Uvodnik

V tokratni številki Sodobne pedagogike, ki je v celoti tematska, obravnavamo problematiko *kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Gre za izjemno aktualno, hkrati pa široko področje, ki v zadnjih letih izrazito stopa v ospredje razmislekov in razprav tako na področju formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja na vseh njegovih stopnjah, od predšolske vzgoje do terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih. Neposredno ali vsaj posredno so bodisi s strukturno bodisi s procesno kakovostjo v izobraževanju povezane pravzaprav vse »velike zgodbe« na področju vzgoje in izobraževanja v zadnjih desetletjih, ki bistveno določajo okvire strokovnih razmislekov in izobraževalnih politik, pa naj gre za prizadevanja po reformah šolskih in izobraževalnih sistemov, njihovo povezovanje s trgom dela, hkratno izpostavljenost novim in novim varčevalnim ukrepom, za kompetenčno zasnovanost kurikularnih dokumentov, didaktično prenovo izvajanja različnih izobraževalnih programov po vsej vertikali, ali pa za izjemno odmevna mednarodna preverjanja znanja, kompetentnosti ali pismenosti, katerih rezultati pomembno vplivajo na nacionalne izobraževalne politike in s tem nedvomno tudi na – kakovost izobraževanja. Kako sploh razumeti pojem kakovosti v izobraževanju, kako jo ugotavljati, ovrednotiti in nenazadnje kako zagotavljati kakovostno izobraževanje vsem, ki se vključujejo v različne izobraževalne programe, je tema, ki je seveda ni mogoče izčrpati z omejenim naborom (četudi kakovostnih) znanstvenih prispevkov. Besedila, ki so pred vami, pa vendarle dovolj sistematično, hkrati pa pregledno, mestoma tudi povsem empirično, obravnavajo opisano tematiko.

Tematsko številko začenja članek **Ljubice Marjanovič Umek** z naslovom *Strukturna kakovost vrtca: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok*. Avtorica obravnava tako procesno kot strukturno kakovost vrtca, pri čemer procesno kakovost opredeli kot celovit sistem, ki vključuje različne dimenzije in vidike, povezane z materialnimi in človeškimi viri. Kot zapiše, gre za pogoje, ki otrokom omogočajo razvoj na telesnem, gibalnem, spoznavnem, govornem, socialnem in čustvenem področju, učenje ter realizacijo ciljev predšolske vzgoje v vrtcu. Hkrati pa poudari, da je visoka kakovost predšolske vzgoje na procesni ravni povezana z ustreznimi pogoji dela, ki so opredeljeni s strukturnimi kazalci kakovosti, med katerimi posebej poudari vsaj tri, namreč velikost oddelka (število otrok v oddelku), razmerje med odraslimi in otroki v njem ter velikost notranje igralne površine na otroka. Gre za kazalce, ki so vse pogosteje vključeni v različne mednarodne primerjalne analize vrtcev, te pa kažejo, kot ugotavlja avtorica, da so slovenski vrtci relativno primerljivi z vrtci v tistih evropskih državah, ki imajo visoko razvito predšolsko vzgojo, čeprav ne pri vseh strukturnih kazalcih in tudi ne pri vseh starostih otrok enako. L. Marjanovič Umek obenem opozori tudi na dejstvo, da so vrtčevski oddelki glede na procesno kakovost izjemno raznoliki, čeprav z vidika strukturne kakovosti delujejo v primerljivih pogojih, kar vodi k sklepu, kot zapiše, da je strukturna kakovost sicer nujen, a še ne zadosten pogoj za vzpostavitev visoke kakovosti na procesni ravni.

Ta nedvomno pomembno vpliva tudi na predbralne zmožnosti učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnošolskega izobraževanja, kar je tematika, ki jo obravnava avtorica naslednjega prispevka. V besedilu *Ugotavljanje predbralnih zmožnosti* namreč **Ivanka Bider Petelin** pokaže, da so po podatkih raziskav različne zmožnosti, pridobljene v predšolskem obdobju oziroma med predbralnim obdobjem, v tesni povezavi s poznejšim bralnim uspehom. Kot poudari, je usvajanje branja dolgotrajen proces, ki se začne z razvojem predbralnih zmožnosti in nato sčasoma pripelje do neodvisnega branja za učenje, kar med drugim pomeni, da morajo imeti učenci razvite različne zmožnosti še pred učenjem branja – od poznavanja črk, zavedanja, da je govor sestavljen iz različnih glasov, do razumevanja, da črke predstavljajo glasove, delovnega spomina in fonemskega razlikovanja. I. Bider Petelin v članku predstavlja rezultate empirične raziskave, katere cilj je bil uporabiti v slovenščino prirejene tuje in domače preizkuse, ki vključujejo spremenljivke, povezane z branjem, jih razširiti, skrajšati in nadgraditi ter testirati na vzorcu otrok in ugotoviti, v kolikšni meri so razvite predbralne zmožnosti pri otrocih, starih od pet do sedem let. Avtorica je z raziskavo ugotovila, da so otroci pri preizkusu predbralnih zmožnosti najbolje združevali zloge v besede, najslabše pa so reševali preizkus delovnega spomina, ki je od njih zahteval ponovitev zadnjih besed od dveh do treh sklopov povedi. Ugotovila je tudi nekatere razlike med dečki in deklicami, pri čemer so bili dečki v povprečju uspešnejši npr. na preizkusih, ki so merili analizo zlogov, kratkotrajni slušni spomin za števke, kratkotrajni slušni spomin za povedi, kratkotrajni vidno-prostorski spomin, hitro avtomatizirano poimenovanje in priklic besed na določeno nadpomenko, deklice pa so bile statistično pomembno uspešnejše pri preizkusih, ki so merili prepoznavanje rim, sintezo zlogov, prepoznavanje prvega glasu, fonemsko diskriminacijo, glasovno analizo, odstranjevanje glasu/zloga, kratkotrajni slušni spomin ob vidni opori, kratkotrajni vidni spomin in priklic besed na določen fonem.

V naslednjem prispevku **Vesna Podgornik** prav tako predstavlja rezultate lastne empirične raziskave, ki jo je o samoevalvaciji izvedla med strokovnimi delavci osnovnih in srednjih šol. V besedilu z naslovom *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v slovenskih šolah s pomočjo samoevalvacijskih raziskav* uvodoma opredeli pojma evalvacije in samoevalvacije. Kot zapiše, je evalvacija proces ugotavljanja, v kolikšni meri in kako smo dosegli zastavljene cilje, pri čemer pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov. Samoevalvacijo pa opredeli kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije, oziroma kot načrtno, sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo šole namenjajo kakovosti svojega dela. Rezultati empirične raziskave, s katero je avtorica preučevala stališča strokovnih delavcev osnovnih in srednjih šol o izvajanju samoevalvacijskih raziskav, so pokazali, da večina anketirancev izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, ocenjuje kot pomembno ali zelo pomembno, pri čemer na njihova stališča pomembno vplivajo nekateri prediktorji, kot so mnenje pedagoških delavcev o nujnosti stalnega profesionalnega razvoja, njihovo zanimanje za raziskovalno delo in znanje s področja izvajanja samoevalvacije ter spodbujanje učiteljev k izvajanju

samoevalvacije s strani vodstva šole. V. Podgornik v zadnjem delu prispevka na podlagi empiričnih ugotovitev sklene, da bi bilo dobro izpostaviti pomembnost seznanjanja študentov, bodočih pedagoških delavcev, z vsebinami s področja raziskovanja in izvajanja samoevalvacije ter pridobivanja izkušenj z raziskovanjem že v času njihovega dodiplomskega študija kot tudi pozneje na seminarjih, delavnicah, predavanjih v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja za pedagoške delavce.

O kakovosti na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja pišeta **Aleksandra Grašič** in **Katja Jeznik** v prispevku *Ugotavljanje, zagotavljanje in razvoj kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Avtorici povzameta zgodovino zagotavljanja kakovosti srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) na evropski in državni ravni, predstavita dosedanja nacionalna poročila o kakovosti PSI ter posebej spregovorita o trenutno aktualni metodi zagotavljanja kakovosti izobraževalnih institucij, t.i. kolegialni presoji, ki jo opredelita kot obliko zunanje evalvacije s ciljem podpirati presojano izobraževalno institucijo v njenih prizadevanjih pri zagotavljanju in razvoju kakovosti. Kot poudarita, je kolegialna presoja v literaturi sicer opredeljena kot oblika zunanje evalvacije, a ima tudi samoevalvacija izvajalca izobraževanja v celotnem postopku kolegialne presoje pomembno mesto. Vključitev v kolegialno presojo je za izobraževalno institucijo prostovoljna, v fazi priprave pa šola sama izbere, katero izmed ponujenih področij želi presojati. Avtorici poudarita, da se prizadevanja pri razvoju kakovosti ne bi smela usmeriti le na presojo objektivno preverljivih oz. merljivih rezultatov učenja (angl. *learning outcomes*), saj bi to po njunem mnenju lahko pomenilo marginalizacijo skrbi za razvoj socialnih vrednot, ključnih kompetenc ter dejavnike v procesu učenja, ki prispevajo k razvoju zrele osebnosti dijaka. Prav tako, kot zapišeta, je treba posebno skrb namenjati dijakom, ki prihajajo iz manj spodbudnih okolij, priseljencem in dijakom, ki zaradi predhodnih negativnih izkušenj z izobraževalnim sistemom pogosto niso uspešni v klasični šolski obliki izobraževanja.

Predzadnji prispevek v tokratni številki obravnava vprašanje kakovosti visokošolskega izobraževanja, pripravili pa sta ga avtorici s Hrvaške. **Snježana Dubovicki** in **Ines Banjari** v besedilu *Odnos študentov do kakovosti visokošolskega poučevanja* zapišeta, da je kakovost visokošolskega izobraževanja problematika, ki ni le predmet raziskovanja na področjih, ki so tesno povezana z izobraževanjem, pač pa postaja del interdisciplinarnega raziskovanja in poučevanja v mednarodnem prostoru. Zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja, pišeta avtorici, postaja globalni trend in prednostna naloga sodobne družbe. V članku predstavljata rezultate empirične raziskave, s katero sta ugotavljali, kakšen je odnos študentov do kakovosti visokošolskega poučevanja, po katerih kriterijih le-to vrednotijo, katere sestavine visokošolskega poučevanja po njihovi presoji vplivajo na kakovost in kako se glede tega razlikujejo študentje različnih fakultet. Podatki, ki sta jih pridobili kažejo, da na mnenje študentov o pogojih za zagotavljanje in povečevanje kakovosti visokošolskega poučevanja najbolj vplivajo naslednji dejavniki: dejstvo, da so vključeni v program, ki je bil njihova prva študijska izbira; način obravnave študijskih vsebin; pogostost obiskovanja predavanj; in pozitivna socialna ter emo-

cionalna klima. Kot poudarita, je raziskava odprla številna vprašanja, o katerih bi veljalo v prihodnje opraviti temeljit razmislek.

Tematsko številko zaključuje besedilo **Tanje Možina** z naslovom *Opredelitve in strukturni kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih*, v katerem avtorica uvodoma pojasni, da je razumevanje samega pojma kakovost in njegove narave pomembno, saj je prav od našega miselnega izhodišča odvisno, kakšne strategije kakovosti bomo razvijali, kakšne modele in kazalnike kakovosti bomo uporabljali ter kakšne instrumente bomo potrebovali za merjenje kakovosti. Ob tem poudarja, da kakovosti v svojem *absolutu* ali *potencialu* ne moremo popolnoma opredeliti. Vsakršna opredelitev, ki jo postavimo, je zato lahko le parcialna, kar pomeni, da nikoli ne bomo mogli opredeliti absolutnega kriterija kakovosti ali da lahko o kakovosti vzgojno-izobraževalnih inputov, procesov, rezultatov in učinkov sklepamo le posredno – po nekaterih merljivih lastnostih vhodnih, procesnih in izhodnih postavk vzgoje in izobraževanja. Prav ta relativnost pojmovanj koncepta kakovosti nas, piše T. Možina, pripelje do spoznanja, da je treba odgovor na vprašanje, kaj je kakovostno izobraževanje ali kakšno kakovost želimo v izobraževanju odraslih, iskati v demokratični razpravi, v katero so vključeni različni pogledi in interesi – kar po mnenju avtorice vodi k upoštevanju različnih vidikov kakovosti in omogoča, da se skrbi za kakovost v izobraževanju odraslih lotimo celostno.

Dr. Damijan Štefanc,
tematski urednik