

Janez Vogrinc, Vesna Podgornik

Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev v vrtcih z izvajanjem samoevalvacije

Povzetek: Izvajanje samoevalvacijskih raziskav je pomemben dejavnik zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, saj omogoča notranji nadzor kakovosti delovanja institucije in razmislek o tem, v kolikšni meri so postavljeni cilji uresničeni. Samoevalvacija zagotavlja sprotne povratne informacije o izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, na osnovi katerih oblikujemo načrt nadaljnjega delovanja. Izvajanje samoevalvacije je tudi pomemben dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, saj prispeva k boljšemu poznavanju in razumevanju lastnega pedagoškega dela. V prispevku so predstavljeni rezultati empirične raziskave, v kateri je sodelovalo 72 svetovalnih delavcev in 398 vzgojiteljev iz 89 vrtcev. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako pogosto in na kakšen način vzgojitelji in svetovalni delavci v slovenskih vrtcih izvajajo samoevalvacijo. Velika večina vzgojiteljev in svetovalnih delavcev ocenjuje, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, zelo pomembno oz. pomembno. Vzgojitelji in povprečju ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni za postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati itd.), svetovalni delavci pa najvišje ocenjujejo svojo usposobljenost za pisanje poročil in seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev itd.) z ugotovitvami samoevalvacije.

Ključne besede: samoevalvacija, raziskovanje, kakovost, predšolska vzgoja, raziskovalna pismenost

UDK: 37.012.4

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Janez Vogrinc, docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za temeljni pedagoški študij, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-pošta: janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

Vesna Podgornik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-pošta: podgornik.vesna@gmail.com

Uvod

Evalvacija je sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, da bi se o njem podalo vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšalo (Marentič Požarnik 1999, str. 21). Iz zapisane definicije izhaja, da je evalvacija proces določanja, v kolikšni meri so postavljeni cilji uresničeni. Čeprav se z evalvacijo uvajanje novosti pogosto zaključí, je ne smemo pojmovati kot končne stopnje raziskovalnega procesa – z njo šele pridobimo podatke o učinkovitosti vpeljane novosti, na osnovi zbranih podatkov pa moramo načrtovati nadaljnje delovanje. Vpeljane novosti, za katere se izkaže, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, razvijamo tudi v prihodnje. Glede področij, kjer nismo dosegli želenih ciljev, pa je potreben premislek o vzrokih za neuspeh ter prizadevanje, da to v nadaljevanju spremenimo. Evalvacija tako v splošnem pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z ustreznimi obdelavami zbranih podatkov) z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah (Stufflebeam 1985, str. 124). S pomočjo evalvacije pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov (Stufflebeam in Shinkfield 2007). Gre za sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oz. opazovane enote (Rossi in Freeman 1993, str. 4); usmerjena je pa predvsem v spreminjanje obstoječega stanja.

Za samoevalvacijo je značilno, da jo opravijo tisti, ki so projekt pripravili (izvajanje samoevalvacije vežemo na projekt, enako pa velja tudi za samoevalviranje izvajanja letnega delovnega načrta, izvajanje kurikula, delovanja organizacije itd.) in ga tudi izvajajo. Temeljni namen samoevalvacije je notranji nadzor kakovosti lastnega delovanja ter izboljševanje načrtovanja in izvajanja projekta. Poglavitna prednost samoevalvacije je možnost za sprotno odstranjevanje ugotovljenih pomanjkljivosti izvajanja projekta in hitrejša ter uspešnejša priprava sprememb (Plestenjak in Cencič 1999, str. 91). Samoevalvacijo lahko opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi

k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije. Gre za sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo vzgojno-izobraževalne institucije namenjajo kakovosti svojega dela.

Evalvacijske raziskave imajo dolgo tradicijo, način njihovega izvajanja pa se je spreminjal. Do tridesetih let 20. stoletja je bila evalvacija razumljena predvsem kot merjenje, velik vpliv pa je imela psihometrija (Guba in Lincoln 1989; Kump 2000). Z merjenjem individualnih razlik naj bi psihometrija zagotavljala tehnologijo za ocenjevanje učinkovitosti in uspešnosti vzgojno-izobraževalnih institucij, različnih izobraževalnih programov in drugih oblik izobraževalne ponudbe. Evalvator je imel v tem obdobju predvsem tehnično vlogo. Pričakovalo se je, da pozna vse instrumente, ki so bili takrat na razpolago, da bi lahko izmeril katero koli spremenljivko. Če za to ni bilo na voljo ustreznega instrumenta, se je pričakovalo, da ga bo s pomočjo svojega strokovnega znanja sestavil sam. Zelo velik vpliv na evalvacijo, še posebej na testiranje, je imel R. W. Tyler, ki je pogosto obravnavan kot oče evalvacije v vzgoji in izobraževanju (Stufflebeam idr. 2000). Tyler je začel s konceptualizacijo širokega in inovativnega pogleda na evalvacijo; merjenje je ostalo zgolj eno od orodij evalvacije. Po Tylerju (v Sagadin 1991, str. 93) je evalvacija proces določanja, v kolikšni meri so uresničeni učni (vzgojni in izobraževalni) cilji. Cilje pa Tyler razume kot spremembe v vedenjskih vzorcih učencev, pri čemer izraz vedenje uporablja v širšem pomenu. Pojem »vedenje« poleg delovanja, opaznega na zunaj, vključuje tudi kognitivne procese, znanje učencev, njihove interese, intelektualne sposobnosti, socialne veščine ipd. (prav tam, str. 94–95). Vsak postopek zbiranja podatkov, ki omogoča evidenco nad vedenjskimi spremembami učencev v skladu z vzgojnimi in izobraževalnimi cilji, je tako primeren za uporabo pri evalvaciji. Uporabimo lahko teste znanja tipa papir in svinčnik, sistematično opazovanje, intervju, anketo, vrednotenje raznih izdelkov učencev idr. (prav tam).

Najbolj oster kritik ciljnega modela evalvacije je bil L. Stenhouse. Prepričan je bil, da izpopolnjevanje kurikuluma ne more potekati brez izpopolnjevanja učitelja (Stenhouse v Kump 2000, str. 15). Ciljni model je poizkušal izboljšati izobraževalno prakso, toda izkušnje so pokazale, da se s tem pristopom praksa ni izboljšala. Stenhouse (prav tam) je menil, da je najučinkovitejši način izboljšanja prakse možen le s pomočjo učiteljeve kritike le-te. Predlagal je strategijo, ki temelji na učitelju raziskovalcu, ne pa na zunanji evalvaciji kot instrumentu prenove kurikuluma in nadzora kakovosti.

Presojanje je po Gubi in Y. S. Lincoln (1989, str. 29) temeljna značilnost evalvacijskih raziskav, ki so se pojavile po letu 1957. Evalvator je v tem obdobju poleg tehnične in deskriptivne vloge dobil še vlogo razsodnika. Kljub temu pa so se vedno pogosteje pojavljali očitki, da rezultati evalvacijskih raziskav niso bili preveč v pomoč izvajalcem kurikularne prenove niti niso nudili odgovorov na vprašanja v zvezi z učinkovitostjo programov. Te negativne kritike je najočitneje izrazil Cronbach (v Stufflebeam idr. 2000, str. 12), ki je analiziral opravljene evalvacije in ostro kritiziral temeljni koncept evalvacij glede njihove uporabne neustreznosti. Evalvatorjem je predlagal, naj opustijo svojo naklonjenost »post hoc« evalvacijam, temelječim na primerjavi eksperimentalnih in kontrolnih skupin. Namesto tega jim

je priporočil, da evalvacijo rekonceptualizirajo v smislu procesa zbiranja informacij in poročanja o njih, kar naj bi pripomoglo k razvijanju kurikuluma. Cronbach (prav tam) je bil prvi, ki je opozoril na to, da bodo za učitelje koristnejši sprotni rezultati (informacije, ki jih sproti pridobivajo) kot pa rezultati, pridobljeni na koncu.

Sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja je prišlo do paradigmatškega premika od evalvacijske metodologije, ki vrednoti numerično, k opisnemu vrednotenju (Norris v Kump 2000, str. 15). Poudarek je bil na bolj humanističnih raziskovalnih tradicijah. Stake (v prav tam, str. 16), avtor pojma »responzivna evalvacija«, je poudaril pomen personalizacije in humanizacije evalvacijskega procesa (prav tam). Evalvacijo je opredelil kot interaktiven, pogajalski proces, ki vključuje vse udeležence. Responzivnost zahteva neposreden stik z ljudmi, partnerski odnos med vsemi udeleženi v programu. V tem obdobju je stroka začela metaevalvacijo uporabljati kot sredstvo za zagotavljanje in preverjanje kakovosti evalvacije (Stufflebeam idr. 2000), oblikovan je bil obsežen sklop standardov za presojanje kakovosti evalvacij vzgojno-izobraževalnih programov (The Program Evaluation Standards ... 1994), evalvacija pa se je kot strokovno področje razširila in hkrati postala bolj integrirana (Stufflebeam idr. 2000).

Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje

Sistematično delo pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti predšolske vzgoje se je v Sloveniji začelo leta 2000, in sicer v okviru ciljnoraziskovalnega projekta z naslovom Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu (nosilka L. Marjanovič Umek, FF UL). V projektu je bil narejen pregled teoretskih utemeljitev evalvacije in samoevalvacije, modelov ugotavljanja kakovosti, pripomočkov za ocenjevanje kakovosti, pristopov zagotavljanja kakovosti v procesih samoevalvacije in zunanje evalvacije, izsledkov raziskav o kakovosti vrtcev in učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (Marjanovič Umek 2011, str. 76). Kot navaja L. Marjanovič Umek (prav tam), je bil v slovenskem prostoru izdelan eden od možnih konceptov (samo)evalvacije; njegov namen je bil spodbuditi vrtce k nadaljnjemu notranjemu razvoju oz. izboljševanju in dograjevanju dela v vrtcu na podlagi načrtno in sistematično pridobljenih povratnih informacij o delu. Model je bil preizkušen v okviru raziskovalnega projekta Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcih: zagotavljanje kakovosti (Marjanovič Umek idr. 2005). Leta 2008 je izvajanje samoevalvacije v vrtcu dobilo tudi zakonsko podlago, in sicer je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja med odgovornosti ravnatelja določil tudi ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oz. vrtca (ZOFVI 2008, 49. člen).

Če sta odgovornost in skrb za kakovost preneseni na posamezen vrtec in znotraj njega na posameznega strokovnega delavca, se začno spreminjati tudi njegove naloge in vloge. Z večanjem avtonomije strokovnega delavca se večja tudi njegova odgovornost za kakovostno izvajanje pedagoške prakse. Kritična refleksija in samoevalviranje pedagoške prakse postajata tako vse pomembnejša dejavnika

zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni instituciji, to pa predpostavlja usposobljenost strokovnih delavcev za raziskovanje in za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

Opredelitev namena raziskave in metodologija

Namen in cilji raziskave

V okviru empirične raziskave smo želeli ugotoviti, kako pogosto in na kakšen način strokovni delavci v slovenskih vrtcih izvajajo samoevalvacijo. V nadaljevanju navajamo temeljne cilje raziskave. Ugotoviti smo želeli naslednje:

- kako pogosto in na katerih področjih dela vzgojitelji in svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo;
- kako pomembno se zdi vzgojiteljem in svetovalnim delavcem izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo;
- usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje samoevalvacije;
- načine, s katerimi bi pomagali vzgojiteljem in svetovalnim delavcem k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije.

Osnovna raziskovalna metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993). Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi.

Vzorec

Na vprašalnik o izvajanju samoevalvacije v vrtcih je odgovorilo 470 anketirancev iz 89 vrtcev. Odzivnost vrtcev je bila 70,1 %. Odgovorilo je 72 svetovalnih delavcev in 398 vzgojiteljev. Vzorec je reprezentativen. V raziskavo so bili zajeti vrtci iz vseh območnih enot Zavoda RS za šolstvo.

Vprašalnik za vzgojitelje je izpolnilo 96,7 % vzgojiteljic in 3,3 % vzgojiteljev. Njihova povprečna starost je 39,47 leta (standardni odklon je 10,02 leta), v povprečju pa imajo 17,19 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 11,55 leta). Slaba tretjina anketiranih vzgojiteljev ima zaključeno srednjo šolo (31,6 %), dobra četrtina ima univerzitetno izobrazbo (28,8 %), dobra petina je zaključila visoko strokovno šolo (21,0 %), slaba petina višjo šolo (17,6 %), dva anketiranca imata petletno vzgojiteljsko šolo, dva pa magisterij.

Vprašalnik za svetovalne delavce je izpolnilo 97,2 % žensk in 2,8 % moških. Njihova povprečna starost je 40,42 leta (standardni odklon je 9,07 leta), v povprečju imajo 16,06 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 10,33 leta). Več kot tri četrtine anketiranih svetovalnih delavcev ima zaključeno univerzitetno izobrazbo

(78,9 %), dobra desetina ima višjo šolo (12,7 %), en anketiranec (1,4 %) ima srednješolsko izobrazbo, pet anketirancev (7,0 %) pa je zaključilo visoko strokovno šolo.

Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili za vzgojitelje in svetovalne delavce, ki so zaposleni v vrtcih. Pri sestavljanju vprašalnika smo izhajali iz analizirane literature s področja raziskovanja, izvajanja samoevalvacije in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev ter že opravljenih empiričnih raziskav (npr. Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave; o tem več Krek in Vogrinc 2007).

Empirično raziskavo smo izvedli novembra 2011. V vrtce smo poslali 6 vprašalnikov za vzgojitelje in vprašalnik za svetovalnega delavca, ki je prav tako zaposlen tam. Vodje vrtcev smo prosili, da vprašalnike razdelijo vzgojiteljem po abecednem vrstnem redu. Kjer imajo v vrtcu zaposlenih več svetovalnih delavcev, smo prosili, da vprašalnik izpolni tisti, ki ima daljšo delovno dobo. V tem prispevku bomo prikazali podatke, ki smo jih zbrali s štirimi ocenjevalnimi lestvicami: o tem, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih vzgojitelji (OL 1) in kako pogosto svetovalni delavci (OL 2), kako so pedagoški delavci usposobljeni za izvajanje posameznih stopenj samoevalvacijske raziskave (OL 3) in na kakšne načine bi lahko pomagali pedagoškemu delavcu k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije (OL 4); pa tudi z nekaterimi zaprtimi vprašanji. Ocenjevalne lestvice na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa dosegajo zadostno zanesljivost (OL 1: $\alpha = 0,88$; OL 2: $\alpha = 0,86$; OL 3: $\alpha = 0,94$; OL 4: $\alpha = 0,89$) in veljavnost (s prvim faktorjem je na OL 1 pojasnjene 40,35 % variance, na OL 2 40,06 % variance, na OL 3 69,74 % variance in na OL 4 37,89 % variance).

Postopki obdelave

Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus), Levenov preizkus homogenosti varianc (F-preizkus), t-preizkus za neodvisne vzorce, faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti instrumenta. Odstotki so pri posameznih vprašanjih izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori), in ne glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

Rezultati in interpretacija

Pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih

Ideja, da bi se morali pedagoški delavci ukvarjati tudi z raziskovalnim delom oz. da bi morali biti razmišljajoči praktiki, izhaja iz angleškega projekta »Ford Teaching« (1973–1976), v okviru katerega so pedagoške delavce usposabljali za samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanje akcijskih raziskav (Stenhouse 1975). Samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse so obravnavali kot sestavni del vsakodnevnih nalog pedagoškega delavca, rezultati samoevalvacije pa so predstavljali osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Schön (1983), ki je proučeval razvoj kritičnega razmišljajočega praktika, usposobljenega oz. kompetentnega profesionalca, ki si prizadeva za izboljšanje lastne prakse, je poudaril, da pedagoški delavci lahko izboljšajo svoje delo, prakso, in sicer z refleksijo tega, kar počnejo, ter z vedenjem, prepričanji in vrednotami, ki jih imajo. Kritična refleksija se ne omejuje le na metode poučevanja, ampak vključuje tudi odnose, vrednote, stališča, vedenje, prepričanja ipd. Pedagoški delavci lahko uporabljajo različne strategije ali pristope, da pridejo do informacij ali dokazov o svojem delu, ki vključujejo samoanalizo in samovrednotenje poučevanja (več o tem Pollard 2005).

Najprej ugotavljamo, ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci, zaposlenimi v vrtcu, pojavljajo razlike glede pogostnosti izvajanja samoevalvacije, in navajamo podatke o tem, kako pogosto anketiranci izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih.

Zaradi zagotavljanja večje veljavnosti in zanesljivosti odgovorov smo anketirancem na začetku vprašalnika zapisali definicijo samoevalvacije, da bi jo razlikovali od zgolj sprotne opazovanja učinkov lastne pedagoške prakse.

	Kako pogosto izvajate samoevalvacijo?								Skupaj	
	Zelo pogosto		Pogosto		Včasih		Redko			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Vzgojitelji	72	18,2	241	60,9	75	18,9	8	2,0	396	100,0
Svetovalni delavci	5	7,0	24	33,8	30	42,3	12	16,9	71	100,0
Skupaj	77	16,5	265	56,7	105	22,5	20	4,3	467	100,0

Preglednica 1: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na vprašanje, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na vprašanje, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo, se statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 57,984$, $g = 3$, $P = 0,000$). Medtem ko je skoraj štiri petine vzgojiteljev (79,1 %) odgovorilo, da zelo pogosto oz. pogosto izvajajo samoevalvacijo, je tako odgovorilo le dve petini svetovalnih delavcev (40,8 %). Največ svetovalnih delavcev je odgovorilo, da včasih izvajajo samoevalvacijo (42,3 %), enako je odgovorila slaba petina vzgojiteljev (18,9 %). Slaba petina svetovalnih delavcev (16,9 %) je odgovorila, da redko izvajajo samoevalvacijo, enak odgovor sta podala le 2,0 % vzgojiteljev. Nihče

izmed anketirancev ni odgovoril, da samoevalvacije ne izvaja. Morda je nekoliko presenetljivo, da vzgojitelji predšolskih otrok ocenjujejo, da pogosteje izvajajo samoevalvacijo kot svetovalni delavci. Če izhajamo iz študijskih programov, pridobijo svetovalni delavci v času svojega študija več znanja s področja metodologije kot vzgojitelji predšolskih otrok. Vzgojitelji svoje znanje o izvajanju samoevalvacije tudi ocenjujejo bolje kot svetovalni delavci. Skoraj tretjina vzgojiteljev (30,7 %) in le petina svetovalnih delavcev (19,5 %) namreč ocenjuje svoje znanje o izvajanju samoevalvacije kot dobro oz. zelo dobro. Morda so dobljeni rezultati odraz večje samokritičnosti svetovalnih delavcev, narave njihovega dela, ali pa so imeli vzgojitelji več priložnosti, kjer so si pridobili dodatno znanje s področja izvajanja samoevalvacije. Npr. že opisani model ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu je bil preizkušen v okviru raziskovalnega projekta Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcih: zagotavljanje kakovosti (Marjanovič Umek idr. 2005), v katerem je 18 vrtcev ob pomoči raziskovalk, ki so sodelovale kot zunanje sodelavke, izvedlo samoevalvacijo, skladno z opisanim konceptom in modelom. Vsak vrtec je opredelil problem in področja samoevalvacije, izbral merske pripomočke, jih posredoval različnim udeležencem, zbral in analiziral podatke, pripravil interpretacijo ter izdelal načrt zagotavljanja kakovosti. Izkušnje, ki jih imajo pedagoški delavci z raziskovalnim delom, pa statistično pomembno vplivajo na njihovo pripravljenost za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu (Vogrinc idr. 2007). Za osvetljevanje dobljenih ugotovitev bi bilo zanimivo tudi analizirati samoevalvacijske raziskave, ki jih izvajajo vzgojitelji in svetovalni delavci, in ugotoviti, katere raziskovalne pristope uporabljajo, s katerimi instrumenti zbirajo podatke, kako podatke obdelajo itd.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto vzgojitelji in svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih. Anketiranci so ocenjevali pogostnost le-te, pri čemer je ocena 5 pomenila, da samoevalvacijo na tem področju izvajajo zelo pogosto, ocena 1 pa, da je na tem področju ne izvajajo.

Vzgojitelji najpogosteje preverjajo, kako otroci spoštujejo pravila ($\bar{x} = 4,40$), kakšna je socialna vključenost otroka v skupino ($\bar{x} = 4,38$), kakšno je počutje otroka ($\bar{x} = 4,35$) in kako poteka izvajanje kurikuluma ($\bar{x} = 4,35$). Najredkeje ugotavljajo otrokove dispozicije za učenje, akademske dosežke in znanje ($\bar{x} = 3,22$), otrokovo zdravje in kakovost njegovega življenja ($\bar{x} = 3,75$) ter razvoj mišljenja ($\bar{x} = 3,82$).

Svetovalni delavci najpogosteje preverjajo izvajanje letnega delovnega načrta ($\bar{x} = 4,16$), pogosto preverjajo oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane otroke s posebnimi potrebami ($\bar{x} = 4,07$) ter sodelovanje s starši ($\bar{x} = 3,80$). Najredkeje pa preverjajo zdravje otrok in kakovost njihovega življenja ($\bar{x} = 2,88$), oblikovanje in izvajanje razvojnega programa vrtca ($\bar{x} = 2,99$) ter kulturo in klimo v vrtcu ($\bar{x} = 3,00$).

Ugotavljali smo tudi, kakšen odnos imajo vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcu, do izvajanja samoevalvacije.

	Kako pomembno se vam zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljate?										Skupaj	
	Zelo pomembno		Pomembno		Srednje pomembno		Manj pomembno		Nepomembno			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Vzgojitelji	113	30,0	210	55,7	49	13,0	5	1,3	0	0,0	377	100,0
Svetovalni delavci	21	32,3	32	49,2	6	9,2	4	6,2	2	3,1	65	100,0
Skupaj	134	30,3	242	54,8	55	12,4	9	2,0	2	0,5	442	100,0

Preglednica 2: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na vprašanje, kako pomembno se jim zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo

Nekoliko več vzgojiteljev (85,7 %) kot svetovalnih delavcev (81,5 %) ocenjuje, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, zelo pomembno oz. pomembno. Dobra desetina vzgojiteljev (13,0 %) in manj kot desetina svetovalnih delavcev (9,2 %) ocenjuje, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, srednje pomembno. Medtem ko je le 1,3 % anketiranih vzgojiteljev ocenilo, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, manj pomembno oz. da ni pomembno, je takšna odgovora podala slaba desetina anketiranih svetovalnih delavcev (9,3 %). Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako pomembno se jim zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, se statistično pomembno razlikujeta ($2\hat{I} = 13,447$, $g = 4$, $P = 0,009$).

Na vprašanje, kdo naj evalvira vzgojno-izobraževalno delo, velika večina vzgojiteljev (90,5 %) odgovarja, da mora vsak vzgojitelj sam preveriti, ali je dosegel postavljene cilje. Da naj delo vzgojitelja evalvira vodstveni delavec vrtca, v katerem je vzgojitelj zaposlen, meni 4,6 % anketiranih vzgojiteljev. Deset vzgojiteljev (2,6 %) meni, da je najbolje, da delo vzgojitelja evalvira zunanji strokovnjak za evalvacijo (npr. z Zavoda RS za šolstvo), devet (2,3 %) pa jih je odgovorilo, da je najbolje, da delo vzgojitelja evalvira drug vzgojitelj, njegov kolega iz istega vrtca.

Anketirani vzgojitelji in svetovalni delavci, zaposleni v vrtcu, se očitno zavedajo pomena izvajanja samoevalvacije za kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela. Številni raziskovalci (npr. Berger idr. 2005; Smith in Sela 2005; Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009; Wilson 2000) so ugotovili, da je raziskovalno delo pedagoških delavcev, ki vključuje samoevalvacijo, pomemben dejavnik profesionalnega razvoja in doseganja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Raziskovalci poročajo, da so s pomočjo samoevalvacije oz. raziskovalnega dela bolje spoznali otroke, institucijo in sebe kot vzgojitelja, da so s pomočjo raziskovalnih ugotovitev spremenili svojo prakso poučevanja, da so se počutili večje strokovnjake, da so profesionalno napredovali, da so znali bolje organizirati svoje razmišljanje o delu v oddelku, da so dobili globlji vpogled v proces poučevanja in vzgajanja, z raziskovalnim delom pa so lažje prenesli teoretična spoznanja v prakso itd.

Za uspešno izvajanje samoevalvacijskih raziskav morajo biti vzgojitelji in svetovalni delavci tudi ustrezno usposobljeni. Mnenje o njihovi usposobljenosti za izvajanje samoevalvacije predstavljamo v nadaljevanju.

Usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje samoevalvacije

Da bi pedagoški delavci raziskovali svojo prakso ter bili pripravljene svoje delo izpostaviti kritikam in diskusijam svojih kolegov ali celo širši strokovni javnosti (s poročanjem in objavami izsledkov svojih raziskav), jih je treba usposobiti za raziskovanje in reflektiranje lastne prakse že v času njihovega dodiplomskega študija in tudi pozneje, v sistemu stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja. H. Niemi in Jakku-Sihvonen (2006) poročata o tem, da so na Finskem študijski programi za izobraževanje pedagoških delavcev že nekaj desetletij usmerjeni v razvoj profesionalizma, ki temelji na kulturi raziskovanja. Izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev temelji na prepričanju, da morajo biti pedagoški delavci seznanjeni z najnovejšimi raziskavami, ki zadevajo področje vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja, da morajo znati rezultate raziskav premišljeno uporabiti v praksi in da morajo biti ustrezno akademsko ter strokovno usposobljeni za raziskovanje. Namen raziskovalno naravnanih študijev je izobraževati pedagoške delavce, ki bodo sposobni proučevanja, razvijanja in evalviranja procesa učenja ter poučevanja in ki bodo znali poiskati in analizirati probleme, s katerimi se bodo pri svojem delu v prihodnosti najverjetneje srečevali. Osnovno znanje s področja raziskovanja pridobijo prihodnji pedagoški delavci tudi na Danskem, Cipru, Malti, Slovaškem, v Latviji in Romuniji. V nekaterih državah (npr. v Nemčiji, Španiji) prihodnji pedagoški delavci nimajo samostojnega predmeta s področja raziskovanja, a se seznanijo s temeljnimi raziskovalnimi pristopi na svojem področju in z najnovejšimi raziskavami v okviru drugih predmetov (Questions to Eurydice network ... 2007).

Evalvacijske študije (npr. Jussila in Saari 2000) so pokazale, da je usposabljanje za raziskovanje, ki vključuje tudi samoevalvacijo, pomembna komponenta učinkovitega sistema izobraževanja pedagoških delavcev.

Mnenje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev, zaposlenih v vrtcu, o svoji usposobljenosti za izvajanje samoevalvacije, smo preverili z empirično raziskavo.

Skoraj polovica anketiranih vzgojiteljev (45,6 %) in skoraj polovica svetovalnih delavcev (45,8 %) ocenjuje svoje znanje o izvajanju samoevalvacije kot srednje dobro. Manj kot četrtina vzgojiteljev (23,8 %) in več kot tretjina svetovalnih delavcev (34,7 %) ocenjuje svoje znanje o izvajanju samoevalvacije kot zelo slabo oz. slabo. Skoraj tretjina vzgojiteljev (30,7 %) in le petina svetovalnih delavcev (19,5 %) ocenjuje svoje znanje o izvajanju samoevalvacije kot dobro oz. zelo dobro. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 7,591$, $g = 4$, $P = 0,108$).

Vzgojitelji in svetovalni delavci so ocenjevali, v kolikšni meri so usposobljeni za izvajanje posameznih stopenj načrtovanja in izvajanja samoevalvacijskih raziskav.

Svojo usposobljenost za izvajanje posamezne dejavnosti so ocenili na petstopenjski ocenjevalni lestvici.

	Povprečna ocena (vzgojitelji)	Povprečna ocena (svetovalni delavci)	T-preizkus	Stopnja pomembnosti
Postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati)	3,38	3,29	0,912	0,362
Metodološko načrtovanje samoevalvacije (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ...)	3,04	3,15	-0,973	0,331
Priprava instrumentov za zbiranje podatkov	2,86	2,93	-0,613	0,540
Obdelava podatkov	3,02	3,21	-1,582	0,114
Interpretacija rezultatov	3,07	3,37	-2,550	0,011
Pisanje poročil	3,25	3,50	-2,178	0,030
Seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev ...) z ugotovitvami	3,18	3,46	-2,401	0,017
Načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev	3,19	3,44	-2,140	0,033

Preglednica 3: Usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje posameznih stopenj samoevalvacijske raziskave

Vzgojitelji in svetovalni delavci v povprečju visoko ocenjujejo svojo usposobljenost za izvajanje posameznih dejavnosti oz. faz samoevalvacijske raziskave. Prvi so svojo usposobljenost ocenili s skupno povprečno oceno 3,12, drugi pa z oceno 3,29.

Vzgojitelji v povprečju ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni za postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati itd.), visoko pa ocenjujejo tudi svojo usposobljenost za pisanje poročil, načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev in seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev itd.) z ugotovitvami. Pisanje raziskovalnih poročil, ki zahteva poglobljeno refleksijo raziskovalnega problema, ter seznanjanje širše javnosti z rezultati raziskave sta dejavnika, ki sicer nista tako ozko vezana na vzgojiteljevo vsakdanjo poklicno vlogo, vendar izredno pomembno vplivata na vzgojiteljev profesionalni razvoj. Faza pisanja poročil in predstavitve rezultatov širši javnosti naj bi bila, poleg oblikovanja raziskovalnih vprašanj in sistematičnega zbiranja podatkov zanje, temeljna ločnica med vzgojiteljem razmišljajočim praktikom in vzgojiteljem raziskovalcem (o tem več Ebbutt 1985). Od slednjega se pričakuje, da bo izpeljal celoten raziskovalni proces, to pomeni, da bo znal oblikovati raziskovalni problem, ga razčleniti na

raziskovalna vprašanja, postaviti hipoteze, oblikovati načrt zbiranja in obdelave podatkov in da bo znal zbrane podatke interpretirati ter napisati poročilo o poteku raziskave. Vzgojitelji v povprečju najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za pripravo instrumentov za zbiranje in obdelavo podatkov.

Svetovalni delavci v povprečju najvišje ocenjujejo svojo usposobljenost za pisanje poročil, seznanjanje javnosti z ugotovitvami in načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev. V povprečju najnižje pa ocenjujejo svojo usposobljenost za pripravo instrumentov za zbiranje podatkov in metodološko načrtovanje samoevalvacije (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov itd.).

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc je t-preizkus za neodvisne vzorce pokazal statistično pomembne razlike med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pri ocenjevanju usposobljenosti za izvajanje naslednjih dejavnosti: interpretacija rezultatov, pisanje poročil, seznanjanje javnosti z ugotovitvami in načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev. Svojo usposobljenost za izvajanje vseh navedenih dejavnosti svetovalni delavci v povprečju ocenjujejo višje kot vzgojitelji. Tudi za izvajanje večine ostalih dejavnosti (tj. metodološko načrtovanje samoevalvacije, priprava instrumentov za zbiranje podatkov in obdelava podatkov) svetovalni delavci v povprečju višje ocenjujejo svojo usposobljenost kot vzgojitelji, vendar med njimi razlike niso tako velike, da bi bile statistično pomembne. Postavljanje ciljev samoevalvacije oz. vsebinsko načrtovanje samoevalvacije pa je edina dejavnost, pri kateri svojo usposobljenost v povprečju višje ocenjujejo vzgojitelji kot svetovalni delavci, vendar tudi v tem primeru razlike niso statistično pomembne.

Načini, s katerimi bi pomagali vzgojiteljem in svetovalnim delavcem k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije

Vzgojitelji in svetovalni delavci so odgovarjali, na kakšne načine bi jim lahko pomagali k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacijskih raziskav. Različne načine pomoči so ocenili na petstopenjski ocenjevalni lestvici: ocena 5 je pomenila, da lahko posamezni način zelo pomembno prispeva k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije, ocena 1 pa, da je vpliv tega dejavnika na učinkovitost izvajanja samoevalvacije povsem nepomemben.

	Povprečna ocena (vzgojitelji)	Povprečna ocena (svetovalni delavci)	T-pre- izkus	Stopnja pomemb- nosti
Vzpostavitev partnerskega odnosa med pedagoškimi delavci v vrtcih in raziskovalci, pri čemer bi raziskovalci nudili vsebinsko in metodološko podporo pri izvajanju samoevalvacije	4,04	4,09	-0,376*	0,708
Priprava spletnih baz podatkov, kjer bi bili zbrani temeljni članki, ki bi obravnavali vsebine s področja samoevalvacije	4,05	4,03	0,182*	0,856
Drugačna organizacija dela v vrtcu, ki bi olajšala izvajanje samoevalvacije	3,82	3,92	-0,802	0,423
Oblikovanje mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj	3,64	3,87	-2,030	0,043
V vsakem vrtcu bi moral biti zaposlen »vzgojitelj evalvator«, ki bi pomagal pri izvajanju samoevalvacije	3,24	3,26	-0,142	0,887
Izboljšati klimo v vrtcu glede samoevalviranja (podpora ravnateljev in vzgojiteljev, ustvarjanje kulture samoevalvacije)	3,93	3,96	-0,296	0,767
Finančno in strokovno bolje ovrednotiti samoevalviranje	3,77	3,79	-0,166*	0,869
Razbremenitev pedagoških delavcev v vrtcu, ki bi izvajali samoevalvacijo	3,74	3,94	-1,810*	0,073
Organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, na katerih bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja	4,14	4,20	-0,571	0,568
Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce v vrtcu, na katerih bi si pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave	4,14	4,20	-0,549	0,584
Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce, na katerih bi si pridobili znanje o obdelavi in interpretaciji podatkov	4,08	3,92	1,289*	0,201
Priprava spletnih strani, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov	4,03	4,08	-0,435*	0,665
Določitev kriterijev za ugotavljanje kakovosti (na nacionalni ravni)	4,03	4,04	-0,114*	0,909
Pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca	3,65	3,76	-0,964	0,336
Večja finančna podpora vrtcem pri izvajanju samoevalvacije	3,91	3,94	-0,316	0,752
Pedagoški delavci bi morali v času dodiplomskega študija pridobiti več znanj za samostojno raziskovanje	4,18	3,87	2,966	0,003
Svetovalni delavci v vrtcu bi morali bolje obvladati problematiko samoevalviranja in pri tem nuditi strokovno pomoč vzgojiteljem	4,14	4,04	0,971	0,332

* Izračunan je aproksimativni t-preizkus.

Preglednica 4: Mnenje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako bi lahko pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacijskih raziskav

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da lahko vsi navedeni načini pomoči po mnenju vzgojiteljev in svetovalnih delavcev pomembno prispevajo k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije. Skupna povprečna ocena, s katero so vzgojitelji ocenili vse navedene načine pomoči, je 3,91, svetovalni delavci pa so navedene načine pomoči v povprečju ocenili z oceno 3,94.

Po mnenju vzgojiteljev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj pripomoglo več znanja za samostojno raziskovanje, ki naj bi ga pedagoški delavci pridobili že v času dodiplomskega študija. K učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije naj bi pomembno prispevali tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja in izobraževalni programi, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave. Vzgojitelji so med ponujenimi načini pomoči v povprečju najnižje, pa še vedno z relativno visoko povprečno oceno, ocenili naslednje: v vsakem vrtcu bi moral biti zaposlen »vzgojitelj evalvator«, ki bi pomagal pri izvajanju samoevalvacije«, »oblikovanje mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj«, in »pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca.«

Po mnenju svetovalnih delavcev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj prispevala organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, na katerih bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, in organizacija izobraževalnih programov, na katerih bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave. Tudi svetovalni delavci menijo, da bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije najmanj prispevalo, da bi bil v vsakem vrtcu zaposlen »vzgojitelj evalvator«, ki bi drugim pomagal pri izvajanju samoevalvacije. Po mnenju svetovalnih delavcev k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije ne bi veliko prispevala pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca in boljše finančno ter strokovno ovrednotenje samoevalviranja.

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc je t-preizkus za neodvisne vzorce oz. aproksimativni t-preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o homogenosti varianc) pokazal statistično pomembne razlike med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pri ocenjevanju dveh načinov, ki naj bi pomagala k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije, in sicer »oblikovanja mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj« in več usposabljanja s področja raziskovanja v času dodiplomskega izobraževanja pedagoških delavcev. Da bi lahko k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije prispevali z oblikovanjem mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj, so bolj prepričani svetovalni delavci (povprečna ocena 3,87) kot vzgojitelji (povprečna ocena 3,64). Da pa bi lahko k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije prispevali tako, da bi pedagoški delavci pridobili več znanja s področja raziskovanja v času dodiplomskega izobraževanja, so bolj prepričani vzgojitelji (povprečna ocena 4,18) kot svetovalni delavci (povprečna ocena 3,87).

Iz predstavljenih podatkov je razvidno tudi, da skoraj vse načine, ki naj bi prispevali k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije in pri katerih se niso pojavile statistično pomembne razlike med vzgojitelji in svetovalnimi delavci, v povprečju višje vrednotijo svetovalni delavci. Vzgojitelji so v povprečju višje kot svetovalni delavci ovrednotili: pripravo spletnih baz podatkov, kjer bi bili zbrani temeljni članki, ki bi obravnavali vsebine s področja samoevalvacije, organizacijo izobraževalnih programov za pedagoške delavce, kjer bi si pridobili znanje o obdelavi in interpretaciji podatkov ter boljšo usposobljenost svetovalnih delavcev s področja samoevalviranja.

Zaključek

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da vzgojitelji in svetovalni delavci večinsko ocenjujejo, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo, zelo pomembno oz. pomembno, da vzgojitelji predšolskih otrok pogosteje izvajajo samoevalvacijo kot svetovalni delavci in da svoje znanje o izvajanju samoevalvacije tudi ocenjujejo boljše kot svetovalni delavci. Vzgojitelji najpogosteje preverjajo, kako otroci spoštujejo pravila in kakšna je socialna vključenost otroka v skupino, svetovalni delavci pa najpogosteje preverjajo izvajanje letnega delovnega načrta, oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane otroke s posebnimi potrebami ter sodelovanje s starši.

Izvajanje samoevalvacije je pomemben dejavnik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Pri izvajanju samoevalvacije ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek izvajanja le-te, s katerim lahko pedagoški delavec izboljša svoje profesionalno razmišljanje in delovanje, pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja. Izvajanje samoevalvacije pedagoške delavce tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti pedagoški delavci, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso (Vogrinc idr. 2007). Če želimo, da bodo pedagoški delavci izvajali samoevalvacije, je pomembno, da si že kot študenti med študijem pridobijo pozitivna stališča do raziskovanja, izvajanja samoevalvacije, da dojemajo raziskovanje kot pomemben dejavnik profesionalnega ravnanja in svojega razvoja. Nujno je, da študenti usvojijo potrebno znanje za izvajanje samoevalvacije (vsaj temeljno metodološko znanje in osnovne postopke obdelave podatkov) in pridobijo prve konkretne izkušnje z raziskovalnim delom. H. Niemi (2008) govori o t. i. raziskovalni pismenosti in meni, da morajo biti pedagoški delavci sposobni spremljati in analizirati lastno prakso. Brez te kompetence so namreč le izvrševalci zahtev, ki se oblikujejo izven njihove neposredne pedagoške prakse. Raziskovalno pismenost potrebujejo, da bi lahko analizirali lastno pedagoško delo in teorijo s področja vzgoje in izobraževanja ter razumeli, na katerih temeljih lahko gradijo svoje nadaljnje pedagoško delo. Znanje o poučevanju in učenju je tradicionalno razdeljeno na teoretično znanje (zapisano in objavljeno s strani raziskovalcev) in praktično znanje (»intuitivno« razumljeno s strani praktikov). Ta delitev je pogosto

izključevala pedagoške delavce iz raziskovalnega dela, tudi iz proučevanja lastne pedagoške prakse (več o tem v Smith in Sela 2005). Izvajanje samoevalvacijskih raziskav lahko premosti to vrzel, saj spodbuja pedagoške delavce, da izvajajo in sodelujejo v koristnih raziskavah.

Za učinkovito izvajanje samoevalvacije je treba razviti tudi sodelovalno klimo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, doseči konsenz o skupnih prepričanjih, viziji ter poslanstvu, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti. Pomembno vlogo pri tem ima pedagoški vodja vrtca, ki mora zaposlene načrtno usmerjati v sodelovanje in proces reflektiranja, proučevanja in raziskovanja njihove prakse. Za izvajanje samoevalvacije potrebujejo pedagoški delavci čas, ustrezne instrumente za analizo stanja in druga potrebna sredstva ter pripomočke, samo izvajanje samoevalvacije pa mora biti tudi ustrezno strokovno ovrednoteno. K učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije naj bi pomembno prispevali tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, in izobraževalni programi, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave. Kakovostna samoevalvacija se osredotoča na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnosti. Ponuja akcijski načrt za razvoj in krepitev močnih področij institucije ter za odpravljanje napak in izboljšanje šibkih področij. Zato jo lahko upravičeno pojmuje kot enega izmed pomembnih dejavnikov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ter profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.

Literatura in viri

- Berger, J. G., Boles, K. C. in Troen, V. (2005). Teacher research and school change: paradoxes, problems and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21, št. 1, str. 93–105.
- Ebbutt, D. (1985). Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles. V: R. G. Burgess (ur.). *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London, Falmer Press, str. 152–174.
- Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Jussila, J. in Saari, S. (2000). *Teacher Education as a Future-Moulding Factor. Internal Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*. Dostopno na: http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_900.pdf (pridobljeno 3. 3. 2009).
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2007). Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V: J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl-Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Projekt Partnerstvo fakultet in šol, model 4. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–57.
- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: D. Štrajnc (ur.). *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 13–25.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4, str. 20–36.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 76–104.
- Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. V: B. Hudson in P. Zgaga (ur.). *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education, str. 183–208.
- Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: H. Niemi in R. Jakku-Sihvonen (ur.). *Research-based Teacher education in Finland*. Helsinki: Finnish Educational Research Association, str. 31–51.
- Plestenjak, M. in Cencič, M. (1999). Nastajanje in evalvacija visokošolskega programa predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4, str. 88–99.
- Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. New York: Continuum.
- The Program Evaluation Standards. How to assess Evaluations of Educational Programs*. (1994). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Questions to Eurydice network: the relationship between research, policy and practice in education and training*. (2007). Bruselj: Eurydice.
- Rossi, H. P. in Freeman, E. H. (1993). *Evaluation, a systematic approach*. Newbury Park: Sage Publications.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.
- Smith, K. in Sela, O. (2005). Action Research as a Bridge Between Pre-Service Teacher Education and In-Service Professional Development for Students and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, št. 3, str. 293–310.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stufflebeam, D. L. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practise*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. in Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. in Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 48–67.
- Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational studies*, 35, št. 1, str. 53–63.
- Wilson, C. (2000). Developing and disseminating teacher knowledge. *Research in Science Education*, 30, št. 3, str. 301–315.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2008). Uradni list RS, št. 36/08.