu okolju in notranje integracije in ki je bil zadosti učinkovit, da je bil zaznan kot veljaven, torej tisti, ki ga je potrebno posredovati novim članom skupine kot pravilen način zaznavanja, razmišljanja in občutenja v odnosu na te probleme.*

2 Teoretska izhodišča in temeljne predpostavke modela

Pri premisleku o tem, kako se ljudje učijo in spreminjajo, ter o tem, kako se učijo in spreminjajo organizacije, smo se oprli na raznovrstne teorije. Najmočnejše pa so naša razmišljanja obarvale sodobne kognitivne teorije učenja in razvoja posameznika ter nekateri drugi teoretski koncepti: akcijsko raziskovanje, učeče se organizacije, klima in kultura organizacije. V nadaljevanju kratko predstavljamo zgolj temeljne predpostavke modela, izhajajoče iz prej omenjenih perspektiv.

1. Učiteljevo ravnanje v razredu prvenstveno usmerjajo njegova prepričanja, pričakovanja in vrednote. Relevantna in trajna sprememba v ravnanju učitelja je lahko zgolj posledica spremembe, ki se zgodi na nivoju njegovih temeljnih pre-

pričanj in vrednot.³

2. Akcijsko raziskovanje je učinkovita strategija raziskovanja utemeljenosti temeljnih prepričanj in vrednot. Je tudi učinkovita metoda profesionalnega razvoja in rasti, ki – poleg preverjanja utemeljenosti lastnih predpostavk o dogajanju v razredu ter oblikovanju poglobljenega razumevanja problematike – učitelju omogoča: razvoj sposobnosti za argumentirano razpravljanje o kurikulumu, razvoj samozavedanja in občutek profesionalne rasti, razvoj sposobnosti poštene samoevalvacije, razvoj sposobnosti in motivacije za sprejemanje kurikularnih odločitev, razvoj sposobnosti argumentiranega razpravljanja o šolskih politikah tako na lokalni kot na nacionalni ravni in razvoj sposobnosti za izgradnjo in preverjanje teorij o poučevanju in učenju. (Frost in sod., 2000)⁴

3. Če je v proces intenzivne, sistematične samorefleksije (v našem primeru AR) vključena kritična masa učiteljev na šoli, ki se v procesu medsebojno spodbujajo in podpirajo, svoje izkušnje intenzivno izmenjujejo in se učijo drug od drugega, to vnaša v šolo novo kakovost, ki se odraža tudi na spremenjeni klimi in kulturi šole.

4. Proces spreminjanja ima v vsaki šoli svoj lastni kreativni tok in svoje posebnosti v skladu z značilnostmi šole in okolja, kjer deluje. Pomembno je, da ima šola podporo in pomoč zunanjih strokovnjakov, ki ji držijo »ogledalo« in ji služijo kot kritični prijatelj, jo usmerjajo (in po potrebi izvajajo »mehak« pritisk), in kjer lahko poišče tudi znanje, ki ga njeni člani ne posedujejo.

3 Predstavitev modela

Model celostne podpore ZRSŠ-ja šolam pri uvajanju sprememb obsega intervencije svetovalcev ZRSŠ-ja na treh ravneh: (a) na ravni šolskega kolektiva, (b) na ravni šolskega razvojnega tima in (c) na ravni posameznega učitelja.

3.1 Raven dela s šolskimi razvojnimi timi

Šolski razvojni tim je v procesu uvajanja sprememb v šolo ključnega pomena. Njegova temeljna odgovornost je spodbujanje in usmerjanje procesov, povezanih z uvajanjem spremembe, predvsem ustvarjanje pogojev za kritično refleksijo učiteljev in spodbujanje le-te. Ena izmed nalog članov šolskega razvojnega tima je tudi vodenje manjših t.i. razvojnih (akcijskoraziskovalnih, podpornih) skupin, v katere se združujejo učitelji, ki izberejo sorodno področje samoraziskovanja

³ Več o tem lahko preberete v prispevku Rupnik Vec, Vloga šolskega razvojnega tima pri uvajanju sprememb v šolo (, v tisku).

⁴ Poleg akcijskega raziskovanja, ki se v literaturi pojavlja v raznovrstnih različicah, so pomembne in učinkoviti tudi drugi pristopi. Avtorici kot posebej učinkovito in intenzivno priložnost profesionalnega razvoja izpostavlja supervizijo, v katero vstopi posamezni profesionalni delavec neodvisno od drugih članov kolektiva ali kot član šolskega razvojnega tima. Pa tudi druge oblike, npr. delo z razvojnim portfoliom, ali številne druge, v strokovni literaturi opisane strategije in modele, fokusirane na raziskovanje in refleksijo v šoli kot celoti. V našem modelu spodbudimo skozi izkušnjo AR zgolj kot začetni vstop v aktivnosti raziskovanja in refleksije, kasneje pa šolske razvojne time seznanimo še z nekaterimi drugimi možnimi pristopi in jih spodbujamo k temu, da izberejo, si prilagodijo ali oblikujejo povsem svojo strategijo samoraziskovanja in organizacijskega razvoja.

oziroma razvoja. Da bi bilo delo v teh skupinah kar najbolj učinkovito, smo pri usposabljanju članov šolskih razvojnih timov za uvajanje sprememb v kolektive sledili predvsem naslednjim ciljem:

- Usposabljanje timov za ustvarjanje pogojev za učinkovito samoevalvacijo in spodbujanje uvajanja didaktičnih sprememb v kolektive: (a) za učinkovito *vodenje razvojnih* (akcijskoraziskovalnih) skupin in (b) za *evalvacijo učinkovitosti* realizacije zastavljenih ciljev.
- Omogočanje učenja iz izkušenj, ki poteka med timi posameznega kroga šol.

Te cilje uresničujemo na rednih izobraževalnih srečanjih timov posameznega kroga. Ta so namenjena tako izmenjavi izkušenj med timi, ki prihajajo iz različnih šol, kot reševanju akutnih problemov ter izobraževanju. Nekatere teme izobraževanj timov: a) Akcijsko raziskovanje: cilji, proces, metode; b) Vodenje razvojnih (akcijskoraziskovalnih) skupin: veščine učinkovitega vodje; c) Skupinska dinamika: faze razvoja skupine, vloge v skupini, procesi v skupini; d) Komunikacija in svetovanje; e) Portfolio šole; f) Metode in tehnike evalvacije, samoevalvacije; g) Oblikovanje vizije šole itd. V drugem letu pa so šolski razvojni timi posameznega kroga deležni dvo-dnevnega izobraževanja na temo evalvacije in samoevalvacije šole, na katerem spoznajo raznovrstne modele evalvacije in samo-evalvacije in urijo veščino priprave najraznovrstnejše metodologije za samoevalvacijo.

Podpora timu med delovnimi srečaji timov vseh šol posameznega kroga projekta zagotavlja, v obliki občasnih ali nenehnih konzultacij (na pobudo tima), v obliki supervizije (po vnaprejšnjem dogovoru), konzulent (v drugem primeru supervizor), ki prihaja z ZRSŠ-ja in je že takoj ob vstopu šole v projekt dodeljen šoli kot osnovna vez med ZRSŠ-jem in šolo.

3.2 Raven dela s šolskim kolektivom

Cilji dela s celotnim kolektivom v prvem letu sodelovanja s šolo so naslednji: (a) usposabljanje učiteljev za soočanje s spremembami, (b) uvajanje sodobnih didaktičnih pristopov neposredno v prakso, (c) oblikovanje šolskih kolektivov kot »učee se skupnosti«, (d) seznanjanje učiteljev s teoretskimi metodološkimi koncepti raziskovanja lastne prakse.

Člani strateškega tima projekta (običajno v dvojicah) na šoli s celotnim kolektivom izvedemo šest srečanj. Namen le-teh je spodbuditi procese razmišljanja in delovanja.

VSEBINA	CILJ
<p>Prvo srečanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predstavitev projekta. • Ugotavljanje kapacitet šole in kolektiva za uvajanje novosti (SWOT-analiza, analize klime). 	<p>Ozaveščanje o lastnih pričakovanjih, željah in potrebah po spreminjanju ter pripravljenosti za spreminjanje.</p>
<p>Drugo srečanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preiskovanje pojmovanj učiteljev o kakovosti. • Usmeritev v individualni razmislek o področju lastne razvojne prioritete oz. o vidiku kakovosti lastnega dela, ki bi ga posameznik želel izpopolnjevati. 	<p>Ozaveščanje in oblikovanje enotnega pojmovanja kakovosti; velika slika o projektu.</p> <p>Prvi razmislek o osebnih ciljih.</p>
<p>Tretje srečanje:</p> <p>Umestitev sebe v koncept poučevanja in učenja (pojmovanja učenja in poučevanja).</p>	<p>Ozaveščanje lastnih pojmovanj o primarnem procesu, soočanje s pojmovanji drugih in s teorijo. Okvirna postavitev osebnih ciljev.</p>
<p>Četrto srečanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akcijsko raziskovanje – usmeritev učiteljev v raziskovanje lastnega dela in identifikacija možnosti za spreminjanje lastne prakse. 	<p>Usmeritev v zbiranje podatkov po principu triangulacije.</p> <p>Izdelava osebnega AR-načrta in izvedba.</p>
<p>Peto srečanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koncepti znanja, taksonomija in učnocijni proces. 	<p>Soočanje s teorijo, pridobitev izkustva in aplikacija na lastno prakso.</p>
<p>Šesto srečanje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evalvacija realizacije ciljev kolektiva po enoletnem delu v projektu. 	<p>Elementi za samorefleksijo o delu v projektu v prvem letu.</p>

Izjemno pomembna sta čas in delo, ki ga učitelji opravijo med srečanji, opisanimi v tabeli. V tem času se učitelji redno sestajajo v manjših, prej že omenjenih razvojnih skupinah, ki jih vodijo člani AR-skupin. V teh skupinah razpravljajo o svojih akcijskih raziskavah: se vzajemno podpirajo in kritično prijeteljujejo, rešujejo nastale zagate, se opogumljajo in drug od drugega učijo.

3.3 Raven dela s posameznim učiteljem

V drugem letu se dejavnostim na ravni šole in na ravni šolskega razvojnega tima pridružijo še dejavnosti na ravni predmetnega aktiva oziroma na ravni posameznega učitelja. Le-ta stopi v stik s svojim svetovalcem, ki ga podpre v procesih samoevalvacije in raziskovanju učinkov svoje prakse, z njim kritično prijeteljuje, ga usmerja, mu po potrebi svetuje. Sodelovanje poteka v obliki srečanj učiteljev predmeta vseh šol, vključenih v projekt, v elektronski obliki ter drugih oblikah, dogovorjenih med učitelji posameznega predmeta ter njihovim svetovalcem.

Več informacij o tem modelu najdete na spletni strani ZRSS-ja. (<http://www.zrss.si>)

Literatura in viri:

Carro Bruce, C., *Action Research. Facilitator's Handbook*. Wichita Falls, Texas: National Staff Development Council 2000.

Frost, D. in sod., *Teacher-Led School Improvement*. London in New York: Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group 2000.

Fullan, M. (1993), *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press. London. New York. Philadelphia.

Hargreaves, D. H., Hopkins, D., *Šola zmore več*. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo 2001.

McKernan, J., *Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page 1991.

Rupnik Vec, T., *Didaktična prenova – priložnost za vsestranski profesionalni razvoj učitelja? Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVI, št. 4 in 5, 2005a, str. 5–11.

Rupnik Vec, T. (v tisku), *Vloga šolskega razvojnega tima v procesih uvajanja sprememb ter zagotavljanja kakovosti*. (V: Zorman, M. (ur), *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni šoli in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, Gradivo za razvojno načrtovanje, program Phare 2003 –vseživljenjsko učenje, Ljubljana: ZRSŠ, MŠŠ (izide sept. 2006).

Rutar Ilc, Z., *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ 2003.

Rutar Ilc, Z., *Predstavitev didaktične prenove*. Vzgoja in izobraževanje, let. XXXVI, št. 4 in 5, 2005a, str. 12–17.

Rutar Ilc, Z., *Učno-ciljni in procesni pristop – izhodišče za didaktično prenavo gimnazij*. (V: Rupnik Vec, T. in sod., *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, Ljubljana: ZRSŠ 2005b.)

Senge, P. in sod., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc 2001.

Sentočnik, S., *Podpora šolam pri uvajanju sprememb*. Vzgoja in izobraževanje, let. XXXVI, št. 4 in 5, 2005, str. 18–31.

Schein, E. H., *Organizational Culture and Leadership*. 3. izd. San Francisco: Jossey – Bass.

Vzgoja in izobraževanje. Didaktična prenova, posebna številka, let. XXXVI, 2004, št. 4 in 5.

4.3 RAZVOJ KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

(mag. Tanja Možina, Sonja Klemenčič)

Med avtonomijo in izkazovanjem odgovornosti za kakovost

Povzetek

Za nadaljnji razvoj Sloveniji je ključno, da bodo naši državljani opremljeni z znanji, sposobnostmi in veščinami, s katerimi bodo lahko konkurirali na evropskem trgu dela. Prav razmislek o kakovosti znanja in procesov, ki ga omogočajo, je pripeljal do spoznanja, da je potrebno razviti in v prakso izobraževanja odraslih vpeljati dodatne aktivnosti, ki bodo spodbudile skrb za kakovostno delo v izobraževanju odraslih. Andragoški center Slovenije je tako razvil model za samoevalvacijo v izobraževanju odraslih – *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* – POKI in ga v prakso vpeljal leta 2001. Model temelji oziroma je kompatibilen z vodilnimi koncepti kakovosti na ravni Evropske unije in modeli, ki jih v Sloveniji uvajamo v drugih delih vzgojno-izobraževalnega sistema. Opredeljujejo ga procesi definiranja, procesi presojanja in procesi razvijanja kakovosti. Uvajanje modela v omrežje izvajalcev izobraževanja odraslih spremlja usposabljanje, svetovanje, promocija dosežkov in v zadnjem času podpora z omrežjem svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih.

Abstract

It is crucial for further development in Slovenia that our citizens are equipped with knowledge and skills (competences), allowing them to compete at the European labour market. Reflecting on quality level of knowledge and procedures leading to it, made us realize that additional activities should be developed and incorporated into practice of adult education, activities that would raise the solicitude for quality work in adult education. Slovenian Institute for Adult Education has developed a model for self-evaluation in adult education - *Offering quality education to adults POKI*, implemented into practice in 2001. The model is based on and is compatible with leading concepts (principles) on quality at the level of the European Union, and with the models we are implementing in Slovenia in other parts of educational system. It has been specified by procedures of definition, assessment and quality development. The implementation of models, as part of the network of adult education providers, has been accompanied with specific training programmes, guidance activities, and promotion of achievements and lately supported by the whole network of quality counsellors for quality development in adult education.

1 Izobraževanje odraslih in izzivi razvoja

Izobraževanje odraslih je vpeto in soodvisno od razmer v družbi, zato so tudi razvojni izzivi izobraževanja odraslih v tesni povezavi z razvojnimi izzivi države. Kje se danes nahaja Slovenija? Lahko se pohvalimo tako z nekaterimi odličnimi rezultati kot z nekaterimi, ki zbuja zaskrbljenost. Naš bruto domači proizvod je sicer še vedno nižji kot je povprečje petnajsterice najbolj razvitih držav EU-ja, vendar že dosegamo 75 odstotkov tega povprečja, kar je opredeljeno kot nekakšen prag med manj in bolj razvitimi državami EU-ja. Tudi brezposelnost, ki je ena izmed negativnih posledic globalne ekonomije, ni zelo kritična, je manjša kot v petnajsterici, čeprav je za majhno državo, kot smo mi, izgubljen človeški kapital še toliko bolj boleč. Posledično temu je tudi stopnja zaposlenosti prebivalstva večja kot v petnajsterici. Na drugi strani pa smo priča nekaterim gibanjem, ki so zaskrbljujoča. Struktura našega izvoza ni dobra – kaže, da nimamo ali pa nismo uspešni pri proizvodnji izdelkov, v katerih razvoj in izdelavo je treba vložiti veliko znanja, pač pa še vedno prevelik delež gospodarstva temelji na delovno intenzivnih panogah. To pa ni v skladu s sodobnimi gibanji v globalni ekonomiji – če se trendi ne bodo spremenili, lahko postopoma izgubimo položaj, ki smo ga že dosegli.

Vsi rezultati, o katerih govorimo, seveda niso zgolj odraz razvitosti ali učinkov izobraževanja odraslih. Se pa tudi mi ne moremo izogniti svojemu delu odgovornosti. Pomembno lahko vplivamo na dostopnost vseživljenjskega učenja za odraslo prebivalstvo, posegamo lahko na področja, kjer je zaznano pomanjkanje znanja, odgovorni smo za kakovost posredovanih izobraževalnih možnosti in programov.

Pa pogledjmo, kakšni so dosežki in izzivi. Med večje uspehe prištevamo dosežene premike v izobrazbeni strukturi prebivalstva. V zadnjih enajstih letih nam je uspelo zmanjšati delež populacije brez poklicne šole, povečal se je delež tistih s srednjo in univerzitetno izobrazbo. Nekaj rezultatov je mogoče pripisati spremembam v generaciji (odliv starejših neizobraženih in priliv mladih izobraženih), toda brez učinkovitih posegov v izobraževanje odraslih taki rezultati prav gotovo ne bi bili doseženi. To, na kar smo izobraževalci odraslih še posebej ponosni, je tudi udeležba odraslega prebivalstva v izobraževanju, ki že presega v EU-ju postavljen cilj (15 %) do leta 2010. So pa tudi rezultati, ki so slabi. Leta 1998 smo se vključili v raziskavo OECD o pismenosti odraslega prebivalstva, ki je merila, kako ljudje znajo uporabljati znanje na področju bralne, računske, in dokumentacijske pismenosti. Rezultati so bili za Slovenijo šokantni, saj so pokazali, da okrog 70 % odraslega prebivalstva ne dosega standarda, ki je postavljen kot tisti, ki posamezniku omogoča suveren položaj v sodobnem svetu. To je pokazalo na slabo kakovost pridobljenega znanja. Rezultati odmevajo v Sloveniji še danes in vplivajo na iskanje ustreznih rešitev; ne nazadnje je bila razvita cela vrsta izobraževalnih programov za razvoj pismenosti. Prav tako nismo zadovoljni z dejstvom, da sicer po statističnih podatkih že presegamo cilj, postavljen na ravni EU-ja, da

ima vsaj 80 % odraslega prebivalstva srednješolsko izobrazbo, vendar ocenjujemo, da je med njimi preveč takih, ki imajo le dvo- ali triletno poklicno šolo, premalo pa takih, ki imajo štiriletno izobrazbo.

V zadnjih letih se tudi vse manj vlaga v splošno, neformalno izobraževanje prebivalstva, ki pa je pomembno zaradi učinkov na osebni razvoj posameznikov in zaradi vpliva na »izobraževalno kondicijo« odraslih, prav tako pa ima lahko pomembne učinke na razvoj socialnega kapitala v družbi. Prav tako še vedno obstaja nezadostna povezanost med izobraževalci odraslih in gospodarstvom – pravi socialni dialog na tem področju še ni stekel. Izobraževalci odraslih (tako kot ostalo šolstvo) še vedno prevečkrat menijo, da je njihovo temeljno poslanstvo zgolj omogočiti posamezniku, da si pridobi zaključno spričevalo, ne pa tudi takega znanja, ki bo učinkovito uporabno v praksi. Gospodarstvo pa razen kritik na ta račun še ne zna dobro artikulirati svojih potreb.

Procesi vstopanja Slovenije v Evropsko unijo so v zadnjih letih sprožili še nova vprašanja, ki zadevajo kakovost izobraževanja odraslih. Za nadaljnji razvoj Slovenije je namreč postalo ključno, da bodo naši državljani opremljeni z znanji, sposobnostmi in veščinami, s katerimi bodo lahko konkurirali na evropskem trgu dela ter se aktivno vključevali v evropske tokove mobilnosti. Prav razmislek o kakovosti znanja in procesov, ki ga omogočajo, je pripeljal do spoznanja, da je potrebno razviti in v prakso izobraževanja odraslih vpeljati dodatne aktivnosti, ki bodo **spodbudile skrb za kakovostno delo v izobraževanju odraslih**.

2 Razvoj strategij kakovosti – iskanje optimalnega razmerja med avtonomijo in odgovornostjo

Novější premisleki o ustreznih strategijah in aktivnostih, ki bi pripomogle h kakovostnemu izobraževanju odraslih, so tesno povezani s **procesmi decentralizacije** izobraževalnih sistemov. Skladno z njimi namreč izobraževalne organizacije pridobivajo večjo avtonomijo v procesih odločanja in iskanju strokovnih rešitev, sorazmerno s tem pa se povečuje njihova **odgovornost za doseganje kakovosti izobraževalnih storitev**. Da bi odločanje o razvoju temeljilo na informacijah, podatkih in ocenah, ki izhajajo iz načrtnega in poglobljenega presojanja različnih dejavnikov in procesov v izobraževanju, se tako v Evropi vse bolj uveljavljajo pristopi, ki v izobraževalno organizacijo vpeljujejo večjo načrtnost pri presojanju in razvijanju kakovosti. Gre za uveljavljanje strokovnih spoznanj, da je princip samoevalvacije, dopolnjen z ustreznimi sistemi zunanje presojanja kakovosti, opredeljen kot model, ki je najprimernejši za doseganje zelenih standardov kakovosti. Tako so bile na podlagi dogajanj, ki jih je v Evropi sprožila Lizbonska deklaracija npr. za poklicno in strokovno izobraževanje sprejeti *Skupni evropski okvirji za zagotavljanje kakovosti*¹. V njih je na podlagi primerjal-

¹ »European Common Quality Assurance Framework«

nih analiz o dogajanjih v različnih evropskih državah in na podlagi najnovejših dognanj opredeljeno, da kaže v bodoče temeljno pozornost nameniti razvijanju samoevalvacij. Na drugem polu tovrstnih premislekov pa se zaradi potrebe po večji preglednosti nad vlaganji v izobraževalne sisteme razvijajo in uveljavljajo pristopi, ki samoevalvacijo nadgrajujejo z zunanjimi sistemi presojanja kakovosti². Podobna so tudi razmišljanja in ravnanja v zvezi s kakovostjo na terciarni ravni. **Iskanje optimalnega razmerja med strategijami kakovosti, ki so utemeljene na načelu avtonomne izbire, in tistimi, ki temeljijo na načelih odgovornosti za izkazovanje kakovosti, preglednosti ter pravici do obveščeni, je danes temeljni izziv na področju razvoja kakovosti v Evropi.**

3 Dejavnosti Andragoškega centra Slovenije na področju presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih

Tega smo se zelo hitro zavedli tudi na Andragoškem centru Slovenije (ACS). Že v drugi polovici 90-ih let smo zato na podlagi dotedanjih izkušenj začeli snovati model za samoevalvacijo, ki bi ga lahko uporabile izobraževalne organizacije, ki izobražujejo odrasle. Takrat so bili procesi presojanja kakovosti, ki bi temeljili na metodi samoevalvacije, še precejšnja novost, saj se šele danes počasi uveljavljajo. Model za samoevalvacijo v izobraževanju odraslih – *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* – POKI, ki smo ga razvili leta 1999 in temelji oziroma je kompatibilen z vodilnimi koncepti kakovosti na ravni Evropske unije, in modeli, ki jih v Sloveniji uvajamo v drugih delih vzgojno-izobraževalnega sistema, smo v prakso prvič uvedli v letu 2001.

Priložnost, ki nam jo daje možnost črpanja sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS), smo leta 2003 na Andragoškem centru Slovenije videli prav v tem, da bi s pomočjo več denarja poglobili strokovno delo v podporo procesom presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja odraslih in povečali število tistih izobraževalnih organizacij, učiteljev in strokovnih delavcev, ki bi aktivno in sistematično skrbeli za razvoj kakovosti svojega dela. V okviru priprav na črpanje sredstev iz omenjenega sklada smo zato Ministrstvu za šolstvo in šport predlagali naslednje ukrepe: **(1) podpora večjemu številu izobraževalnih organizacij za odrasle pri uporabi modela samoevalvacije POKI, (2) razvoj modela usposabljanja osebja v izobraževalnih organizacijah za odrasle za izvajanje samoevalvacij, (3) usposabljanje osebja v izobraževalnih organizacijah za odrasle za izvajanje samoevalvacij.** Predlog je bil sprejet in tako je pomoč pri izpeljavi samoevalvacije v letih 2004/2005 dobilo 9 izobraževalnih organizacij, ki izvajajo izobraževanje odraslih, v letih 2005/2006 14, v letih 2006/2007 pa prav tako 15 organizacij. Model je tako doslej (pred uvedbo sofinanciranja s strani ESS-a in po njem) uporabljalo oziroma ga še uporablja 55 izobraževalnih organizacij, ki iz-

² Kopenhagenska deklaracija – 2002, Poročilo koordinacijske skupine za uresničevanje kopenhagenske deklaracije – 2003, različna gradiva Tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP – 2003 itd.

vajajo izobraževanje odraslih: 75 % ljudskih univerz (25 od 33), 26 % srednjih šol (24 od 92) in 10 % zasebnih izobraževalnih organizacij (6 od 58). Od teh model uporablja 41 izobraževalnih organizacij s pomočjo sredstev ESS-a.

3.1 Model za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI

V nadaljevanju predstavljamo temeljne značilnosti modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI (<http://poki.acs.si/poki/>). Tako kot večina v tem trenutku v Evropi najbolj uveljavljenih modelov za presojanje kakovosti, tudi model POKI v svojem osnovnem izhodišču temelji na filozofiji celostnega upravljanja kakovosti. V tem je primerljiv z menedžerskimi pristopi k upravljanju kakovosti, saj je zasnovan na sodelovanju vseh zaposlenih v organizaciji in ustvarjanju omrežij z zunanjimi interesnimi skupinami, ko gre za dialog o temeljnih vprašanih kakovosti izobraževanja odraslih. Izobraževalne organizacije, ki se odločijo za uporabo modela POKI, usposabljam in jim svetujemo v treh temeljnih procesih, in sicer:

- **v procesih definiranja kakovosti:** S pomočjo teh procesov zaposleni v izobraževalni organizaciji, včasih pa tudi skupaj s svojimi zunanjimi partnerji oz. pomembnimi interesnimi skupinami, opravijo premisleke o temeljnih strategijah kakovosti. V teh procesih si opredelijo ali na novo premislijo lastno **poslanstvo, vizijo in vrednote**. Opredelijo tudi lastne **standarde kakovosti**. Pri tem si lahko izobraževalne organizacije pomagajo s priročnikom *Kazalniki kakovosti*, ki je sestavni element modela POKI. V njem je opredeljenih **šest področij** (<http://poki.acs.si/potek/podrocja/>), ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela na področju izobraževanja odraslih. Ta področja so: (1) doseganje ciljev, (2) izobraževalni proces, (3) udeleženci, (4) učitelji, (5) izobraževalna organizacija in partnerji, (6) vodenje in upravljanje. Vsako področje nadalje še natančneje opredeli podpodročja in pomembne kazalnike kakovosti. Novost v tovrstnih procesih opredeljevanja kakovosti pa je tudi t.i. **izjava o kakovosti**, le-ta predstavlja javni dokument, v katerem se izobraževalna organizacija zavezuje, katere standarde kakovosti bo zagotavljala svojim udeležencem, partnerjem, financerjem itd.
- **v procesih presojanja kakovosti:** Sledi načrtovanje in izpeljava procesov presojanja kakovosti. V procesih presoje kakovosti je potrebno pripraviti **samoevalvacijski načrt** ter v njem natančneje opredeliti predmet (samo)evalvacije, načine, metode in potek zbiranja podatkov in informacij. V procesu zbiranja podatkov se izobraževalne organizacije odločajo tako za **kvantitativne** kot za **kvalitativne metode**. Med kvantitativnimi metodami naj pogosteje posegajo po anketnih vprašalnikih, doslej uporabljene kvalitativne metode pa so predvsem: strukturirani vodeni pogovori, analiza dokumentaci

je, metoda fokusnih skupin in metoda zgledevanja. Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje potreb uporabnikov, katerim so namenjene izobraževalne storitve, ter njihovih stališč do vprašanj kakovosti. Pomembno pri tem je upoštevati tako **notranjih** kot **zunanjih interesnih skupin**. Eno izmed najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela POKI je namreč relativno pojmovanje kakovosti. Osnova takšnega razmišljanja izhaja iz predpostavke, da je kakovost »**interesno relativna**«. Prav zato izobraževalne organizacije spodbujamo, da oblikujejo pregled najpomembnejših interesnih skupin ter predstavnike le-teh vključijo v procese presojanja kakovosti.

- **v procesih razvijanja kakovosti:** V tem vidiku model POKI izobraževalni organizaciji ponuja **orodja za načrtovanje razvoja**. Kot rezultat razprave o rezultatih presoje kakovosti se namreč oblikuje **akcijski načrt za razvoj kakovosti**. V akcijskem načrtu izobraževalna organizacija jasno opredeli ugotovljene pomanjkljivosti/šibke točke/razvojne dileme ter na tej podlagi opredeli aktivnosti za razvoj kakovosti ter jih nato vpeljuje v vsakodnevno delo.

3.2 Vzpostavitev omrežja svetovalcev za kakovost izobraževanja odraslih

V začetni fazi uvajanja modela samoevalvacije POKI je bilo dovolj, da je bila svetovalna pomoč izobraževalnim organizacijam zagotovljena le na enem mestu (Andragoški center Slovenije). S povečanim vključevanjem izobraževalnih organizacij pa taka svetovalna podpora ne zadostuje več, ker ni sposobna zadostiti vsem potrebam in je za nekatere izobraževalne organizacije lokalno preveč oddaljena. Zato je bil podprt predlog, da se del sredstev³ nameni tudi razmisleku, **kako razviti sistem svetovalne podpore izobraževalnim organizacijam za odrasle za izvajanje samoevalvacij**. V študiji, ki je potekala v letih 2004 in 2005, je opredeljeno, koliko takih svetovalcev bi potrebovali, kaj bi bila vsebina njihovega dela, kakšen bo obseg tega dela, kakšni so kriteriji za izbor svetovalcev, ali se bodo za to delo posebej usposabljali in kakšne bodo te vsebine, ali bodo imeli licenco za opravljanje dela in njeno trajanje itd. Na podlagi študije je bil objavljen razpis ministrstva za šolstvo in šport, ki tako s pomočjo evropskih sredstev v letu 2006 sofinancira delovanje prvih 18 svetovalcev in s tem omogoča **vzpostavitev omrežja svetovalcev za kakovost v izobraževanju odraslih**. Da bi **svetovalci za kakovost** lahko dobro opravljali svoje delo, jih bo potrebno strokovno usposobiti, zato letos tudi poteka njihovo **usposabljanje**. V začetni fazi bo usposobljenih 18 svetovalcev, zanje je usposabljanje brezplačno, vključno s temeljnim učnim gradivom.

Svetovanje za kakovost izobraževanja odraslih opredeljujemo kot proces, v katerem svetovalci za kakovost izobraževanja odraslih sodelavcem **nudi** čim bolj **kakovostno strokovno svetovanje**, kako je mogoče učinkovito, celovito, siste-

³ Sredstva Ministrstva za šolstvo in šport ter Evropskega socialnega sklada.

matično in stalno presojeti in razvijati kakovost izobraževanja odraslih, **pomoč pri izpeljavi postopkov** za presojanje in razvijanje kakovosti in **samostojno izpeljavo določenih**, v izobraževalni organizaciji dogovorjenih, **opravil**. Gre torej za proces, ki ni izključno svetovalne narave, saj predvideva tudi aktivno sodelovanje v določenih postopkih in s tem prevzemanje (so)odgovornosti za posamezne odločitve in izpeljave. Ker pa koncept dela izhaja iz prepričanja, da ena oseba v izobraževalni organizaciji ne more zagotavljati kakovosti, pač pa lahko zaradi znanja in časa, ki ga ima, odločilno pomaga celotnemu kolektivu pri odločanju, načrtovanju in aktivnostih v zvezi s kakovostjo – ker gre torej povečini za svetovalni proces – smo ga tako tudi poimenovali. Svetovanje za kakovost izobraževanja odraslih je namenjeno: (1) učiteljem, ki sodelujejo pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja odraslih, (2) strokovnim delavcem v izobraževanju odraslih, (3) drugemu osebju izobraževalne organizacije, (4) vodstvenemu osebju v izobraževalnih organizacijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.

3.3 Promocija kakovosti in razvoj elementov eksternosti pri presojanju kakovosti

Ena izmed pomembnih dejavnosti ACS-ja na področju kakovosti je tudi razvijanje spodbud, namenjenih motiviranju in nagrajevanju izobraževalnih organizacij in strokovnjakov, ki jim ni vseeno, kako opravljajo svoje delo, in so se zato pripravljene nenehno učiti, preizkušati novosti, sistematično presojeti učinke svojega dela ter vpeljevati ukrepe za razvijanje kakovosti. Da bi odkrivali take organizacije in posameznike, jim dali priznanje ter se od njih učili, smo na ACS vpeljali dve vrsti spodbud:

Zeleni znak POKI lahko pridobi izobraževalna organizacija, ki sodeluje pri projektu POKI in dve leti po natančno določeni metodologiji presoja svojo kakovost v izobraževanju odraslih ter na podlagi ugotovitev vpeljuje izboljšave. Znak lahko ohrani tudi po prvih dveh letih uporabe modela POKI, če dosega kriterije, ki jih določajo posebna pravila. (<http://poki.acs.si/znak/>)

Priznanje za izjemno prizadevanje pri razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih lahko prejme izobraževalna organizacija ali posameznik/ca, ki dokaže, da dosega standarde, oblikovane v ACS-u, in tako dokazuje sistematično skrb za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih. Priznanje podeljuje ACS na podlagi javnega razpisa in izbire, ki jo opravi v te namene imenovani odbor. Prvi javni razpis za podelitev tovrstnih priznanj bo predvidoma izpeljan do konca leta 2006. (<http://poki.acs.si/priznanja/>)

ACS pa že razmišlja tudi o drugih mehanizmih, ki bi spodbujali izobraževalne organizacije in izobraževalce odraslih za kakovostno delo. Prav tako pa snuje še druge strokovne rešitve za uvajanje zunanje presoje kakovosti.

Viri:

Enotni programski dokument 2004-2006. Služba vlade Republike Slovenije za strukturno politiko in regionalni razvoj, 2003.

Faurschou, K., *A European Common Quality Assurance Framework*, CEDEFOP, Technical working group on quality 2003.

dr. Marko Jaklič, *Inovativnost in tehnološki razvoj kot glavni razvojni izziv Slovenije*, pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku republike.

<http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/71D14F06C41A43CBC1257006004B1558?OpenDocument> (8. 6. 2006)

Možina, T., Klemenčič, S., *Offering quality education to adults – OQEA; A model for quality evaluation and development – a case of Slovenia*, Ljubljana 2004, Slovenian Institute for Adult Education.

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

Klemenčič in drugi, *Oblikovanje nacionalnega in izvedbenega kurikula v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih*, Ljubljana 2006, Andragoški center Slovenije in Državni izpitni center.

Poročilo o delu ACS za leti 2003 in 2004 ter podatki izobraževalnih organizacij, ki so se v projekt POKI vključile v šol. l. 2004/2005 in 2005/2006 (arhiv ACS).

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji, Ur. l. RS, 70/2004.

Zakon o visokem šolstvu Ur. l. RS, 39/1995, 18/1998, 35/1998, 99/1999, 64/2001, 100/2003.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, Ur. l. RS, 86/2004.

Lizbonska deklaracija 2000, Konkretni cilji za prihodnost sistemov izobraževanja in usposabljanja, 2001.

Harvey L., Green D., *Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, 1993.

4.4 UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI NA ŠOLSLEM CENTRU VELENJE

(mag. Albin Vrabič, Miran Papež)

Povzetek

Skupina za kakovost na Šolskem centru Velenje (ŠCV) skrbi za celovito obvladovanje kakovosti izobraževanih storitev, spodbuja zaposlene in udeležence izobraževanja na ŠCV-ju k vključevanju v procese obvladovanja kakovosti na področju izobraževalnega dela, izvaja različne aktivnosti, vrednoti rezultate posameznih aktivnosti in predlaga ukrepe za dvig kakovosti izobraževalnih storitev na ŠCV-ju. Delo skupine za kakovost na ŠCV-ju temelji na izvajanju samoevalvacije za učitelje in udeležence izobraževanja s pomočjo spletnega orodja in vprašalnikov. Skupina za kakovost se sestaja enkrat tedensko, njeni člani so predstavniki skupin za kakovost, ki delujejo na vseh šolah ŠCV-ja.

Abstract

Quality group on School centre Velenje takes care for total quality management of educational services, encourage employees and participants of education on School centre Velenje to become involved into quality management processes, perform various activities, evaluate results of activities and suggest measures to improve educational services on School centre Velenje. Work of Quality group on School centre Velenje is based on implementation of self-evaluation of teachers and participants of education by net application and questionnaires. Quality group on School centre Velenje has regular meeting once a week. Members of Quality group on School centre Velenje are representatives of school quality groups.

Šolski center Velenje je javni vzgojno-izobraževalni zavod, izobraževalno vozlišče Šaleške doline s širšim zaledjem in eden izmed največjih izobraževalnih centrov v Sloveniji s skoraj 50-letno tradicijo.

ŠCV sestavljajo:

- Poklicna in tehniška rudarska šola,
- Poklicna in tehniška strojna šola,
- Poklicna in tehniška elektro in računalniška šola,
- Poklicna in tehniška šola za storitvene dejavnosti,
- Splošna in strokovna gimnazija,
- Višja strokovna šola,
- Medpodjetniški izobraževalni center,
- Dijaški in študentski dom in
- Skupne strokovne službe.

V šolskem letu 2005/2006 poteka vzgojno-izobraževalno delo v 30 srednješolskih in 5 višješolskih strokovnih programih.

Dnevno vstopa skozi vrata štirih šolskih poslopij 2394 dijakov, 740 študentov in 1750 odraslih ter 271 strokovnih in 97 zunanjih sodelavcev. Med učitelji je 13 magistrov in 3 doktorji znanosti.

Radi se predstavimo z dobro opremljenimi učilnicami, z lastnimi dosežki pri razvoju, izdelavi in prenosu moderne učne tehnologije v izobraževanje, z uporabo računalniško podprtega informacijskega sistema, komunikacijske tehnologije ...

Poleg osnovne dejavnosti je na ŠCV-ju dobro razvito tudi sodelovanje z domačimi in tujimi partnerji, s katerimi smo pričeli sodelovati že leta 1973. Kot nosilci projektov in projektni partnerji sodelujemo v različnih projektih EU že od leta 1997.

Bolj načrtno smo pričeli z delom na področju kakovosti prav zaradi sodelovanja v projektih. Na ŠCV-ju so učitelji samoiniciativno izvajali razna anketiranja, s pomočjo katerih so redno vrednotili svoje poučevanje. V letu 1998 smo v projektu »Integration of work and learning« (program Phare MOCCA) pričeli izvajati računalniško podprta anketiranja, s katerimi smo skušali dobiti vpogled v napredek udeležencev izobraževanja funkcionalnih tečajev (pnevmatika, hidravlika) za zunanje naročnike. Sodelovali smo tudi v projektih *Modro oko*, *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*, *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju* in *Obrazci na Internetu* (»Central Forms on Internet«). Sistematično in kontinuirano delo pri uvajanju modelov kakovosti smo nadaljevali tudi v projektu MoFAS (*Modernizacija finančnega in administrativnega sistema srednjega šolstva*), kjer smo tvorno sodelovali z drugimi pilotnimi šolskimi centri iz Ptuja, Nove Gorice in Šentjurja. V šolskem letu 2005/2006 smo vključeni v pilotni projekt programa EU Leonardo da Vinci QUTE (*Kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju*), poleg tega pa še sodelujemo v projektu *Svetovalec za kakovost*, ki poteka pod okriljem Andragoškega centra Slovenije.

Prav dolgoletno delo pri uvajanju metod ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti je vodilo direktorja ŠCV-ja, da je v letu 2004 izdal sklep o imenovanju skupine za kakovost na ŠCV-ju.

Skupina za kakovost je središčna točka vzpostavljanja sistema kakovosti in njegove vzdrževanja, pa tudi spodbujevalec in koordinator aktivnosti celotne šolske skupnosti in posameznih strokovnih delavcev. Ukvarja se z uvajanjem procesov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na Šolskem centru Velenje. Namen delovanja skupine je obravnavati najrazličnejša pereča področja, teme in dejavnike na Šolskem centru Velenje (izvajanje pouka, izvedba vaj, praktično usposabljanje, problematika vpisa, notranja in zunanja urejenost, celostna podoba ŠCV, "blagovne znamke" ŠCV ...), ki vplivajo na kakovost izobraževanja. Vodstvo in skupina za kakovost želita s pomočjo empiričnih rezultatov predlagati ustrezne ukrepe

za izboljšavo stanja oziroma napredek na določenem področju in s tem prispevati k izboljšanju kakovosti izobraževanja na ŠCV. Pri delu skupino za kakovost vodi zavedanje, da smo sami najbolj odgovorni in zainteresirani za kakovostno delo našega centra in šol. Delo skupine za kakovost na ŠCV sloni na izvajanju t.i. Demingovega kroga (nenehna povratna zanka preverjanja doseženega). Krog sestavlja več delovnih postopkov (načrtovanje – izvedba – vrednotenje – ukrepi).

Skupina za kakovost na ŠCV se je v tem šolskem letu sestajala redno enkrat tedensko, ob petkih pred poukom. Njeni člani so predstavniki posameznih šol ŠCV. Poleg tega obstaja na vsaki teh šol še šolska skupina za kakovost, ki je sestavljena iz 3–5 predstavnikov učiteljskega zbora posamezne šole. Krovna, centralna skupina za kakovost na ŠCV je poleg stalne skrbi za razvoj kakovosti v dosedanjem delu prispevala še k prenovi vizije in poslanstva ŠCV, sodelovala je tudi pri izdelavi celostne podobe in logotipov ŠCV-ja.

Pri uvajanju modela kakovosti smo se odločili za udejanjanje metode samoevalvacije, ki je v Evropski uniji večinsko sprejeta kot najprimernejša za uporabo v srednjih šolah, predvsem v poklicnih in strokovnih. Pri tem imamo v mislih dijaka in druge udeležence izobraževanja, ki so v središču naše pozornosti. Samoevalvacijo udeležencev izobraževanja izvajamo s pomočjo spletnega orodja in vprašalnikov. Pri delu si pomagamo s spletnim komunikacijskim orodjem *Romulus*, ki omogoča časovni pregled dela vseh vključenih, olajšuje medsebojno komunikacijo vključenih ter nudi hiter dostop do potrebnih dokumentov in drugih virov informacij za delo. Proces samoevalvacije je sestavljen iz t.i. "samoevalvacijskega kroga", ki ga tvori več delovnih postopkov. Prvi korak v procesu je opredelitev ciljev (kaj se ocenjuje, kakšne cilje želimo pri tem doseči, kakšna je "samoevalvacijska klima"). Naslednji korak je izdelava načrta samoevalvacije (katero področje/enoto bomo vključili, kakšne podatke, mnenja bomo zbrali, kdaj, s katerimi inštrumenti, kakšne podatke pričakujemo). Sledi ocenjevanje v skladu z načrtom, nato analiza rezultatov (zbranih informacij, mnenj ...). Zaključna faza v samoevalvacijskem krogu je oblikovanje ukrepov za izboljšanje.

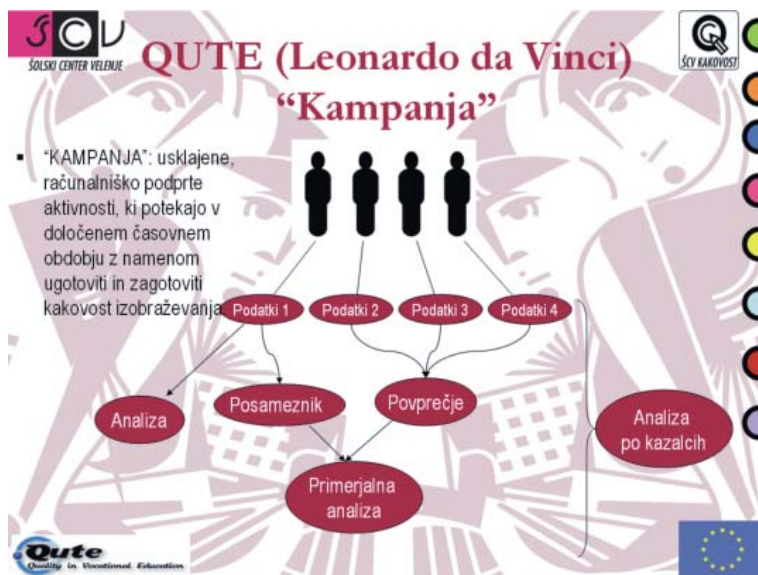
V letošnjem šolskem letu smo na ŠCV-ju izvedli tri večja skupna anketiranja oziroma "samoevalvacijske kampanje" za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, in sicer oktobra 2005, novembra 2005 mednarodno kampanjo s poklicnimi šolami v Črni gori in v aprilu 2006. Skupno je sodelovalo 65 učiteljev in 1242 dijakov in študentov vseh šol Šolskega centra Velenje. Z metodo samoevalvacije smo ugotavljali kakovost našega dela za kazalnike: motivacija za pouk, razumljivost razlage in socialna klima v šoli. Osebni rezultati vključenih v anketiranje so znani samo njim (to je bistvo samoevalvacije), skupina pa ima vpogled v zbirne primerjalne rezultate vključenih anketirancev. Analiza rezultatov kampanj je računalniško obdelana in statistično ter grafično prikazana v obliki parametra aritmetična sredina.

V projektu QUTE (*Kakovost v poklicnem in strokovnem šolstvu*) smo skupaj s partnerji iz šestih evropskih držav zasnovali spletno aplikacijo, ki nam omogoča neodvisno oblikovanje "samoevalvacijskih kampanj". S kampanjo razumemo usklajene, računalniško podprte aktivnosti, ki potekajo v določenem časovnem obdobju z namenom ugotoviti in zagotoviti kakovost izobraževanja. Spletna aplikacija omogoča pripravo lastnih vprašalnikov, nadzor nad izvedbo anketiranja ter sprotno analizo rezultatov.

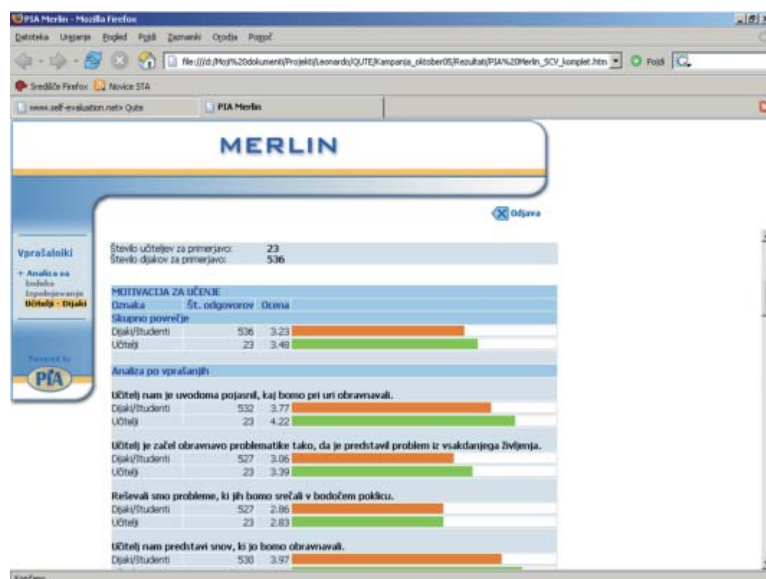
Skupina za kakovost ima tudi posebno spletno stran na straneh ŠCV-ja (<http://kakovost.scv.si>). Spletna stran nudi dostop do samoevalvacijskih vprašalnikov ter daje osnovne informacije o skupini za kakovost.

Svoje delo je skupina za kakovost na ŠCV-ju predstavila junija 2005 na srečanju delovne skupine 2 v projektu MoFAS. Sklep srečanja je bil, da skupina za kakovost na ŠCV-ju izdela priročnik o delovanju šolskih skupin s primeri dobre prakse. Tako smo decembra izdelali priročnik o delu skupine za kakovost na šoli, v katerega smo uvrstili praktične izkušnje, ki smo si jih nabrali pri dosedanjem uvajanju samoevalvacijskih aktivnosti. Priročnik je namenjen vsem, ki do sedaj še niso naredili resnejših korakov k bolj sistematičnem uvajanju kakovosti na šoli. Ne ponuja enoznačnih rešitev, upamo pa, da bo dragocena opora pri prvih korakih oblikovanja skupine za kakovost na šoli.

Slika 1: Shematičen prikaz parametrov za analizo podatkov



Slika 2: Primerjalna analiza po opravljenem anketiranju



4.5 KAKOVOST ZA PRIHODNOST VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

(Sonja Zavrl, Marko Kiauta, Branko Lončner)

Povzetek

Razprave o kakovosti v vzgoji in izobraževanju dobivajo vse širše razsežnosti, zato je še vedno in zopet aktualno vprašanje, kako v sistemu vzgoje in izobraževanja kakovost ugotavljati, zagotavljati in izboljševati. V iskanje odgovorov na ta vprašanja se je podala tudi skupina strokovnjakov, ki pod okriljem Slovenskega inštituta za kakovost in meroslovje (SIQ) uvaja model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v 15 slovenskih vzgojno-izobraževalnih zavodih. Model *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* temelji na načelih kulture učenja na izkušnjah, sistemskega pristopa, partnerstva in celovitosti. Tako vrtci, osnovne in srednje poklicne šole ter gimnazije iz različnih slovenskih regij svoje dejavnosti in udeležence usmerjajo v skupen cilj, to je nenehno izboljševanje, ki vodi k povečevanju zadovoljstva otrok, staršev, zaposlenih in širše družbe. S pristopom, ki upošteva tudi metodologijo mednarodnih standardov s področja sistemov vodenja kakovosti, želimo v slovenskem prostoru razvijati kulturo sodelovanja in prilagajanja novim razmeram. Na razvoj sodelovalne kulture pa po našem prepričanju lahko odločilno vplivajo prav vzgojno-izobraževalne institucije.

Abstract

As the discussions on the quality in education and schooling are getting wider dimensions, the topical question remains the same – how to determine, ensure and improve the quality in the educational system. Among those in search for the right answer is also a group of experts introducing under the auspices of Slovenian Institute of Quality and Metrology (SIQ) a specific model for determining and ensuring quality into fifteen Slovene educational institutions. The model called Quality for the Future of the Education and Schooling is based on the learning-from-experience principle, system approach, partnership and integrity. Preschools, primary schools, secondary vocational schools and grammar schools from various Slovene regions are thus directing their activities and drawing the attention of the involved persons towards the common objective, i.e. continuing improvement that leads to the enhanced satisfaction of children, parents, employees and the public at large. Using the approach based, among others, on the methodology of international standards in the field of quality management systems, we endeavour to develop in Slovenia the culture of cooperation and of adapting to new conditions and situations. To our belief it is educational institutions that can contribute enormously to the development of such a cooperating culture.

Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje (SIQ) že vrsto let uresničuje svoje poslanstvo: prispevati k razvoju družbe, ki bo na temelju znanja, kakovostnih

storitev in izdelkov nudila pogoje za višjo kakovost življenja. Ker želimo s svojimi znanji in izkušnjami prispevati k širjenju kakovosti tudi na področje vzgoje in izobraževanja, smo skupaj z zunanjimi sodelavci osnovali model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti za potrebe organizacij vzgoje in izobraževanja. V vzgojno-izobraževalni prostor želimo vpeljevati sistem vodenja kakovosti, ki lahko vrtcem in šolam omogoča združevanje elementov učeče se organizacije, zadovoljevanja potreb uporabnikov in sistematičnega merjenja kakovosti po specifikaciji, prilagojeni njihovim potrebam. V tem šolskem letu smo lahko od mnogih zainteresiranih v projekt vključili petnajst vzgojno-izobraževalnih zavodov iz različnih slovenskih regij.

In po čem se predstavljeni model, glede na to, da je pristopov k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v slovenskem prostoru že kar nekaj, razlikuje od že uveljavljenih oz. preizkušenih modelov? Predvsem smo se pri oblikovanju modela *Kakovost za prihodnost* bolj kot na predpisovanje kakršnih koli pravil osredotočali na razvoj organizacijske kulture. Pri tem smo zasnovali naslednja temeljna načela modela:

1. KULTURA **učenja na izkušnjah**,
2. KULTURA **systemskega pristopa**,
3. KULTURA **partnerstva** in
4. KULTURA **celovitosti**.

1. KULTURA **učenja na izkušnjah** je načelo, po katerem vse, kar delamo, delamo v štirih korakih:

- planiramo (**P**lan),
- izvajamo plan (**D**o),
- preverjamo (**C**heck) in
- ukrepamo (**A**ct).

Pri tem lahko ukrepamo na dva znana načina:

a) **HITRA ZANKA KAKOVOSTI**: Kadar s preverjanjem ugotovimo, da gre kaj narobe, ukrepamo tako, da popravimo neželeno stanje (npr. z dodatno razlago pomagamo učencem do znanja, če je preverjanje ali ocenjevanje znanja pokazalo, da določene snovi še ne obvladajo v zadostni meri). To je tako imenovana **hitra zanka kakovosti**, s katero **odpravljamo posledice** napak. Ta zanka je **zanka varnosti**.

b) **POČASNA ZANKA KAKOVOSTI**: Poleg odpravljanja posledice je pomembno, da se ob napaki učimo in odpravljamo vzroke zanjo, da se napaka ne bi več ponavljala (npr. pripravimo boljši način razlage). To je tako imenovana **počasna zanka kakovosti**. Ker **odpravljamo vzroke** napak, ji lahko rečemo tudi **zanka učenja**.

Seveda izboljševanje načina dela terja določene spremembe, te pa predstavljajo dodaten napor ter (vsaj začasno) zmanjševanje varnosti. Zato se je potrebno zavedati, da se vsako stanje spremembam upira; poleg PDCA-zanke učenja in sprememb povsod zelo močno deluje PDCA-zanka **proti** spremembam («Please Don't Change Anything«).

2. KULTURA **sistemskega pristopa** je usmerjena v to, da jasno določimo, kdo in kdaj izvaja korake PDCA-kroga in kateri dokumenti pri tem nastanejo.



3. KULTURA **partnerstva** je usmerjena v to, da za rezultat vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vsi prispevajo svoj delež (učenci, zaposleni zavoda in starši), prav tako pa so pri tem tudi vsi deležni rasti, ki jo ti rezultati prinašajo.

4. KULTURA **celovitosti** temelji na načelu, da je potrebno kakovost zagotavljati na vseh, med seboj povezanih vzrokih in posledicah.



Zahteve modela so povezane v modulih, ki se nanašajo na voditeljstvo in vodenje, razvoj zaposlenih, notranje in zunanje komuniciranje, sodelovanje z učenci in starši, vzgojno-izobraževalni proces, razvoj in posodabljanje ter nenehno izboljševanje.

Model *Kakovost za prihodnost* je namenjen zagotavljanju jasnih ciljev za zavode, za doseganje katerih si vsak zavod izbere sebi lastno najprimernejšo pot oziroma rešitve. To je temelj tudi za kasnejšo morebitno uvajanje vseh zahtev standarda za sisteme vodenja ISO 9001 in certificiranje. Prizadevali smo si, da bi izpostavili bistva in ne obremenjevali s preveč detajli. Model naj bi bil prijazen za uporabnika in naj bi vključeval rezultat interdisciplinarnega pristopa. Vključuje dobre izkušnje iz gospodarstva, prenesene v šolstvo. Seveda ne gre za avtomatičen prenos, ampak smiselno prenesene rešitve v okolje posameznega zavoda. Naj navedemo še nekaj ciljev, katerim smo pri pripravi modela sledili:

- model poleg samoevalvacije zavodov na podlagi izdelanih kriterijev vpeljuje tudi sistem zunanjega presojanja delovanja sistema vodenja kakovosti v obliki rednih in obnovitvenih presoj;
- v proces izboljševanja oziroma dvigovanja ravni kakovosti mora zavod nujno vključevati vse zainteresirane skupine (zaposleni, učenci, starši, lokalna skupnost, dobavitelji ...);
- pristop je zasnovan na obstoječi šolski zakonodaji, zahtevah mednarodnega standarda ISO 9001:2000 ter izkušnjah Slovenskega instituta za kakovost s področja ocenjevanja sistemov vodenja v različnih sektorjih;
- zavodi lahko v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti po lastni presoji uporabljajo tudi elemente drugih modelov in pristopov (*Modro oko, Ogledalo, Mreže učech se šol, model poslovne odličnosti EFQM, ISO 9000 ...*).

Z upoštevanjem naštetih posebnosti modela, poudarjanjem osredotočenosti na odjemalce vzgojno-izobraževalnih storitev (otroke, učence, dijake) ter nujnim horizontalnim in vertikalnim povezovanjem strokovnih delavcev imajo tako zavodi možnost, da se, kot pravi Dodič (2003), pripravljajo na obvladovanje spremenljivih dejavnikov iz okolja, ki jih lahko izkoriščajo v prid lastnega razvoja in rasti.

Izpolnjevanje zahtev modela in doseganje zastavljenih ciljev se na zavodih preverja na dveh ravneh, podobno kot v sistemu standardov ISO. Gre za notranje presoje, nad katerimi bdi skrbnik procesov zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti, ter zunanjo presojo, ki se deli na certifikacijsko presojo in redne letne presoje. Zunanje presoje opravlja zunanji, neodvisni presojevalec, ki ocenjuje izpolnjevanje zahtev modela ter učinkovitost sistema vodenja kakovosti. Po uspešni certifikacijski presoji zavod pridobi certifikat KAKOVOST ZA PRIHODNOST vzgoje in izobraževanja ter pravico do uporabe znaka in zastave. Temu pa bo enkrat letno sledilo ponovno preverjanje izpolnjevanja zahtev.



Pa pogledimo še, po katerih korakih poteka uvajanje modela v prakse sodelujočih zavodov.

Vsak zavod sestavi tim oziroma skupino za kakovost, ki predstavlja steber za uvajanje modela. Predstavniki tima se udeležujejo izobraževalnih modulov, ki zavode vodijo od snovanja vizije, preko sistematičnega načrtovanja razvoja zavoda, določanja kompetenc zaposlenih in uvajanja učinkovite komunikacije, do uvajanja nenehnih izboljšav z opredeljevanjem preventivnih in korektivnih ukrepov. Ob zaključku modulov sodelujoči zavodi izmenjajo izkušnje praktičnega reševanja problemov ter iščejo nove poti v uvajanju in zagotavljanju kakovosti. Primere dobrih praks in izkušnje pa si lahko izmenjujejo tudi preko spletne strani, ki o dogajanju in poteku pilotskega projekta obvešča zainteresirano javnost. Posebno vlogo imajo regijski koordinatorji, ki so člani projektne skupine. Zadolženi so za pomoč pri uvajanju modela v posamezne zavode in so vezni člen med šolo in projektno skupino.

Med pomembne razloge za vključitev v projekt, po mnenju ravnatelja OŠ Dušana Muniha Most na Soči, sodijo spoznanja:

- da je to projekt, ki sistemsko vzpostavlja kakovost dela v zavodu v celoti in dolgoročno uredi preglednost poslovanja zavoda;
- da je mogoče vzpostaviti tak način komunikacije, da lahko vsak udeleženec brez bojazni pove, kaj je slabo in kaj se da izboljšati. Tako je mogoče nadgrajevati delovanje zavoda;
- da preko dogovorjenih pravil zagotovimo sodelovalno kulturo v zavodu, ki je predpogoj dobrih odnosov in kakovosti dela zavoda v celoti;
- da smo zaradi zunanje presoje prisiljeni stalno skrbeti za kakovostno rast in izboljšave.

V prvem letu uvajanja modela v osnovni šoli Dušana Muniha Most na Soči so bile izvedene naslednje dobre prakse:

1. Razvijanje znanja kot vrednote:

- vsak mesec izbrati najboljšega učenca oddelka po učnem uspehu, oziroma posameznika, ki se je v tem mesecu resnično izkazal pri znanju.

2. Zagotavljanje in ohranjanje dobrega poslovnega rezultata:

- mesečno poročati o namenski porabi sredstev po stroškovnih mestih in stroškovnih nosilcih,
- razvijati tržni program šole.

3. Zagotavljanje horizontalnega in vertikalnega povezovanja strokovnih delavcev:

- pred zaključno konferenco se sestanejo vsi strokovni aktivni, napravijo evalvacijo dela v preteklem šolskem letu ter plan s horizontalnim in vertikalnim povezovanjem za prihodnje šolsko leto.

Zaključek

Kako bodo zavodi izboljševali kakovost svojega delovanja s pomočjo uporabe modela, bo mogoče presojati šele takrat, ko bo sistem v polnosti zaživel in bodo njegovi rezultati vidni tudi v rezultatih samega procesa vzgoje in izobraževanja. Snovalci modela verjamemo, da so tovrstni celostni pristopi k ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti v našem šolskem prostoru ne le potrebni in možni, pač pa nujni. In glede na veliko zanimanje, ki vlada med vrtci in šolami, za takšen pristop, smo prepričani, da stopamo po pravi poti, ki vodi v nikoli končano zgodbo vedno bolj kakovostnega vzgajanja in razvijanja znanj, spretnosti in sposobnosti naših otrok.

Viri in literatura:

Dodič, M., *Menjalni odnos med osnovno šolo in gospodarstvom, Študija primera slovenske osnovne šole*, Department of Education the Manchester Metropolitan University 2003, magistrsko delo.

EFQM – *Model odličnosti*.

Kotler, P., *Marketing management, Trženjsko upravljanje, analiza, načrtovanje, izvajanje in nadzor*. Slovenska knjiga, Ljubljana 1996.

Ledič, J., *TQM–nova kakovost v visokošolskem izobraževanju*. Vzgoja in izobraževanje, letnik XXVII, 1996, št. 1: 11–16.

SIST EN ISO 9001 Sistemi vodenja kakovosti – Zahteve.

SIST – TS IWA 2 Sistemi vodenja kakovosti – Smernice za uporabo standarda ISO 9001 v izobraževanju.

Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje, Strokovna gradiva projektne skupine KAKOVOST ZA PRIHODNOST vzgoje in izobraževanja, Ljubljana 2005.

Tavčar, M. I., *Strateške razsežnosti managementa*, Skripta za podiplomski študij, Koper 2000, Visoka šola za management, Maribor: Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Inštitut za razvoj managementa.

Več informacij o modelu in poteku projekta na <http://www.siq.si/?id=solstvo>

4.6 PONOSEN SEM, DA HODIM NA OŠ ŠMARTNO POD ŠMARNO GORO

(Bojana Novak)

Povzetek

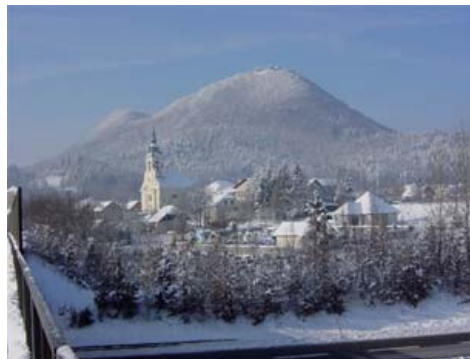
V prispevku opisujemo naše uvajanje in razvijanje samoevalvacije. Predstavljamo vam svoje izkušnje na področju, za katerega smo se odločili, in sicer je to ČAS, NAMENJEN POUČEVANJU IN UČENJU, DOMAČE DELO, DEJAVNOSTI IZVEN POUKA, ZUNAJŠOLSKE DEJAVNOSTI. Merili in opazovali smo kakovost na nivoju celotne šole. Uporabili smo merske pripomočke, ki jih je pripravila raziskovalna skupina na Državnem izpitnem centru. Veliko smo pridobili tudi z izmenjavo mnenj s škotskimi kolegi. Nova skupina učiteljev naše šole se že ukvarja z dvigom kakovosti na nivoju posameznega razreda. Pod mentorstvom Zavoda za šolstvo poteka projekt *Izboljšava razrednih ur*. O tem pa kdaj drugič.

Abstract

In the following article we describe how we introduced and developed self-evaluation. We present our experience in our chosen field of interest; i.e. time intended for teaching and learning, homework, extra-curriculum and leisure time activities. We measured and observed the quality at the school level; metrical systems that we used were prepared by a research group at the National Examination Centre. We have also gained much by exchanging our views with the Scottish colleagues. New group of teachers at our school have been pursuing the goal to raise the quality at each individual class level for quite some time. Therefore a project titled Improving the Quality of Class Sessions has been successfully introduced and carried out during the past school year under the mentorship of The National Education Institute of the Republic of Slovenia. Since it is still in progress it deserves a detailed presentation at some other occasion.

1 Predstavitev šole in okoliša

Šola se nahaja na JV-delu vznožja Šmarne gore. Jedro nekdanje vasi je na križišču poti proti Vodicam in Gameljnam. Sredi 19. stoletja je bilo v kraju 48 hiš – prtičnih, grajenih iz lesa ali kamena in kritih s slamo. Do leta 1961 je kraj pridobil le malo novih prebivalcev. Po tem letu so deloma domačini, deloma priseljenci začeli graditi hiše predvsem v vznožju Šmarne gore, nato proti jugu in



severu. Prevladujejo enostanovanjske hiše. Na razvoj in obliko naselja so vplivali kmetje v starejšem obdobju, v novejšem pa delavci ter prometna lega ob ugodnem prehodu čez reko Savo in značilna lega med dvema glavnima ljubljanskima vpadnicama.

Od leta 1824 pa do 1866 so otroci v Šmartnu lahko obiskovali samo nedeljsko šolo. Prvo šolsko poslopje je bila stavba, v kateri je danes pošta. Zgradili so jo leta 1865. Imela je eno učilnico in stanovanje za učitelja. 7. maja se je pričel pouk v enorazrednici. Leta 1898 so začeli graditi dvorazrednico v prvotni zgradbi današnje šole. Leta 1921 je imela šola že štiri razrede, leta 1950 so ustanovili štirirazredno nižjo gimnazijo, ki 1958. postane enotna osemletna osnovna šola. V šolskem letu 2005/2006 šolo obiskuje 411 učencev. Delavcev na šoli je 58, od tega 44 učiteljev.

2 Namen vključitve v projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti

Naša šola je šola s tradicijo. Kljub padcu slovenske natalitete število naših učencev počasi, a vztrajno raste. To nas še bolj vzpodbuja k ohranitvi oziroma dvigu kakovosti.

Šolske dejavnosti se iz leta v leto nadgrajujejo. Zastavljene so tako, da vzpodbujajo medsebojno sodelovanje med učenci v oddelku, med oddelki, z učitelji in okoljem. Sodelujemo tako v lokalnih kot mednarodnih projektih, kot so *Comenius*, *Ekošola*, *Skriti zaklad*, *Izboljšava razrednih ur* ... Ker pa je naša želja, da bi spremljali svoj napredek, ga dokazali, ovrednotili itd., smo želeli sodelovati v razvojno-raziskovalnem projektu *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*.

3 Potek projekta

Po uspešni prijavi na natečaj smo izbrali projektno skupino. Naš namen je bil, da pokrijemo z različnimi pogledi različna področja, zato so se v skupino vključile ravnateljica, pedagoginja, dve učiteljici razrednega, dve učiteljici predmetnega pouka, računalničarka in predstavnica staršev. Ga. Meta Budnar z ZRSSŠ-ja pa je skrbela za našo koordinacijo.

Ravnateljica se je udeležila prvega srečanja na Ricu marca 2004, kjer je dobila uvodna navodila. Nato je na pedagoški konferenci predstavila področja samoevalvacije (doseganje ciljev kurikula, pouk, učenec, učitelj, šola in starši ter vodenje). Ta področja so bila razdeljena na 12 enot, in sicer načrtovanje pouka; izvajanje pouka; preverjanje in ocenjevanje znanja; čas namenjen poučevanju in učenju, domače delo, dejavnosti izven pouka, zunajšolske dejavnosti; individualizacija pouka; učno okolje; učna klima; izobraževanje učiteljev; učiteljeva vključenost v delo šole in dejavnosti izven pouka; zadovoljstvo z delom v šoli; šola in starši ter vodenje.

Vpogled v obstoječe stanje nam pokazal, da želimo izboljšati predvsem sodelovanje starši–šola ter preveriti, ali so učenci resnično preobremenjeni. Pri temi sodelovanje starši–šola smo ob pregledu vprašalnikov ugotovili, da bi bili obremenjeni samo starši. Zato smo se raje odločili za drugo temo – čas, namenjen poučevanju in učenju, domače delo, dejavnosti izven pouka. Po določitvi teme smo okvirno zastavili potek projekta:

- določitev vzorca (april)
- določitev nalog članom projektne skupine (april)
- reševanje elektronskega vprašalnika (april, maj)
- zbiranje in urejanje podatkov (maj)
- interpretacija, analiza rezultatov (junij)
- oblikovanje zaključkov, poročila (julij)
- plani za delo v bodoče (julij)



Ko smo poskusno rešili vprašalnike, smo ugotovili, da so precej bolj obsežni, kot smo predvidevali. Zato smo vzorec učencev zmanjšali. Tako so anketni vprašalnik izpolnjevali učenci predzadnjih dveh razredov (stari 12–13 let). V projektne skupine smo si razdelili naloge in jih zapisali v obliki akcijskega načrta (kdo, kdaj, pripomočki, kontrola ...). Anketo so reševali seveda tudi učitelji. Zbiranje podatkov je potekalo brez posebnih težav, vendar je bilo kar dolgotrajno.

Junija 2004 se je večina projektne skupine udeležila seminarja *Samoevalvacija v šolstvu* na Zavodu RS za šolstvo. Brian J. Wood (Hazlehead Academy) nam je predstavil samoevalvacijo v šolstvu na Škotskem, kako škotske šole uporabljajo kazalnike kakovosti in šolski razvojni načrt. Na vodenih delavnicah smo

preizkusili nekatere inštrumente in metode samoevalvacije ter razmišljali o nadaljnjem mednarodnem sodelovanju (I-PROBE NET).

Na seminarju smo dobili precej potrditev, da smo na pravi poti, pa tudi koristnih nasvetov in opozoril. Poudarili so tri ključna vprašanja v evalvaciji:

1. Kako delamo?
2. Kako to vemo?
3. Kaj bomo naredili sedaj?

Poudarili so, da je načinov, kako odgovoriti na drugo vprašanje, veliko. Npr. intervju udeležencev – posamezno ali skupinsko, delovna srečanja, anketni vprašalniki, pregled dokumentacije (pregled učenčevih izdelkov, dnevnikov ...). Pomembno pa je tudi, da so cilji zastavljeni pametno (**Specific Measureable Achievable Realistic Timed**).

Pri analizi odgovorov v naši temi (čas, namenjen poučevanju in učenju, domače delo, dejavnosti izven pouka, zunajšolske dejavnosti) se je izpostavilo naslednje:

- a) najbolj obremenjujoča dneva za učence sta torek in sreda
- b) nepriljubljenost domačih nalog – kar 64 % učencev jih ne mara

Tretjina učencev potrebuje pomoč pri delu za šolo. Več kot polovico te pomoči nudijo starši. Zanimalo nas je, kakšna je ta pomoč: ali je to pomoč pri samem delu, iskanju gradiv, spraševanju učne snovi, ponovna razlaga učne snovi, pregled domačih nalog ... Izstopa tudi negativen odnos učencev do domačih nalog. Zakaj tako: je nalog preveč, so vse naloge istega tipa (pisne) ali razvijajo tudi sposobnosti opazovanja, razvrščanja itd., so naloge diferencirane, imajo učenci različne naloge glede na svoje predznanje in ali se naloge tudi preverjajo pri pouku. Ugotavljamo, da ima učitelj na razredni stopnji pregled nad obsegom domače naloge, učitelji na predmetni pa ne vedo, koliko naloge učenci v nekem razredu v celoti dobijo v enem dnevu pri vseh predmetih.

- c) učenci se ne istovetijo s šolo

Kar 70 % učencev ni ponosnih na svojo šolo in se z njo ne istovetijo. Ne poznajo dobro zgodovine šole in ne vedo, katere pomembne osebnosti so hodile na našo šolo. Menimo, da bi učenci krepili ponos, pripadnost in istovetnost s šolo, če bi poznali njeno zgodovino in spoznali pomembne osebnosti.

4 Kaj smo oziroma bomo naredili?

Ga. ravnateljica je na pedagoški konferenci kolektiv seznanila z zgoraj naštetimi ugotovitvami.

Zaradi negativnega odnosa do domačih nalog in velike pomoči staršev pri tem delu bomo v bodoče več pozornosti namenili izboljšanju kakovosti domačih nalog (obseg, pestrost, diferenciranost ...). Predvidevamo, da bo cilj dosežen v nekaj letih.

Po vzoru škotske šole nameravamo uporabiti preglednice kazalnikov kakovosti za domače naloge:

	Domača naloga je v tesni zvezi s tekočo učno snovjo.	4 3 2 1
	Domača naloga je diferencirana.	4 3 2 1
	Vsi potrebni viri so dosegljivi.	4 3 2 1
	Za kakovostno izdelavo domače naloge se pusti dovolj časa.	4 3 2 1
	Namen domače naloge je učencu jasen.	4 3 2 1
	Domača naloga vzpodbuja učenje in učne navade.	4 3 2 1
	Domačo nalogo narekuje učni predmet, kar pomeni, da učenci enake starosti pri istem predmetu dobijo enako domačo nalogo, ne glede na učitelja, ki predmet izvaja.	4 3 2 1
	Navodila glede domačih nalog so učencem jasna.	4 3 2 1
	Skozi osnovnošolsko izobraževanje se obseg in zahtevnost domačih nalog postopoma nadgrajujeta.	4 3 2 1
	Če domača naloga ni narejena, učitelj obvesti starše in učenca o posledicah.	4 3 2 1
	Aktivni učiteljev zagotovijo, da je domača naloga čimbolj enakomerno razporejena preko šolskega tedna in leta.	4 3 2 1
	Tako učenci kot starši vedo, kje in kako poiskati pomoč.	4 3 2 1
	Domača naloga je zanimiva in raznolika.	4 3 2 1

V levi stolpec vpiši števila od 1 do 5 in s tem razvrsti kazalnike kakovosti po pomembnosti (1 – najbolj pomemben), v desnem stolpcu pa oceni določeno domačo nalogo (4 – odlično izvedeno do 1 – zelo slabo izvedeno).

c) Izvedli smo projekt z naslovom *Ponosen sem, da sem učenec OŠ Šmartno pod Šmarno goro*. Učence smo želeli seznaniti z zgodovino naše šole in s tem dvigniti ugled šole v njihovih očeh. Povabili smo bivše učence, ki so hodili na našo šolo in so danes znane osebnosti, na kulturno prireditev ob 8. februarju, slovenskem kulturnem prazniku.

Viri:

Elektronski vir: <http://kakovost.ric.si>, april 2004.

Čagran, Branka, *Razvojno-raziskovalni proces posodabljanja prakse domačih nalog*. Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Programska prenova naše osnovne in srednje šole, Zbornik prispevkov, Portorož 1997, str.84–90.

Wood, Brian, *Gradiva s seminarja o samoevalvaciji v škotskem šolstvu*, Hazlehead Academy 2004.

Elektronski vir: <http://I-Probenet.net>, junij 2004.

4.7 INTERNA EVALVACIJA – SLIKA V OGLEDALU

(Jože Mlakar, dr. Marina Rugelj)

V šolskih letih 2004/05 in 2005/06 smo na Škofijski klasični gimnaziji izpeljali obsežen projekt interne evalvacije. Postopek je trajal razmeroma dolgo, ker smo na podlagi splošnega koncepta sproti razvijali metodo in inštrumentarij evalvacije. Od vsega začetka je bil naš koncept spremljan v okviru mednarodnega Comenius projekta Syneva (www.syneva.net), ki ga vodi Pedagoški inštitut iz Bolzana. Osnovni namen projekta Syneva, ki se bo naslednje leto zaključil, je ugotoviti, kakšen je učinek interne in eksterne evalvacije, ki se hkrati izvaja na neki šoli. Slovenija je ena redkih držav, v kateri nimamo razvite eksterne evalvacijske metode oziroma inštitucije, ki bi tako ocenjevanje izvajala. Zato smo v zadnji fazi našega postopka razvili metodo zunanjega ocenjevanja, in sicer kot navzkrižno evalvacijo (»Cross Evaluation«), to je medsebojno ocenjevanje dveh šol po isti metodi in istih elementih.

Osnovni namen interne evalvacije je odkriti, kako deluje šola na vseh ravneh svoje organiziranosti: od posameznega učitelja in ravnatelja do inštitucije kot celote. Učitelju in ravnatelju naj bi evalvacija pokazala njegovo dejansko vrednost, neposredno in brez olepševanja naj bi izvedel, kako dober ali slab je. Na ravni šole kot inštitucije pa naj bi evalvacija odkrila njene šibke in močne točke. Končni namen evalvacije je dvig kakovosti učenja in poučevanja.

V interno evalvacijo Škofijske klasične gimnazije so bili vključeni vsi profesorji in drugi strokovni delavci, pa tudi tehnično osebje in administrativni delavci.

Uvodoma smo si zastavili evalvacijsko shemo, po kateri smo projekt izpeljali:

A. Interna evalvacija

1. Ocenjevanje šole, njene šibke in močne strani
 - 1.1. Ocenjujejo starši
 - 1.2. Ocenjujejo dijaki
 - 1.3. Ocenjujejo učitelji
 - 1.4. Ocenjujejo drugi delavci
2. Ocenjevanje učiteljev
 - 2.1. Ocenjevanje samih sebe
 - 2.2. Ocenjujejo starši
 - 2.3. Ocenjujejo dijaki
3. Ocenjevanje vodstva šole (ravnatelja?)
 - 3.1. Ocenjevanje samega sebe
 - 3.2. Ocenjujejo starši
 - 3.3. Ocenjujejo dijaki

B. Eksterna evalvacija

1. Ocenjevanje šole, njene šibke in močne strani
 - 1.1. Povpraševanje (anketiranje) staršev
 - 1.2. Povpraševanje (anketiranje) dijakov
2. Ocenjevanje vizije in poslanstva šole ter njune uresničitve
 - 2.1. Pogovor z vodstvom šole
 - 2.2. Pogovori z zaposlenimi
3. Ocenjevanje urejenosti šole
 - 3.1. Urejenost okolice
 - 3.2. Urejenost razredov, hodnikov, zbornice in sanitarij
 - 3.3. Urejenost učiteljev in drugega osebja
4. Ocenjevanje šolskega reda
 - 4.1. Urejenost, preglednost ter aktualnost pravilnikov in drugih aktov
 - 4.2. Zamujanje in odsotnosti
 - 4.3. Ocena reda in miru med poukom in odmori
 - 4.4. Ocena točnosti in drugih oblik reda med učitelji

Ker je temu poročilu odmerjeno razmeroma malo prostora, je nemogoče podati celotni pregled evalvacije in rezultatov, ki jih je prinesla. Zato so v tem prispevku prikazana samo tista ocenjevanja, ki so vzbudila največ pozornosti tako med profesorji, kot dijaki, starši in strokovno javnostjo. Gre za ocenjevanje učiteljev s strani dijakov.

Skupina, zadolžena za evalvacijo, na čelu z ravnateljem, je pričela s pripravami spomladi leta 2004. V naslednjem šolskem letu smo vse od jeseni leta 2004 do pomladi 2005 pripravljali ustrezno metodo in inštrumentarij za izvedbo. Inštrumentarij so sestavljali ustrezni vprašalniki, programi za obdelavo podatkov ipd. Ocenjevanje učiteljev s strani dijakov smo izpeljali v relativno mirnem obdobju, v začetku marca, po drugi ocenjevalni konferenci. Izhodišča za vrednotenje dela učiteljev so bila naslednja

- vsak dijak oceni vse učitelje, ki ga učijo;
- rezultati ocenjevanja posameznih učiteljev so zaupni; z njimi je poleg ocenjevanega učitelja seznanjen samo še ravnatelj;
- ovrednotena in objavljena je skupna ocena učiteljskega zbora kot povzetek posameznih ocen.

- Dijaki so ocenjevali profesorje po naslednjih merilih:
- K pouku prihaja pripravljen, poučuje povezano, razumljivo.
 - Odgovarja na vprašanja.
 - Spodbuja k razmišljanju in samostojnemu delu.
 - Pri spraševanju in v testih postavlja jasna vprašanja.
 - Ocenjuje pravično.
 - Pri podajanju snovi in spraševanju se ne izgublja v podrobnostih.
 - Drži se dogovorjenega.
 - V razred in iz njega hodi ob zvonjenju.
 - V razredu zna vzpostaviti red in disciplino.
 - Ima spoštljiv in korekten odnos, je pripravljen pomagati.
 - Pozitivno vpliva na samopodobo dijakov in dijakinj.
 - SPLOŠNA OCENA profesorja in njegovega dela.

Učitelje je ocenjevalo **587** dijakov, veljavnih je bilo **7.350** ocenjevanj. Najnižje število dijakov, ki je ocenjevalo enega profesorja, je bilo **52**, najvišje pa **286**. Profesorji smo **30.280**-krat prejeli "odlično" oceno, **28.122**-krat "zelo dobro", **17.075**-krat "srednje dobro", **7.638**-krat "slabo" in **3.633**-krat "zelo slabo".

Za vsakega učitelja je bila nato izdelana tabela ocen, kjer je bila zapisana njegova povprečna ocena za vsakega od podanih kriterijev, pa tudi njegova uvrstitev v okviru zbornice. Ena od tabel je prikazana v prilogi. Imena in priimki učiteljev so bili šifrirani, šifrant z imeni pa se je shranil pri ravnatelju. Šifre so se med postopkom obdelave enkrat spremenile, tako da je bila izključena vsaka možnost prepoznave posamezne tabele. Vsak učitelj je po obdelavi podatkov dobil svojo tabelo z ocenami, kopije vseh tabel pa so shranjene pri ravnatelju, ki ima edini pravico vpogleda vanje.

Pred izpeljavo tega ocenjevanja je bilo veliko dvomom in svaril, tako med učitelji kot tudi med delom strokovne javnosti, kateri je bila ta evalvacija predhodno predstavljena. Glavni pomisleki so bili naslednji: evalvacija je instrument nadzora, je demonstracija ravnateljeve moči, opomin dozdevno slabim učiteljem, moteči faktor v učno-vzgojnem procesu, faktor negotovosti, pot v razdor in katastrofo. Da gre pri tej vrsti evalvacije za nekoliko tvegan korak, smo se zavedali tudi sami, saj izkušnje kažejo, da ima evalvacija izreden čustveni vpliv na učitelje. Učitelji so pri delu v razredu individualisti in pogosto prepričani, da so za zaprtimi vrati učilnic varni pred pogledi in ocenami od zunaj. Nekateri so navajali, da jih dijaki, po njihovem prepričanju, ne morejo realno ocenjevati, ker niso strokovnjaki njihovega področja ali ker do njih gojijo zamere.

Ko so profesorji dobili v roke svoje ocene, je bilo njihovo razpoloženje različno. Zanimivo je, da je bila slaba polovica med njimi bolj ali manj razočaranih, čeprav so dobili relativno dobre ocene. Bolje so se počutili in bolj so bili zadovoljni

tisti učitelji, ki so se uvrstili v zgornjo polovico. Vendar pa v zbornici ni bilo razdora in katastrofe. Končno je učitelj o sebi izvedel to, kar tako in tako že vsi vedo, dijaki, njihovi starši, sorodniki in prijatelji. Mnogi profesorji, zlasti tisti iz zgornje tretjine uvrstitve, so doživeli potrditev lastne vrednosti: "Torej sem le dober in dijaki me imajo radi". Sicer pa je z evalvacijo vsak učitelj spoznal svoje dobre in šibke točke. Z vsakim od učiteljev je imel nato ravnatelj enourni pogovor, ko sta analizirala rezultate ocenjevanja in skušala najti način za odpravo napak in za utrditev dobrih in močnih točk. Rezultati teh ocenjevanj so osnova za nadaljnji strokovni in osebni razvoj vsakega učitelja. Ta naj bi temeljil na t. i. »osebni karierni izkaznici«, ki bi si jo v sodelovanju z ravnateljem izdelal vsak učitelj.

4.8 MODEL ZA MENEDŽMENT KAKOVOSTI – KOT POSLEDICA IZKUŠENJ S PROJEKTI KAKOVOSTI

(Jasna Kržin Stepišnik)

Povzetek

Z zavedanjem pomena znanja v sodobni družbi postaja izobraževanje temeljna dejavnost tako z vidika družbe, organizacije kot tudi z vidika posameznika. To v ospredje postavlja zahtevo po zagotavljanju kakovostnega izobraževanja. Šole sistematično skrb za kakovost izobraževanja uresničujejo tudi z vključevanjem v različne projekte. Na podlagi izkušenj s področja zagotavljanja kakovosti skozi projekte, v katere smo bili vključeni, smo ugotovili, da ti na šoli prispevajo k povečani zavesti o pomenu kakovosti in skrbi zanjo. Za vse so značilne skupne aktivnosti, ki jih je potrebno izvesti po korakih, in vodenje teh aktivnosti s strani zunanje institucije. Pri sistematični skrbi za kakovost se je izkazalo kot zelo pomembno in potrebno delovanje usposobljene skupine za kakovost na šoli.

Abstract

By being aware of the significance of the knowledge in modern society, education is becoming the fundamental activity not only from the perspective of the society and organization but the individual as well. Thus the demand to assure quality education is put in the forefront. Schools realize the systematic care for the quality of education by taking part in various projects. On the basis of experience in providing quality through projects in which we have been involved, we have found out that the projects contribute to the increased awareness of the importance of quality and care for it. For all of them, there are characteristic some common activities that have to be carried out step by step and the management of these activities by external institutions. With the systematic care for the quality, the activity of a qualified quality group in the school presented itself as extremely important and necessary.

1 Uvod

Spremembe v razvoju informacijsko-komunikacijskih tehnologij, dinamična rast uporabe interneta, globalizacija, procesi liberalizacije mednarodnega pretoka blaga, storitev in kapitala vodijo k vse večji vlogi znanja. Znanje tako postaja vse bolj pomemben dejavnik spodbujanja razvoja in konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva.

Zato se v sodobnih družbah razvitega sveta najbolj izrazita sprememba kaže v povečanju vloge človeškega dejavnika. Za bogastvo, napredek in konkurenčnost gospodarstev je postal človeški kapital eden najpomembnejših proizvodnih

dejavnikov, ki poleg neposrednih ekonomskih koristi zagotavlja tudi socialno povezanost in vrsto neekonomskih elementov kakovosti človekovega življenja. Tako postane izobraževanje in usposabljanje odločujoči dejavnik kakovosti ponudbe delovne sile. Ustvarjanje novega znanja se po eni strani vključuje v nove tehnologije, po drugi pa se prenaša na širši krog ljudi, še zlasti s pomočjo sistematičnega izobraževanja in usposabljanja v šolah (Svetlik, Lorenčič, 2002, 256). Spreminjanje tehnoloških procesov in tehnološki napredek ne zahtevata le več znanj in sposobnosti, temveč tudi neprestano obnavljanje in nadomeščanje zastarelih znanj in veščin. To vpliva na vse večji pomen vseživljenjskega učenja (Delors, 1996, 92).

Izobraževanje postaja tako temeljna dejavnost tako z vidika družbe, organizacije kot tudi z vidika posameznika. Delodajalci, družinski člani, različne druge skupnosti, v katerih živimo in ustvarjamo, vsi pričakujejo od nas znanje, usposobljenost in potrebne osebnostne lastnosti. Prvi pogoj, da bi kot posamezniki in družba takšno usposobljenost lahko dosegli, je kakovosten izobraževalni sistem. Prav s tem, ko vedno bolj vstopa v ospredje potreba po kakovostnem izobraževalnem sistemu, pa se povsod po svetu odpirajo vprašanja o ustreznih mehanizmih vrednotenja in zagotavljanja kakovosti v izobraževanju.

Iz raznolikosti področja izobraževanja, zahtev in pričakovanj na ravni širše družbe in posameznika ter različnih pojmovanj kakovosti v izobraževanju se postavlja vprašanje, kako kakovost v izobraževanju ugotavljati, zagotavljati in tudi razvijati. Ali lahko ustrezen odgovor ponudi vpeljevanje sistemov zagotavljanja kakovosti?

2 Skrb za kakovost izobraževanja

Sisteme in pristope k zagotavljanju kakovosti, ki po svojem namenu vsebujejo različne vidike celostne filozofije kakovosti, lahko na podlagi analize njihovega razvoja skozi čas razvrščamo v različne kategorije (Sallis, 1993; Trnavčević, 2000). Iz njih lahko povzamem, da na opredelitev kakovostnega izobraževanja vplivajo različni pogledi in interesi, ki jih je potrebno upoštevati tudi pri izbiranju najustreznejših načinov vrednotenja kakovosti v izobraževanju. Ti nas usmerjajo tudi v razmišljanje o tem, da načini niso enotni in za vse enaki. S proučevanjem skrbi za kakovost v zgodovini in danes lahko ugotovim, da imamo na voljo različne pristope in modele kakovosti.

V različnih strokovnih krogih se soočajo različna mnenja o tem, ali lahko v izobraževanju uporabljamo tudi strategije in načine zagotavljanja kakovosti, ki so se razvili v gospodarstvu. Nekateri menijo, da gre za učinkovite modele, ki bi jih bilo dobro prenašati v izobraževanja, drugi pa, da tovrstni modeli za izobraževanje sploh niso primerni, da udeležencev izobraževanja ne moremo enačiti z »izdelki« v gospodarstvu (Možina, 2003, 8). S spoznavanjem različnih modelov kakovosti,

ki so se uveljavili v gospodarstvu, lahko ugotovim, da so v veliki meri uporabni tudi na področju izobraževanja, kar potrjuje tudi praksa v izobraževalnih organizacijah. Različni avtorji zato v izobraževanju utemeljujejo uporabo različnih, v temeljih pa zelo podobnih modelov kakovosti (Beare idr., 1989; Bennett idr., 1994; Caldwell idr., 1998). Vsem je skupno učinkovito vodenje in ozračje, ki vodi v rast (Ferjan, 1996, 136; Hargreaves, Hopkins, 2001, 113-114). Podobno tudi Trnavčevič (2000, 10) ugotavlja, da se pri uvajanju različnih sistemov in modelov kakovosti razlike pogosto zabrišejo, saj le redko prenesemo v prakso cel model in izključimo ostale. Modele je dobro poznati, saj pri oblikovanju lastnih načinov delovanja omogočajo mednarodno primerljivost. Bogastvo možnosti in modelov kakovosti nam daje možnost, da se usposobimo za izbiro pravih v prave namene.

V Evropi in številnih drugih državah že nekaj let oblikujejo sistemske rešitve, povezane z ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti vzgoje in izobraževanja. Tako v svetu kot pri nas je doslej znanih že kar nekaj poskusov aplikacije različnih modelov iz gospodarstva v izobraževalno prakso (Van den Berghe, 1996, po Možina, 2003, 181). Znani so predvsem poskusi vpeljevanja standardov ISO v šole in poskus aplikacije filozofije TQM (Total quality management) v izobraževalne institucije (West-Burnham, 1992; Murgatroyd in Morgan, 1992).

Uporabnost različnih modelov kakovosti iz gospodarstva v izobraževalni praksi ilustrira primer Danske. Ob oblikovanju Strategije kakovosti v poklicnem in strokovnem izobraževanju so na Danskem ugotovili, da se je 10 % danskih kolidžev odločilo za uporabo standardov ISO 9000, 40 % za vpeljevanje katerega od konceptov, ki temeljijo na filozofiji TQM-ja. Za sistematično zagotavljanje kakovosti po načelih učeče se organizacije se je odločilo 12 % poklicnih kolidžev, ostali pri zagotavljanju kakovosti upoštevajo druge modele kakovosti (Možina, 2003, 181).

Dejavnostim na področju zagotavljanja kakovosti v izobraževanju se v zadnjem času pridružujemo tudi v Sloveniji. Zavedamo se pomena vzpostavitve mehanizmov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti in s tem iskanjem lastne poti do višje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja.

Projekti ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, ki v zadnjih letih potekajo v Sloveniji, nas prepričajo, da gre za področje, pri katerem se na celotnem področju izobraževanja kažejo vedno večje potrebe in je v fazi intenzivnega razvoja (Zgaga, 2000, 39; Možina, 2003, 7).

Želela sem ugotoviti, kaj so projekti na področju kakovosti v izobraževanju prinesli v življenje naše šole in kakšen je njihov prispevek k zagotavljanju in razvijanju kakovosti izobraževanja na šoli. Menim, da za načrtovanje nadaljnjih korakov pri skrbi za kakovost izobraževanja ni dovolj le »izmeriti« učinkov, temveč tudi določiti pomen, ki ga kakovosti in vpeljevanju sistematične skrbi zanjo – modela kakovosti, pripisujejo zaposleni ter tudi drugi notranji in zunanji udeleženci.

3 Ugotovitve

Sistematična skrb za kakovost je na šoli povezana z našim sodelovanjem v projektih na področju kakovosti:

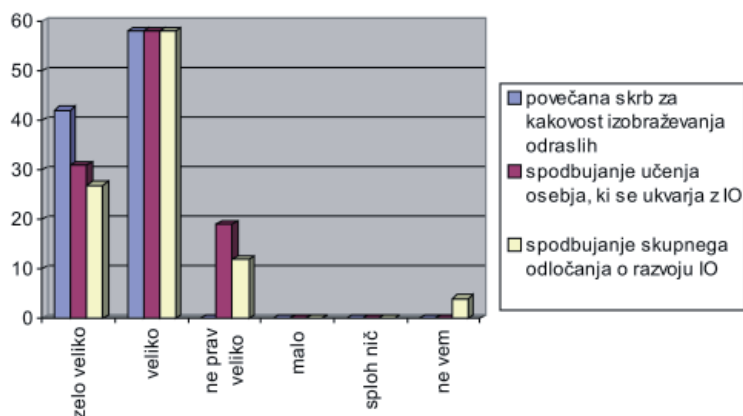
- *Mreže učečih se šol* (Šola za ravnatelje), 2000–2001
- *POKI – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* (Andragoški center Slovenije), 2001–2003
- *Širjenje sistema zagotavljanja kakovosti v okviru Biotehniška področja, najbolj učeča se okolja* (Konzorcij biotehniških šol Slovenije), 2004–2006
- *Svetovalec za kakovost IO* (Andragoški center Slovenije), 2006
- *Ugotavljanje in razvijanje kakovosti v mreži biotehniških šol Slovenije* (Konzorcij biotehniških šol Slovenije), 2006–2007

Kljub temu da nekateri projekti še niso končani, ugotavljamo njihove skupne značilnosti in učinke, ki jih prinašajo. Te so predvsem povečana zavest o pomenu kakovosti in skrbi zanjo, pomembnosti delovanja usposobljene skupine za kakovost, značilne skupne aktivnosti, ki se izvajajo po korakih, in vodenje teh aktivnosti.

Vpliv na zavest o pomenu kakovosti in skrbi zanjo

Temeljni cilj uvajanja modelov kakovosti je vzbuditi skrb za kakovost. Ugotavljamo, da je sodelovanje v projektih s področja kakovosti vplivalo na večje zavedanje zaposlenih o pomenu kakovosti. Kot primer navajam odgovore zaposlenih o vplivu vpeljave modela POKI na povečano skrb za kakovost in razvoj izobraževanja odraslih v šoli, ki smo jih dobili po končanem projektu (slika 1). Večina anketiranih učiteljev in članov projektne skupine meni, da model veliko (58 %) ali zelo veliko (27–42 %) prispeva k povečani skrbi za kakovost izobraževanja, k spodbujanju učenja osebja, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, in k spodbujanju skupnega odločanja o razvoju IO. Po mnenju učiteljev, model POKI največ prispeva k povečani skrbi za kakovost izobraževanja odraslih.

Slika 1: Vpliv projekta POKI na povečano skrb za kakovost izobraževanja odraslih, kot ga ocenjujejo učitelji in člani projektne skupine.



Skupina za kakovost – vodstvo

Za izpeljevanje aktivnosti in za uspešnost projekta je izjemno pomembno delovanje skupine za kakovost (razvojna skupina, projektna skupina). Ta se mora za svojo vlogo posebej usposablјati, zelo dobro je tudi, če je njeno delovanje opredeljeno na ravni šole. Skupina za kakovost prevzame skrb za kakovost na ravni zavoda, zelo pomembno pa je, da ima pri delovanju močno podporo vodstva šole.

Značilne skupne aktivnosti, ki se izvajajo po korakih

Ne glede na to, da projekti temeljijo na različnih konceptih kakovosti in združujejo različne elemente poznanih modelov kakovosti, lahko strnemo skupne aktivnosti pri večini izmed njih (slika 2):

1. vizija, izjava o kakovosti
2. izbira področja, standarda in kazalnikov
3. cilji na izbranem področju
4. samoevalvacija
5. načrt aktivnosti za izboljšanje
6. evalvacija doseženega

Vodenje aktivnosti od zunaj (izobraževanje, svetovanje, spremljanje dela skupine za kakovost) oziroma od znotraj

Pri vseh projektih kot zelo pomembno in značilno ocenjujemo tudi vodenje aktivnosti za izpeljavo projekta ter zagotavljanja in razvijanja kakovosti z izobraževanjem, spremljanjem dela v okviru načrtovanih aktivnosti na šoli in svetova-

njem pri teh aktivnostih. To vodenje so prevzemale inštitucije, ki so bile nosilke projektov, pri projektu *Svetovalec za kakovost izobraževanja odraslih* pa se to vodenje prenaša tudi na svetovalca za kakovost na šoli.

Pričakujem, da bodo ugotovitve koristne za določanje nadaljnjih izboljšav in tudi pri načrtovanju novega »razvojnega kroga kakovosti« na šoli ter uresničevanju vizije šole. Ocenjujem, da lahko rezultati poleg načrtovanja nadaljnjih korakov pri skrbi za kakovost izobraževanja na šoli prispevajo tudi k vpeljevanju sistematične skrbi za kakovost v druge izobraževalne organizacije. Ugotovitve nam bodo lahko v pomoč tudi v naslednjih letih, ko bomo načrtovali korake pri projektu Ugotavljanje in razvijanje kakovosti v mreži biotehniških šol Slovenije na vseh enajstih šolah, združenih v Konzorcij biotehniških šol Slovenije.

Slika 2: Skupne aktivnosti projektov kakovosti, v katere smo bili vključeni od leta 2000 do 2006.



Literatura:

Andragoški center Slovenije, *Ugotavljanje in razvoj kakovosti v srednješolskem izobraževanju odraslih: model za samoevalvacijo*, interno gradivo, Ljubljana: Andragoški center Slovenije 2001.

Beare, Hedley, Brian J. Caldwell, in Ross H. Millikan, *Creating an Excellent School: Some new Management Techniques*, London in New York: Routledge 1989.

Bennett, Nigel, Ron Glatter in Rosalind Levačič, *Improving Educational Management through Research and Consultancy*, London: The Open University 1994.

Caldwell, Brian J., in Jim M. Spinks, *Beyond the Self-Managing School*. London: Falmer Press 1998.

Delors, Jacques idr., *Učenje-Skriti zaklad*, poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport 1996.

Ferjan, Marko, *Skrivnosti vodenja šole*, Radovljica: Didakta 1996.

Hargreaves, David H. in David Hopkins, *Šola zmore več: Management in praksa razvojnega načrtovanja*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo 2001.

Možina, Tanja, *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*, Ljubljana: Andragoški center Slovenije 2003.

Murgatroyd, Stephen in Colin Morgan, *Total Quality Management and the School*, Buckingham: Open University Press 1992.

Sallis, Edward, *Total quality management in education*. Philadelphia, London: Kogan Page 1993.

Trnavčević, Anita, *O kakovosti še malo drugače*, (V: Raznolikost kakovosti, Ljubljana: Šola za ravnateljce 2000).

Van den Berghe, W., *Quality Issues and Trends in Vocational Education and Training in Europe*, Luxemburg: Office for official publications of the European communities 1996 (CEDEFOP document).

West-Burnham, John, *Managing Quality in Schools: Effective Strategies for Quality Based School Improvement*, London: Pearson Education Limited 1992.

Zgaga, Pavel, *Educational Policy and Quality in Education*, (V: Ways towards Quality in Education, ur. Ian Stronach, Nada Trunk Širca in Neli Dimc, Ljubljana: Open Society Institute Slovenia; Ljubljana: National Leadership School; Koper: College of Management 2000.

Zorič, Milena, *Učinki vpeljevanja samoevalvacijskega modela POKI v organizacijah za izobraževanje odraslih*, diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta 2003.

4.9 SLOVENSKA INTERNETNA MREŽA OSNOVNIH ŠOL – MODEL OD KAKOVOSTI K ODLIČNOSTI

(mag. Marija Lubšina Novak)

Pismenost je ključ do odprave človekove nesreče.

Kofi Annan

Povzetek

Osnovna ideja projekta je izdelava in **vpeljava modela za zviševanje ravni pismenosti z naslovom *Od kakovosti k odličnosti***. Predstavlja nadgradnjo modela »Pot od kakovosti k odličnosti«, ki ga že nekaj let izvajamo na Osnovni šoli Brežice, in sicer v tistem njegovem delu, ki se skriva pod »klobukom«, kot delovno imenujemo podprojekt *Knjiga plus*. (Lubšina Novak, 2005, 123)

Nadgradnjo pomeni zato, ker je dobil aprila letos na javnem razpisu Ministrstva RS za šolstvo in šport za sofinanciranje mrež vzgojno-izobraževalnih organizacij na področju ugotavljanja in razvijanja kakovosti v letih 2006 in 2007 možnost in priložnost, da skupaj s še šestimi osnovnimi šolami (Druga OŠ Slovenj Gradec, OŠ Grm, OŠ Majde Vrhovnik, OŠ Podzemelj, OŠ Trbovlje in OŠ Voličina) iz različnih slovenskih regij ter z zunanjimi sodelavci, drugimi javnimi zavodi (ZRSŠ), podjetji (založbami ...) oplemeniti in razvija osnovno idejo nenehnega izboljševanja nivoja vseh vrst pismenosti pri osnovnošolcih – www.simos.si.

V model odličnosti smo strnili vrsto ločenih pobud od vseživljenjskega učenja, uveljavljanja kompetenčnega pristopa pa do razvoja vseh vrst pismenosti ter do evropskega modela odličnosti kot orodja za evalvacijo in samoevalvacijo.

Projekt je delno sofinanciran iz evropskih socialnih skladov, delno pa je podprt s sredstvi Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Ključne besede: kakovost, odličnost, vseživljenjsko učenje, kompetenčni pristop, pismenost, model odličnosti, mreža šol, informacijska tehnologija.

Abstract

The basic idea of the project is to elaborate and initiate the model for increasing the literacy level called "From quality to excellence" which presents the upgraded model of the "The path from quality to excellence" project which has already been carried out by Brežice Elementary School for several years. Its presence can be found amid the subproject called "Book Plus". (Lubšina Novak, 2005, 123)

In April 2006 the Slovenian Ministry of Education and Sport published a public tender for co-financing the educational organization network in the field of ascertaining and developing quality in the years 2006 and 2007 giving

Brežice Elementary School an opportunity to co-operate with six other elementary schools (Slovenj Gradec Elementary School, Grm Elementary School, Majda Vrhovnik Elementary School, Podzemelj Elementary School, Trbovlje Elementary School and Voličina Elementary School) from various Slovenian districts and other public institutions, firms, publishing houses...The principal idea of the project is to refine and develop all literacy levels in elementary schools – www.simos.si

The model of perfection combines different strategies including long life learning, competency approach, literacy development and the use of the European model of perfection as an instrument for appraisal and self-evaluation.

The project is partially financed by the European Social Funds and the Slovenian Ministry of Education and Sport.

Key words: quality, excellence, long life learning, competency approach, literacy, the model of perfection, school network, information technology

1 Uvod

Model za zviševanje ravni pismenosti z naslovom *Od kakovosti k odličnosti* udejanja idejo vseživljenjskega učenja na področju razvoja pismenosti kot temeljnega orodja sodobne civilizacije. Udeleženci bodo razvijali tiste kompetence, ki predstavljajo temelj ustreznemu ravnanju posameznika za širše uveljavljanje načel vseživljenjskega učenja pismenosti kot cilja, ne le kot orodje kulture, ampak kot orodje vsega, saj po naše pismenost v najširšem pomenu besede omogoča posamezniku vstopanje v svet odnosov in znanja.

Model bo načrtno razvijal pismenost, razumljeno v vsej kompleksni strukturi pojava (razvijanje bralne, moralne, funkcionalne, naravoslovne, medijske, informacijske pismenosti in pismenosti za aktivno državljanstvo ...), saj lahko le-ta pripomore k boljšemu delovanju posameznika v družbenem sistemu, ker si je na podlagi dostopnih informacij sposoben ustvariti lastne podobe. Tako razumljena pismenost bo ključno merilo kakovosti modela. Vemo namreč, da deficiti na tem področju ne pomenijo le vrzeli v znanju, ampak odsotnost temeljnega orodja duha, kulture, človekove socialne in osebne rasti.

Model poudarja razvoj kompetenc, potrebnih za splošno izboljšanje različnih vrst pismenosti, za samostojno pridobivanje znanja in ustvarjalno reševanje problemov. Šole partnerice bomo z različno organizacijo, inovativnimi didaktičnimi pristopi in novejšimi metodami dela, z uporabo sodobne IKT-tehnologije (internet, elektronska pošta, internetna šolska knjižnica), z vključevanjem zunanjih sodelavcev skrbno in poglobljeno razvijale bralno, komunikacijsko, računalniško, naravoslovno, državljansko, moralno in medijsko pismenost pri učencih od 2. do 9. razreda in posredno pri drugih udeležencih. Upoštevan bo tudi pomemben vidik motivacije dviga interesa za učenje (izkoristiti možnosti, ki jih nudi IKT – ta

je učencem všeč – za spodbujanje branja, obiskovanja knjižnic, učenja ...) in poudarjen pomen metakompetenc, še zlasti za odkrivanje in izpopolnjevanje lastnih strategij učenja in evalvacije lastnega napredka.

Model tako rešuje več problemov – vsebinskih in organizacijskih – v smislu izboljšanja učinkovitosti, zagotavljanja in nenehnega izboljševanja kakovosti ter približevanja odličnosti. Način pouka se bo preusmeril:

- od poučevanja k učanju, tako da se bo znanje nenehno izgrajevalo (učenci, strokovni delavci, starši ...),
- od ozkega »predmetnega« znanja h kakovostnemu znanju z nazorsko širino,
- od posredovanja dogem k lastnemu izgrajevanju stališč in vrednot,
- od uporabe tradicionalnih metod in oblik dela k sodobnejšim, podprtim z novejšo tehnologijo,
- od storilnostne naravnosti h kulturi dobre skupnosti,
- od samozadostnosti h kulturi sodelovanja (med različnimi skupinami udeležencev in na različnih nivojih ter med šolami).

2 Model kakovosti za zviševanje ravni pismenosti – model *Od kakovosti k odličnosti*

Od aprila 2006 dalje bomo naš projekt nadgrajevali skupaj še s šestimi osnovnimi šolami iz različnih slovenskih regij: z Drugo osnovno šolo Slovenj Gradec, OŠ Grm, OŠ Majde Vrhovnik, OŠ Podzemelj, OŠ Trbovlje in OŠ Voličina. V projektu bodo sodelovali tudi starši učencev, zunanji sodelavci, drugi javni zavodi, številna podjetja in založbe. Osnovna ideja tega našega skupnega projekta, ki smo ga poimenovali **Od kakovosti k odličnosti**, je izdelava in vpeljava modela za zvišanje ravni vseh vrst pismenosti pri osnovnošolcih in tudi odraslih. Projekt delno sofinancirajo evropski socialni skladi, delno pa slovensko ministrstvo za šolstvo in šport.

V delo bo vključenih več kot 3000 učencev od 2. do 9. razreda in njihovih staršev ter več kot 100 strokovnih delavcev iz sedmih sodelujočih šol.

Učenci bodo lahko izbirali med različnimi bralnimi zbirkami z naslednjih predmetnih področij: maternega in tujih jezikov (angleškega, nemškega, francoskega, španskega), naravoslovja, državljanske vzgoje in potopisnih vsebin. Vseh bralnih zbirk je 42, na posameznih šolah pa se bodo učenci lahko odločali med najmanj eno in največ desetimi zbirkami.

Delo celotnega projekta bo usklajeval *mrežni tim* (ravnateljice in ravnateljice vseh sedmih sodelujočih šol), ki ga bo vodila ravnateljica šole prijaviteljice. Skupaj bodo oblikovali razvojni načrt s poudarkom na sodobnih in aktivnih metodah dela, načrtnem vpeljevanju neformalnega učenja ter timskem in sodelovalnem učenju. Končni cilj je doseči boljšo pismenost in trajnejše znanje ter

navajati na vseživljenjsko učenje.

Vsaka šola bo imela še svoj tim za *kakovost* in več *strokovnih timov* (tim za materni jezik, tuje jezike ...). Strokovni tim šolskih svetovalnih delavcev bo ves čas spremljal učinke dela, strokovni tim računalnikarjev pa bo ob podpori zunanjega sodelavca Arcadie Cad, d.o.o., pomagal pri delu z IKT-tehnologijo. Vsi timi bodo med seboj tesno sodelovali, mrežni tim pa bo usklajeval celotno delo.

3 Kako bo potekalo delo

Na vsaki šoli bodo člani strokovnih timov pripravili seznam knjig za posamezno bralno zbirko in ga objavili na spletu. Seznamu bodo dodali navodila za delo, ponekod tudi naloge. Z zajetnega seznama knjig si bodo učenci izbrali željeno knjigo, jo prebrali in o njej zapisali mnenje, rešili naloge, jo poustvarjali, ali pa vtise izrazili le z risbico. Vse aktivnosti po branju bodo učenci izvajali s sodobno IKT-tehnologijo, in sicer s pomočjo računalniškega programa »Šolska knjižnica na internetu«, ki ga je osnovna šola Brežice že leto poprej razvila v sodelovanju z računalniškim podjetjem Arcadia Cad, d.o.o., iz Ljubljane.

Po medmrežju bodo poslali mentorju svoj izdelek. Ta bo pripevek pregledal, in če bo ustrezen, ga bo objavil na spletnem naslovu www.simos.si (Slovenska Internetna Mreža Osnovnih Šol), kjer se bodo zbirali izdelki vseh sodelujočih šol; če pa bodo potrebne izboljšave, bo učencem svetoval, kako naj jih opravijo.

Model bo vključeval tudi starše. Otroka bodo spodbujali k branju in se z njim o prebranem pogovarjali, morda bodo o vsebini knjige kdaj tudi sami kaj zapisali ...

Za tak način učenja vseh vrst pismenosti se bodo morali učenci najprej informacijsko opismeniti – naučiti se bodo morali dostopati do medmrežja in brskati po njem z različnimi spletnimi iskalniki, poznati poti do elektronskih naslovov in uporabo elektronske pošte, poiskati bodo morali učna gradiva s pomočjo spleta ter prebirati in izdelovati elektronske knjige, pridobiti elektronski naslov (v akademski mreži Arnes) ...

Delo in rezultati bodo od samega začetka sprotno (*on-line*) objavljeni na skupni spletni strani; vsaka šola pa bo objavljala rezultate tudi v svojem šolskem glasilu, v zgibankah, na svoji spletni strani ... Pripravila pa bo tudi foto in filmsko dokumentacijo ter izdala zgoščenko.

4 Namesto zaključka

Želimo se približati takšnemu izobraževalnemu sistemu, ki bo dajal učencem kakovostno znanje, razvijal njihove različne sposobnosti in jim dal dobro osnovo za življenje v visoko razviti družbi. Zato moramo vsa svoja prizadevanja naravnati

na ljudi, pa ne le v smislu več, ampak predvsem v iskrenem prizadevanju po boljšem, vrhunskem, odličnem, ki bo dostopno vsakemu posamezniku. Le tako se bo vsak posameznik sposoben dokazovati na trgu evropskega znanja, hkrati pa se bo lahko odlikoval z izkazovanjem pridobljenih moralnih vrednot.

Vpeljava modela kakovosti za zviševanje ravni pismenosti z naslovom »Od kakovosti k odličnosti« želi prispevati ravno k temu. Želi vpeljati inovativno storitev na področje vzgoje in izobraževanja z možnostjo rasti in povezovanja z novimi zavodi. Želi pa tudi prispevati h krepitvi globalne vloge knjige, ki je imela v življenju in delu našega naroda vedno pomembno mesto. Pomagala je ohranjati slovenski jezik, hkrati pa nas je tudi vzgajala in izobraževala.

Z modelom kakovosti za zviševanje ravni pismenosti – Od kakovosti k odličnosti – smo dobili novo priložnost; upam, da bomo vsi njegovi snovalci in izvajalci s svojim delom in idejami dokazali, da so ga zaupali pravim ljudem. Za učitelja ni večjega zadovoljstva, kot je izpolniti svoje poslanstvo v smislu pomagati pri oblikovanju dobrega človeka z odličnim znanjem.

Literatura:

Lubšina Novak, M., *Odlična vzgoja in izobraževanje kot pogoja za odlično gospodarstvo* (V 18. forum odličnosti in mojstrstva, zbornik: Uveljavljanje globalne odličnosti in modelov globalnega sožitja kot iskanje ekonomske uspešnosti in človeškega razvoja, Otočec, 25. in 26. maj 2006, Novo mesto: Društvo ekonomistov Dolenjske in Bele krajine).

Lubšina Novak, M., *Izdelava modela odličnosti v osnovnih šolah – pot od kakovosti k odličnosti*, *Sodobna pedagogika*, 2004, letnik 55, posebna izdaja, str. 162–181.

Lubšina Novak, M., *Knjiga plus je dobila še en plus*, *Sodobna pedagogika*, 2005, letnik 56, posebna izdaja, str. 120–131.

Mayer, J., *Preobrazba tradicionalne šole na prehodu v XXI. stoletje* (V Marinšek, S. (Ur.), *Strokovni posvet Menedžment v izobraževanju*, Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2000).

Marentič Požarnik, B., *Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo*, *Vzgoja in izobraževanje*, 2006, letnik 37, št. 1, str. 27–33.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. Bruselj: Komisija evropske skupnosti, 2000.

4.10 PROJEKT DO VIŠJE KAKOVOSTI S SAMOEVALVACIJO

(Marjeta Bunford Selinšek)

Povzetek

V projektu *Do višje kakovosti s samoevalvacijo*, ki je delno financiran iz Evropskega socialnega sklada, je v naši mreži povezanih sedem osnovnih šol, ki so omejnene v poročilu. OŠ Franceta Prešerna iz Maribora je nosilka projekta. **Namen** našega projekta je s pomočjo samoevalvacije ugotavljati stanje, razvijati strategijo in sprejemati ukrepe za dvig kakovosti pedagoške prakse na vseh področjih in prispevati k učinkovitejšim procesom spreminjanja, izboljšavam in analizi dela. Želimo dvigniti kakovost pouka in učenja, znanje, samopodobo in vedenje otrok ter strokovno rast posameznikov, izdelati ravnateljev listovnik in izboljšati sodelovanje in komunikacijo med vsemi sodelujočimi v šoli.

Abstract

A project called "Reach higher Quality by using Self-evaluation" has been partly financed by ESS. A holder of the project is a primary school France Prešeren in Maribor. There is a network of seven primary schools, which intend to check conditions, plan strategies and reach decisions to improve quality of pedagogical practice in schools. We want to improve the quality of teaching, learning, self-image of children and their behaviour in schools by using self-evaluation. It is our intention to impulse individuals to advance their professional growth, make a head teacher's portfolio and improve communication among all participants in schools.

V projektu *Do višje kakovosti s samoevalvacijo*, ki je delno financiran iz Evropskega socialnega sklada, je v mreži povezanih sedem šol. Te šole pokrivajo precejšen del slovenskih regij. Sodelujoči v projektu prihajamo iz Prekmurja, Štajerske, Gorenjske, Dolenjske in Primorske.

Šole, ki sodelujejo v projektu, so:

- OŠ Franceta Prešerna, Maribor-nosilka projekta
- OŠ Franceta Prešerna, Črenšovci
- OŠ Franceta Prešerna, Kranj
- OŠ Milojke Štrukelj, Novi Gorica
- OŠ Miška Kranjca, Velika Polana
- OŠ Cirila Kosmača, Piran
- OŠ dr. Franceta Prešerna, Ribnica

Kaj nameravamo in kakšni so cilji projekta?

Namen našega projekta je s pomočjo samoevalvacije ugotavljati stanje, razvijati strategijo in sprejemati ukrepe za dvig kakovosti pedagoške prakse na vseh področjih in prispevati k učinkovitejšim procesom spreminjanja, izboljšavam in analizi dela.

Zastavili smo si konkretne cilje. Želimo:

- dvigniti kakovost pouka in učenja,
- pripraviti učence na aktivno in samostojno usvajanje znanja in pridobivanje informacij,
- izboljšati učni uspeh in dvigniti samopodobo in pozitivno vrednotenje otrok in mladostnikov,
- izboljšati klimo, počutje in prosocialno vedenje otrok,
- opremiti učence s strategijami, ki jih bodo privedle do aktivnega in trajnega znanja, do boljše zapomnitve in razumevanja snovi,
- izboljšati komunikacijo in vključenost staršev v vzgojno-izobraževalni proces,
- ugotavljati in dvigniti strokovno rast posameznikov v kolektivu ter vplivati na kakovostno permanentno izobraževanje,
- razviti model razvojnega načrta kot segmenta spremljanja zastavljenih ciljev šole in vzdrževanja razvoja kakovostne šole.

Vsaka sodelujoča šola se je odločila, da se bo posvetila določenemu področju.

V **Mariboru** se bomo ukvarjali s strokovno profesionalno rastjo posameznika v kolektivu. Ugotovili bi radi, ali delavci znanja, spretnosti in izkušnje, pridobljene v različnih oblikah izobraževanja, prenesejo v kolektiv in razred ter na kakšen način. Želeli bi ugotoviti učiteljevo iniciativnost in njegovo pripravljenost uvajati mlade v svet, ki ni ozko vezan na pouk. Prav tako bi radi vedeli, kakšno je zadovoljstvo z delom v šoli, kateri elementi in koliko po presoji učiteljev spodbujajo oziroma omejujejo delo v šoli. Želimo izboljšati delo strokovnih delavcev in oblikovati predloge za stalno strokovno izobraževanje strokovnih delavcev.

V **Črenšovcih** bi radi s pomočjo samoevalvacije ugotavljali stanje na področju oblik in vsebin sodelovanja staršev in šole. Zanima jih, kako starši doživljajo odnos med domom in šolo, svoj položaj v tem odnosu in položaj svojih otrok. Oblikovali bodo ukrepe za izboljšanje prakse na področju odnosa med domom in šolo. Ugotoviti želijo načine medsebojnega informiranja in komuniciranja in oceniti njihovo učinkovitost. Zanimajo jih mehanizmi, s katerimi šola omogoča vpliv staršev na pomembne odločitve o delu šole. Ugotoviti želijo, kako se starši vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces in kako ocenjujejo svojo vključenost. Radi bi vedeli, kakšna je percepcija staršev o položaju otrok v šoli.

S projektom želijo doseči večjo vključenost staršev v delo šole in dvigniti raven zadovoljstva staršev s storitvami šole.

V **Kranju** bodo skušali ugotoviti in prikazati, kako graditev ravnateljevega portfolija, kot instrumenta za procesno vrednotenje ravnateljevega dela, pripomore k učinkovitejšim procesom spreminjanja, izboljševanju vodenja in analizi dela.

Ravnatelj je središčna oseba v šoli, ki s povečano avtonomijo šole nosi večjo odgovornost za razvoj in kakovost šole. Njegova samoevalvacija velikokrat ustreza širši samoevalvaciji lastne strokovne učinkovitosti in uspehu njegove šole. Listovnik, ki bo nastal v projektu, bo služil kot izhodišče za refleksijo in analizo lastnega razvoja, za nadaljnje načrtovanje dela, za osebni in profesionalni razvoj in bo s tem pripomogel k učinkovitejšemu soočanju in reševanju problemov.

V **Novi Gorici** se bodo posvetili konstruktivni komunikaciji med različnimi vodstvenimi organi (ravnatelj, pomočnik ravnatelja, svet zavoda) ter komunikaciji med podružnično in centralno šolo. Radi bi izdelali strategije procesov vodenja pri realizaciji in evalvaciji prioritarnih nalog za razvoj in vzdrževanje pozitivne komunikacije v kolektivu. Z nastavitvijo, spremljanjem in evalvacijo nalog razvojnega načrta želijo doseči pozitivno soodvisnost med različnimi vodstvenimi strukturami in zaposlenimi.

V **Veliki Polani** želijo dvigniti kakovost pouka in učenja. Posvetili se bodo predvsem učencem. Radi bi jih pripravili na aktivno in samostojno usvajanje znanja in pridobivanje informacij, da bi izboljšali učni uspeh in rezultate pri različnih preverjanjih znanja. Dvigniti želijo samopodobo in pozitivno vrednotenje otrok in mladostnikov ter izboljšati klimo, počutje in prosocialno vedenje otrok. Posebej se bodo osredotočili na razvijanje notranje motivacije za učenje in pozitivno samovrednotenje pri učencih. Z njimi bodo izvajali treninge učenja in posebne bralne vaje za hitrost in razumevanje prebranega. Starše bodo povabili na delavnice in predavanja ter v šolo za starše.

V **Piranu** si želijo načrtno in organizirano razvijati in oblikovati temeljne vrednote, utemeljene v evropski tradiciji, ki segajo od vrednot državljanske kulture do posameznika kot dela te družbe in do njegove integritete. Posvetili se bodo načrtnemu in organiziranemu sooblikovanju vrednot evropske tradicije. Radi bi dvignili izobrazbene ravni vedenja in sposobnosti za uresničevanje aktivnega državljanstva in načrtno sooblikovanje okolja, v katerem je doma strpnost. Želijo razvijati in prakticirati neposredno pomoč in solidarnost ter dvigniti kakovost pouka in odnosov.

V **Ribnici** so se odločili, da bodo z vidika učencev ugotavljali in razvijali kakovost šole na področjih prostorske opremljenosti, dela šolske knjižnice, ponudbe sprostitev, možnosti dela s šolskim računalnikom, prehrane, ugotavljanja nasilja, urniku, porabe prostega časa in ocene razredne klime. Radi bi izboljšali možnosti soodločanja učencev pri skupnem življenju in delu na šoli.

Kaj smo že storili?

V aprilu in maju smo vzpostavili time in pripravili razvojni načrt, postavili smernice in uskladili načrt dela. Pregledali smo finančni načrt za tretje in četrto četrtletje v letu 2006 ter dinamiko financiranja v letu 2007. Vsaka od sodelujočih šol je pregledala literaturo in nakupila manjkajoče knjige.

Prvo izobraževanje o metodologiji sestavljanja vprašalnikov je potekalo 4. 5. 2006 na OŠ Franceta Prešerna v Mariboru. Vodila sta ga ga. Branka Čagran in njen asistent Tomaž Bratina. Glede na temo projekta v določenih šolah smo organizirali specifična izobraževanja. V petek, 6. 5. 2006, so na OŠ Franceta Prešerna v Kranju imeli seminar, ki ga je izvedel SIQ. Prvo temo *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja* je izvedla mag. Marinka Dodič. Druga tema je bila Pot do večje kakovosti, hitra in počasna PDCA zanka kakovosti. Predavateljica je bila Bernarda Dolničar. Po seminarju so izvedli SWOT-metode o trenutnem stanju na šoli. Dve strokovni sodelavki na OŠ Miška Kranjca iz Velike Polane sta se udeležili izobraževanja na temo *Uspešno razredništvo* (16. 5. 2006). Na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci so po pregledu literature pripravili kratko raziskavo med starši in šolo. Z raziskavo so želeli ugotoviti, katera so šibka področja sodelovanja med starši in šolo ter na kakšen način lahko sodelovanje izboljšajo. Ravnatelj Štefan Ftičar je izvedel »nevihto možganov« med člani Sveta staršev na seji, ki je bila, 22. 5. 2006, z vprašanjem »Kakšna je za vas kakovostna šola?«.

Pripravili smo anketne vprašalnike do sondažne uporabe. Ankete bomo izpeljali na matičnih šolah in hkrati na 10 % populacije na šolah, ki sodelujejo v projektu, saj želimo dobiti pregled rezultatov iz vseh sodelujočih regij.

Projekt smo predstavili javnosti. Predstavitev za lokalne medije – Radio Murski val in časopis Vestnik – je potekala 29. 5. 2006 na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci. Na tiskovni konferenci, ki je potekala v četrtek, 1. 6. 2006, ob 12. uri na OŠ Milojke Štrukelj v Novi Gorici, smo predstavili sodelujoče šole in rezultate dela novinarjem iz Primorskega dnevnika, RTV Primorka ter Radia Slovenija.

Gospod Aleš Žitnik je pripravil spletno stran za naš projekt in zagotovil prostor na brskalniku (www.i-sola.net/Kakovost/).

Kaj načrtujemo?

Načrtujemo obdelavo anketnih vprašalnikov in pripravo akcijskega plana dela. Planiramo pripravo vsebinskega in finančnega poročila za preteklo obdobje. Predstavili bomo instrumentarij, ki bo služil izboljšavi ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Sproti bomo o tem obveščali javnost.

Podrobnejše informacije o izvajanju projekta in rezultatih dosedanjega dela najdete na naši spletni strani (www.i-sola.net/Kakovost/).

4.11 DVIG KAKOVOSTI IZVAJANJA OBVEZNIH IZBIRNIH VSEBIN IN OBŠOLSkih DEJAVNOSTI NA GIMNAZIJSKI RAVNI IZOBRAŽEVANJA

(Mateja Krumperk)

Povzetek

Obvezne izbirne vsebine za gimnazije so sestavni del učnega programa in trenutno ponujajo pester mozaik dejavnosti, ki pa časovno in vsebinsko niso vedno najbolj posrečeno usklajene z učnim programom gimnazij. Namen skupnega projekta devetih slovenskih gimnazij je izdelava instrumentarija, s katerim bi lahko vrednotili in zagotavljali kakovost dela na področjih obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti na gimnazijski ravni izobraževanja. S tem bi prispevali k bolj racionalni porabi sredstev, ki jih šole namenijo področju obveznih izbirnih vsebin, k bolj kakovostni izvedbi le-teh, lažjemu vrednotenju dosežkov ter uspešni samorazvojni funkciji posameznih gimnazij.

Ključne besede: kakovost, obvezne izbirne vsebine, obšolske dejavnosti, timi kakovosti

Abstract

OIV activities present one part of Secondary Grammar school's curricula, which offers a wide variety of activities. Unfortunately, these OIV activities are not placed in a conceptual framework of content and time so far. The main aim of this project, which concerns nine Slovenian Secondary grammar schools, is to develop a tool to evaluate and guarantee the quality of OIV and extra-curricular activities at the Second grammar school level in Slovenia. Such project contribute tremendously to the individual Second grammar school's development. Money used for such projects would be spent more cost-effectively, the quality of OIV would be higher and nonetheless the evaluation easier.

Key words: quality, OIV, extra-curricular activities, quality teams

Obvezne izbirne vsebine so sestavni del učnega programa ter dijakom omogočajo razširjanje in poglobljanje splošnega in ožjega strokovnega znanja. Razdeljene so v:

- vsebine, ki so obvezne za vse dijake;
- vsebine, ki so značilne za posamezen tip gimnazije;
- vsebine, ki so povezane z dijakovo prosto izbiro.

Prvi del organizira in izvede posamezna šola, drugega lahko organizira šola, možno pa je tudi izbrati ponudnika iz kataloga obveznih izbirnih vsebin Zavoda RS za šolstvo. Tretji del predstavlja najbolj širok spekter različnih vsebin oziroma

aktivnosti, ki vključujejo tako vsebine in dejavnosti, ki so organizirane zunaj šole, kot tiste, ki posamezni gimnaziji dajejo prepoznavnost in kažejo na njen potencial tako z vidika dela dijakov kot njihovih učiteljev.

Trenutna praksa kaže na izredno pester mozaik različnih dejavnosti, ki tako časovno kot vsebinsko niso povezane in usklajene. Njihova dejanski učinek ter vrednost, ki jo imajo na razširjanje in poglobljanje dijakovih ožjih strokovnih znanj in spretnosti, sta nerazpoznavna ter ocenjevana z zelo različnimi merili.

S projektom želimo povezati slovenske gimnazije v mrežo šol, kjer bomo preko izmenjave mnenj in kritične analize lastnega dela na področju obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti definirali kazalnike kakovosti in jih poskušali povezati v enoten in učinkovit instrumentarij na tem področju. Tako smo k sodelovanju povabili osem slovenskih gimnazij, ki so regionalno razporejene po vsej državi. V mrežo so vključene:

- II. gimnazija Maribor – koordinatorica mreže
- Gimnazija Novo mesto
- Gimnazija Šentvid
- Gimnazija Moste
- Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana
- III. gimnazija Maribor
- Gimnazija Celje – Center
- Šolski center Slovenj Gradec – gimnazija
- Gimnazija Jurija Vege Idrija

Učinkovit in cenovno sprejemljiv instrumentarij bo:

- izhajal iz primerov dobrih praks in potreb dijakov ter možnosti, ki jih posamezno šolsko okolje lahko nudi svojim dijakom;
- v pomoč pri izboljšanju tako organizacijske kot vsebinske izvedbe obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti;
- omogočal dobro komunikacijo med izvajalci, ponudniki in uporabniki obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti;
- omogočal razširjanje primerov dobrih praks med slovenskimi gimnazijami;
- delovno orodje za razumevanje načrtovanja, vodenja in vrednotenja različnih aktivnosti, ki nudijo možnost učenja ter razvijanja posameznikovih talentov, njegove ustvarjalnosti ter interesov.

Ciljne skupine projekta so v prvi fazi dijaki in učitelji gimnazij, ki so vključene v mrežo šol, v zaključni fazi pa tudi dijaki in učitelji drugih slovenskih gimnazij.

Menimo, da bi na ta način lahko prispevali:

- k bolj racionalni porabi sredstev, ki jih šole namenijo področju obveznih izbirnih vsebin;
- k bolj kakovostni izvedbi le-teh;

- k lažjemu vrednotenju dosežkov, najsi bo na ravni posamezne gimnazije, lokalne skupnosti ali širše;
- k uspešni samorazvojni funkciji posameznih gimnazij;
- k zbiranju in posredovanju koristnih informacij o potrebah in interesu za raziskave pedagoške prakse ter
- k oblikovanju predloga sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da instrumentarij zaživi v praksi.

Projekt smo začeli izvajati v mesecu aprilu in do danes smo:

- vzpostavili tim kakovosti v mreži, v katerega je vključen po en predstavnik vsake partnerske šole (koordinator ali ravnatelj);
- vzpostavili šolske time kakovosti, ki imajo do sedem članov;
- na vseh partnerskih šolah izvedli SWOT-analizo, s katero smo želeli preveriti stanje na področju obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti na posameznih šolah;
- opravili povzetke SWOT-analiz na ravni celotnega projekta in načrtali ustrezno metodologijo za definiranje kazalnikov;
- oblikovali skupno spletno stran, ki postaja vsak dan bolj dodelana;
- oblikovali načrt za seznanjanje javnosti s potekom in rezultati projekta.

In kako naprej?

V nadaljevanju našega skupnega projekta, ki se bo zaključil septembra 2007, imamo cilje:

- definirati čim širši nabor indikatorjev za posamezna področja del, organizacije in načrtovanja obveznih izbirnih vsebin in obšolskih dejavnosti,
- oblikovati prvo delovno inačico instrumentarija,
- na spletni strani projekta omogočiti resne stike med partnerskimi šolami preko foruma,
- poskusno uporabiti model instrumenatrija na partnerskih šolah,
- izvajati različne obvezne izbirne vsebine in obšolske dejavnosti ob uporabi modela instrumentarija,
- izvesti kritično (samo)evalvacijo izdelanega modela instrumentarija,
- izboljšati model in ga ponudili tudi drugim gimnazijam,
- ustrezno in objektivno vrednotiti končno inačico instrumentarija.

Zavedamo se, da je pred nami še veliko dela. Dokler bo v mreži partnerskih šol toliko delovnega elana, kot ga je bilo do sedaj, se za končni rezultat ni potrebno bati.

Več na:

www.druga.org/~theoryx/kenny/

4.12 UGOTAVLJANJE IN RAZVIJANJE KAKOVOSTI V MREŽI BIOTEHNIŠKIH ŠOL SLOVENIJE

(dr. Vladimir Korošec)

Izvleček

Z ustanovitvijo Konzorcija biotehniških šol, v katerega se je leta 2004 povežalo enajst šol, ki izvajajo kmetijske, živilske, vrtnarske in gozdarske programe ter veterinarski program, prevzemajo biotehniške šole aktivno vlogo pri oblikovanju strategije razvoja izobraževanja. Eden najpomembnejših ciljev sodelovanja med šolami je zagotoviti visoko kakovost pouka in drugega strokovnega dela. Šole načrtujejo, da bodo v okviru enoletnega projekta, ki ga financirata Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad, prilagodile metode ugotavljanja kakovosti potrebam biotehniškega izobraževanja, vzpostavile sistemsko partnerstvo šol ter usposobile učitelje za izvajanje postopkov in metod ugotavljanja in razvijanja kakovosti.

Ključne besede: kakovost, samoevalvacija, pouk, biotehniške šole, strategija razvoja izobraževanja.

ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF QUALITY OF EDUCATION IN THE NETWORK OF BIOTECHNICAL SCHOOLS IN SLOVENIA

Extract

With the establishment of Consortium for biotechnical schools, which comprises 11 schools that carry out agricultural, food, horticultural, forestry and veterinary syllabuses since 2004, biotechnical schools take an active role in shaping the education development strategy. One of the most prominent aims of co-operations between schools is to ensure high quality of instruction and other academic work. During this one year project financed by the Ministry of Education and Sport and the European Social Fund, the schools are planning to adapt the methods for defining the quality to the needs of biotechnical education. They are also planning to establish systemic partnership of schools and to qualify teachers for carrying out the procedures and methods of defining and developing the quality.

Key words: quality, self-evaluation, instruction, biotechnical schools, education development strategy.

1 Uvod

V zgodovini so se šole nenehno ukvarjale z vprašanjem kakovostnega izobraževanja. Najprej z razvijanjem ustreznih metod in oblik pouka ter drugega strokovnega dela, sredi preteklega stoletja tudi z uvajanjem različnih oblik evalvacije, danes pa vse bolj s spodbujanjem notranjih inovativnih potencialov ter z uveljavljanjem metod in principov samoevalvacije. V zadnjem desetletju smo v slovenskem šolstvu pod vplivom evropskih razvojnih procesov preizkusili več modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti. Dokaj načrtno uvajanje modelov stalnega ugotavljanja in razvijanja kakovosti v naših šolah v zadnjem obdobju je posledica gospodarskega in družbenega liberalizma ter izrazite konkurence, ki prodira tudi na področje šolstva oziroma vse močnejšega zavedanja šolskih kolektivov, da je stalna skrb za kakovostno pedagoško in strokovno delo pogoj njihovega obstoja in nadaljnjega razvoja.

Z uveljavljanjem avtonomije šol se povečujeta njihova odgovornost in skrb za kakovost izobraževanja. Pozitivna posledica vse večje avtonomije je, da postajajo šole pobudnice lastnega razvoja (*Ustvarimo ogledalo...* 2005, 7). Procesi ugotavljanja in razvijanja kakovosti so neposredno povezani s stopnjo strokovne in organizacijske avtonomije šolskega prostora, zato se v prizadevanju za uveljavitev avtonomije šol hkrati kaže njihova skrb za kakovost izobraževanja. Brez popolne avtonomije ni mogoče uveljaviti celovite kakovosti izobraževanja in strokovnega dela v šolah. Na področju razvijanja šolske avtonomije pa smo v Sloveniji šele na začetku poti.

2 Nadaljnji razvoj slovenskih biotehniških šol

Splošne gospodarske in družbene spremembe po letu 1991 močno vplivajo na preoblikovanje slovenskega kmetijstva in podeželja. Najvidnejši izraz sprememb je zmanjševanje števila kmetij, opuščanje kmetovanja v območjih z omejenimi dejavniki za kmetijsko pridelavo ter vse hitrejši razvoj nekmetijskih dejavnosti na podeželju. Tako se na eni strani soočamo s postopnim zmanjševanjem vloge kmetijstva v gospodarski zgradbi podeželja, hkrati pa se na drugi strani s spreminjanjem vrednot in odnosa do narave, zdravja, prehrane in rabe energije krepi pomen kmetijstva in podeželja za trajnostni razvoj.

Neugodni procesi v kmetijstvu se kažejo v zmanjševanju vpisa v kmetijske in živilske programe. V zadnjih desetih letih se je število vpisanih dijakov v kmetijske poklicne programe dobesedno prepolovilo, zmanjšuje pa se tudi vpis v živilske programe, kar bo dolgoročno vplivalo na izobrazbeno sestavo zaposlenih na biotehniških področjih. V Sloveniji je delež lastnikov kmetij, ki imajo kmetijsko izobrazbo, med najnižjimi v Evropi. Leta 2000 je imelo kmetijsko izobrazbo le 5,8 % lastnikov kmetij (Statistični urad RS, 2006). Kovačič ugotavlja, da je pri mlajših starostnih skupinah delež prebivalcev brez kmetijske izobrazbe celo višji (2002, 348–355).

Z ustanovitvijo konzorcija biotehniških šol, v katerega se je leta 2004 povezalo enajst šol, ki izvajajo kmetijske, živilske, vrtnarske in gozdarske programe ter veterinarski program, prevzemajo šole aktivno vlogo pri reševanju nastalih razmer ter pri oblikovanju strategije lastnega razvoja. Tudi zaradi tega so šole leta 2004 pričele izvajati dveletni skupni projekt »**Biotehniška področja, najbolj učeča se okolja**«, ki sta ga finančno podprla Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad. V okviru projekta so šole v sodelovanju z gospodarstvom in zunanjimi strokovnjaki iskale odgovore ter načrtovale ukrepe za pet ključnih razvojnih področij, in sicer: strategija nadaljnega razvoja izobraževanja in usposabljanja na biotehniških področjih, prenova in posodabljanje izobraževalnih programov, ugotavljanje in razvijanje kakovosti izobraževanja in drugega strokovnega dela, zmanjševanje osipa in oblikovanje medpodjetniških izobraževalnih centrov. V viziji biotehniških šol iz leta 2005 je zapisano, da želijo šole postati *uveljavljena in uspešna regijska učna, strokovna in razvojna središča, ki v sodelovanju s partnerji skrbijo za izobraževanje in usposabljanje mladine in odraslih na biotehniških področjih in področjih, ki so povezana z razvojem podeželja in mestnih okolij* (Strategija razvoja izobraževanja 2005, 15). Takšen položaj bodo biotehniške šole uveljavile le z obsežnim in raznovrstnim izobraževanjem odraslih, strokovnim in razvojnim delom, uveljavljanjem dopolnilnih dejavnosti, prenavljanjem in razvojem nekaterih novih programov izobraževanja in oblik usposabljanja, predvsem pa z utrjevanjem najvišje stopnje kakovosti dela na vseh področjih.

3 Razvijanje kakovosti v mreži biotehniških šol

3.1 Izkušnje biotehniških šol na področju spremljanja kakovosti

Večina biotehniških šol je pred letom 2004 preizkusila vsaj enega izmed modelov oz. postopkov spremljanja kakovosti izobraževanja, kot so: »Mreža učečih se šol« (Šola za ravnateljce), »Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje« - POKI (Andragoški center Slovenije), »Modro oko« (Zavod za šolstvo RS), »Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti« (Urad za razvoj šolstva) in druge. Nekatere šole so sodelovale tudi v mednarodnih projektih ugotavljanja kakovosti. S sodelovanjem v projektih so šole pridobile razmeroma bogate metodološke in organizacijske izkušnje, predvsem pa se je v šolskih kolektivih postopno utrdila zavest o nujnosti stalnega in sistematičnega spremljanja kakovosti. Projekt »Biotehniška področja, najbolj učeča se okolja«, v okviru katerega so v obdobju 2004 do 2006 biotehniške šole reševale tudi nekatera aktualna razvojna vprašanja, povezana s kakovostjo pedagoškega in drugega strokovnega dela, pomeni novost na področju ugotavljanja kakovosti v poklicnem in strokovnem šolstvu. Posebnost projekta je v tem, da razvojni timi posameznih šol skupaj oblikujejo metodologijo, jo prilagajajo posebnostim poklicnega in strokovnega oz. biotehniškega izobraževanja ter gradijo mrežo stalnega povezovanja in sodelovanja med šolami.

Med pogloblitne praktične izkušnje dveletnega razvojnega programa biotehniških šol na področju spremljanja kakovosti uvrščamo naslednje:

- za učinkovito spremljanje in razvijanje kakovosti je potrebno oblikovati popolno sodelovalno kulturo v učiteljskih zborih;
- cilje ugotavljanja in razvijanja kakovosti je mogoče uresničiti le ob aktivnem sodelovanju vodstev šol;
- metode spremljanja in razvijanja kakovosti je treba prilagoditi posebnostim poklicnega in strokovnega oz. biotehniškega izobraževanja;
- cilji in kazalniki kakovosti morajo biti razumljivi ter razmeroma hitro merljivi;
- spremljanje kakovosti mora postati del učiteljevega rednega dela.

Dosedanje izkušnje biotehniških šol na področju razvijanja kakovosti potrjujejo stališča nekaterih teoretikov, da niso pomembne zgolj metode in tehnike, temveč tudi procesi in postopki, ki krepijo sodelovanje vseh dejavnikov ugotavljanja in razvoja kakovosti.

3.2 Partnerstvo biotehniških šol pot do višje kakovosti

Nujnost sodelovanja biotehniških šol na področju razvijanja kakovosti pojasnjuje več vzrokov. Proces ugotavljanja in razvijanja kakovosti je pogoj za uvajanje novosti in sprememb na področju biotehniškega izobraževanja in je hkrati ključ reševanja nekaterih zapletenih vprašanj nadaljnega razvoja poklicnega šolstva. To pomeni, da imajo biotehniške šole odgovornost za lasten razvoj, pa tudi odgovornost za razvoj celotnega področja.

Biotehniške šole so programsko sorodne in se zaradi uresničevanja ciljev izobraževanja in drugega strokovnega dela povezujejo s strokovnimi institucijami, podjetji in lokalnimi skupnostmi. V takšnih razmerah je treba prvenstveno vzpostaviti dobro sistemsko povezovanje in strokovno sodelovanje med šolami, ki se le tako lahko uspešno odzivajo na izzive okolja in prihodnosti.

Šole načrtujejo, da bodo v okviru enoletnega projekta prilagodile metode ugotavljanja in razvijanja kakovosti ter opredelile kazalnike kakovosti na naslednjih področjih: pouk, spremljanje vpisa, sodelovanje šole s starši, sodelovanje šole z okoljem in spremljanje absolventov. Na ravni posamezne šole bo nabor področij nekoliko ožji, predvsem pa bo treba predhodno razjasniti, kaj se vrednoti in kateri kriteriji se bodo pri vrednotenju uporabljali.

3.3 Vključevanje uporabnikov v sistem zagotavljanja kakovosti

V okviru projekta so si biotehniške šole zastavile naslednje cilje:

- vzpostaviti sistemsko partnerstvo in stalno sodelovanje med šolami na področju ugotavljanja in razvijanja kakovosti ter na drugih področjih;
- razviti ustrezne metode ugotavljanja in razvijanja kakovosti na izbranih področjih, prilagojene specifičnim razmeram v biotehniških šolah;

- usposobiti razvojne skupine in učitelje biotehniških šol za izvajanje postopkov ugotavljanja in razvijanja kakovosti;
- seznaniti strokovno javnost z rezultati projekta in uveljaviti ugotovitve in metode na drugih poklicnih in strokovnih šolah;
- vključiti partnerje (starše, podjetja, lokalno okolje, ...) v proces ugotavljanja in razvijanja kakovosti.

V uspešnem uresničevanju slednjega cilja se kaže sposobnost šol in učiteljev uveljaviti enega najpomembnejših strateških ciljev, to je postaviti biotehniške šole v središče regijskega izobraževanja in razvoja v kmetijstvu, živilstvu, vrtnarstvu, gozdarstvu, naravovarstvu in na drugih sorodnih področjih. Gre za usklajevanje med zunanjimi (okolje) in notranjimi, šolskimi potrebami in pričakovanji oziroma za usklajevanje skupne odgovornosti za kakovost izobraževanja. Nekatere nove oblike sodelovanja med šolami in okoljem, ki bodo rezultat projekta »Ugotavljanje in razvijanje kakovosti v mreži biotehniških šol«, bodo hkrati izhodišče metodam in principom sodelovanja med šolami in okoljem na drugih področjih.

4 Zaključek

Ko govorimo o kakovosti izobraževanja na biotehniških področjih, se srečamo s tremi skupinami vprašanj, in sicer: Kako v največji meri v izobraževalnem procesu uresničiti pričakovanja dijakov, udeležencev izobraževanja in njihovih staršev? Kako zagotoviti stalno sistemsko povezanost med šolo in gospodarskim okoljem? Kako uveljaviti strokovni in osebni razvoj učiteljev in drugih strokovnih delavcev? Gre za obsežne in zahtevne ukrepe, ki so povezani z vsemi področji šolskega dela, katerih končni cilj je v biotehniško izobraževanje in usposabljanje vključiti več mladine in odraslih.

Povsem razumljivo je, da zgolj z ugotavljanjem in razvijanjem kakovosti ni mogoče uresničiti vseh zastavljenih ciljev ali odpraviti vseh pomanjkljivosti v biotehniškem izobraževanju. Razvijanje kakovosti razumemo kot proces stalnega oz. sistemskega vrednotenja dela posameznega učitelja in celotne šole, usmerjenega v zagotavljanje optimalnih pogojev za uspešno pedagoško delo, v iskanje novih oblik sodelovanja šol s strokovnim in družbenim okoljem ter odkrivanje novih priložnosti za strokovno dejavnost šol na biotehniških področjih.

Viri in literatura:

Kovačič, M., *Razvojni trendi v kmetijstvu glede na potrebe po strokovnem izobraževanju*, Sodobno kmetijstvo št. 35, Ljubljana 2002, str. 348–355.

Spletna stran: <http://www.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>, 13. 3. 2006.

Strategija razvoja izobraževanja in usposabljanja, Konzorcij biotehniških šol, Novo mesto 2005, str. 15.

Ustvarimo ogledalo za svojo šolo, Ljubljana 2005, str. 7 (Naziv izvirnika: »Create mirror for your school«).

5 ANALIZA VPRAŠALNIKA O PROJEKTIH RAZVOJA KAKOVOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH

(dr. Gašper Cankar)

Abstract

Author presents an analysis of questionnaire sent to schools by National Board for Quality Assessment and Assurance (Nacionalna komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti). Return rate of 39,8% is typical for mailed questionnaires but since we can not assure that responses were missing at random our sample isn't representative for the whole population of schools and subsequent interpretations for whole population aren't valid. However, data at hand allows us some conclusions about growing interest in quality assessment and assurance within schools and their struggle for improvement.

1 Uvod

V novembru 2005 je Komisija za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter organizacijah za izobraževanje odraslih na šole in vrtce poslala vprašalnike, s katerimi je želela pridobiti informacije o projektih in aktivnostih, namenjenih razvoju kakovosti na šolah oziroma v vrtcih. Ker v Sloveniji zaenkrat še nimamo postavljenega celovitega sistema zunanjega preverjanja kakovosti, je komisija presodila, da je to potreben korak za oblikovanje izhodišč nadaljnjega dela. V nadaljevanju so predstavljeni okvirni rezultati, ki smo jih z omenjenim vprašalnikom dobili.

Od skupno 841 poslanih vprašalnikov na 717 šol in 124 vrtcev, smo dobili vrnjenih 335 oz. 39,8 % vprašalnikov (259 s šol in 76 z vrtcev). Ker so pri posameznih vprašanjih odgovori mestoma manjkali, vsota frekvenc v nadaljevanju ne doseže vedno števila zbranih vprašalnikov.

2 Slab odziv in vpliv na interpretacijo

Na podlagi zbranih odgovorov je težko sklepati o stanju na slovenskih šolah in v vrtcih v celoti, saj nam slaba odzivnost šol in vrtcev zakriva dejansko stanje v Sloveniji. Mogoče so na anketo raje odgovarjale tiste šole in vrtci, ki take projekte izvajajo, in imajo kaj pokazati. Druga možnost je, da so razlogi za odziv (oz. neodziv) na poslani vprašalnik povsem nepovezani z vsebino vprašanj. Obe možnosti predstavljata nasprotna pola interpretacij, ki v veliki meri spremenita pogled na dobljene odgovore. Še najbolj nas nizek delež odziva omejuje pri ugotavljanju

pogostosti projektov, povezanih s kakovostjo, v vseh slovenskih šolah in vrtcih. Tako se moramo v svojih interpretacijah omejiti na vzorec šol in vrtcev, ki so se na vprašalnik odzvali.

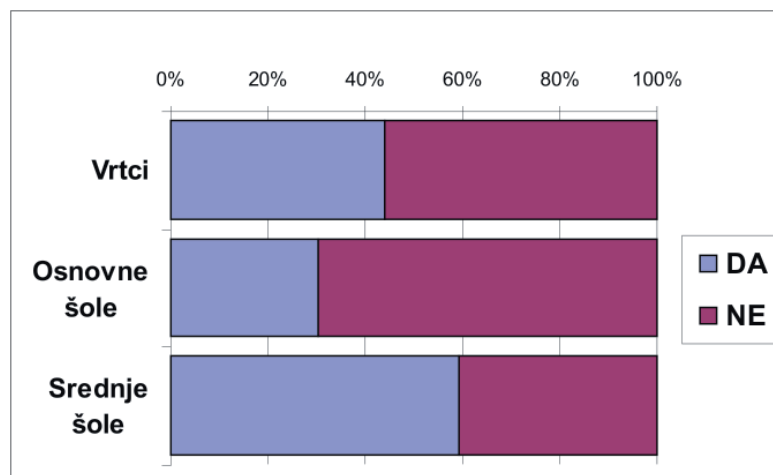
3 Dobljeni rezultati

Pri pregledu sledimo vprašanjem, kakor so bila zastavljena v vprašalniku.

Preglednica 1: *Ali imate na šoli/vrtcu skupino za razvoj kakovosti?* (Projektno skupino, ipd.)

	DA	NE
Vrtci	33	42
Osnovne šole	54	123
Srednje šole	48	33

Slika 1: Ali imate na šoli/vrtcu skupino za razvoj kakovosti?



Če rezultate združimo, vidimo, da so med vrtci, osnovnimi šolami in srednjimi šolami velike razlike. Skupine, oblikovane posebej z namenom izboljševanja in večje odličnosti, so v vrtcih sicer v absolutni manjšini, vendar jih je po deležu bistveno več kakor v osnovnih šolah. To lahko pripišemo dostopnosti ustrezne literature in merskih pripomočkov, ki so bili izdani tudi pod okriljem komisije za kakovost in ki omogočajo vrtcem lahko dosegljivi model, znotraj katerega ugotavljajo in zagotavljajo kakovost. Gre za knjigi:

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (Ur.), *Kakovost v vrtcih*, Ljubljana: Filozofska Fakulteta 2002.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (Ur.), Pogled v vrtec, Ljubljana: Državni izpitni center 2005.

Slednja knjiga je v elektronski obliki dosegljiva tudi na spletni strani komisije za kakovost, saj vsebuje nabor merskih instrumentov, pripravljenih za vrtce.

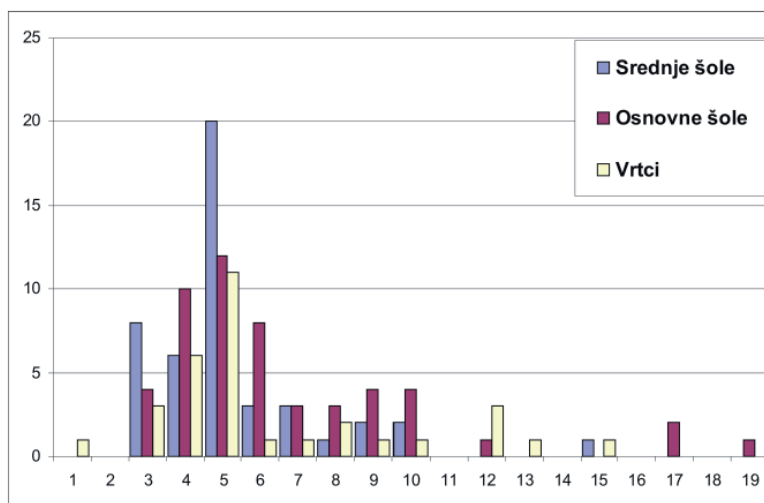
Iz rezultatov je najbolj očitno, da je nastajanje skupin za kakovost, kot zunanji znak sistematičnih in trajnih naporov za dvig kakovosti, najpočasnejše v osnovnih šolah.

Naslednje vprašanje se je nanašalo na število članov v omenjeni skupini za kakovost.

Preglednica 2: Če ste odgovorili pritrdilno – **koliko** članov ima?

	Minimum	Maksimum	Mediana
Vrtci	1	15	5
Osnovne šole	3	19	5,5
Srednje šole	3	15	5

Slika 2: **Koliko** članov ima skupina za razvoj kakovosti?

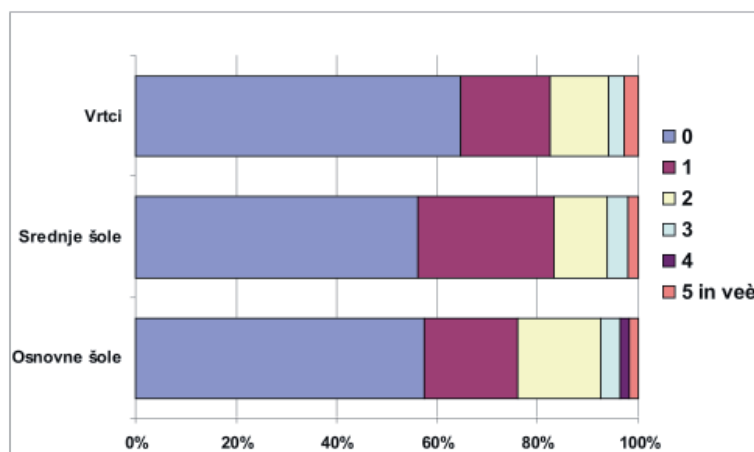


Po številu članov v skupinah med vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami ni večjih razlik. Povsod skupine obsegajo večinoma med 3 in 10 članov in tudi mediane podatkov so si podobne. Je pa nakazan trend dveh vrst skupin: manjših, ki imajo do 6 članov, in večjih, številčnejših skupin. Čeprav o tem nimamo podatkov, je to povsem verjetno posledica načina sestave skupine in odločitve o vključevanju zunanjih članov v skupino, kar je bilo naše naslednje vprašanje.

Preglednica 3: Koliko članov skupine je **zunanjih**?

Število zunanjih članov	Osnovne šole	Srednje šole	Vrtci
0	31	27	22
1	10	13	6
2	9	5	4
3	2	2	1
4	1	0	0
5 in več	1	1	1
Skupaj	54	48	34

Slika 3: Koliko članov skupine je **zunanjih**?



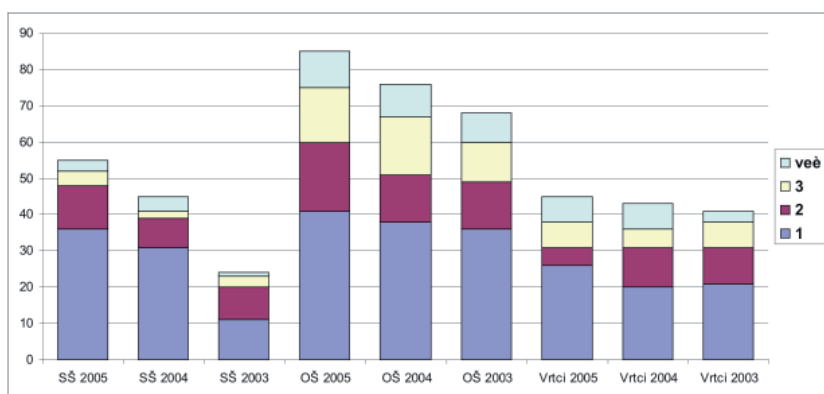
Sestava skupin za kakovost in vključevanje zunanjih članov je zelo pestro in bi si zaslužilo dodatno pozornost. Predvsem bi bili pomembni razmišljanje in argumenti, ki odločajo o vključitvi članov, ki niso delavci šole/vrtca, v skupino ali ne. Prav tako bi bilo smiselno šole in vrtce, ki so vključile v skupine zunanje člane, vprašati o njihovih izkušnjah, ki bi bile dragocene ostalim.

V nadaljevanju nas je zanimalo, v koliko projektih so sodelovale šole ali vrtci z namenom ugotavljanja ali zagotavljanja kakovosti. Pri tem nismo imeli natančnega vpogleda, katere projekte so šole uvrstile med projekte, s katerimi ugotavljajo ali zagotavljajo kakovost, zato podatki pravzaprav predstavljajo subjektivno presojo šol.

Preglednica 4: V **koliko** projektih, katerih namen je bil tudi ugotavljanje in/ali zagotavljanje kakovosti, ste sodelovali v posameznem letu?

Število projektov	SŠ 2005	SŠ 2004	SŠ 2003	OŠ 2005	OŠ 2004	OŠ 2003	Vrtci 2005	Vrtci 2004	Vrtci 2003
0	26	36	57	93	102	110	31	33	35
1	36	31	11	41	38	36	26	20	21
2	12	8	9	19	13	13	5	11	10
3	4	2	3	15	16	11	7	5	7
več	3	4	1	10	9	8	7	7	3
Skupaj	81	81	81	178	178	178	76	76	76

Slika 4 : V **koliko** projektih, katerih namen je bil tudi ugotavljanje in/ali zagotavljanje kakovosti, ste sodelovali v posameznem letu?

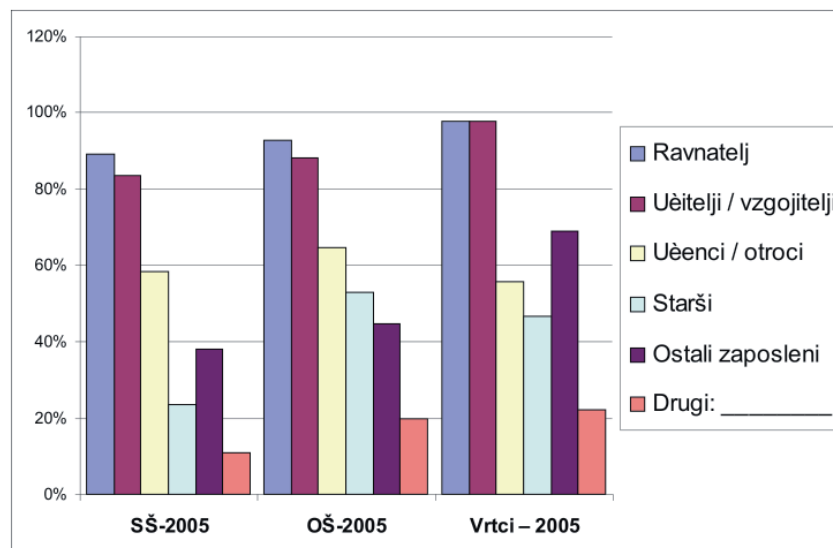


Tako pri vrtcih kakor šolah lahko vidimo trend vedno večjega vključevanja v projekte, saj se število šol in vrtcev, ki niso bili vključeni v noben projekt, z leti zmanjšuje.

Preglednica 5: V omenjene projekte so bili vključeni (navedeno je št. šol/vrtcev, kjer so odgovorili pozitivno):

	SŠ 2005	OŠ 2005	Vrtci 2005
Ravnatelj	49	79	44
Učitelji/vzgojitelji	46	75	44
Učenci/otroci	32	55	25
Starši	13	45	21
Ostali zaposleni	21	38	31
Drugi: _____	6	17	10

Slika 5 : V omenjene projekte so bili vključeni naslednji udeleženci.

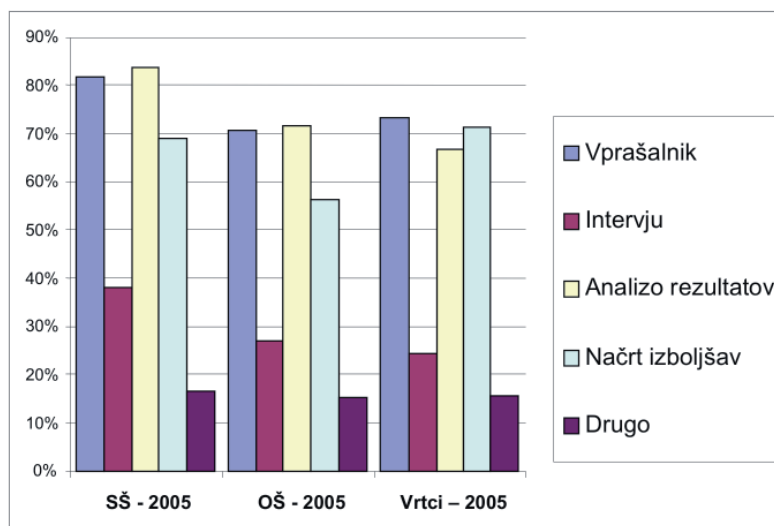


Vrtci, osnovne in srednje šole so si zelo podobni glede na udeležence, ki jih vključujejo v svojih projektih. Ravnatelj, učitelji/vzgojitelji in učenci/otroci so vključeni v zelo podobnih deležih preko vseh treh skupin. V srednjih šolah redkeje vključujejo starše, kar je povezano z dejstvom, da srednje šole pogosto obiskujejo dijaki iz večjega geografskega področja, kar otežuje vključevanje staršev dijakov. Vrtci se v svojih projektih kakovosti lotevajo bolj celostno, saj lahko opazimo pogostejše vključevanje ostalih zaposlenih kakor šolah.

Preglednica 6: V okviru omenjenih projektov ste pripravili (navedeno je št. šol/ vrtcev, kjer so odgovorili pozitivno):

	SŠ 2005	OŠ 2005	Vrtci 2005
Vprašalnik	45	60	33
Intervju	21	23	11
Analizo rezultatov	46	61	30
Načrt izboljšav	38	48	32
Drugo	9	13	7

Slika 6: V okviru omenjenih projektov ste izvedli naslednje aktivnosti.



Šole in vrtce smo povprašali, katere aktivnosti so izvajali v okviru omenjenih projektov. Posebnih razlik med vrtci in šolami ni opaziti, spodbudno pa je, da večina projektov vsebuje tudi načrt izboljšav, s čimer šole in vrtci dosegajo višjo kakovost svojega dela.

4 Zaključek

Uporaba vprašalnika se je izkazala za primerno metodo, s katero je komisiji uspelo pridobiti povratne informacije o trenutnem stanju razvoja kakovosti v vrtcih in šolah. Mogoče bomo vprašalnik čez kako leto ponovili in tako ustvarili nov posnetek stanja, ki bi omogočal primerjavo in oceno napredka v danem obdobju. Največja težava je slaba odzivnost šol in vrtcev, ki onemogoča posploševanje ugotovitev na celo populacijo in tako zmanjšuje vrednost opravljenega dela.

Šole in vrtci so v vprašalniku podrobneje opisovali projekte, v katerih so ali še vedno sodelujejo. Analize teh podatkov tukaj niso predstavljene, saj bi bile preobsežne in preveč razdrobljene. Podatki so zanimivi in bodo komisiji omogočili podrobnejši vpogled v trenutno prakso vrtcev in šol na področju razvoja kakovosti. Z njih pomočjo bo komisija lažje in natančneje koordinirala svoje aktivnosti in jih usmerila na področja, kjer lahko prinesejo čimveč koristi šolam in vrtcem.