



Šola za ravnatelje



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost

OPERACIJO DELNO FINANCIRA Evropska unija

Evropski socialni sklad

# SAMOEVALVACIJA V ŠOLAH

Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti  
vzgojno-izobraževanih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ

mag. Mateja Brejc  
dr. Mihaela Zavašnik Arčnik

Predstavitev v okviru projekta  
**Vzpostavljanje baze znanja za kakovost v izobraževanju**  
**RIC, 11. 11. 2010**

**Interni delovni gradivo**

**Kazalo**

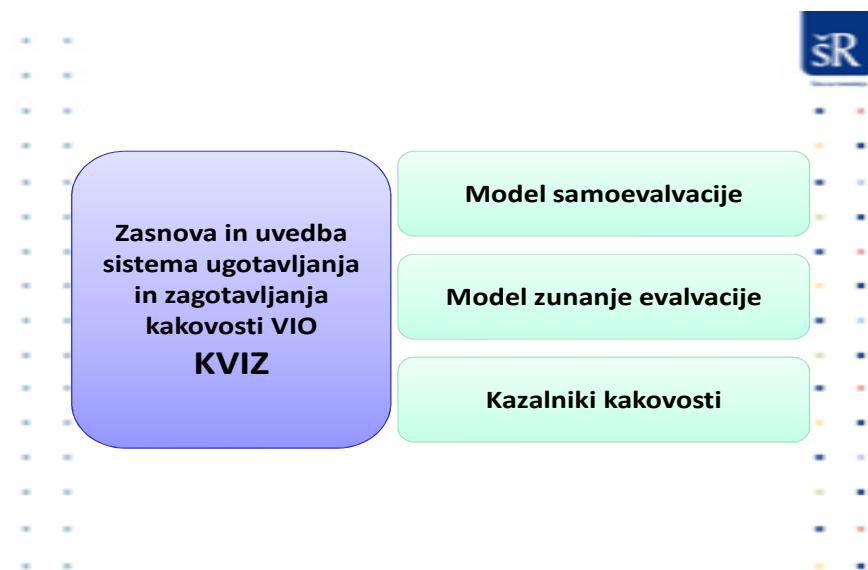
1	PROJEKT ZASNOVA IN UVEDBA SISTEMA UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU (KVIZ) .....	3
2	SAMOEVALVACIJA V PROJEKTU KVIZ .....	4
3	DEJAVNIKI KAKOVOSTNE SAMOEVALVACIJE.....	8
4	VODENJE PROCESA SAMOEVALVACIJE - VLOGA RAVNATELJA, TIMA, UČITELJEV IN OSTALIH DELEŽNIKOV	11
5	MODEL USPOSABLJANJA ZA SAMOEVALVACIJO V PROJEKTU KVIZ .....	16
6	LITERATURA.....	18
7	Priloga .....	22
	PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO SAMOEVALVACIJSKEGA Poročila 2009/10 .....	22

# 1 PROJEKT ZASNOVA IN UVEDBA SISTEMA UGOTAVLJANJA IN ZAGOTAVLJANJA KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU (KVIZ)

V okviru Evropskih strukturnih skladov in s sofinanciranjem Ministrstva za šolstvo in šport RS v obdobju od 2008 do 2014 poteka projekt **Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)**. V projektu kot konzorcijski partnerji sodelujejo javni zavodi s področja vzgoje in izobraževanja: Šola za ravnatelje kot nosilec projekta, Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno izobraževanje in Državni izpitni center.

Temeljni cilji projekta so:

- zasnovati, razviti in pilotsko vesti sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji na štiridesetih pilotskih šolah<sup>1</sup>;
- proučiti in podati predlog o potrebnih pravnih, formalnih, institucionalnih in finančnih podlagah, ki bi omogočile uspešno uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji;
- opredeliti proces uvajanja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in podati predlog uvedbe sistema na nacionalni ravni;
- opredeliti kazalnike kakovosti na nacionalni ravni in na ravni šol;
- razviti model zunanje evalvacije;
- razviti model samoevalvacije;
- oblikovati predlog vzpostavitev mehanizmov oz. teles za zagotavljanje kakovostnega in trajnostnega delovanja sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.



<sup>1</sup> V gradivu uporabljamo poimenovanja *učenec*, *učitelj*, *šola* in *učiteljski zbor*, pri čemer s poimenovanjem *učenec* označujemo otroka v vrtcu, učenca v osnovni šoli in dijaka srednje šole ozziroma dijaškega doma, s poimenovanjem *učitelj* vzgojitelja v vrtcu ozziroma dijaškem domu in učitelja v osnovni in srednji šoli, s poimenovanjem *šola* vrtec, osnovno in srednjo šolo in dijaški dom, s poimenovanjem *učiteljski zbor* pa vzgojiteljski zbor v vrtcu ozziroma dijaškem domu in učiteljski zbor v osnovni in srednji šoli.

Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v tem projektu temelji na dosedanjih izkušnjah ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji (Modro oko, Kakovost v vrtcih, Mreže učečih se šol, Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju poklicnega in tehničnega izobraževanja - ISO 9001), na evropskem modelu poslovne odličnosti ter na izkušnjah uvajanja pristopov h kakovosti, ki so preizkušeni v drugih storitvenih in proizvodnih organizacijah (npr. SIQ, Metoda 20 ključev). Hkrati upošteva uveljavljene modele, raziskave in teorijo v tujini, ki pri prenosu modelov opozarjajo na tako strokovne omejitve, kot dejstvo, da ni enoznačnih rešitev, ki bi delovale v vseh okoljih in bi jih bilo možno enostavno prevzeti.

Glavni namen projekta je postopno uvajanje sistema, ki bo pripeljal do celovite, usmerjene in trajnostne samoevalvacije v šolah ter zunanje evalvacije.

## 2 SAMOEVALVACIJA V PROJEKTU KVIZ

Evalvacija je proces, v katerem ugotavljamo do kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo z namenom, da bi ovrednotili in določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistemu, kar evalviramo in identificirali potrebne izboljšave. Samoevalvacijo lahko opredelimo kot obliko notranje evalvacije, kjer strokovnjaki, ki izvajajo dejavnost, evalvirajo lastno organizacijo. Pri tem lahko imajo pomoč zunanjih svetovalcev, a odgovornost za samoevalvacijo še vedno nosijo sami. V samoevalvaciji je šola glavni uporabnik evalvacije, izvajamo jo lahko za šolo kot celoto ali posamezne dele in udeležence. Proces samoevalvacije upošteva posebnosti vsake šole glede na velikost, organiziranost, okolje, učence, zaposlene itd. Samoevalvacija omogoča, da šola sama opredeli, katera področja oz. vidiki kakovosti vzgoje in izobraževanja so zanjo pomembna in kako jih bo spremila in evalviral. Lahko jo opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih kakovosti vzgojno-izobraževalne prakse, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja. Izvajamo jo za zagotavljanje kakovosti, kamor spada pregled strategij, prioritet in drugih dejavnosti. Samoevalvacije je proces, ki ga šola načrtuje in izvaja z namenom opisa in ovrednotenja svojega lastnega delovanja.

Da je samoevalvacija uspešna, učinkovita in kakovostna, se je še posebej potrebno zavedati njenih prednosti in pasti, saj le na takšen način lahko uspešno krepimo njene koristi, se lažje soočamo z njenimi omejitvami in premoščamo njene pasti. V spodnjih tabelah povzemamo prednosti in omejitve samoevalvacije, ki jih navajata strokovna in znanstvena literatura ter primeri dobrih praks (MacBeath 1999, Erčulj in Trunk Širca 2000, MacBeath in ostali 2000, Medveš 2000, Musek Lešnik in Bergant 2001, Nevo 2001, Medveš 2002, Schollaert 2002, Meuret in Morlaix 2003, Schollaert 2003, Scheerens 2004, Hopkins 2005, MacBeath 2006, Možina in Klemenčič 2007a in 2007b, Brejc in ostali 2008, Rustja in ostali 2008, Vanhoof in ostali 2009).

Tabela 1: Prednosti samoevalvacije

PREDNOSTI/KORISTI SAMOEVALVACIJE
spodbuja razprave o ciljih vzgoje in izobraževanja
spodbuja razprave o ciljih, prioritetah in merilih kakovosti na vseh ravneh šole
usmerja dejavnost šole v prednostna področja
usmerja prizadevanja za kakovost v dosežke učencev oz. učenje in poučevanje
krepi zavedanje o temeljnih vrednotah šole
krepi strokovne razprave med ravnateljem, učitelji in ostalimi deležniki
krepi odgovornost vseh zaposlenih za kakovost šole
omogoča vsem zaposlenim, da s svojim znanjem in spremnostmi aktivno in tvorno prispevajo k izboljšavam
krepi profesionalni razvoj učiteljev

krepi učenje posameznika in šole kot učeče se organizacije
spodbuja refleksijo na ravni posameznika in na ravni šole
spodbuja izmenjavo primerov dobre prakse učenja in poučevanja
navaja zaposlene k sistematičnemu spremljanju in vrednotenju lastnega dela
spodbuja sistematično zbiranje in uporabo podatkov za načrtovanje, razvoj in odločanje na vseh ravneh
spodbuja razvojno načrtovanje
motivira za uvajanje izboljšav
spodbuja sistematičen pristop k aktivnostim, ki v šoli že potekajo
spodbuja vključevanje zunanjih strokovnjakov
krepi doslednost učiteljev pri izvajanju dogovorjenih nalog
spodbuja prebiranje strokovne in znanstvene literature
spodbuja povezovanje različnih dejavnosti in projektov, ki v šoli že potekajo
spodbuja šole k uvajanju inovativnih pristopov k izboljšavam
krepi razumevanje raznolikosti interesov in pričakovanj deležnikov
omogoča pridobivanje kakovostne povratne informacije o delovanju šole
omogoča predstavitev šole kot jo vidijo zaposleni in ostali deležniki
opolnomoči šolo za izboljšave od znosil
vpliva na izboljšanje kakovosti vodenja šole
vpliva na izboljšanje procesov učenja in poučevanja
vpliva na izboljšanje dosežkov učencev
vpliva na izboljšanje klime in kulture šole
vpliva na izboljšanje odnosov med učitelji
itd.

Ob številnih prednostih pa se pojavljajo tudi slabosti in omejitve samoevalvacije. Samoevalvacija šole je namreč močno odvisna od mnenja zaposlenih o neskladnostih med dejanskim in idealnim/želenim stanjem na šoli. Povsem notranja samoevalvacija šole predstavlja tveganje, da postane simbolična dejavnost. Tako je na Nizozemskem, kjer je samoevalvacija za šole obvezna in kjer obstaja precej sistemov in instrumentov, a po obdobju desetih let le 40 % osnovnih šol zadovoljivo oz. kakovostno izvaja samoevalvacijo (Scheerens 2008).

Tabela 2: Omejitve samoevalvacije

SLABOSTI/OMEJITVE SAMOEVALVACIJE
vzbuja strah pred morebitnim odkritjem šibkih točk šole/posameznika
vzbuja strah pred sankcijami zaradi neuspeha
krepi napetost med zaposlenimi zaradi morebitnih neuspehov/neugodnih rezultatov
krepi napetost zaradi različnih pogledov med ravnateljem, timom in učitelji
vzbuja odpornost med učitelji, saj na samoevalvacijo gledajo kot na obliko kontrole/inšpekcijskega
vzbuja dvom o trajnosti izvajanja samoevalvacije (skepticizem, ali lahko šole trajnostno vzdržujejo samoevalvacijo)
pomeni dodatno časovno obremenitev za ravnatelja, tim in učitelje
predstavlja dodatno papirnato delo za vse učitelje
vzbuja negativen odnos do kvantitativnih podatkov, še posebej podatkov o rezultatih učencev
vzbuja občutek nemoči pri učiteljih (veliko stvari je potrebno izboljšati, a se vseh ne da)
izpostavlja raznolikost interesov in pričakovanj
usmerja šolo v navidezno ukvarjanje s področji, na katerih že tako dobro dela
usmerja šolo v iskanje kvantitativnih podatkov za spremljanje in vrednotenje izboljšav
poudarja šibke točke šole, kar negativno vpliva na motivacijo učiteljev za izboljševanje
izpostavlja pomanjkanje določenih znanj in spremnosti učiteljev za izvajanje samoevalvacije (npr. zbiranje, analiziranje in interpretacijo podatkov)
itd.

Uvajanja samoevalvacije se torej ne gre lotiti preveč lahko (van Aanholt in Buis 1990, v Vanhoof in ostali 2009), predvsem pa jo je, če je vpeljana od zunaj, potrebno osmisiliti kot pristop k izboljšavam in ne sprejemati kot nekaj vsiljenega in ogrožajočega. Samoevalacija je pomembna najprej za izboljšave v šolah, organizacijsko učenje in pridobivanje informacij za starše, lokalno okolje idr. Sistematičen pristop k zbiranju, analiziranju in vrednotenju različnih vidikov delovanja posamezne šole je lahko tudi osnova za razvoj nacionalnega šolskega sistema. Procesi samoevalvacije vključujejo sistematično zbiranje administrativnih podatkov, podatkov iz vprašalnikov, intervjujev, dosežkov itd. Šola lahko s pomočjo zbranih podatkov določi področja, kjer dela kakovostno, ter področja, ki bi jih želeta izboljšati. Ker so način, namen, cilji, potek, čas in področje samoevalvacije določeni znotraj institucije, predpostavljam, da je motiviranost zaposlenih za dosledno, kakovostno in odkrito iskanje dobrih in manj dobrih področij velika. »Vodje uporabijo evalvacijo za pridobivanje znanja, vendar ne o instituciji, programu, aktivnosti, ampak kako lahko te stvari izboljšajo« (Dahler-Larsen 2000, 85).

»Da bi uspeli v spreminjačem se in vedno bolj kompleksnem svetu, je bistveno, da šole rastejo, se razvijajo, prilagajajo in prevzemajo pobude za spremembe, da bi lahko nadzorovale svojo lastno prihodnost« (Stoll in drugi 2003 v Earl in Katz 2006: 5). Eden od temeljnih elementov nenehnih izboljšav v šolah je razvijanje take kulture, v kateri so izboljšave zasnovane na podatkih, in so zato tudi transparentne in upoštevajo vidik notranje in zunanje odgovornosti. Pomembno je, da se v šolah ti procesi uvajajo počasi, in da zaposleni najprej ozavestijo, da je načrtovanje izboljšav smiselno in uporabno. Naslednji korak je, da izbirajo smiselne in veljavne informacije/podatke, ki jih primerno analizirajo, na osnovi njihove interpretacije pripravijo načrte izboljšav in v nadaljevanju zbirajo podatke, da bi ugotovili, ali so izvedene dejavnosti vplivale na doseganje načrtovanih ciljev. V okviru sistemov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v povezavi s sistematičnim zbiranjem in uporabo podatkov govorimo o »na dokazih temelječi politiki«, ki pomeni ozaveščen in utemeljen razvoj šolskih politik in je povezana z zunanjo odgovornostjo. »Na dokazih temelječa praksa« pa omogoča informirane izboljšave v šolah in organizacijsko učenje. Lahko bi rekli, da gre za zunanji in notranji vidik sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.

Če v 60. letih prejšnjega stoletja podatki niso imeli večje vloge pri načrtovanju in odločanju, saj jih je bilo težko pridobivati, analizirati in interpretirati, je 21. stoletje označeno kot »informacijska doba«. Dostopnost podatkov je skorajda neomejena in izobraževanje je prav tako kot druga področja preplavljeni z njimi. Hitre spremembe, povečana kompleksnost in mnogoteri izzivi vse manj omogočajo prilaganje po načelu poiokus – napaka. Vse večjo težo dobivajo raziskovalne študije, evalvacije in rutinske analize podatkov. Ignoriranje podatkov ali odločanje na podlagi slabih podatkov namreč poveča tveganje slabih odločitev. Pomembno se je zavedati, da so podatki pomemben del nenehnega procesa analiziranja, iskanja globljih vpogledov, novega učenja in spremenjanja prakse na vseh ravneh. Uporaba podatkov tudi ni tehničen proces. Je sposobnost in način razmišljanja, ki vključuje razumevanje narave podatkov/dokazov, od njihove definicije in izbiranja do interpretacije in predstavitev (Katz, Sutherland in Earl 2002).

Pomembno je, da šola in njeni deležniki (učitelji, starši, lokalno okolje) prepoznajo pomen »dokazov« za spremljanje uspešnosti šole pri izboljševanju dosežkov učencev. Lahko se zgodi, da so učitelji (in ravnatelji) do novih pobud iz več razlogov nezaupljivi. Nekateri so izkusili že mnoge pobude, ki dolgoročno niso zaživele, drugi so zadovoljni s trenutnim načinom dela in verjamejo, da uporabljajo najučinkovitejše metode in tehnike poučevanja, lahko se bojijo neznanega ali pa preprosto niso naklonjeni konceptom uvajanja sprememb (Ontario Principal's Council 2009). Ravnatelj in člani ožjega tima imajo pomembno nalogu, da učiteljem pokažejo, da

izboljšave v šolah, ki temeljijo na podatkih, pravzaprav niso nekaj novega. Gre za jasen in pregleden proces, ki vpliva na izboljšanje dosežkov učencev, ki ga lahko izpeljemo tako, da dobre prakse izpostavi in okrepi. Učitelji lahko svoje pedagoško delo nenehno izboljšujejo, zagovarjajo in utemeljujejo le na podlagi veljavnih in zanesljivih podatkov.

Za spodbujanje izboljšav na osnovi podatkov je pomembno, da:

- je v šoli prisotna naravnost k iskanju in uporabi podatkov;
- odločanje na ravni šole temelji na podatkih;
- šola zna odgovoriti na vprašanja o uporabi podatkov;
- vsaj do določene mere pozna trende zunanje odgovornosti;
- v šolah potekajo strokovne razprave o uporabi podatkov v izobraževanju;
- so na voljo informacije o uporabi podatkov o izobraževanju;
- so na voljo viri o podatkih in načrtovanju izboljšav v šolah in da
- medsebojno komuniciranje v šoli in z zunanjimi deležniki šole temelji na uporabi podatkov (Ontario Principal's Council 2009).

Na uspešno uvedbo samoevalvacije v šolah torej vplivajo tako zunanji kot notranji pogoji in ovire.

Tabela 3:Pogoji in ovire za uvedbo samoevalvacije (prirejeno po MacBeath 2006: 25)

	<b>Ugodni pogoji za samoevalvacijo</b>	<b>Ovire za samoevalvacijo</b>
<b>Zunanji dejavniki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kadar so rezultati samoevalvacije uporabljeni izključno za razvojne namene</li> <li>• možnosti za vzpostavitev profesionalnega dialoga med zaposlenimi in zunanjimi evaluatorji</li> <li>• nepristranska zunana evalvacija</li> <li>• spodbujanje šol k tveganju</li> <li>• pozitivna povratna informacija</li> <li>• spoštovanje profesionalizma učiteljev</li> <li>• prijazen, in 'neogrožajoč' pristop zunanje evalvacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pretirana osredotočenost 'inšpektorjev' na odgovornost</li> <li>• pritiski nacionalnih preverjanj znanj</li> <li>• vsiljeni kriteriji za samoevalvacijo</li> <li>• nespoštovanje s strani zunanjih evaluatorjev</li> <li>• negativne medijske objave</li> <li>• uporaba rezultatov, ki ima finančne posledice</li> <li>• netočna poročila zunanje evalvacije</li> <li>• papirnato delo</li> <li>• preveč podrobni zunanji pregled</li> <li>• zaznana grožnja s strani zunanjih javnosti</li> <li>• omejenost na izključno zunanje kriterije</li> <li>• v ozadju izvedbe so šolske lestvice/standardi</li> </ul>
<b>Dejavniki v šoli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zavedanje namena samoevalvacije</li> <li>• pripadnost šole samoevalvaciji</li> <li>• medsebojno zaupanje in pripravljenost izmenjave znanj in izkušenj s kolegi</li> <li>• dostop do podatkov samoevalvacije</li> <li>• zaupanje učiteljev</li> <li>• sovpadanje z načrtom izboljšav v šoli</li> <li>• izmenjava dobre prakse</li> <li>• celovito 'lastništvo'</li> <li>• usposabljanje za samoevalvacijo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• časovne omejitve in delovna obremenitev</li> <li>• strah in nejasnost o namenu samoevalvacije</li> <li>• strah, da bodo kolegi opazili slabosti kot neuspeh</li> <li>• »kultura obsojanja«</li> <li>• neravnanje po ugotovitvah samoevalvacije</li> <li>• pomanjkanje podpore vodstva šole</li> <li>• odpor zaposlenih do sprememb</li> </ul>

Različni avtorji (npr. MacBeath 2006) kot enega od ključnih dejavnikov navajajo odnos do samoevalvacije, zavedanje, pri čemer na uspešno uvajanje oziroma odnos do samoevalvacije vplivajo tudi določene značilnosti šole, kot na primer organizacijska učinkovitost in prisotnost profesionalne učeče se skupnosti. Raziskava v Belgiji je pokazala, da gre predvsem za velike razlike v odnosu do samoevalvacije med zaposlenimi znotraj šol in ne med šolami, zato Vanhoof in ostali (2009) opozarjajo, da je pri uvajanju procesov potrebno upoštevati ne le šolski pristop, ampak tudi individualiziran pristop. Ob tem poudarjajo tudi pomen razvite sposobnosti refleksije,

saj se organizacije, skupine in posamezniki lahko učijo le, če reflektirajo o svoji vsakodnevni praksi. Od česa je toej odvisna kakovostna samoevalvacija oz. kateri so dejavniki in elementi kakovostne samoevalvacije v šolah?

### 3 DEJAVNIKI KAKOVOSTNE SAMOEVALVACIJE

Iz raziskav in prakse vemo, da uvajanje in izvajanje samoevalvacije ni preprosto. Praviloma so ravnatelji bolj naklonjeni samoevalvaciji kot učitelji, vendar pa je kakovost izvedene samoevalvacije odvisna tudi od številnih drugih vidikov. Medveš (2000 in 2002) na podlagi izkušenj projektov evropskih držav opozarja, da je uspešnost samoevalvacije odvisna predvsem od ustrezne šolske klime in kulture, ki mora zagotavljati zaupanje, prostovoljnost, čim širši krog deležnikov ter demokratično doseganje soglasja. Samoevalvacija naj bi tako upoštevala zlasti naslednje (Medveš 2000: 17):

- v samoevalvacijo naj bo zajetih čimveč akterjev (učiteljev, staršev, učencev, sodelavcev šole, kolegov iz drugih šol);
- v razpravi naj bi bili prisotni različni pogledi;
- jasna morajo biti pravila o tem, kdo ima vpogled v podatke, kdo naj jih interpretira, komu se lahko posredujejo, kako zagotoviti anonimnost v posameznih primerih, za kakšne namene se lahko podatki uporabijo;
- vsi udeleženci samoevalvacije morajo biti odgovorni za to, da podatki samoevalvacije niso zlorabljeni;
- samoevalvacija naj bo transparentna, vse zainteresirane je treba obveščati o rezultatih samoevalvacije in ukrepih za zagotavljanje kakovosti.

Novejše mednarodne raziskave izhajajo iz predpostavke, da je največ za kakovost šole mogoče storiti od znotraj oz. od spodaj navzgor. Predpostavlja se namreč, da največ za kakovost in izboljšanje dela lahko naredijo le učitelji sami, vendar ob ustrezni podpori ravnateljev in ostalih kolegov. Učitelji so glavni nosilci sprememb, vendar pa za izboljšave ne zadostuje iniciativnost posameznih učiteljev, saj posamezni učitelji lahko sicer vplivajo na dosežke učencev, vendar pa ni mogoče pričakovati, da bodo imeli trajni vpliv na šolo kot organizacijo. Izboljšave, ki jih sprožijo posamezni učitelji, bodo praviloma izginile, če šola kot organizacija ne bo vzdržala napora oziroma prizadevanj za izboljšave (Reezigt & Creemers 2005).

Kakovost samoevalvacijskega procesa je v prvi vrsti odvisna od opredelitve namenov in ciljev samoevalvacije kot jo oblikuje šolska politika. V kolikor šolska politika nejasno definira samoevalvacijo šole oz. se do nje nejasno opredeli, je kakovost le-te odvisna od modelov oz. pristopov samoevalvacije, ki jih 'promovirajo' različne inštitucije in njihovi zagovorniki. Sprejemljivost za uresničevanje posameznih modelov oz. pristopov za šole (in posledično njena kakovost) je tako odvisna predvsem od moči posameznih inštitucij in zagovornikov modela. Samoevalvacija v okviru projekta KVIZ je opredeljena kot ciklični proces, s katerim šola s svojimi zaposlenimi izboljuje učenje in poučevanje oziroma dosežke učencev v najširšem pomenu. Kot takšna sledi tudi opredelitvi priporočil Evropskega parlamenta in Sveta iz leta 2001 (Uradni list EU, 60/51), ki svetujejo, da '*članice podprejo izboljševanje kakovosti šolstva s spodbujanjem samoevalvacije v šolah kot metodo izboljševanja šol*'. Samoevalvacija v projektu KVIZ temelji na konceptu učinkovitega izboljševanja šol (primerjaj tudi Reezigt & Creemers 2005), zato lahko tudi dejavnike kakovostne samoevalvacije iščemo v tem okviru in jih na ravni šole razvrstimo v tri sklope (glej tudi Slika 1):

- dejavnike kulture šole,
- dejavnike procesa samoevalvacije in
- dejavnike izidov samoevalvacije.

Tako lahko na kulturo šole gledamo kot na raven pripravljenosti šole za proces samoevalvacije, medtem ko na dejavnike procesa kot ključne dejavnike vpliva na izide samoevalvacije. Hkrati velja tudi obratno; dejavniki izidov samoevalvacije lahko vplivajo na dejavnike procesa in tudi na kulturo šole. Govorimo torej o medsebojni prepletenosti in vplivu dejavnikov na kakovost in uspešnost samoevalvacije.

Slika 1: Dejavniki kakovostne samoevalvacije



Vanhoof in Van Petegem (2006:2-5) v svoji raziskavi o napovedi kakovostne samoevalvacije ugotavlja, da je za kakovostno uvajanje in izvajanje samoevalvacije odločilnih 8 dejavnikov, in sicer:

- a) *učinkovite komunikacijske strategije* – vloga komunikacije oz. ustvarjanje prostora za komunikacijo je bistvenega pomena za razumevanje kakovosti samoevalvacijskih procesov. Komunikacijo v samoevalvacijskem procesu označujemo predvsem kot odprt dialog med učitelji, ravnateljem in ostalimi deležniki v zvezi s cilji, motivi, idejami, argumenti, predlogi, povratno informacijo ipd.

- b) *osebnostne in profesionalne zmožnosti tima ter ostalih učiteljev* – nemogoče je pričakovati, da se bodo ravnatelji in učitelji uspešno lotili samoevalvacije, če nimajo zmožnosti za to. Zmožnosti se lahko razvijajo in vzdržujejo le, če posamezniki v procesu prejemajo zadostno mero osebne in profesionalne podpore. Profesionalno podporo označujemo kot pomoč v procesu samoevalvacije v smislu vodenja in usmerjanja procesa. Posamezniki se namreč ne smejo počutiti nemočni. Osebno podporo razumemmo kot namenjanje pozornosti osebnim izkušnjam in osebnemu razvoju med procesom samoevalvacije. Učitelji morajo čutiti, da šola 'diha' kot celota, da se lahko zanesajo drug na drugega, da skupinsko in sodelovalno delo ne ogroža avtonomije posameznika in da je vzpostavljenodoprto, zaupljivo ter podporno okolje (primerjaj tudi Hargreaves in Fullan 1992).
- c) *distribuirano/razpršeno vodenje in odločanje* – čeravno ravnatelji praviloma odigrajo odločilno vlogo vodij v šolah, na vodenje procesa samoevalvacije ne smemo gledati kot na izključno ravnateljevo vodenje (primerjaj tudi Harris 2004). Učinkoviti vodje se zavedajo pomena vlaganja v druge ljudi, zato svoje vodenje distribuirajo. Razpršeno oz. distribuirano vodenje pomeni vključevanje vseh učiteljev in ostalih deležnikov v procese odločanja, kar pa seveda ne pomeni, da morajo vsi učitelji in ostali deležniki biti vključeni v vsakem trenutku. Z vključevanjem vseh učiteljev in ostalih deležnikov v procese odločanja spodbujamo deljeno odgovornost za izvajanje samoevalvacije in kakovost v širšem pomenu besede.
- d) *skupni cilji* – samoevalvacijo je potrebno uvajati in izvajati z jasnim namenom in cilji, zato mora biti vsem deležnikom razumljivo, zakaj izvajamo samoevalvacijo. Pri uvajanju in izvajanju moramo slediti vodilu, da samoevalvacija ni le administrativna zahteva, ampak se lahko z njenim izvajanjem predvsem vsak posameznik nekaj nauči in prispeva k izboljšanju kakovosti na vseh ravneh.
- e) *zmožnost odziva šole na potrebe in pričakovanja* – pri uvajanju in izvajanju samoevalvacije se od šol pričakuje, da se odzivajo na potrebe in pričakovanja različnih okolij, v katerih delujejo: administrativno okolje, družbeno okolje, profesionalno okolje in konkurenčno okolje (primerjaj Hooge 1998, kot navajata Vanhoof in Van Petegem 2006). Odzivne šole so pozorne, da ne spregledajo vpliva teh različnih okolij in se ustrezno odzovejo. To pomeni, da vključujejo starše/delodajalce v procese odločanja, poiščejo zunanjopomoč, če jo potrebujejo, vključujejo v samoevalvacijo aktualne probleme šole/družbe, sodelujejo z lokalnim okoljem ipd.
- f) *zmožnost refleksije* – zmožnost kritične refleksije je po mnenju strokovnjakov odločilni dejavnik uspešne samoevalvacije, saj lahko samoevalvacijo označimo kot '*sistematično obliko refleksije*' (Vanhoof in Van Petegem 2006: 3). Z zmožnostjo refleksije označujemo '*osebno pripravljenost članov tima in učiteljev, da kritično osmislijo in izboljšajo svoje pristope in profesionalno prakso, kar vključuje spraševanje o lastnem delovanju ter pripravljenost in analiziranje pozitivnih in negativnih elementov svojega delovanja*' (prav tam: 3). Pokazatelji zmožnosti refleksije šole so odvisni od mere, s katero šola uspe prepričati svoje zaposlene o pomenu samoevalvacije in presojanju svoje profesionalne prakse.
- g) *zmožnost šole, da pristopi k samoevalvaciji na integralen in integrativen način* – samoevalvacijo je potrebno umestiti v širši okvir delovanja šole. Učitelji vidijo svoje aktivnosti kot del večje (integralne) celote, sestavljene iz več, med seboj povezanih delov. Samoevalvacija mora postati dejavnost šole kot

celote in ne biti cilj posameznih, individualnih podvigov.

- h) *zmožnost šole, da se odmakne od tradicionalnih pristopov in ustvari prostor za uvajanje sprememb/inovacij* – samoevalvacija temelji na pristopu odprtosti do novih idej in načinov dela ter na viziji prihodnosti, pri čemer je seveda vedno prisoten občutek tveganja. Uspešna samoevalvacija pomeni upati si odmakniti od tradicionalnih okvirov, ko je to potrebno (Geijsel 2001, kot navajata Vanhoof in Van Petegem 2006).

Izhajajoč iz zavedanja prednosti in omejitev samoevalvacije ter elementov zagotavljanja uspešne in kakovostne samoevalvacije, je vloga ravnatelja in tima kot nosilcev uvajanja in izvajanja samoevalvacije neprecenljiva. Ravnatelj in člani samoevalvacijskega tima so postavljeni v vlogo vodij, ki predstavljajo podporo izvajanju procesa samoevalvacije na šoli in sodelujejo z učiteljskim, skupinami/aktivni in posameznimi učitelji. Hkrati je vsak vodja skupine/aktivna in vsak posamezni učitelj tudi vodja samoevalvacije na svoji ravni. V nadaljevanju opredeljujemo splošno delitev vlog, nalog in odgovornosti v procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šole s samoevalvacijo.

## 4 VODENJE PROCESA SAMOEVALVACIJE - VLOGA RAVNATELJA, TIMA, UČITELJEV IN OSTALIH DELEŽNIKOV

Samoevalvacija je občutljiv proces za šolo in posameznika ter poleg številnih prednosti s seboj prinaša tudi omejitve oz. pasti. Iz navedenega razloga je v procesu njenega uvajanja in izvajanja potrebno zagotoviti vrsto načel/dejavnikov, pri čemer je potrebna razdelitev vlog in nalog ter usklajeno delovanje ravnatelja, tima in učiteljev. Prav tako je za kakovosten proces samoevalvacije ključno vključevanje ostalih deležnikov, saj nam vključevanje različnih deležnikov pove nekaj o pomembnosti in namenu, ki ga samoevalvaciji pripisujemo, poleg tega pa je vzpostavljanje partnerskih odnosov usmerjeno v to, da 'za rezultat vzgojno-izobraževalnih prizadevanj vsi prispevajo svoj delež (učenci, zaposleni zavoda in starši), prav tako pa so pri tem vsi deležni rasti, ki jo ti rezultati prinašajo' (Zavrl in ostali 2007: 54).

Raziskovalci, teoretiki in praktiki so vse bolj prepričani, da lahko šole izboljšamo predvsem s profesionalnim sodelovanjem, tj. med učitelji znotraj šol, s sodelovanjem pri vodenju šole in s sodelovanjem zunaj šole (Hargreaves in Fink 2006, Fullan 2007, Koren 2007). V procesu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti s samoevalvacijo najpogosteje govorimo o sodelovanju različnih deležnikov (ang. *stakeholders*), ki jih označujemo s posamezniki, 'ki jih legitimno zanimajo aktivnosti institucije, njen uspeh, doseganje rezultatov ter učinkovitost porabe sredstev' (Jurič Rajh 2008, v Brejc in ostali 2008: 113). Deležnike v šoli lahko razdelimo na primarne (ravnatelj, učitelji, učenci) in sekundarne (starši, lokalna skupnost, fakultete itd.), pri čemer strokovnjaki ugotavljajo, da je primarne deležnike nujno potrebno vključevati v procese evalvacije, medtem ko sekundarne vsaj delno, odvisno od prioritetnih ciljev, ki jih želimo uresničevati. Vsaka šola v procesu samoevalvacije mora tako v določenem trenutku pretehtati globino in širino vključenosti posameznih deležnikov v proces samoevalvacije in sprejeti odločitev. Z vključevanjem različnih deležnikov v proces samoevalvacije pa ugotovimo, da so učinki vključevanja lahko pozitivni in negativni. V spodnji tabeli povzemamo prednosti in slabosti vključevanja deležnikov, ki jih je strokovna in znanstvena literatura empirično proučila in prepozna.

Tabela 4: Prednosti in omejitve vključevanja različnih deležnikov v proces samoevalvacije

PREDNOSTI (+)	OMEJITVE (-)
večja in boljša uporaba rezultatov/ugotovitev evalvacije (Reineke 1991, Cousins 1996, O'Sullivan in D'Agostino 2002, Cousins 2003)	nezmožnost izražanja potreb deležnikov zaradi pomanjkljivega znanja/vedenja o evalvaciji (Murray 1983, Gold 1983, kot navaja Taut 2008)
izboljšanje/večanje veljavnosti evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Patton 2003, Cousins 2003)	časovne omejitve (Mercier 1997, King in Ehlert 2008)
promocija in izboljšanje inkluzije, sodelovalnosti, dialoga, spodbujanje refleksije, aktivne diskusije (Green 1987, 1988, Torres in ostali 2000, Meuret in Morlaix 2003)	pomanjkanje virov in zahtevna logistika (O'Brech 1992, King in Ehlert 2000)
seznanjenost deležnikov s programom, delom, organizacijo in o pomenu evalvacije (Green 1987, 1988)	razlike/neenakost med skupinami deležnikov z vidika organizacijske kulture, statusa in koristi (Mercier 1997)
razvijanje pozitivnega odnosa do evalvacije (Green 1987, 1988)	nezmožnost vključevanja deležnikov v analiziranje podatkov in poročanja o podatkih zaradi pomanjkanja znanja/vedenja deležnikov o analiziranju podatkov (Cousins in Earl 1995)
ustvarjanje možnosti za sodelovanje z manj privilegiranimi, šibkejšimi (House in Howe 2000, House 2003)	potencialni konflikti med različnimi deležniki zaradi razhajanja med nameni evalvacije in interesni posameznih skupin deležnikov (Mark in Shotland 1985, King in Ehlert 2008)
ustvarjanje možnosti/priložnosti za jasen prikaz povezav med evalvacijo in odločitvami/izboljšavami (Reineke 1991)	izguba neodvisnosti evaluatorja zaradi povečane kontrole/nadzora procesa s strani drugih deležnikov (Cousins 2003, Taut 2008)
vzpostavljanje in krepitev kulture učenja, učeče se organizacije (Cousins 1996, Patton 2003, Cousins 2003)	vprašanje kredibilnosti in zagotavljanja, da evalvacija ni pristranska/neobjektivna zaradi aktivnega vključevanja privilegiranih skupin (Cousins 2003)
opolnomočenje deležnikov za uvajanje/izvajanje sprememb na podlagi evalvacijskih rezultatov/ugotovitev (Lau in LeMahieu 1997, Torres in ostali 2000)	večji stroški, daljše trajanje evalvacije, razpršenost odgovornosti, zmanjšanje fleksibilnosti načrtovanja evalvacije (O'Brech 1992)
krepitev spoznanja o povezavi evalvacije z odgovornostjo (Lee 1999)	nezaupanje v evalvacijo s strani posameznih skupin deležnikov (Mercier 1997)
spodbujanje profesionalnega razvoja deležnikov (Cousins 1996)	pomanjkanje določenih spretnosti evaluatorja (npr. pogajalske spretnosti, reševanje konfliktov/problemov, organizacijske spretnosti) za aktivno vključevanje in sodelovanje z različnimi deležniki (Mercier 1997)

Uvajanje samoevalvacije v šole je proces, v katerega vstopajo različni deležniki, zato je na začetku smiselno opredeliti vloge, naloge in odgovornosti tistih, ki jih samoevalvacija najbolj zadeva, tj. vloge ravnatelja, tima in ostalih učiteljev. Raziskave so pokazale, da je vloga ravnatelja pri uvajanju sprememb oz. izboljšav izjemno pomembna (glej Rupnik Vec 2006, Lambert 2005, Fullan 2009). Podobnega mnenja je tudi Medveš (Medveš 2000: 17-18, 2002: 40-41), ki navaja, da mora ravnatelj pri samoevalvaciji:

- ustvarjati okoliščine za uvajanje in izvajanje samoevalvacije, še posebej ustrezne klime;
- ustvarjati ozračje zaupanja (odstranitev vsakega suma, da je v ozadju samoevalvacije napad na kogarkoli ter vse, kar bi vodilo posameznika k obrambnemu vedenju);
- predvidevati in upoštevati učinke socialne in čustvene dimenzijs tako pri vzpostavljanju sistema stalnega pretoka povratnih informacij kot v procesih refleksije kakovosti dela;
- zagotavljati materialne in finančne vire za izvajanje samoevalvacije in
- zagotavljati demokratičnost samoevalvacijskih akcij (preprečevanje 'padalskih' akcij, zagotavljanje demokratičnega soglasja).

Sodelovalna kultura v šoli, ki jo oblikujejo in vzdržujejo učitelji in učenci, je dobra podlaga za sistematično uvajanje timskega dela, saj v veliki meri določa, s kakšno naklonjenostjo se bodo učitelji in učenci te šole soočali z novimi pristopi in inovacijami. V novejšem času se je zanimanje za time in ukvarjanje z njimi poglobilo, ker se

razmere, v katerih organizacije delujejo, spreminjajo. Pokazalo se je, da vključevanje timov pripelje k povečani storilnosti dela in učinkovitosti rabe virov, izboljšanju odločitev in reševanja težav ter okrepitevi ustvarjalnosti in inovativnosti (Parker 1990, kot navaja Koren 2007). Pod tem vplivom so timi tudi na področju izobraževanja vse bolj pomemben dejavnik pri spremenjanju vodenja in delovanja šol. Sodelovalna kultura namreč spodbuja učitelje k večjemu tveganju pri uvajanju inovacij, k izmenjavi primerov dobrih praks učenja in poučevanja ter k zaupanju v učne zmožnosti in učni napredki učencev (primerjaj Polak 2007). Ravnatelj, ki dela s timi, ima možnost sodelovalnega vodenja, ki ga s skupinskim delom usmerja v vodenje za učenje, in hkrati razvija vodstvene sposobnosti med učitelji (Koren 2007). V šoli so timi pomembni za (Handy 1999: 153):

- razporeditev dela, povezovanje nadarjenosti, spremnosti in odgovornosti članov za skupno naloge;
- menedžment in nadzor, da pomembno delo opravijo in nadzorujejo ustrezni posamezniki;
- reševanje težav in odločanje;
- proces obveščanja – posredovanje informacij in odločitev tistim, ki jih morajo prepoznati;
- zbiranje zamisli in predlogov;
- preverjanje odločitev;
- usklajevanje in sodelovanje;
- večje prizadevanje in prevzemanje obveznosti, omogočanje dejavnega vključevanja v organizacijo in spodbujanje k temu ter
- pogajanje in reševanje sporov med posameznimi deli organizacije.

Ravnatelj samoevalvacije nikakor ne more izvajati sam. V ta namen se praviloma oblikuje samoevalvacijski tim, ki ima pripravljalno vlogo (pripravlja delavnice na šoli), usmerjevalno vlogo (sproti usmerja proces samoevalvacije), ustvarjalno vlogo (poišče najboljšo metodologijo za izvajanje procesa samoevalvacije), spodbujevalno vlogo (spodbuja kolektiv k razmišljjanju in ozaveščanju), dejavno vlogo (vodi delavnice, pripravlja gradivo ipd.) in sodelovalno vlogo (sodeluje z ravnateljem, kolektivom, zunanjim okoljem ipd.) (primerjaj Erčulj in Trunk Širca 2000). Na začetku samoevalvacijskega procesa, v fazi načrtovanja, bodo srečanja tima verjetno pogostejša. Pozneje, ko člani tima prevzamejo različne vloge in naloge znotraj tima ter gre za uresničevanje akcijskih načrtov učiteljev (v fazi izvajanja), ne bo potrebe po pogostih sestankih, vendar pa se bo tim v fazi interpretacije, refleksije in ukrepanja ponovno moral pripraviti na aktivnejšo vlogo. Zato je tudi pomembno, da ravnatelj upošteva obremenjenost članov samoevalvacijskega tima in jih ne obremenjuje z dodatnimi zadolžitvami.

Odgovornost za kakovostno samoevalvacijo pa nosijo tudi vsi ostali učitelji poleg ravnatelja in članov tima, saj so vsi v učenje in poučevanje vpleteni odgovorni do svojih učencev za kakovost izobraževanja, ki ga podajajo, vodijo in vrednotijo. Raziskave kažejo (glej Darling-Hammond 1995, kot navaja Rupnik Vec 2006: 46-47), da je večina učiteljev pripravljena spremeniti lastno prakso, ko

*'sprejmejo spremembo za svojo (so dobro informirani, so vključeni, imajo čas za razpravo, se jih spodbuja k izmenjavi idej, skupaj pripravljajo gradiva, si zastavijo osebne cilje), ko so prepričani v podporo vodstva (je zagotovljen čas za skupno načrtovanje, se jim zaupa, se počutijo varne, so pripravljeni tvegati, se povhaljeni za kakovostno delo, ko se cenijo različna, tudi nasprotna stališča, ko dobijo stalno povratno informacijo) in ko so razbremenjeni časovnih pritiskov (se nanje ne izvaja pritisk, da bi morali veliko doseči v kratkem času, se spodbujajo medpredmetne povezave, se spodbujajo inovativni pristopi k načrtovanju in organizaciji pouka, se ohranja odprtost za samoregulacijo.'*

Učiteljeva odgovornost v procesih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti šole je tako po prepričanju Rupnik Vecove (2006: 90) predvsem, da:

- visoko ceni znanje;
- je naravn na vseživljenjsko učenje: nenehno stremi h kritični refleksiji lastnega razmišljanja, doživljanja in ravnanja;
- se konstruktivno vplete v dejavnosti, povezane z uvajanjem sprememb (dialog, refleksija, raziskovanje);
- si prizadeva za razumevanje sprememb;
- izraža dvome in probleme, vendar jih skuša presegati;
- si prizadeva za profesionalni razvoj (bere, raziskuje lastno prakso, se samovrednoti, presega šibkosti);
- sodeluje oz. se uči (sam, v timu) ter
- išče in uporablja novo znanje.

Tabela 5: Vloge, naloge in odgovornosti ravnatelja, tima in učiteljev pri samoevalvaciji (Erčulj in Trunk Širca 2000, Medveš 2000, Medveš 2002, Musek Lešnik in Bergant 2001, Lambert 2005, Rupnik Vec 2006, MacBeath 2006, Fullan 2009)

<b>VLOGE, NALOGE IN ODGOVORNOSTI RAVNATELJA</b>	
spodbuja strokovne, miselno zahtevne razprave o spremembah in izboljšavah	
je vzor učenja	
ima pozitiven odnos do samoevalvacije in zna utemeljiti uvajanje in izvajanje samoevalvacije	
je podpora timu	
zagotavlja možnosti za uvajanje izboljšav oz. samoevalvacije	
spodbuja timsko delo, sodelovalno učenje in ustvarja možnosti za takšno delo	
ohranja veliko sliko dogajanja	
se posvetuje o problemih, odločitvah	
sodeluje v strokovnih razpravah in reflektivnih dejavnostih	
deli odgovornost s kolektivom (osebna in kolektivna odgovornost)	
uporablja formalno avtoritetno pri uresničevanju odločitev kolektiva	
itd.	
<b>VLOGE, NALOGE IN ODGOVORNOSTI TIMA</b>	
skrbi za koordinacijo, vodenje in usmerjanje procesa	
skrbi za spremljavo dogajanja	
je pozitivno naravn na izvajanje samoevalvacije	
zna utemeljiti uvajanje in izvajanje samoevalvacije	
je jedro uvajanja samoevalvacije oz. izboljšav	
skupaj z učitelji načrtuje, uvaja in vrednoti izboljšave	
je podpora učiteljskemu zboru, aktivom/skupinam, posameznim učiteljem	
se odziva na težave/probleme	
vrednoti učinke uvajanja in izvajanja samoevalvacije na šoli	
člani tima učinkovito sodelujejo med seboj kot tim in navzven (poslušanje, aktivno sodelovanje, spoštovanje mnenj, upoštevanje različnosti, spoštovanje dogоворов, razdelitve vlog v timu)	
skrbi za svojo lastno profesionalno rast	
sodeluje z zunanjimi strokovnjaki oz. zastopa in predstavlja šolo navzven	
ustvarja povezave in mreže v okolju (zbiranje informacij in povečevanje vpliva)	
preverja lastno učinkovitost	
skrbi za pretok informacij	
se zavzema in pogaja za zagotovitev potrebnih sredstev, podpore in priznanja	
obvešča zainteresirano javnost o rezultatih samoevalvacije šole	
itd.	

## VLOGE, NALOGE IN ODGOVORNOSTI UČITELJEV

kritično razmišljajo o svojem delu
razumejo svoj prispevek k samoevalvaciji
aktivno sodelujejo na delavnicah in v procesu samoevalvacije (delavnice, akcijski načrt, spremjava itd.)
pridobljeno znanje prenašajo na druga področja svojega delovanja
so konstruktivni
krepijo svoj profesionalni razvoj
se zavedajo prednosti in omejitve samoevalvacije
se zavedajo pomena vključevanja različnih deležnikov v proces samoevalvacije
so pripravljeni na sodelovalno učenje
delijo odgovornost za kakovost šole
itd.

V zvezi z učenci kot deležniki v procesu samoevalvacije Musek Lešnik in Bergantova (2001) ocenjujeta, da je aktivna vloga učencev v procesu samoevalvacije izjemno pomembna, saj učenci postanejo aktivni soigralci v procesu in prevzamejo soodgovornost za kakovost šole. Čeprav obstajajo številni pomisliki o tem, ali je prav, da učenci dobijo možnost sodelovanja (npr. odpor učiteljev/ravnateljev do vključevanja učencev zaradi (pod)zavestnega dvoma o svojem delu), lahko najdemo tudi močne argumente za njihovo vključenost (OBESSU 1998, kot navajata Musek Lešnik in Bergant 2001: 61):

- učenci so neposredna ciljna skupina vzgojno-izobraževalnega procesa, zaradi njih obstajajo šole in druge vzgojno-izobraževalne organizacije;
- učenci so sposobni kritično analizirati pedagoški proces, v katerega so vključeni;
- korektna samoevalvacija se mora usmeriti na vse elemente, ki vodijo h kakovosti ali pa vplivajo nanjo, izkušnje in zaznave učencev pa so bistvena prvina v tem procesu;
- evalvacija šole in pedagoškega procesa s strani učencev da tako učiteljem kot vodstvu šole koristno povratno informacijo o njihovem delu;
- evalvacija kakovosti s strani neposrednih uporabnikov (v tem primeru učencev) ima lahko močne stranske učinke; učenci so pripravljeni odgovorno sodelovati, če lahko izrazijo svoje mnenje in če čutijo, da je njihovo mnenje pomembno in upoštevano;
- javno podobo šole v največji meri gradijo učenci, ko o svojih izkušnjah pripovedujejo vrstnikom, staršem in drugim, zato njihovo mnenje vpliva na podobo šole.

Po mnenju učencev (OBESSU 1998, kot navajata Musek Lešnik in Bergant 2001) je njihovo sodelovanje v procesu samoevalvacije ključno za spremjanje kakovostnega učinka vzgoje in izobraževanja, za spremjanje uvajanje izboljšav, za prepoznavanje šibkih in močnih področij šole, za prepoznavanje specifičnih dejavnikov in pogojev, ki v šoli vplivajo na kakovost izobraževanja, za medsebojno primerjavo, ki omogoča zunanjemu svetu pridobiti objektivno podobo o uspešnosti šole ter za nadzorovanje uspešnosti šole v celoti, ne le uspešnosti učencev. O pozitivnih učinkih vključevanja učencev v proces samoevalvacije priča tudi manjša novejša slovenska raziskava (glej Zavašnik Arčnik in Gradišnik 2009, Zavašnik Arčnik in Koren 2010), ki ugotavlja, da so izvedbe delavnic o pojmovanju kakovosti v šoli močan in uporaben način vzpostavljanja dialoga ter odpirajo številna pomembna vprašanja, ki spodbujajo sodelovalnost in kritični razmislek o vključevanju različnih deležnikov v šolske procese. Učenci so namreč delavnice označili za pozitivne, zabavne in zanimive, pripravljenost učencev za vključenost v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti pa lahko razumemo tudi kot izkazovanje njihove soodgovornosti in zavzetosti za izboljšanje kakovosti na šolah.

Vloge ostalih deležnikov pri uvajanju in izvajanju samoevalvacije (npr. staršev, delodajalcev, lokalne skupnosti, ostalih institucij) so odvisne predvsem od odločitve šole, ki izvaja samoevalvacijo ter še posebej od prioritetnih ciljev, ki jih poskuša uresničevati. Zunanje institucije (npr. Šola za ravnatelje) lahko pri tem odigrajo pomembno vlogo spodbujevalca in usmerjevalca samoevalvacijskega procesa v luči zagotavljanja zunanje pomoči pri uveljavljanju trajnosti samoevalvacije.

V zaključku naj poudarimo še, da mora samoevalvacija v šoli temeljiti na medsebojnem spoštovanju potreb in pričakovanj različnih skupin deležnikov ter postati strukturni del nenehno trajajočega procesa za izboljšanje kakovosti šole. V nobenem primeru se pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti na šoli ne bomo mogli izogniti vpetosti učencev, saj so le-ti primarni deležniki, njihovi dosežki pa v veliki meri tudi odraz kakovostnega delovanja šole in dela učiteljev. Zaupanje v učence in ostale deležnike pri sooblikovanju šole in zagotavljanju njene kakovosti je temelj sodobnega uspešnega šolstva, zato šola, ki zanika ali se upira priložnostim za vključevanje različnih deležnikov dela sebi medvedjo uslugo oz. več škode kot koristi. Šola mora postati učeča se skupnost, ki verjame v sodelovalnost in ustvarjalen dialog ter je pripravljena tvegati.

## 5 MODEL USPOSABLJANJA ZA SAMOEVALVACIJO V PROJEKTU KVIZ

Model usposabljanja za samoevalvacijo v projektu KVIZ omogoča učiteljem, da pridobijo osnovna znanja, spretnosti in zmožnosti za uvedbo procesov samoevalvacije v šolah. Pri tem si pridobijo naslednje splošne kompetence:

- sposobnost prepoznavanja, ugotavljanja in razvrščanja prioritet in določanja ciljev, povezanih z nenehnim izboljševanjem šol;
- sposobnost priprave dolgoročnega načrta izboljšav v šoli;
- sposobnost načrtovanja strategij doseganja zastavljenih ciljev;
- razumevanje vloge in pomena vodenja za samoevalvacijo;
- poznavanje koncepta nenehnih izboljšav in pomena krepitve sposobnosti v šoli;
- sposobnost uporabe podatkov za odločanje o izboljšavah v šolah;
- sposobnost spremljave, analize in refleksije izboljševanja;
- sposobnost priprave letnega poročila o izboljšavah v šoli (samoevalvacijskega poročila) na osnovi poznavanja pomembnih dosežkov šole, ovir za uvedbo izboljšav, odločanja o prioritetah za prihodnje leto, poročanja o izidih samoevalvacije itd.;
- razumevanje vključevanja različnih pomembnih deležnikov;
- sposobnost vključevanja različnih deležnikov (učencev, staršev, učiteljev idr.) v proces samoevalvacije šolu;
- poznavanje in razumevanje vloge zunanje evalvacije pri procesu samoevalvacije v šoli.

Slika 2: Model usposabljanja za samoevalvacijo v projektu KVIZ



## 6 LITERATURA

- Brejc, M. in ostali (ur.). 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cankar, G. (ur.). 2007. *Kakovost v vrtcih in šolah. Zbornik s posveta 2006*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cousins, J.B. 1996. Consequences of researcher involvement in participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (1): 3-27.
- Cousins, J.B. 2003. Utilization effects of participatory evaluation. V: Kellaghan, T. in ostali (ur.). 2003. *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives*. Dordrect, London, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cousins, J.B. in L.M. Earl (ur.). 1995. *Participatory evaluation in education: studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer Press.
- Cvetek, S. 2003a. Profesionalnost in profesionalizem v poučevanju in izobraževanju za poklic učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54 (3): 78-96.
- Cvetek, S. 2003b. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učitelja. *Sodobna pedagogika*, 54 (1): 104-121.
- Dahler-Larsen, P. 2000. *Surviving the Routinization of Evaluation: The Administrative Use of Evaluations in Danish Municipalities*. Sage Publications.
- Davies, B. & L. Ellison. 1992. *School development planning*. London: Longman.
- Devos, G. in J.C. Verhoeven. 2003. School self-evaluation – Conditions and caveats. *Educational Management in Administration*, 31 (4): 403-420.
- Earl, L. M. in H. Timperley (ur.). 2009. *Professional Learning Conversations. Challenges in Using Evidence for Improvement*. London: Springer.
- Earl, L. M. in S. Katz. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erčulj, J. in A. Širec. 2006. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Priročnik za ravnatelje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. in N. Trunk Širca (ur.). 2000. *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učečih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Erčulj, J. in ostali. 2007. *S sodelovanjem do kakovosti. Priročnik za člane razvojnih timov*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Forde, C. in ostali. 2006. *Professional Development, Reflection and Enquiry*. London: Sage.
- Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. London in New York: Routledge, New York in London: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2009. *The challenge of change. Start school improvement now*. Thousand Oaks: Sage.
- Greene, J. 1987. Stakeholder participation in evaluation design: Is it worth the effort? *Evaluation and Program Planning*, 10: 379-394.
- Greene, J. 1988. Stakeholder participation and utilization in program evaluation. *Evaluation Review*, 12 (2): 91-116.
- Handy, C. 1999. *Understanding organisations*. London: Penguin Books.
- Hargreaves, A. in D. Fink. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. in M. Fullan. 1992. *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D.H. & D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več: menedžment in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavoda RA za šolstvo.
- Harris, A. 2004. *Distributed leadership and school improvement: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Hole, S. in G. H. McEntee. 1999. Reflection is at the Heart of Practice. *Educational Leadership*, 56 (8): 34-37.
- Hopkins, D. (ur.). 2005. *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. 1997. *Evaluation for School Development*. Buckingham, Bristol: Open University Press.

- House, E. 2003. Stakeholder bias. V: Christie, C. (ur.). 2003. *The practice-theory relationship in evaluation, new directions for evaluation*, no. 97. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- House, E. in K. Howe. 2000. Deliberative democratic evaluation. V: Ryan, K. in J. DeStefano (ur.). 2000. *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue and deliberation. New directions for program evaluation*, no. 85. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Informacijski pooblaščenec. 2009. *Smernice za varstvo osebnih podatkov v šolah*. Dostopno na: [http://www.ip-rs.si/fileadmin/user\\_upload/Pdf/smernice/Solstvo\\_smernice.pdf](http://www.ip-rs.si/fileadmin/user_upload/Pdf/smernice/Solstvo_smernice.pdf)
- Jurič Rajh, A. 2008. Opredelitev nekaterih ključnih pojmov. V: Brejc, M. in ostali (ur.). 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti in vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Katz, S., S. Sutherland in L. Earl. 2002. Developing an evaluation habit of mind. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(2): 103-119.
- King, J.A. in J.C. Ehler. 2008. What we learned from three evaluations that involved stakeholders. *Studies in Educational Evaluation*, 34: 194-200.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljevanje. Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lambert, L. 2005. Leadership for lasting reform. *Educational Leadership*, 62 (5): 62-65.
- Lau, G. in P. LeMahieu. 1997. Changing roles: Evaluator and teacher collaborating in school change. *Evaluation and Program Planning*, 20: 7-15.
- Lee, L. 1999. Building capacity for school improvement through evaluation: Experiences of the Manitoba School Improvement Program Inc. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 14 (1): 117-140. London: Routledge.
- MacBeath, J. 1999. *School must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London in New York: Routledge.
- MacBeath, J. 2006. *School inspection and self-evaluation. Working with the new relationship*. London in New York: Routledge.
- MacBeath, J. in A. McGlynn. 2006. *Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole?* [prevod]. Ljubljana: Državni izpitni center.
- MacBeath, J. in ostali. 2000. *Self-evaluation in European schools. A story of change*. London in New York: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev-nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4): 4-11.
- Marentič Požarnik, B. 2001 Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 52 (2): 64-80.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.). 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mark, M. in L. Shotland. 1985. Stakeholder-based evaluation and value judgements. *Evaluation Review*, 9 (5): 605-626.
- Mathie, A. in J. Greene. 1997. Stakeholder participation in evaluation: How important is diversity? *Evaluation and Program Planning*, 20 (3): 279-285.
- Medveš, Z. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 4 (2000): 8-27.
- Medveš, Z. 2002. Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 1 (2002): 28-46.
- Mercier, C. 1997. Participation in stakeholder-based evaluation: A case study. *Evaluation and Program Planning*, 20 (4): 467-475.
- Meuret, D. in S. Morlaix. 2003. Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1): 53-71.
- Možina, S. in ostali (ur.). 2002. *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.

- Možina, T. in S. Klemenčič. 2007a. Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih – I. del. Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 1: 18-30.
- Možina, T. in S. Klemenčič. 2007b. Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih. Uspodbujanje in svetovanje za uporabo modela samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. *Andragoška spoznanja*, 2: 68-77.
- Musek Lešnik, K. 20003. *Od poslanstva do vizije zavoda in neprofitne organizacije*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Musek Lešnik, K. in K. Bergant. 2001. *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Nevo, D. 2000. School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27: 95-106.
- O'Brecht, M. 1992. Stakeholder pressures and organizational structure for program evaluation. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 7 (2): 139-147.
- Ontario Principals' Council (OCP) in Corwin Press. 2009. *The Principal as Data-Driven Leader*. Thousand Oaks: Corwin Press
- O'Sullivan, R. in A. D'Agostino. 2002. Promoting evaluation through collaboration. *Evaluation*, 8 (3): 372-387.
- Patton, M.Q. 2003. Utilization-focused Evaluation. V: Kellaghan, T. in ostali (ur.). 2003. *International handbook of educational evaluation. Part one: Perspectives*. Dordrect, London, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. 2010. Samoevalvacija kot nujni spremjevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. V: Bukovec, J. (ur.). 2010. *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*. Ljubljana: Supra.
- Reccomendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education. Official Journal of the European Communities, L 60/51.
- Reezaigt, G.J. in B. P.M. Creemers. 2005. A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4): 407-424.
- Reineke, R.A. 1991. Stakeholder involvement in evaluation: suggestions for practice. *Evaluation Practice*, 12 (1): 39-44.
- Reynolds, D. in ostali. 1999. *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London in New York: Routledge.
- Richert, A. E. 1992. The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. V: Russell, T in ostali (ur.). 1992. *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London, Philadelphia, New York: The Falmer Press.
- Roncelli Vaupot, S. in V. Bevc. 2004. Letni delovni načrt med rutino in razvojnim delom. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1(2): 73-86.
- Rossi, P. H., M. W. Lipsey in H. E. Freeman. 2004. *Evaluation: A Systematic Approach*. 7th edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Rupnik, Vec, T. 2006. Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja. V: Zorman, M. in ostali. 2006. *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rustja, E. in ostali (ur.). 2008. *Mreže kakovosti: Samoevalvacija šol*. Ljubljana: ZRSS.
- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 2: 10-25.
- Scheerens, J. 2004. The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30: 105-124.
- Scheerens, J. 2008. Vzpostavljanje sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. V: Brejc, M. (ur.). 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Schildkamp, 2007. *The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. PrintPartners Ipskamp, Enschede.

- Schollaert, R. (ur.). 2002. *In search of the treasure within. Towards schools as learning organisations*. Antwerpen: Garant.
- Schollaert, R. (ur.). 2003. *Disclosing the treasure within. Towards Schools as learning Communities*. Antwerpen: Garant.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stoll, L. in D. Fink. 1989. *Changing our schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Story of Change*. London: Routledge Falmer.
- Stringer, E. 2008. *Akcijsko raziskovanje v izobraževanju* [prevod]. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Stufflebeam, D. L. in A. J. Shinkfield. 2007. *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass
- Taut, S. 2008. What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies in Educational Evaluation*, 34: 224-230.
- Tavčar, M.I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Torres, R. in ostali. 2000. Dialogue and reflection in a collaborative evaluation: Stakeholder and evaluator voices. V: Ryan, K. in J. DeStefano (ur.). 2000. *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue and deliberation. New directions for program evaluation, no. 85*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Tripp, D. 1993. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Trtnik Herlec, A. in V. Bevc. 2007. *Načrtovanje*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trunk Širca, N. 2000. Nekaj misli o evalvaciji. V: Erčulj, J. in N. Trunk Širca (ur.). 2000. *S sodelovanjem do kakovosti. Mreže učenih se šol*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Vanhoof, J. in ostali. 2009. Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35:21-28.
- Vanhoof, J. in P. Van Petegem. 2006. *Predicting the quality of school self-evaluation*. Predstavitev na ICSEI konferenci, januar 2006 (Fort Lauderdale, Kalifornija, ZDA).
- Zakon o varstvu osebnih podatkov. Ur. L. RS št. 86/04, 113/05, 51/07, 67/07 in 97/07.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. I. RS št. 16/07 in 36/08)
- Zavašnik Arčnik, M. in A. Koren. Vključevanje učencev kot deležnikov v proces načrtovanja samoevalvacije. *Šolsko polje*, [v tisku].
- Zavašnik Arčnik, M. in S. Gradišnik. 2009. *Vključevanje različnih deležnikov v proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Analiza delavnic z učenci v okviru samoevalvacije (KVIZ)*. Ljubljana: Šola za ravnatelje [interni gradivo].
- Zavrl, S. in ostali. 2007. Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja. V: Cankar, G. (ur.). 2007. *Kakovost v vrtcih in šolah. Zbornik s posvetna 2006*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Zorman, M. in ostali. 2006. *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## 7 Priloga

### PRIPOROČILA ZA PRIPRAVO SAMOEVALVACIJSKEGA POROČILA 2009/10

Priporočila oziroma struktura samoevalvacijskega poročila je oblikovana v okviru projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij. Temeljijo na določilih 48. in 49. člena ZOFVI (Ur. l. RS 115/03, 36/08), na Priporočilih za pripravo samoevalvacijskega poročila za šolsko leto 2008/09 ter na zasnovi in spremljavi uvedbe sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij.

Pri pripravi upoštevajte predlagane korake priprave in obravnave samoevalvacijskega poročila. Obsega naj od 6 do 8 strani, v pripravo poskušajte vključiti čim več strokovnih delavcev šole.

### STRUKTURA SAMOEVALVACIJSKEGA POROČILA ZA ŠOLSKO LETO 2009/10

#### 1. PREDSTAVITEV ŠOLE OZIROMA VRTCA (polovica do 1 stran)

Na kratko predstavite svojo šolo ali vrtec. Posebej se osredotočite na kontekst, ki je pomembno vplival na prednostno področje, ki ga v poročilu obravnavate, oziroma je potreben za razumevanje in vpogled v kakovost delovanja vaše šole, vrtca (npr. velikost, socio-demografsko strukturo učencev, prostorske zmogljivosti, organizacija dela, profesionalni razvoj zaposlenih ipd.).

#### 2. POTEK SAMOEVALVACIJE

##### 2.1. Predstavitev obravnavanega prednostnega področja (1 do 2 strani)

Predstavite izbrano prednostno področje, to je učenje in poučevanje (dosežki učencev) poučevanje, in pojasnite:

- *Kako in zakaj ste področje izbrali kot prednostno? Kako ste ga opredelili v Letnjem delovnem načrtu?*
- *Katere cilje ste si na izbranem področju zastavili? Kaj ste želeli doseči?*

##### 2.2. Načrtovanje, izvedba in spremjava doseganja zastavljenih ciljev (polovica do 1 stran)

Predstavite:

- *Kako ste načrtovali doseganje zastavljenih ciljev? Ali ste načrt zapisali na šolski ravni, na ravni aktivov/skupin, na ravni učiteljev, drugih strokovnih delavcev?*
- *Ali ste, oziroma kako ste opredelili način spremmljanja doseganja zastavljenih ciljev? Če ne, kateri so bili razlogi?*
- *Ste načrtovali vključevanje različnih deležnikov?*

### **3. REZULTATI SAMOEVALVACIJE IN USMERITVE**

#### **3.1. Ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev (1 do 2 strani)**

Predstavite:

- *Kaj ste dosegli na izbranem področju?*

Pri vrednotenju doseganja zastavljenih ciljev izhajate iz podatkov, ki so vam na razpolago in na osnovi katerih lahko ovrednotite izbrano področje. Če je mogoče, pridobljene podatke primerjajte s podatki preteklih let in ugotovite, ali je moč zaznati notranje trende šole.

- *Kako ste oziroma zakaj niste dosegli načrtovane cilje? Kaj je vplivalo na doseganje načrtovanih ciljev?*
- *Kako učinkovito ste ravnali z materialnimi, organizacijskimi in človeškimi viri za doseganje načrtovanega?*
- *Ali in kako ste v doseganje zastavljenih ciljev vključevali različne deležnike?*

#### **3.2. Usmeritve za naslednje šolsko leto (1 do 2 strani)**

Predstavite:

- *Katere so temeljne ugotovitve samoevalvacije v šolskem letu 2009/10?*
- *Kaj bi za izboljšanje lahko storili v prihodnje? Zapišite usmeritve za nadaljnje delo in konkretnejše ukrepe za šolsko leto 2010/11.*

### **4. PRILOGE**

V samoevalvacijsko poročilo vključite različne priloge, kot npr. podroben pregled podatkov, opis rezultatov in ugotovitev, ki jih niste vključili v vsebinski del poročila, instrumentarij za zbiranje podatkov in podobno.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---