



PROTOKOL ZA UVAJANJE IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO V ŠOLAH IN VRTCIH



PROTOKOL ZA UVAJANJE IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO V ŠOLAH IN VRTCIH

Mateja Brejc
Mihaela Zavašnik Arčnik
Andrej Koren
Cveta Razdevšek Pučko
Sanja Gradišnik
Alojz Širec

Založila: Šola za ravnatelje, Predoslje 39, 4000 Kranj

Oblikovanje: B & S d. o. o.

Kranj, september 2014

©2014 Šola za ravnatelje

Publikacija je sofinancirana s sredstvi Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno izobraževalnih organizacij.

Publikacija je brezplačna.



PROTOKOL ZA UVAJANJE IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO V ŠOLAH IN VRTCIH

Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo je nastajal v okviru projekta Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ), in sicer v letih 2008–2014. Temelji na dejavnostih, ki so bile preizkušene na 338 šolah, od katerih je bilo 243 vključenih v usposabljanje za samoevalvacijo (glej npr. Brejc, Savarin in Koren 2013), 96 pa v zunanjo evalvacijo (glej npr. Brejc, Savarin in Avguštin 2014). V zunanji evalvaciji, s katero so bila vrednotena različna področja kakovosti, je kot izvajalcev, tj. zunanjih evalvatorjev, sodelovalo 95 ravnateljev in strokovnih delavcev šol (prav tam). V zasnovi in izvajanju dejavnosti so bili udeleženi tudi različni domači in tuji strokovnjaki in praktiki (glej npr. Gradišnik in Brejc 2013).



KAZALO

1 UVOD	7
2 PODROČJA KAKOVOSTI	10
2.1 UČENJE IN POUČEVANJE	12
2.1.1 OPREDELITEV POJMOV UČENJE – POUČEVANJE	12
2.1.2 ZNAČILNOSTI POUČEVANJA OZIROMA STRATEGIJE POUČEVANJA	13
2.1.3 UČENJE – KAZALNIKI SO PRAVILOMA POSREDNI	14
2.1.4 UČENJE UČENJA PRAV TAKO VKLJUČUJE DVA VIDIKA	15
2.1.5 KAZALNIKI KOMPETENCE »UČENJE UČENJA«	17
2.2 PROFESIONALNI RAZVOJ STROKOVNIH DELAVCEV IN RAVNATELJA	21
2.3 VODENJE V ŠOLI	23
3 NAČRTOVANJE IZBOLJŠAV	25
3.1 OPREDELITEV DOLGOROČNEJŠIH CILJEV IZBOLJŠAV	29
3.2 PRIPRAVA NAČRTA IZBOLJŠAV IN AKCIJSKIH NAČRTOV	32
3.2.1 NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI ŠOLE ZA OBDOBJE 3 LET	32
3.2.2 AKCIJSKI NAČRTI ZA ŠOLSKO LETO	33
4 IZVAJANJE DEJAVNOSTI IN SPREMLJANJE DOSEGANJA ZASTAVLJENIH CILJEV	37
4.1 NAČINI SPREMLJANJA	39
4.2 ZBIRANJE PODATKOV ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE	42
5 OVREDNOTENJE IZBOLJŠAV IN POROČANJE	45
5.1 POROČILO O SAMOEVALVACIJI	48
5.1.1 PRIPRAVA IN OBRAVNAVA POROČILA O SAMOEVALVACIJI	48
5.1.2 STRUKTURA IN VSEBINA POROČILA O SAMOEVALVACIJI	49
6 PONOVO NAČRTOVANJE	53
7 PRILOGE	57
7.1 PRIMER KAZALNIKOV UČENJA IN POUČEVANJA	58
7.2 AKCIJSKI NAČRTI	59
7.2.1 AKCIJSKI NAČRT NA RAVNI ŠOLE	59
7.2.2 AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI AKTIVA OZIROMA SKUPINE	60
7.2.3 AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI UČITELJA	61
7.3 METODE ZBIRANJA PODATKOV	62
7.4 KAZALNIKI UVAJANJA IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJE	65
8 UPORABLJENA IN PRIPOROČENA LITERATURA	69

Kazalo slik

Slika 1: Načela načrtovanja izboljšav.....	31
---	----

Kazalo preglednic

Preglednica 1: Faze in koraki uvajanja izboljšav s samoevalvacijo v povezavi s šolsko dokumentacijo.....	8
Preglednica 2: Predlog postopka in časovnice načrtovanja izboljšav.....	27
Preglednica 3: Predlog postopka in časovnice priprave načrta izboljšav in akcijskih načrtov.....	32
Preglednica 4: Primer strukture in elementov načrta izboljšav na ravni šole za obdobje 3 let.....	32
Preglednica 5: Elementi akcijskega načrta na ravni šole za eno šolsko leto.....	34
Preglednica 6: Predlog časovnice izvajanja in spremljanja dejavnosti.....	39
Preglednica 7: Vidiki vrednotenja uvajanja izboljšav.....	46
Preglednica 8: Predlog postopka in časovnice poročanja.....	47

Kazalo namigov

Namig 1: Kako oblikovati »pametnejše« (SMARTER) cilje?.....	29
Namig 2: Kako izbrati cilje izboljšav na ravni šole za obdobje treh let?.....	30
Namig 3: Določanje števila dejavnosti.....	34
Namig 4: Oblikovanje meril.....	35
Namig 5: Kako akcijsko načrtovati po ravneh?.....	35
Namig 6: Spremljanje z izvedbo strokovne razprave.....	41
Namig 7: Kaj so podatki?.....	42
Namig 8: Kako izbrati metodo za zbiranje podatkov?.....	43
Namig 9: Vprašanja o podatkih.....	43
Namig 10: Priprava in obravnava poročila o samoevalvaciji.....	49
Namig 11: Ovrednotenje poročila o samoevalvaciji.....	51
Namig 12: Razmislek o sodelovanju z različnimi deležniki.....	51
Namig 13: Poročanje in nadaljnje načrtovanje.....	54

Kazalo primerov

Primer 1: Cilji izboljšav za obdobje treh let na področju učenja in poučevanja.....	31
Primer 2: Cilj izboljšav in prednostni cilji.....	33
Primer 3: Cilji, dejavnosti, merila.....	36

Kazalo priložnosti

Priložnost 1: Pregled in ovrednotenje načrtovanja v šoli.....	36
--	----



PROTOKOL ZA UVAJANJE IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO V ŠOLAH IN VRTCIH

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091:005.962.131(0.034.2)

PROTOKOL za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih [Elektronski vir] /
[Mateja Brejc ... et al.]. - El. knjiga. - Kranj : Šola za ravnatelje, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf>

Način dostopa (URL): <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-70-1/flipbook.html>

ISBN 978-961-6637-69-5 (pdf)

ISBN 978-961-6637-70-1 (html)

1. Brejc, Mateja
275792128



PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

1

UVOD

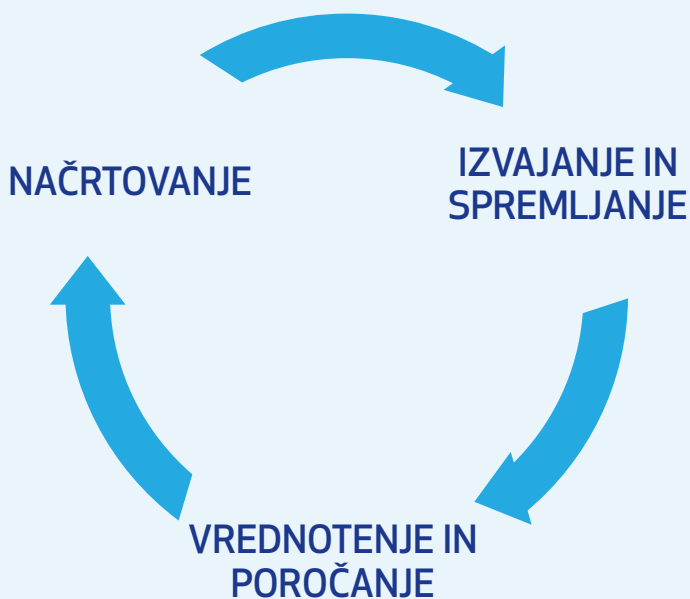


Namen uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah je izboljšanje učenja in poučevanja ter dosežkov učencev. Da bi šole lahko kakovostno in trajnostno uvajale izboljšave in samoevalvacijo, je pomembno, da imajo skupna izhodišča in usmeritve, ki so opredeljena s pričujočim protokolom. Gre za niz dogovorov oziroma postopkov, utemeljenih v teoriji, predvsem pa preizkušenih v praksi slovenskih vrtcev in šol.

Protokol je namenjen vrtcem in šolam (v nadaljevanju šolam¹) za lažje in poenoteno vodenje in obvladovanje nekaterih procesov za izboljševanje učenja in poučevanja ter dosežkov učencev. Daje okvir, za katerega pa je pomembno poudariti, da ga šole lahko smiselno in po potrebi prilagodijo lastnim razmeram, ustaljenemu načinu delovanja, zmožnostim institucije in posameznikov idr.

Vsebina protokola se opira na zasnovo in gradiva, ki so bila v treh ciklih pripravljena za usposabljanje šol za samoevalvacijo (glej npr. Brejc, Koren in Zavašnik Arčnik 2011, Brejc 2013, Brejc in Zavašnik Arčnik 2013), pri čemer je poseben poudarek na usmeritvah in primerih, s katerimi lahko v šolah kakovostno in trajnostno uvajajo izboljšave in izvajajo samoevalvacijo. Strukturirana je po fazah uvajanja izboljšav in samoevalvacije, tj.:

- NAČRTOVANJE IZBOLJŠAV,
- IZVAJANJE IN SPREMLJANJE,
- VREDNOTENJE IN POROČANJE.



¹ V besedilu so v nadaljevanju uporabljena samo poimenovanja *učenec*, *učitelj*, *šola* in *učiteljski zbor*. S poimenovanjem *učenec* označujemo otroke v vrtcu, učenca v osnovni šoli in dijaka srednje šole oziroma dijaškega doma, s poimenovanjem *učitelj* vzgojitelja v vrtcu oziroma dijaškem domu in učitelja v osnovni in srednji šoli, s poimenovanjem *šola* vrtec, osnovno in srednjo šolo ter dijaški dom, s poimenovanjem *učiteljski zbor* vzgojiteljski zbor v vrtcu oziroma dijaškem domu in učiteljski zbor v osnovni in srednji šoli.

Protokol predvideva 3-letni cikel izboljšav, za katerega podrobneje opisuje in predlaga, katere korake naj šola izvede v enem šolskem letu, kdaj in kako. Šoli prinaša potrebna »orodja« (primere, usmeritve, obrazce itd.) in tudi pojasni, kako naj vse poveže z obstoječo dokumentacijo (glej Preglednico 1).

Preglednica 1: Faze in koraki uvajanja izboljšav s samoevalvacijo v povezavi s šolsko dokumentacijo

FAZE UVAJANJA IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJE	KORAKI (PROCESNI ELEMENTI)	POVEZAVA S ŠOLSKO DOKUMENTACIJO
NAČRTOVANJE	<ul style="list-style-type: none"> - izbira področja uvajanja izboljšav - analiza stanja - določitev 3-letnih ciljev izboljšav - oblikovanje 3-letnega načrta izboljšav na ravni šole - opredelitev letnih prednostnih ciljev - oblikovanje akcijskih načrtov na ravni šole, aktiva, učitelja 	<ul style="list-style-type: none"> - program razvoja in/ali razvojni načrt → načrt izboljšav - vzgojni načrt - letni delovni načrt → akcijski načrt izboljšav - letna priprava učitelja - poročila o NPZ, maturi itd.
IZVAJANJE IN SPREMLJANJE	<ul style="list-style-type: none"> - izvajanje načrtovanih dejavnosti - zbiranje podatkov - spremljanje izvajanja na ravni šole, aktiva, učitelja (analiza podatkov, strokovne razprave, refleksija ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - zapisniki - evidence - zapiski - razprave
VREDNOTENJE IN POROČANJE	<ul style="list-style-type: none"> - analiza in refleksija o podatkih - ovrednotenje doseganja ciljev - poročanje 	<ul style="list-style-type: none"> - zapisi analiz in refleksij ter preostala dokumentacija - letno poročilo o samoevalvaciji - poročilo o uresničitvi LDN - poročilo o delu komisije za kakovost

V nadaljevanju najprej predstavljamo izbrana področja izboljšav, ki vsebinsko uokvirjajo in usmerjajo uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah. Od 3. do 6. poglavja sledi predstavitev postopkov in časovnice uvajanja izboljšav in samoevalvacije po korakih. V besedilu so šolam v pomoč tudi:

- 'namigi, ki jih vodijo pri razmisleku in delu z učiteljskimi zbori
- 'primeri', kako npr. zapisati cilje, dejavnosti, merila in
- 'priložnost' za pregled in pregled in ovrednotenje načrtovanja v šoli.

V prilogah so predstavljene predloge akcijskih načrtov in metode zbiranja podatkov ter dodani kazalniki uvajanja izboljšav in samoevalvacije, s katerimi lahko šola ovrednoti kakovost procesa in dosežene rezultate. Priložen je seznam literature, ki bralca oziroma uporabnika usmerja v dodatno branje.





PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

2

PODROČJA KAKOVOSTI



Da bi spremembe oz. izboljšave lahko dosegli, je treba izbrati področje ali področja kakovosti in v njihovem okviru opredeliti prioritete. Hkrati pa je pomembno, da šola ob začetku načrtovanja izboljšav jasno opredeli svoj kontekst delovanja, torej izhodišča, ki bodo bistveno sooblikovala načrt izboljšav in nadaljnje ravni načrtovanja, npr. sociodemografska sestava, spreminjajoča se demografija, prostorska zmogljivost, pogoji na trgu dela, spreminjajoče se vladne politike, lokalna specifika ipd.

PODROČJA KAKOVOSTI so pomembna področja temeljnega delovanja, ki prispevajo k uresničevanju poslanstva šole, npr. učenje in poučevanje (dosežki učencev), vodenje šole, profesionalni razvoj zaposlenih, klima in kultura, sodelovanje z deležniki, skrb za kakovost, razvojno-raziskovalno delo, sodelovanje s starši idr. Predstavljamo izbrana področja kakovosti, o katerih naj v okviru uvajanja izboljšav in samoevalvacije razmišljajo strokovni delavci v šolah, in sicer:

- učenje in poučevanje,
- profesionalni razvoj strokovnih delavcev in ravnatelja,
- vodenje v šoli.

Protokol prednostno usmerja uvajanje izboljšav in samoevalvacijo na področje učenja in poučevanja, zato je to področje v poglavju 2.1 predstavljeno teoretično bolj poglobljeno. Namen seveda ni teoretično razglablјati o učenju in poučevanju, ampak na začetku predvsem opozoriti na nekatera temeljna spoznanja stroke, ki bodo koristila šolam, da se temeljiteje poglobijo v raziskovanje problemov učenja in poučevanja v lastnih razmerah.

V poglavjih 2.2 in 2.3 so predstavljena teoretična izhodišča, ki utemeljujejo pomen profesionalnega razvoja in vodenja v šolah in ju povezujejo z učenjem in poučevanjem. Za obe področji je za zunanjo evalvacijo v projektu KVIZ (glej npr. Brejc, Savarin in Avguštin 2014) nastal tudi nabor kazalnikov, o katerem je na več delovnih srečanjih potekala razprava s skupino ravnateljev; »preizkušen« je bil z zunanjo evalvacijo na sedmih zavodih. Kazalniki, predstavljeni v nadaljevanju, so dopolnjeni na podlagi analize poročil o zunanjih evalvacijah, komentarjev zunanjih evalvatorjev in povratnih informacij evalviranih zavodov. Kazalniki profesionalnega razvoja in vodenja smiselno dopolnjujejo razmislek o učenju in poučevanju z organizacijskega vidika, tako so namenjeni ravnateljem in strokovnim delavcem, za širši razmislek o delovanju šole in zagotavljanju kakovosti.

2.1 UČENJE IN POUČEVANJE

2.1.1 OPREDELITEV POJMOV UČENJE – POUČEVANJE

UČENJE je PROCES, ki poteka V/PRI UČENCU, POUČEVANJE pa so ORGANIZIRANE DEJAVNOSTI UČITELJA s ciljem sprožiti pri učencu proces učenja. »Temeljne razlike med poučevanjem in učenjem izvirajo odtod, da je poučevanje predvsem interakcija med udeleženci pouka, učenje pa izrazita subjektivna intraaktivnost učnega subjekta samega. [...] Smisel poučevanja je pomagati in spodbujati učence pri njihovem čim bolj samostojnem in ustvarjalnem učenju. Glede na namembnost obeh je poučevanje podrejeno učenju. [...] Poučevanje poteka pred oz. vzporedno z učenjem, saj je poučevanje tisto, od katerega je v veliki meri odvisna tudi kvaliteta učenja.« (Strmčnik 1999). Avtor (prav tam) tudi opozarja na »zgrešeno mišljenje«, ki še vedno obstaja, da je poučevanje enako učenju, po drugi strani pa nekatere discipline posvečajo izrazito več pozornosti enemu od obeh pojavov; tako namenja (klasična) didaktika glavno pozornost poučevanju, (klasična) psihologija pa je »s povečevanjem učenja zanemarjala poučevanje oz. ga je preprosto in avtomatično subsumirala učenju.« V nadaljevanju avtor razčlenjuje najprej poučevanje in opozarja na nekatere vloge poučevanja, pomembne za kakovostno učenje: poučevanje ima informativno vlogo (npr. v naravoslovju), ko učencem predstavlja nove, še nepoznane vsebine; ima pomembno formativno vlogo, ko pri učencih razvija različne miselne procese (npr. za odkrivanje logičnih odnosov, vzročne povezanosti, problemskosti); ne smemo zanemariti usmerjevalne in interpretativne vloge, pri kateri učitelj s poučevanjem opozarja učence na ločevanje bistvenega od nebistvenega in na vrednotne vidike posameznih vsebin; ne nazadnje je treba omeniti tudi vlogo poučevanja v usposabljanju za samoizobraževanje (npr. pri iskanju in uporabi različnih virov).

Izpolnjevanje vseh teh vlog seveda ni avtomatično, ne uresničuje se s preprostim »prenašanjem«, »posredovanjem«, ko učne vsebine »obravnavamo« (s temi izrazi se pogosto opisuje proces poučevanja), ampak le s kakovostnimi strategijami poučevanja. Omeniti velja tudi Beersa (2007), ki s številnimi primeri opozarja, da se večinoma sprašujemo »kako poučevati«, premalo pozornosti pa posvečamo vprašanju »ali, kaj in kako se ob tem učenci učijo«.

2.1.2 ZNAČILNOSTI POUČEVANJA OZIROMA STRATEGIJE POUČEVANJA

Strategije poučevanja omenjamo predvsem z vidika njihovega vpliva na proces učenja. Značilnost kakovostnih strategij poučevanja je, da angažirajo in aktivirajo VSE učence, kar pomeni, da so jim izziv, jim dajejo možnost udejstvovanja in spodbujajo različne oblike sodelovanja, od preproste uporabe različnih pripomočkov (npr. merjenje, uporaba zemljevida) do odgovarjanja na bolj ali manj zahtevna vprašanja, interakcije med učenci v skupinah, iskanja primerov in/ali povezav z dejanskim življenjem (avtentični primeri). Bistveno je spodbujanje kognitivnih procesov (procesov mišljenja, reševanja problemov, iskanja logičnih ali vzročno-posledičnih zvez ...). Kakovostne strategije poučevanja so inkluzivne, vključujejo elemente diferenciacije, s katerimi se prilagajajo različnim učenecem, so v oporo in vsebujejo razne oblike formativnega spremljanja delovanja in dosežkov pri učencih.

Glede kakovostnih strategij poučevanja je treba opozoriti, da ni dovolj, da se učitelj odloči, da bo uporabil (oz. da zapiše, da uporablja) npr. metodo razgovora ali reševanja problemov. V spremljanju poučevanja (lahko kot hospitacija, nujno tudi samoopazovanje) smo pozorni na pomembne kazalnike.

Pozorni smo na količinski odziv učencev (pogostost):

- *koliko učencev se odziva in vključuje v razgovor, kako pogosto se posamezni učenci odzivajo in vključujejo v razgovor,*
- *kateri učenci (glede na siceršnjo uspešnost) se odzivajo in vključujejo v razgovor.*

Seveda pa smo posebej pozorni tudi na kakovost teh odzivov, npr. na:

- *kakovost (pravilnost) odgovorov,*
- *izvirnost in ustreznost primerov,*
- *samostojnost v iskanju poti za rešitev problema.*

Poleg spremljanja navedenih, lahko bi rekli objektivnih kazalnikov (ki jih lahko spremlja tudi zunanji opazovalec) je pomembno, da tudi sam učitelj reflektivno spremlja in po potrebi spreminja lastno delovanje (te kazalnike bi lahko imenovali subjektivni, čeprav so nekateri od njih dostopni tudi zunanjemu opazovalcu), pri čemer je pozoren na:

- *spremljanje lastnih pobud, njihovo pogostost in direktivnost;*
- *lastno odzivanje na vprašanja ali pobude učencev, pogostost dajanja povratnih informacij;*
- *neodzivanje na pobude učencev (ignoriranje);*
- *način vrednotenja ustreznosti/pravilnosti delovanja/sodelovanja učencev;*
- *kakovost oblikovanja povratnih informacij;*
- *razporeditev oz. način izbire učencev, ki so jim namenjene formativne povratne informacije (pojav morebitnih modelov razredne interakcije: komunikacija z učenci, ki sedijo v prvih vrstah, model adaptacije, model kompenzacije, komunikacija pretežno z boljšimi učenci, podrobneje v Razdevšek Pučko, 1993);*
- *zavestno spreminjanje modela komunikacije z učenci;*
- ...



Kakovostne, načrtno izbrane strategije poučevanja mora torej spremljati »refleksija v akciji«. Lahko bi rekli, da gre za metakognitivne strategije poučevanja z vsemi nujnimi sestavinami metakognicije:

- Načrtovanje in odločanje v fazi priprave: učitelj se že pri izbiri učnih vsebin ter pri načrtovanju in odločanju za izbiro metode poučevanja sprašuje, katera pot poučevanja bo najprimernejša glede na vsebino (bolj ali manj znana oz. bolj ali manj kompleksna), starost učencev, njihove značilnosti (učitelj se zaveda, da bodo nekateri učenci potrebovali več razlaganja in konkretnejšo razlago) in njihove izkušnje (način poučevanja pri prejšnjih učiteljih).
- Spremljanje in samonadzor v fazi delovanja.
- Po potrebi spreminjanje delovanja: učitelj ob samem izvajanju delovanja refleksivno spremlja (se nadzoruje) in po potrebi spreminja svoje delovanje (s spremembo tempa, z dodatnimi primeri ...).
- Analiza in vrednotenje: učitelj po končanem poučevanju na kratko zapiše značilnosti in morebitne posebnosti, pozitivne vidike in morebitne težave ter lastna opažanja. Refleksivni učitelj zapisuje ugotovitve sprti in se ne zanaša, da si jih bo zapomnil (posebej če poučuje več oddelkov ali celo predmetov).

2.1.3 UČENJE – KAZALNIKI SO PRAVILOMA POSREDNI

Procesa učenja ni mogoče neposredno spremljati (od zunaj), spremljamo ga posredno, z izkazanim znanjem, zato moramo biti pozorni na raven znanja – uporabne so taksonomije in standardi znanja. Učenje je večinoma opredeljeno kot intraaktivnosti učečega se subjekta; proces se dogaja na ravni delovanja nevronske mreže, kar pomeni, da je nedostopen našemu neposrednemu opazovanju, spremljanju, merjenju ... Zato so kazalniki izvajanja in kakovosti učenja praviloma vezani na delovanje, odgovore in druge oblike znanja učencev, ki jih je mogoče opazovati, ocenjevati in meriti.

Kakovost učenja torej večinoma ugotavljamo POSREDNO glede na kakovost izkazanega znanja ali spretnosti. Ob tem postane razumljivo, kako pomembni so kazalniki znanja, ki jih običajno izražamo v obliki taksonomskih stopenj oz. v standardih znanja:

- *učenec prepozna učne vsebine,*
- *učenec razume učne vsebine (povzame jih s svojimi besedami, izlušči bistvo, pojasnjuje, pove primer ...),*
- *učenec zmore učne vsebine uporabiti v avtentičnih ali novih primerih,*
- *učenec primerja, povezuje in vrednoti posamezne učne vsebine.*

Vendar je učenje možno spremljati tudi s kazalniki, ki temeljijo na metakognitivnih procesih učenca samega. Uporaba teh kazalnikov je redka, tudi zato ker je pogoj za uporabo teh kazalnikov poprejšnje usposabljanje učencev za nekatere metakognitivne strategije (spremljanje, nadzor in uravnavanje lastnih kognitivnih procesov), predvsem pa razvijanje besedišča, s katerim so učenci sposobni opisati svoj proces učenja. Nekaj primerov kazalnikov te vrste:

- *opazim, da pri učenju nisem dovolj pozoren,*
- *znam se koncentrirati, in sicer tako da _____,*
- *vem, ali učne vsebine razumem ali ne,*
- *opazim, če razlaga (v zapiskih) ni dovolj jasna,*
- *najdem povezave, podobnosti in razlike med posameznimi vsebinami,*
- *nimam težav pri iskanju lastnih primerov,*
- *najdem možnosti oz. primere za uporabo naučenega,*
- ...

Ob tem je treba poudariti, da se usmeritvi v učenje kot intraprocen in v učenje kot rezultat v obliki standardov znanja ne izključujeta med sabo (kot trdita npr. Gaber in Kos 2011, 85). Nasprotno, kakovostne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja uporabljajo in povezujejo oba vidika. Standardi znanja, ki upoštevajo višje taksonomske ravni, nikakor niso »odmik od procesno naravnane učnega procesa« (prav tam), še posebej če omogočajo učencem, da izbirajo in kombinirajo poti in načine za oblikovanje odgovorov (npr. izberi obliko odgovora – besedna razlaga, graf itn. – in odgovor utemelji; odgovori z grafom in ga opiši; kako bi zasnoval eksperiment za ...).

2.1.4 UČENJE UČENJA PRAV TAKO VKLJUČUJE DVA VIDIKA

Učenje učenja prav tako vključuje dva vidika:

- *behavioristični (zunanji) vidik* (ki zajema predvsem spoznavanje tehnik, kot so podčrtovanje, razdelitev besedila, različne oblike zapiskov itd., in urjenje v njih) in
- *kognitivni (notranji) vidik*, ki pomeni metaučenje v smislu spremljanja lastnega učenja: metarazumevanje, ugotavljanje najprimernejšega pristopa zase, različne oblike samopreverjanja itd.

Če spremljamo zapise, povezane z učenjem učenja, o samoevalvaciji učenja na šolah, hitro ugotovimo, da prevladuje usmerjenost v zunanje vidike učenja, npr. opravljanje domačih nalog, spoznavanje različnih tehnik in urjenje v njih. Te vidike na šolah večinoma ugotavljajo z anketnimi vprašalniki, pri čemer je npr. kriterij število učiteljev, ki vključujejo neko dejavnost v pouk, ali število učiteljev, ki odgovarjajo, da so na nekem področju zaznali neko stopnjo napredka pri učencih, ali število učencev, ki izražajo zadovoljstvo z vključevanjem obravnavane dejavnosti (npr. kontrole domačih nalog) v pouk. Pogoste so delavnice za urjenje posameznih tehnik učenja. Poudariti je treba, da to seveda ni narobe, saj učenci premalo poznajo različne pristope k učenju, vendar se morajo učitelji zavedati, da ta vidik ni dovolj. Slediti mu mora metavidik v smislu (samo) spraševanja učencev, ali jim neki določeni pristop ustreza (kar pomeni, da se mora učenec vprašati, ali si npr. z zapisovanjem v obliki miselnih vzorcev zapomni več in hitreje, ali mu pomagajo pri ponavljanju učnih vsebin ter predvsem ali z njimi učne vsebine bolje povezuje, loči bistveno ob nebistvenega ...).

Na primer: za aktivno učenje se na šoli npr. spodbuja samostojno delo učencev (samostojno reševanje nalog, branje besedil), kot kazalnik se nato navaja časovni delež samostojnega učenja (torej izrazito zunanji vidik), povsem zanemarjena pa so *vprašanja o vrsti in vsebini samostojnega dela, o stopnji razumevanja ali o deležu odgovorov učencev, ki kažejo na razumevanje in na ustvarjalen pristop ter razkrivajo, da so učenci besedilo ne le sami brali in v njem iskali neznane besede, ampak tudi kakšen je bil njihov pristop do »neznanih« besed – so iskali razlago, so te besede uporabili v novih zvezah, so skušali najti sopomenke ...* Da bi bilo učenje učenja res učinkovito, mora torej zajeti in povezati oba vidika, za evalvacijo učinkov pa morajo biti temu prilagojeni tudi kazalniki uspešnosti.

Povezanost obeh vidikov »učenja učenja« je izražena v evropski definiciji te kompetence (glej npr. Bakračević Vukman, 2013) in v nekaterih oblikah *metakognitivnih strategij* (glej npr. Pečjak 2012). Na povezanost različnih vidikov »učenja učenja« opozarja tudi evropska definicija (Key Competencies for Lifelong learning – a European Reference Framework 2004, v Bakračević Vukman 2013): *»Učenje učenja je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika*



odločilni. « Ta definicija vključuje tudi metakognitivni vidik (*»zavest o lastnem učnem procesu in potrebah«*). Bakračević Vukman (prav tam) opozarja na vidike metakognicije, ki so pomembni v »učenju učenja«. Omenjamo nekatere:

- *poznavanje strategij reševanja problemov in učnih strategij (kdaj in kako jih uporabiti);*
- *poznavanje lastnih kognitivnih značilnosti, svojih močnih in šibkih področij;*
- *védenje, kako se, glede na poznavanje sebe in znanih strategij učenja, najuspešneje učiti;*
- *spodobnost spremljanja lastnega procesa učenja in čim točnejša samoocena tako uporabljenih postopkov kakor tudi dosežkov;*
- *spodobnost samomotiviranja, vztrajanja pri učenju.*

Sodobni, psihološko utemeljen model »učenja učenja« torej združuje spoznavanje in urjenje v uporabi tehnik in veščin učenja z metakognitivnimi, samoregulativnimi in afektivnimi vidiki. Posebna pozornost je posvečena tudi razvijanju kognitivnih veščin oz. procesiranju (razumevanje, povezovanje, iskanje avtentičnih primerov, utemeljevanje ...) ter razvijanju metapozornosti na lastne kognitivne procese ter besedišča za opisovanje le-teh. Kot pomemben sestavni del je dodan tudi afektivni vidik (motivacija, atribucije, akademska samopodoba, podpora staršev, odnosi v razredu ...).

Pečjakova (2012, 11) opisuje »strategijo samopoučevanja s samonavodili, ki naredi proces mišljenja transparenten/viden«. Navaja avtorja (Meichenbaum 1977) te strategije, ki se največkrat uporablja za spremljanje razumevanja branja različnih besedil. Pri njej najprej učitelj daje navodila učencu (predstavi model te strategije), v nadaljevanju pa se učenci urijo v (glasnem) dajanju navodil samemu sebi. V prispevku avtorica opozarja, da morajo učenci v okviru »učenja učenja« spoznati posamezne strategije in tehnike, »se jih naučiti uporabljati in vedeti, kdaj jih lahko uporabijo in zakaj« (Pečjak 2012, 10). Dodajmo temu še, da se morajo naučiti tudi samoopazovanja in samospraševanja v smislu: Mi je bil ta način dela v pomoč, sem bolje razumel/-a vsebine, sem si več zapomnil/-a? Za tak pristop k učenju je izjemno *pomembno poznavanje in obvladovanje ustreznega besedišča*, kar pomeni, da je razvijanje metakognitivnega (refleksivnega) besedišča, s katerim so učenci sposobni opisati lasten proces učenja, ena izhodiščnih oz. temeljnih sestavin, ki jih vsebuje »učenje učenja«, in ji je treba posvetiti dovolj pozornosti. Učenci (dijaki, študenti, pa tudi učitelji) namreč večinoma niso navajeni opisovati lastnih kognitivnih procesov in tudi niso usposobljeni za to. Še najbližje tej spretnosti so navodila oz. zahteve profesorjev matematike, ki zahtevajo glasno reševanje nalog, s čimer spodbujajo učence, da ubesedijo postopke reševanja skupaj z utemeljitvami teh postopkov, tudi z vprašanji, ki se jim porajajo vmes. Avtorica navaja rezultate nekaterih študij z uporabo te strategije in opozarja, da »se je ta strategija pokazala kot učinkovita prav zato, ker naredi proces mišljenja viden« (prav tam). Poleg strategije z uporabo samonavodil omenja tudi strategijo samospraševanja, strategijo samorazlaganja in strategijo razmišljanja na glas (vse so strategije, ki jih uporablja učenec sam); poleg njih pa še strategiji recipročnega spraševanja in recipročnega poučevanja, uporabni tudi pri delu s skupino oz. z razredom.

Ob koncu prispevka Pečjakova (2012, 15–16) predstavlja še dva zelo koristna pripomočka, in sicer *Matriko evalvacije strategij – MES* (prirejeno po Schraw, 2002) in *Kontrolno listo za regulacijo učnega procesa* (King, 1991). Oba pripomočka sta razmeroma preprosta za uporabo, medtem ko spodbujata metakognitivne procese v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji posameznih pristopov k učenju učencem primerno. Da bi dejansko zajeli oba vidika »učenja učenja« (zunanjega in notranjega), bi bilo smiselno, če bi Matriki evalvacije strategij – MES (Pečjak 2012, 15), v kateri so za posamezne strategije predstavljene rubrike »KAKO jih uporabiti«, »KDAJ jih uporabiti« in »ZAKAJ jih uporabiti«, dodali še rubriko »MOJE IZKUŠNJE s to strategijo«, v kateri bi učenci zapisovali svoje izkušnje in refleksivna opažanja (dobre in slabe strani) pri dejanski uporabi te strategije. Brez dvoma pa lahko rečemo, da lahko učitelji z uporabo pripomočkov te vrste zagotovijo *izvajanje in povezanost obeh vidikov učenja učenja: zunanjega* (ki vključuje predvsem spoznavanje tehnik, kot so npr. prelet, podčrtovanje, razdelitev besedila, različne oblike zapiskov itd., in urjenje v njih) in *kognitivnega (notranjega)*, ki je metaučenje v smislu spremljanja in reguliranja lastnega učenja: metarazumevanje in odkrivanje pristopov, najprimernejših zase.

2.1.5 KAZALNIKI KOMPETENCE »UČENJE UČENJA«

Težave pri opredeljevanju kazalnikov (meril) so razvidne iz poročil o samoevalvaciji nekaterih šol, na katerih so izvajali tudi delavnice »učenje učenja« z različnimi cilji. Omenili smo že, da v delavnicah »učenja učenja« na šolah prevladuje usmerjenost k zunanjim vidikom učenja, recimo, opravljanju domačih nalog, večinoma pa k spoznavanju različnih tehnik in urjenju v njih. Te vidike na šolah največkrat ugotavljajo z anketnimi vprašalniki, pri čemer je kriterij npr. število učiteljev, ki vključujejo neko dejavnost v pouk, ali število učencev, ki izražajo zadovoljstvo z vključevanjem obravnavane dejavnosti (npr. kontrole domačih nalog) v pouk.

V nadaljevanju navajamo *nekaj primerov iz samoevalvacijskih poročil šol* v okviru projekta *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)*. S primeri opozarjamo na težave pri razumevanju meril, oz. kazalnikov, s katerimi na šolah preverjajo doseganje zastavljenih ciljev, zato jih posebej izpostavljam.

V enem od samoevalvacijskih poročil zasledimo, da so si za področje učenja in poučevanja med drugim izbrali cilj: *izboljšati funkcionalno pismenost*. Za doseganje tega cilja so na šoli načrtovali tudi naslednje dejavnosti: vključevanje glasnega branja, preverjanje razumevanja prebranega besedila, povečanje raznolikosti nalog v šoli in doma, pregledovanje domačih nalog, pisanje drugih pisnih izdelkov (prošenj, referatov, poročil ...), povečanje pestrosti domačih nalog, uporabo spletnih učilnic, možnost drugih oblik dela (seminarske naloge, nastopi, referati ...) in oblikovanje navodil za samostojno iskanje informacij. Kot merila (kazalnike) za spremljanje doseganja ciljev so upoštevali:

- *delež učiteljev, ki izvaja določeno dejavnost,*
- *delež pouka, namenjen določeni dejavnosti,*
- *zadovoljstvo učencev z določeno dejavnostjo,*
- *zadovoljstvo učiteljev z določeno dejavnostjo.*

Ugotovimo, da lahko med dejavnostmi sicer najdemo nekatere, ki vodijo k opredeljenemu cilju, vendar tega ne moremo reči za merila. Predvidena merila namreč ne razkrivajo, ali se je funkcionalna pismenost učencev izboljšala.

Za razliko od opisanega primera pa v samoevalvacijskem poročilu neke druge šole vidimo, da so v njej prav tako izbrali cilj *izboljšati funkcionalno pismenost*, vendar so bili (sicer ne v vseh aktivih enako) pri izbiri dejavnosti bolj ciljno naravnani (razvijanje in urjenje tehnike branja, delo z grafi, tabelami, zemljevidi, raba priločnikov v knjižni in elektronski obliki in delo z besedili). Tudi merila so primernejša:

- *učenec zna poiskati odgovore na vprašanja,*
- *zna izdelati preprost miselni vzorec,*
- *zna izluščiti bistvo prebranega,*
- *učenci razumejo pisna in/ali ustna navodila,*
- *uspešno berejo/razumejo/uporabljajo tabele, grafe, preglednice.*

Analizirali smo še tretji primer, pri katerem je bil cilj *izboljšati branje z razumevanjem*, načrtovane dejavnosti pa so med drugimi bile: spodbujanje k branju, osveščanje staršev o pomenu branja, ponuditi čim več kakovostnih raznovrstnih besedil in preveriti razumevanje besedila/navodila. Za doseganje cilja so opredelili na primer merila:

- *število učencev, ki so opravili bralno značko,*
- *število učencev, ki so naročeni na mladinski tisk,*
- *število izposojenih knjig,*
- *število ur, pri katerih je učitelj ponudil raznovrstna besedila,*
- *raven zadovoljstva učencev po drugače izvedeni uri.*



Tudi v tem primeru moramo ugotoviti, da predvidena merila ne razkrivajo, ali se je branje z razumevanjem pri učencih izboljšalo, kar je bil cilj.

Dober primer kazalnikov za ugotavljanje učinkov delavnice za razvijanje strategije zapisovanja po učiteljevi razlagi najdemo v prispevku Vesel (2012, 44), in sicer v obliki seznama značilnosti dobrih zapiskov. Seznam sicer vsebuje predvsem zunanje značilnosti zapiskov, ki jih lahko oceni učitelj, vendar lahko podobno oblikujemo tudi seznam značilnosti zapiskov za samoocenjevanje, vanj pa vključimo nekatere značilnosti, ki bi zajemale tudi metakognitivne vidike te strategije. Med njimi bi lahko bila npr. še merila (kazalnike):

- *urejeni zapiski mi pomagajo pri zapomnitvi snovi,*
- *zapiskom dodajam svoje opombe in vprašanja, kar me spodbuja k razmišljanju o vsebini,*
- *v zapiskih posebej označim ključne pojme, ki si jih zato lažje zapomnim,*
- *zapiske ob učenju dopolnjujem s svojimi primeri,*
- *v zapiskih uporabljam puščice in črte, s katerimi označujem povezave ter vzročno-posledične odnose.*

Uporabimo lahko tudi že omenjeni pripomoček Matrika evalvacije strategij – MES (Pečjak, 2012, 15), ki ga je mogoče prilagoditi konkretnim ciljem. V nadaljevanju navajamo še nekatere možne kazalnike.

Pri iskanju ustreznih kazalnikov so naše izhodišče seveda cilji: če je cilj npr. seznanitev učencev z miselnimi vzorci (MV) in usposabljanje učencev za uporabo miselnih vzorcev, so kazalniki lahko preprosti:

- *pogostost uporabe MV,*
- *predmeti, pri katerih je učenec uporabil MV,*
- *sprejemanje MV v smislu stopnje zadovoljstva pri uporabi MV.*

Če pa nas zanima kakovost uporabe MV (v smislu kognitivnih procesov pri učenju), lahko učence najprej vprašamo po načinu in namenu uporabe MV – *Uporabljam MV: a/ kot obliko zapiskov, b/ kot način ponavljanja, c/ kot pomoč pri iskanju bistva, d/ za iskanje ključnih besed.*

Učenci lahko tudi odgovarjajo na vprašanji ZAKAJ uporabljajo MV in KAKO jim MV pomagajo, koristijo pri učenju:

- *z uporabo MV si snov bolje zapomnim,*
- *z uporabo MV snov bolje razumem,*
- *ključne besede v MV mi pomagajo pri izražanju oz. odgovarjanju na vprašanja,*
- *z uporabo MV imam boljši pregled nad celotno učno snovjo in medsebojnimi povezavami ...*

Če je cilj, kot v enem od opisanih primerov, izboljšati branje z razumevanjem, iščemo kazalnike, ki dajejo odgovor na to vprašanje. Najprej moramo ugotoviti, ali učenci vedo, kaj pomeni branje z razumevanjem: *Kdaj (kako) veš, da si prebrano razumel? Sledijo lahko kazalniki kot vprašanja učencem:*

- *Ali lahko brez težav s svojimi besedami obnoviš prebrano besedilo?*
- *Kako bi sošolcu razložil bistvo besedila?*

Lahko pa uporabimo naloge, pri katerih mora učenec dokazati, da besedilo razume:

- *Napiši od tri do pet ključnih besed iz prebranega besedila.*
- *S svojim primerom pojasni delovanje ..., kot je opisano.*
- *Navedi primer, kako bi lahko v vsakdanjem življenju uporabil znanje o delovanju ..., kot si ga spoznal v besedilu.*

Naloge so primeri ugotavljanja kazalnikov znanja, kot jih običajno preverjamo z nalogami, oz. vprašanji, ki zajemajo standarde znanja na višjih taksonomskih ravneh (razumevanje, uporaba).

Ponovno je treba opozoriti, da je v primeru, ko je cilj razvijanje kognitivnih (notranjih) procesov učenja, nujno najprej usposobiti učence za nekatere metakognitivne strategije (spremljanje, nadzor in uravnavanje lastne pozornosti, spremljanje lastnega (ne)razumevanja, spoznavanje in zavedanje dilem in nejasnosti), predvsem pa razvijati njihovo besedišče za opis oz. izražanje teh procesov.

Dobre primere kazalnikov, ki zajemajo oba vidika učenja in poučevanja – opazne (zunanje), ki vključujejo tudi kognitivne komponente – najdemo v prispevku »School Effectiveness Framework« (SEF 2010). Prispevek obravnava dejavnike šolske učinkovitosti in jih, čeprav povezane v skupnem kontekstu, razdeli na šest skupin:

- *ocenjevanje učenja in za učenje,*
- *vodenje v šoli in razredu,*
- *dejavna vloga učencev (angl. student voice),*
- *kurikulum, poučevanje in učenje,*
- *program in smeri (področja) ter*
- *partnerstvo družine šole in okolja.*

Na področju ocenjevanja med drugimi najdemo naslednje kazalnike (SEF, 2010 11–16):

- *učenci poznajo učne cilje in kriterije ocenjevanja in so izrecno seznanjeni s povezavo med učnimi cilji in ocenjevanjem;*
- *poznajo kriterije, ki bodo uporabljeni za ocenjevanje doseganja ciljev;*
- *učni cilji in kriteriji uspešnosti so izraženi na način in v jeziku, ki sta učencem razumljiva;*
- *učenci poznajo samoocenjevanje in so usposobljeni zanj, znajo oblikovati osebne mape dosežkov (portfelje), ki so podlaga za samooceno;*
- *učenci imajo dovolj priložnosti in so izpostavljeni dovolj avtentičnim situacijam, da lahko izkažejo svoje dosežke oz. doseganje ciljev;*
- *učenci dobivajo o uspešnosti povratne informacije, na podlagi katerih načrtujejo nadaljnje delo;*
- *na podlagi povratnih informacij spoznavajo močne in šibke strani svojega učenja, spoznavajo svoj učni stil in pristope, ki njim samim najbolj odgovarjajo, ter so vključeni v razprave o kriterijih za ocenjevanje razumevanja.*

V poglavju o *kurikulumu, poučevanju in učenju* (SEF 2010, 25–31) najdemo številne kazalnike, ki poudarjajo razvijanje strategij poučevanja, usmerjenih v usposabljanje učencev za učenje, v smislu učenčevega spoznavanja učnih značilnosti, ki so mu lastne, razvijanja metakognitivnih strategij, spodbujanja k refleksiji o pristopih k učenju, k izražanju spoznanj, vprašanj in dilem, postavljanju vprašanj, kontroli razumevanja in uporabi različnih učnih pristopov, prilagojenih učenčevim značilnostim. Poleg teh kazalnikov, ki bi jih lahko uvrstili v skupino kazalnikov »učenja učenja«, v tej skupini najdemo tudi nekatere, ki skušajo zajeti kognitivne procese učenja:

- *učenci kažejo mišljenje na višjih ravneh,*
- *učenci kažejo integrirano, sintetizirano znanje v novih zvezah,*
- *učenci uporabljajo znanje v novih situacijah.*

Še nekaj kazalnikov s področja *poučevanja*:

- *učenci so zavzeti za raziskovanje realnega sveta in rešujejo avtentične probleme;*
- *učitelj demonstrira, poučuje, prakticira in razvija kritično mišljenje;*
- *učitelj v poučevanju demonstrira proces metakognicije;*
- *učenci razvijajo in izkazujejo metakognitivne strategije, nadzorujejo lasten proces učenja in miselnih procesov;*



- učenci imajo možnost in priložnosti, da svoje učenje organizirajo v skladu s spoznanimi lastnimi preferencami na področju učnih stilov (npr. berejo na glas, izpisujejo ključne vsebine v obliki miselnih vzorcev, ob ponavljanju se sprehajajo po prostoru) in na družabnem področju učenja (učijo se sami, v paru ali v skupini).

Chalmers (2007) med drugim v poročilu o trendih na področju kazalnikov učenja in poučevanja razpravlja tudi o povečanem zanimanju za »neposredne« in *kvalitativne kazalnike* na področju učenja. Seveda opozarja na metodološke težave pri njihovem zajemanju. Večinoma namreč prevladujejo kvantitativni (količinski) kazalniki, ki jih je preprosteje zajeti in dajejo vtis večje objektivnosti.

Pri poučevanju je eden od kvalitativnih kazalnikov *pristop k učenju in poučevanju, usmerjen k učencem*. Bistvene značilnosti tega pristopa so: upoštevanje razlik med učenci, upoštevanje specifičnih značilnosti in potreb učencev, dejavno vključevanje učencev v proces poučevanja, različne oblike sodelovalnega učenja, zastavljanje visokih, a dosegljivih ciljev, poglobljenost pristopa k učnim vsebinam (poglobljenost njihovega razumevanja) ter sistem ocenjevanja, ki ima za izhodišče ugotovljene posebnosti posameznih učencev in upoštevanje le-teh, kombiniranje različnih oblik internega in eksternega ocenjevanja ter uporabo formativnega ocenjevanja »za učenje«.

Pri iskanju relevantnih kazalnikov učenja in poučevanja zasledimo tudi poudarke v smislu *aktivnega učenja* (angl. »engaged learning«, RMC, 2005). Nekateri kazalniki tega pristopa:

- *Učenec samostojno postavlja cilje, izbira vsebine in naloge, ima celostni pregled nad vsebino, razvija strategije učenja in mišljenja, ni odvisen od zunanjih spodbud, ima priložnost razvijati nove ideje, spodbujen je k refleksiji in išče sebi najprimernejše strategije učenja in/ali reševanja problemov.*
- *Učitelj izbira dejavne metode, išče življenjske in avtentične primere ter povezuje predmete; aktivnosti niso časovno omejevalne, so sodelovalne; skupine niso trajne, lahko so heterogene ali bolj homogene, učenec pa ima priložnost sodelovati z različnimi učenci; preverjanje je sestavni del poučevanja; učitelj uporablja formativne povratne informacije in nastopa v vlogi spodbujevalca in opore (angl. »scaffolding«) v procesu pridobivanja novih znanj.*

V kontekstu aktivnega učenja in kvalitativnih kazalnikov je treba omeniti še *učenje z razumevanjem*. V različnih dejavnostih, ki jih izvajajo na šolah v okviru delavnic »učenja učenja«, je pogosto cilj »učenje z razumevanjem«. Ugotovili pa smo, da marsikdaj niso opredeljeni ustrezni kazalniki takega učenja. Poglobljeno razlago in razprave o indikatorjih tega učenja najdemo v prispevkih revije »Vzgoja in izobraževanje«, letnik 2012, št. 5. Omenimo le prispevek z naslovom »Znotraj razumevanja« (Perkins idr. 2012).

Avtorji nas najprej opozorijo, da klasični »dokazi razumevanja«, ki jih prakticiramo v izobraževanju, namreč da učenec nekaj pove s svojimi besedami (parafrizira), povzame razlago iz učbenika ali izbere najpomembnejše pojme v besedilu, še niso dokaz resničnega razumevanja, ampak predvsem dokazujejo, da se je učenec učil, si vsebino zapomnil in jo zmore tudi priklicati iz spomina. Po mnenju avtorjev to ne zadošča za zanesljivo potrditev, da učenec vsebino tudi razume. Avtorji navajajo (po Gardnerju, prav tam, 25) tri značilnosti »izkazane razumevanja«: razlaganje s primeri; razlaga izkazuje znanje vzročno-posledičnih odnosov; razširjena je z mrežo spoznanj, ki jo avtorji imenujejo »razlagalna struktura«, ki je prožna in jo je posameznik sposoben tudi revidirati (dopolniti oz. spremeniti). Razlagalna struktura izhaja iz miselne dejavnosti, v njej pa ni predstavljena le vsebina, ki jo posameznik trenutno razlaga, ampak tudi siceršnje relevantno vsebinsko znanje, ki ga ima, poznavanje temeljnih pravil v obravnavanih vsebinah, razmišljanje za analizo, sintezo in posploševanje ter razmišljanje kot reševanje problemov. Razumevanje je torej dejavna in kompleksna kognitivna dejavnost, ki zahteva čas in miselni napor, soočenje predpostavk in izločanje napačnih predpostavk, iskanje novih, njihovo urejanje in povezovanje ter preizkušanje na raznolikih primerih. Ta dejavni proces pripomore h konstrukciji znanja, ki je trajnejše in ima večjo transferno vrednost od tistega, ki ga izkazujejo učenci, ki ob razlagi povedo, da se »jim je posvetilo«, vendar razlage ne znajo opisati v smislu razlagalne strukture.

Še enkrat izrecno poudarimo, da učenje učenja vključuje t. i. zunanji vidik (ki zajema predvsem spoznavanje in urjenje v tehnikah, kot so npr. podčrtovanje, razdelitev besedila in različne oblike zapiskov in kognitivni (notranji) vidik, ki pomeni metaučenje v smislu spremljanja lastnega učenja: metarazumevanje (samospraševanje po razumevanju), ugotavljanje pristopa, najprimernejšega zase ... Opozorimo tudi na razlike v kazalnikih za spremljanje teh vidikov. Kazalniki so zlasti odvisni od ciljev, tisti, ki zajemajo notranje vidike učenja, pa so odvisni tudi od usposobljenosti posameznikov za prepoznavanje in ubeseditev lastnih kognitivnih procesov učenja.

V nadaljevanju predstavljamo še strokovna izhodišča in kazalnike profesionalnega razvoja in vodenja v šolah. Z njimi dopolnjujemo celovitejši razmislek o učenju in poučevanju, ki mu tako dodajamo še organizacijski vidik, ki vpliva na kakovost delovanja ravnateljev, strokovnih delavcev in šol. Kazalniki so nastali kot rezultat pregleda strokovne literature in zakonodajnih izhodišč. O njih smo razpravljali s skupino ravnateljev in zunanjimi sodelavci, 'preizkusili' smo jih z zunanjo evalvacijo na 7 šolah in dokončno različico oziroma nabor oblikovali na osnovi povratnih informacij zunanjih evalvatorjev in evalviranih šol.

2.2 PROFESIONALNI RAZVOJ STROKOVNIH DELAVCEV IN RAVNATELJA

Strokovni delavci in ravnatelji so pomemben vir vplivanja na kakovost šol in razlike v dosežkih učencev (npr. Day idr. 2007, Hattie 2003, Mulford 2007, Bubb in Earley 2004, Wang idr. 1993). Zato je posebej pomemben njihov profesionalni razvoj (glej npr. Vršnik Perše idr. 2012, Erčulj 2011, Erčulj in Brejc 2008). Za učinkovit profesionalni razvoj pa je treba vzpostaviti pogoje in strukture na ravni šole ter spodbuditi razvijanje profesionalnega razvoja ravnateljev in strokovnih delavcev za izboljšanje vodenja, učenja in poučevanja ter dosežkov učencev.

Profesionalni razvoj je treba načrtovati, uresničevati, spremljati in vrednotiti. Najučinkovitejši je, če je usmerjen v učenje in poučevanje ter je načrtovan in voden skladno s prednostnimi cilji šole in potrebami ravnatelja in strokovnih delavcev za doseganje teh ciljev. Za doseganje navedenega mora biti na ravni šole, aktivov in posameznika jasen mehanizem načrtovanja, spremljanja in vrednotenja profesionalnega razvoja (kot del obvezne sestavine LDN), doseženi morajo biti skupni dogovori ter določen način predstavljanja in izmenjave pridobljenega znanja in spretnosti. Tako je koncept in izpeljavo profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in ravnatelja mogoče spremljati z različnih vidikov v času več let. Glavna sredstva oz. podmene učinkovitosti so refleksija, vrednotenje učinkov, uporaba in širjenje pridobljenega znanja v šoli, vrtcu in v razredu. Posebna pozornost mora biti namenjena prenosu pridobljenega znanja, spretnosti in ugotovitev vrednotenja profesionalnega razvoja v neposredno delo na šoli, tj. v vodenje, učenje in poučevanje.

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev in ravnateljev je treba razumeti kot proces, ki vsebuje formalne oblike učenja (tj. tiste, za katere udeleženci prejmejo potrdila, npr. seminarje, mentorstvo pripravnikom in študentom ali konference) in neformalne oblike učenja (npr. spremljanje strokovne literature, vodenje aktivov, pogovor ob kavi, opazovanje ali akcijsko raziskovanje v razredu), ki delavcem omogočajo razmislek o svojem delovanju ter krepitev, nadgradnjo in izboljšanje znanja in spretnosti. Uresničuje se lahko v šoli (npr. z opazovanjem, s tematskimi konferencami, z analizami in refleksijami na sestankih aktivov ali analizami preizkusov znanj) in izven nje (npr. z mreženjem z drugimi šolami, s konferencami, seminarji ali pisanjem člankov) ter na različne načine, individualno (npr. z mentorstvom, s konferencami ali članstvom v odborih, svetih in združenjih) in skupinsko (npr. s seminarji, kolegalnim opazovanjem ali timskim poučevanjem).

Profesionalni razvoj mora biti voden, da na vodenje, učenje in poučevanje ter dosežke učencev deluje zagotovljeno dobrodejno. Ravnatelj s svojim vodenjem ustvarja prostor in čas za širjenje pridobljenega znanja in spretnosti (npr. s strokovnimi diskusijami, strokovnimi razpravami, učnimi pogovori, opazovanjem in tematskimi konferencami). V šoli še posebej krepi zavedanje pomena sodelovanja med strokovnimi delavci (npr. spodbuja izmenjavo priprav, gradiv in preizkusov znanja, timsko poučevanje, kolegalno opazovanje in medpredmetno po-



vezovanje). Zagotavlja, da so sredstva za profesionalni razvoj porabljena namensko in učinkovito. Pri tem je pred dejansko porabo (v fazi načrtovanja) smiselno razmisliti o možnih oblikah učinkovitega profesionalnega razvoja v okviru šole (tj. o rabi notranjih človeških virov in brez finančnih vložkov), s katerim bi brez porabe dodatnih sredstev dosegli enakovredne cilje. Učinkovito vodenje profesionalnega razvoja vključuje njegovo spremljanje in vrednotenje (npr. ravnateljeve hospitacije, kolegialne hospitacije, letni razgovor in listovnik), ki morata biti dokumentirana, vidna in prepoznana.

Za spodbujanje profesionalnega razvoja in učenja na vseh ravneh mora biti ravnatelj vzor učenja. To pomeni, da je treba v ospredje dati tudi ravnateljev profesionalni razvoj, saj je pomemben za izboljševanje vodenja in s tem šole ter ravnateljev vpliv na profesionalni razvoj strokovnih delavcev in posredno dosežkov učencev. Tako kot strokovni delavci ima tudi ravnatelj načrt profesionalnega razvoja. Redno spremlja novosti, se udeležuje različnih oblik profesionalnega razvoja, je vključen v profesionalne skupnosti ravnateljev (npr. mreže in združenja), širi pridobljena znanja in uporablja podatke za izboljšanje prakse vodenja ter razvoj šole.

Kazalniki, navedeni v nadaljevanju, v dveh sklopih zajemajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev in profesionalni razvoj ravnatelja. Namen kazalnikov kot instrumenta presoje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev in ravnatelja je, skladno s sodobnimi pojmovanji (npr. po Earl in Temperley 2009, Earl, Katz in Jaafar 2009, Bubb in Earley 2007, OECD 2009, Schleicher 2013) in zakonskimi opredelitvami (npr. v ZOFVI, Pravilniku o napredovanju zaposlenih v VIZ v nazive in podzakonskih aktih), zbrati podatke in ugotoviti raven kakovosti profesionalnega razvoja v izbrani šoli ter spodbuditi sistematičen razmislek in vodenje profesionalnega razvoja. Podatke in dokazila za ugotavljanje in presojanje kazalnikov je moč pridobiti iz dokumentacije (npr. iz načrtov profesionalnega razvoja na ravni šole, aktivov/skupin in strokovnih delavcev, iz LDN, razvojnega načrta, osebnega načrta, načrta izboljšav, letnih in dnevnih priprav, poročil o profesionalnem razvoju, samoevalvacijskega poročila, poročila o realizaciji LDN, refleksij, dnevnikov, biografij, listovnikov, zapisnikov aktivov/skupin, potrdil, vabil, kronike, finančnega načrta, poslovnega poročila, uradnih statističnih zbirk, letnih razgovorov in ocene delovne uspešnosti) in iz razgovorov s strokovnimi delavci in ravnatelji, lahko pa tudi učenci.

Kazalniki profesionalnega razvoja strokovnih delavcev:

- Šola ima izdelan načrt profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.
- Profesionalni razvoj strokovnih delavcev je skladen s prednostnimi cilji šole in potrebami njihovega dela.
- Strokovni delavci so vključeni v različne (formalne, neformalne, skupinske in individualne) oblike profesionalnega razvoja.
- Strokovni delavci redno spremljajo novosti na področju učenja in poučevanja.
- V šoli redno vrednotijo in dokumentirajo profesionalni razvoj strokovnih delavcev.
- Strokovni delavci v praksi preizkušajo pridobljeno znanje in spretnosti.
- Strokovni delavci širijo, posredujejo pridobljeno znanje in spretnosti v šoli ter izven nje.
- Strokovni delavci vedo, kako se njihov profesionalni razvoj odraža pri delu z učenci in njihovih dosežkih.
- Strokovni delavci skrbijo za krepitev svojega ugleda in statusa ter stroke v širši družbi.

Kazalniki profesionalnega razvoja ravnatelja:

- Ravnatelj ima dokumentiran in ovrednoten osebni načrt profesionalnega razvoja.
- Ravnatelj načrtuje svoj profesionalni razvoj v izboljšanje vodenja in skladno s prednostnimi cilji šole.
- Ravnatelj se udeležuje različnih (formalnih in neformalnih, individualnih in skupinskih) oblik profesionalnega razvoja.
- Ravnatelj redno spremlja novosti s področja vodenja v izobraževanju.
- Ravnatelj redno spremlja novosti s področja učenja in poučevanja.
- Ravnatelj širi pridobljeno znanje in spretnosti v šoli ter izven nje.
- Ravnatelj je vključen v profesionalne skupnosti ravnateljev za izboljšanje vodenja in razvoj šole.
- Ravnatelj ve, kako se njegov profesionalni razvoj odraža pri vodenju in razvoju šole.
- Ravnatelj skrbi za krepitev svojega ugleda in statusa ter stroke v širši družbi.

2.3 VODENJE V ŠOLI

Številne raziskave, priporočila in smernice nadnacionalnih organizacij poudarjajo pomen ravnateljstva za uspešnost šolskih sistemov (OECD 2008, Robinson 2011, Koren 2007). Tako je vodenje v izobraževanju obravnavano v obsežni literaturi, dejavnost pa podrobneje določa tudi zakonodaja posameznih držav. V Sloveniji so naloge vodenja opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki ravnateljem nalaga poslovodne in pedagoške naloge. Naloge so obsežne in jih je s kazalniki težko zajeti v celoti. Smiselno in nujno je torej, da zajamejo tiste, ki najpomembneje vplivajo na dosežke učencev.

Predlog kazalnikov vodenja v šoli je usmerjen v naloge oziroma dejavnosti, s katerimi po ugotovitvah različnih raziskav ravnateljji najbolj vplivajo na dosežke učencev (Marzano 2003, Sergiovani 2005, Pont idr. 2008, Hattie 2009, Robinson 2011). S tem je presoja na osnovi kazalnikov zožena predvsem na tiste, ki so pomembni za izboljšanje učenja in poučevanja. Pozornost pri vodenju šol se v zadnjem času preusmerja s stilov vodenja na širok nabor vodstvenih praks. Vse kaže, da vodenje, ki se posveča temu, da je delo opravljeno in da so učitelji zadovoljni ter da sodelujejo in razpravljajo, ne vpliva na dosežke učencev, če ni hkrati usmerjeno v učenje in učence (Mulford 2007, Robinson 2011). Poleg različnih vodstvenih praks imajo največ vpliva vodstvene zmožnosti in značilnosti, kot so uporaba ustreznega znanja, reševanje kompleksnih problemov in vztrajnost (Mulford 2007, Robinson 2011).

Na uspešnost učencev vplivajo razne dejavnosti, povezane z vodenjem. Mulford (2007) npr. ugotavlja, da ravnatelj najbolj vpliva na uspešnost učencev, če krepi profesionalno skupnost, skrbi za urejenost in varnost, krepi zaupanje, spoštuje in opogumlja druge, gradi skupno vizijo in hkrati spremlja njeno uresničevanje ter podpira eksperimentiranje. Robinson (2011) dodaja še strateško upravljanje z viri in zagotavljanje kakovostnega poučevanja. Hattie (2009) za ocenjevanje ravnateljev v povezavi z dosežki učencev navaja kot pomembno spodbujanje visokih ciljev, jasne učne cilje, visoka pričakovanja do učencev in učiteljev, usmerjanje v dosežke učencev in učne strategije, spodbujanje in sodelovanje pri učenju in razvoju učiteljev, načrtovanje, koordinacijo in evalvacijo poučevanja in kurikula, strateško razvrščanje virov v prioritete cilje poučevanja ter urejeno in podporno okolje. Po mnenju Reevesa (2009) je za izboljšanje učenja in poučevanja pomembno načrtovanje in določanje ciljev, povezanih z dosežki učencev, spremljanje rezultatov dosežkov učencev, poročanje o teh dosežkih učencem, staršem učiteljem in drugim ravnateljem ter uporaba podatkov o dosežkih učencev za odločitve pedagoškega vodenja. Sebastian in Allensworth (2013) pa npr. ugotavljata, da ima ravnatelj največji vpliv z oblikovanjem učne klime šole.

Toda vodenje v šoli ni vezano le na ravnatelje, saj raziskave dokazujejo pomen distribuiranega vodenja za izboljšanje dosežkov učencev (Davies 2005, Spillane 2006). Torej ni mogoče, da bi bili za kakovost vodenja v celoti individualno odgovorni ravnateljji. Takšna odgovornost bi namreč spodbujala nerealna pričakovanja o heroičnem vodenju (Robinson 2011) in ovrгла pomen in realnost distribuiranega oz. sodelovalnega vodenja.

Kazalniki vodenja organizacije:

- *Na ravni šole so oblikovani skupni pogledi in prepričanja o ciljih izobraževanja.*
- *V šoli razvijajo klimo učenja in z njo zagotavljajo, da so učenje in učenci v središču dejavnosti šole.*
- *Skupni cilji šole so oblikovani tako, da jih učitelji lahko uresničijo v razredu.*
- *V šoli vztrajajo pri uresničevanju skupnih ciljev šole.*
- *Zagotovljeno je spremljanje in vrednotenje doseganja skupnih ciljev šole.*
- *Dejavnosti v šoli so organizirane tako, da imajo strokovni delavci priložnost (čas in prostor) za opazovanje in razpravo o učenju ter izmenjavo dobre prakse.*
- *V šoli skrbijo za zagotavljanje uresničevanja pravic in dolžnosti učencev na ravni šole.*
- *Vzpostavljeno je medsebojno zaupanje med strokovnimi delavci, učenci, starši in okoljem.*
- *V šoli ugotavljajo in zagotavljajo kakovost s samoevalvacijo.*
- *V šoli smiselno uvajajo novosti in zahteve šolskega sistema ter lokalne skupnosti.*
- *Ravnatelj dejavno sodeluje s predstavniki šolskega sistema in drugimi ravnateljji.*



- *Ravnatelj po svetu šole, starših, šolski skupnosti in drugih formalnih in neformalnih oblikah zagotavlja, da imajo učenci, starši in lokalne skupnosti vpliv na delovanje šole.*
- *V šoli prevladujejo oblike sodelovanja z družinami, ki spodbujajo skupno odgovornost za učenje in razvoj učencev.*
- *Zagotovljeni so oprema in učni pripomočki za učenje in poučevanje.*
- *Ravnatelj skrbi za učinkovito upravljanje finančnih in materialnih virov.*
- *Ravnatelj uspešno vodi pravno poslovanje in skrbi za zakonitost delovanja.*
- *Ravnatelj zagotavlja varne pogoje za poučevanje in učenje.*
- *Ravnatelj je pripravljen spreminjati utečene vzorce razporejanja časa, zaposlenih in sredstev.*

Kazalniki vodenja ljudi:

- *Ravnatelj pozna in spodbuja zmožnosti sodelavcev in ustrezno razporeja naloge.*
- *Vsi strokovni delavci lahko na ravni aktivov oziroma skupin in po drugih formalnih in neformalnih poteh prispevajo k boljšemu delovanju šole.*
- *Strokovni delavci imajo možnost, da prevzemajo vodenje in ga preizkušajo.*
- *Ravnatelj profesionalno sodeluje z učitelji in drugimi strokovnimi delavci ter razpravlja o njihovi praksi.*
- *Ravnatelj spodbuja in podpira uvajanje novosti (eksperimentiranje), ki so strokovne in skladne s cilji šole.*
- *Ravnatelj zagotavlja, da imajo učitelji redno na voljo povratne informacije o prednostih in slabostih v povezavi z dosežki njihovih učencev.*
- *Hospitacije so del svetovanja in profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.*
- *Ravnatelj spremlja delo učiteljev in jim svetuje.*
- *Ravnatelj skrbi za lasten profesionalni razvoj in spodbuja profesionalni razvoj strokovnih delavcev.*

Kazalniki vodenja učenja in vplivanja na dosežke učencev:

- *Ravnatelj spodbuja visoka pričakovanja o dosežkih učencev na ravni šole.*
- *V šoli je poudarjen pomen dosežkov učencev na kognitivni in nekognitivni ravni.*
- *Učenje in napredek posameznega učenca strokovno spremljajo in dokumentirajo.*
- *Ravnatelj in učitelji sistematično analizirajo in uporabljajo podatke o dosežkih učencev (napredku otrok).*
- *Ravnatelj in strokovni delavci poznajo prevladujočo prakso poučevanja na šoli.*
- *V šoli spodbujajo uvajanje sodobnih oblik in metod učenja ter poučevanja.*
- *V šoli redno izvajajo medsebojne hospitacije in razprave o učenju in poučevanju.*
- *Ravnatelj spodbuja in vodi razprave o učenju učencev.*
- *Ravnatelj spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev.*
- *Ravnatelj poučuje in/ali izvaja druge vzgojno-izobraževalne oblike dela z učenci.*
- *Ravnatelj zagotavlja in spremlja podporo različnim skupinam učencev.*



PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

3

NAČRTOVANJE IZBOLJŠAV



V tem poglavju podrobneje obravnavamo prvo fazo uvajanja izboljšav in samoevalvacije, tj. načrtovanje. Predstavljeni so postopki in časovnica, predlogi pa so podkrepljeni s primeri in namigi, kako jih šola lahko realizira v praksi. Enako sta v 4. in 5. poglavju predstavljeni drugi dve fazi, tj. izvajanja in spremljanja ter vrednotenja in poročanja. V 6. poglavju je obravnavano ponovno načrtovanje.

NAČRTOVANJE je torej prva faza uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Vključuje:

- izbiro področja uvajanja izboljšav,
- analizo stanja šole na izbranem področju,
- določitev 3-letnih ciljev izboljšav in oblikovanje 3-letnega načrta izboljšav na ravni šole,
- opredelitev prednostnih ciljev po posameznih šolskih letih in oblikovanje akcijskih (operativnih) načrtov na ravni šole, aktiva in učitelja za prihodnje šolsko leto.

Ker se spremembe ne zgodijo hitro, je pomembno in priporočljivo, da šola izboljšave načrtuje za obdobje več let, npr.:

- V PRVEM LETU se posveti predvsem uvajanju in izvajanju dejavnosti ter umeščanju procesa v delovanje šole in dejavnosti učiteljev, vzpostavljanju oz. krepitvi t. i. profesionalnih učečih se skupnosti znotraj šole, namenjenih pridobivanju, oblikovanju in širjenju oziroma medsebojni izmenjavi in nadgradnji obstoječega znanja o učenju in poučevanju (glej npr. Katz, Earl in Jaffar 2006), oblikovanju prostora za izmenjavo primerov dobre prakse, strokovne razprave itd.
- DRUGO LETO je namenjeno predvsem izvajanju dejavnosti, spremljanju učinkov in dogajanja ter usmerjenosti v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja.
- TRETJE LETO se dejavnosti in spremljanje nadaljujejo, cikel izboljšav pa šola sklene z mislijo na naslednji cikel 3 let.

Šola svoj *načrt izboljšav za obdobje 3 let* ustrezno prilagaja in ob koncu posameznega šolskega leta ponovno »prevetri«
glede na rezultate izvajanja dejavnosti in morebitne druge objektivne razloge. Pri tem mora poskrbeti, da ostaja v okviru zastavljenega področja in izbranih ciljev.



NAČELA NAČRTOVANJA IZBOLJŠAV

1. Načrtovanje izboljšav izhaja iz poslanstva, vizije in dolgoročnih usmeritev oz. načrtov šole. Usmerjeno naj bo predvsem v izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja ter dosežkov učencev.
2. Ravnatelj in tim za samoevalvacijo načrtujeta izboljšave skupaj z vsemi strokovnimi delavci.
3. Šola opredeli področje kakovosti, cilje izboljšav za daljše obdobje (program razvoja ali načrt izboljšav) in prednostne cilje na letni ravni (letni delovni načrt). Pri tem naj upošteva potrebe, zmožnosti, pričakovanja in želje najpomembnejših deležnikov: **KJE SMO** in **KAKO TO VEMO? KAM ŽELIMO** in **ZAKAJ?**
4. Šola z akcijskim načrtom na ravni šole, aktiva oz. skupine in učiteljev operacionalizira uresničevanje ciljev za posamezno šolsko leto.
5. Za uresničevanje zastavljenih prednostnih ciljev je treba opredeliti dejavnosti in merila za njihovo spremljanje in vrednotenje: **KAKO BOMO PRIŠLI DO CILJA? KAKO BOMO VEDELI, DA SMO DO CILJA PRIŠLI?**
6. Izbrane cilje izboljšav oz. prednostne cilje in dejavnosti za njihovo doseganje šola poveže z drugimi dejavnostmi, ki potekajo v njej.
7. Vertikalna povezava načrtovanja in ciljev je vključena v obstoječo dokumentacijo in razvidna iz nje.

Slika 1: Načela načrtovanja izboljšav



PROTOKOL ZA UVAJANJE IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO V ŠOLAH IN VRTCIH

Načrtovanje izboljšav poteka ob koncu šolskega leta in ima odgovorne nosilce posameznih dejavnosti, kot se vidi iz Preglednice 2:

Preglednica 2: Predlog postopka in časovnice načrtovanja izboljšav

ČASOVNICA	DEJAVNOSTI	ODGOVORNOST/VKLJUČENOST
april/maj	<ul style="list-style-type: none">• oblikovanje tima za samoevalvacijo• oblikovanje predloga dolgoročnejših ciljev izboljšav• razprava z učiteljskim zborom	ravnatelj ravnatelj in tim za samoevalvacijo ravnatelj, tim in učitelji
maj/junij	<ul style="list-style-type: none">• razprava in kritični razmislek o predlogu dolgoročnejših ciljev izboljšav• izbor dolgoročnejših ciljev izboljšav	aktivni/skupine ravnatelj, tim in učitelji
avgust/september	<ul style="list-style-type: none">• priprava in obravnava predloga načrta izboljšav za obdobje 3 let• priprava akcijskih (operativnih) načrtov za tekoče šolsko leto:<ul style="list-style-type: none">- na ravni šole- na ravni aktiva/skupine- na ravni učiteljev• vključitev vsebine/dejavnosti načrtovanih izboljšav v letni delovni načrt• predstavitev letnega delovnega načrta in načrta izboljšav/akcijskega načrta svetu zavoda	ravnatelj, tim in učitelji ravnatelj in tim člani aktiva, skupine učitelji ravnatelj ravnatelj

Ravnatelj odigra v fazi načrtovanja ključno vlogo, saj vzpostavi in oblikuje tim za samoevalvacijo in mu da v odnosu do učiteljev primerno vlogo. Poskrbi, da so na voljo vse informacije in podatki, ki jih strokovni delavci za razpravo o ciljih izboljšav potrebujejo. Hkrati skrbi, da razprave in odločitve o ciljih izboljšav izhajajo iz poslanstva, vizije in že opredeljenih dolgoročnih ciljev oziroma se z naštetim povezujejo. Pomembno je, da ravnatelj, skupaj s timom za samoevalvacijo, učiteljem predstavi proces uvajanja izboljšav s samoevalvacijo za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja ter dosežkov učencev. Da bi proces uspel, morajo namreč učitelji imeti pozitiven odnos in razumevanje do potrebe po sodelovanju in skupnih prizadevanjih. To pomeni, da vnaprej vedo, čemu, kako in v kakšnem obdobju se bodo izboljšav lotevali, kaj to z vidika njihovega dela pomeni, v čem so prednosti in morebitne pasti takšnega pristopa, pa tudi kaj je v tem za njih same in seveda predvsem za učence.

Ravnatelj poskrbi, da sta načrt izboljšav in akcijski načrt, usklajena na ravni šole, na voljo in dostopna strokovnim delavcem. Prednostne cilje in dejavnosti smiselno vključi v program razvoja in letni delovni načrt, jih predstavi in o njih razpravlja na svetu zavoda in s svetom staršev. Glede na prednostne cilje predvidenih izboljšav v dokumentih šole (kot je kasneje zapisano) pripravijo operativne cilje (po potrebi) še v strokovnih aktivih, v oddelčnih učiteljskih zborih in seveda učitelji sami (glede na naravo predvidene izboljšave).

V nadaljevanju so predstavljeni posamezni koraki načrtovanja izboljšav, od izbire področja kakovosti in priprave načrta izboljšav za obdobje 3 let na ravni šole pa do oblikovanja letnih akcijskih (operativnih) načrtov na ravni posameznih učiteljev.

3.1 OPREDELITEV DOLGOROČNEJŠIH CILJEV IZBOLJŠAV

Opredelitev dolgoročnejših ciljev izboljšav se v nadaljevanju osredotoča na področje učenja in poučevanja kot temeljno dejavnost šole, iz katere vse izhaja. Pregled različnih sistemov in mednarodnih raziskav tudi pokaže, da gre za področje, ki se pojavlja povsod. Sprašujemo se, KAJ LAHKO KOT ŠOLA, AKTIV OZ. UČITELJ NAREDIMO ZA IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI UČENJA IN POUČEVANJA V NAŠI ŠOLI. S tem posegamo še na druga področja kakovosti. Za kakovosten proces učenja in poučevanja so zato pomembni tudi učinkovito vodenje, ustrezen profesionalni razvoj itd.

CILJE IZBOLJŠAV določajo šole skladno s področji kakovosti, pri čemer velja:

- Šola za obdobje 3 let izbere 2–4 DOLGOROČNEJŠE CILJE IZBOLJŠAV, usmerjene na ključno področje kakovosti, tj. v *učenje in poučevanje oz. dosežke učencev*. Dolgoročnejšie cilje izboljšav »operacionalizira« v prednostne cilje po šolskih letih.
- Izbranim dolgoročnejšim ciljem izboljšav vsako leto doda 1–2 PREDNOSTNA CILJA, ki ju določi v okviru drugih področij kakovosti. Izbran/-a cilj/-a naj smiselno dopolnjuje/-ta dolgoročnejšie cilje izboljšav.

CILJ je izjava oziroma trditev o prizadevanju. Opredeljuje, kaj si šola prizadeva uresničiti, izboljšati oz. doseči. Cilji so usmerjeni v izboljšavo, zato naj bodo glagoli, ki jih uporabljamo pri njihovi ubeseditvi, usmerjeni v spremembe. Cilji naj bodo zastavljeni realno. Za nejasno opredeljene ni mogoče uspešno zastaviti dejavnosti in meril, zato je treba o ciljih temeljito razmisliti in jih zapisati.

Namig 1: Kako oblikovati »pametnejše« (SMARTER) cilje?

Cilji so usmerjeni v spremembo, izboljšavo, napredek oz. razvoj. To naj bo vidno iz same ubeseditve, na primer z besedami izboljšati, povečati, zmanjšati, spremeniti, uvesti, razviti, ustvariti oz. spodbuditi. Šola naj upošteva tudi usmeritve za oblikovanje in zapis ciljev. Cilji naj bodo (angl. SMARTER):

- specifični, konkretni (angl. specific)
- merljivi in motivacijski (angl. measurable, motivational)
- dosegljivi in odgovorni (angl. achievable, attainable, accountable)
- realni in pomembni (angl. realistic, relevant)
- časovno opredeljeni in oprijemljivi (angl. time specific, tangible)
- ekološki, etični in takšni, da jih je moč ovrednotiti (angl. ecological, ethical, evaluative)
- zadovoljujoči (angl. rewarding)

Način izbora ciljev izboljšav ni predpisan, vendar jih je smiselno izbirati sodelovalno, skupaj z vsemi strokovnimi delavci, saj tako strokovni delavci postanejo »lastniki« ciljev in jih tudi lažje ponotranjijo, zaradi česar pa je pričakovati, da se bodo za njihovo doseganje bolj zavzeli. Izbora ciljev in vseh nadaljnjih postopkov naj se šole lotevajo v delavnicah z vsem učiteljskim zborom. Za ta korak naj si šola vzame dovolj (največ) časa.

Pri izboru ciljev izboljšav, povezanih s področjem učenja in poučevanja, je smiselno upoštevati *različna izhodišča* in dokumente. Šole lahko vzamejo za osnovo:

- formalna izhodišča, npr. splošne cilje vzgoje in izobraževanja (zapisane v ZOFVI), cilje posameznega dela šolske vertikale (zapisane v podzakonskih aktih, npr. Zakonu o OŠ), rezultate nacionalnih in mednarodnih preverjanj znanj (npr. NPZ, maturo, PISA ali PIRLS), vzgojni načrt šole, program razvoja šole ter dokumente na nacionalni in nadvladni ravni (npr. Strategijo vseživljenjskosti učenja, Strategijo pismenosti v Sloveniji, Ključne kompetence ali Future Work Skills 2020),



- pa tudi manj formalna izhodišča, npr. analizo stanja šole, spremljanje pouka, pobude zunanjih in notranjih deležnikov, redne letne pogovore, analize poročil o uresničitvi letnih delovnih načrtov ipd.

Iz vizije, poslanstva in konteksta šole praviloma izhaja program razvoja, včasih tudi razvojni načrt. Nekatere šole tako že imajo izdelane programe razvoja ali v letnih delovnih načrtih zapisane dolgoročne cilje, ki naj jih upoštevajo pri opredeljevanju dolgoročnejših ciljev izboljšav za obdobje 3 šolskih let.

Namig 2: Kako izbrati cilje izboljšav na ravni šole za obdobje treh let?

Scenarij 1:

- Tim za samoevalvacijo se odloči za datum in uro delavnice, ki jo bo opravil s celotnim učiteljskim zborom. Vnaprej pripravi skupine (mešane, ne po aktivih ali ustaljenih skupinah na šoli) in gradivo, ki ga bo potreboval (npr. delovne liste in fotokopije dokumentov).
- Pripravi vsaj dva delovna lista – enega za izbor ciljev izboljšav s področja dosežkov učencev in drugega za izbor ciljev izboljšav s preostalimi področji. Na prvi delovni list za izbor ciljev izboljšav s področja dosežkov učencev v stolpec »znanja in spretnosti« prepišete cilje iz programa razvoja šole (ali kakšnega drugega dokumenta šole, v katerem ima šola zapisane dolgoročne cilje), v stolpec »odnosi, prepričanja in vrednote« pa prepišete vrednote in prepričanja iz vzgojnega načrta šole.
- Strokovni delavci na skupni delavnici najprej posamezno in nato v skupinah ovrednotijo vsak cilj po naslednji lestvici: 1 – zaželeno, da krepimo in izboljšujemo na naši šoli; 2 – potrebno, da krepimo in izboljšujemo na naši šoli; 3 – nujno, da krepimo in izboljšujemo na naši šoli. Pri skupinskem ovrednotenju morajo posamezniki argumentirano pojasniti svoje odločitve za dodeljeno število točk, saj tako opredeljujejo širši kontekst vpliva in hkrati izvajajo analizo stanja. Tim za samoevalvacijo poskrbi za seštetje dodeljenih točk in po njih opravi zbir oziroma cilje razvrsti.
- Cilji, ki so uvrščeni v vrh lestvice, postanejo cilji izboljšav za prihodnja tri leta.
- Podobno naredimo za cilje s preostalimi področji kakovosti, le da na drugi delovni list kar z »viharjenjem možganov« najprej pripravimo seznam ciljev po posameznih področjih in jih nato ovrednotimo po enakem točkovnem sistemu. Za triletni program razvoja oz. načrt izboljšav izberemo cilje, ki so prejeli največ točk, in jih smiselno razvrstimo po letih.
- Ko so cilji izboljšav izbrani, šola s kratko analizo stanja »popiše« izhodiščno stanje in identificira prednosti in šibke točke za doseganje ciljev. Za posamezen izbrani cilj odgovori na vprašanja:
- Kakšni so razlogi za sedanje stanje pri izbranih ciljnih izboljšav?
- Na katere prednosti (šole in posameznika) se lahko opremo, da v zvezi z zastavljenimi cilji dosežemo izboljšanje? Kaj smo do sedaj že storili? Kaj pri izbranih ciljnih že delamo dobro?
- Katere izzive pričakujemo pri uresničevanju zastavljenih ciljev? Kaj bi nas na poti k uresničevanju ciljev lahko oviralo in kaj bi nam pomagalo?

Če šola nima obstoječega programa razvoja (ali kako drugače zapisanih dolgoročnih ciljev) in vzgojnega načrta, lahko vzame za osnovo kar »viharjenje možganov« ali si pomaga z drugimi dokumenti.

Scenarij 2:

- Strokovni delavci v skupinah razpravljajo o vprašanih:
- Kaj na področju učenja in poučevanja v naši šoli delamo dobro? Kako lahko to utemeljimo? Kako bi to lahko še izboljšali?

- Česa na naši šoli na področju učenja in poučevanja ne delamo tako dobro, kot bi želeli? Kakšni so razlogi? Kako lahko ukrepamo?
- Po delu v skupinah moderator (eden od članov tima za samoevalvacijo) vodi poročanje, v katerem poročevalci predstavijo skupne ugotovitve posameznih skupin, moderator pa jih sproti zapisuje.
- Moderator nato vodi razpravo o ugotovljenih prednostih in slabostih šole na področju učenja in poučevanja. S člani učiteljskega oz. vzgojiteljskega zbora razpravlja:
- Katere od navedenih prednosti in slabosti na področju učenja in poučevanja so najpomembnejše oziroma najbolj vplivajo na dosežke učencev? Zakaj?
- V kaj bi se v naslednjih treh letih lahko usmerili oziroma morali prednostno usmeriti?

Moderator v razpravi upošteva tudi druga pomembna izhodišča za načrtovanje oz. opozori nanje, npr. na ugotovitve samoevalvacije za preteklo šolsko leto, program razvoja, razvojni načrt, vzgojni načrt ipd. Razprava naj pripelje do nabora od dveh do štirih ciljev izboljšav oziroma ciljev na področju učenja in poučevanja za triletno obdobje.

Primer 1: Cilji izboljšav za obdobje treh let na področju učenja in poučevanja

- *izboljšati jezikovni razvoj za učinkovito in ustvarjalno uporabo govora*
- *izboljšati razvijanje gibalnih sposobnosti in spretnosti*
- *okrepiti medpredmetne povezave*
- *okrepiti razvijanje kritičnega in logičnega mišljenja*
- *spodbuditi razvoj kompetence učenja učenja*
- *izboljšati funkcionalno pismenost*
- *izboljšati branje z razumevanjem*
- *krepi delovne navade in odgovornost učencev*
- *izboljšati odnose med učitelji in učenci*
- *zmanjšati medvrstniško nasilje*
- *okrepiti zmožnost učencev za spremljanje in vrednotenje svojega dela in dosežkov*
- *krepi razvoj temeljnih vrednot (medsebojno spoštovanje, strpnost, odgovornost, znanje, delovne in učne navade)*
- *okrepiti skrb za lastno zdravje in ozaveščen odnos do okolja*



3.2 PRIPRAVA NAČRTA IZBOLJŠAV IN AKCIJSKIH NAČRTOV

Ko so določeni cilji izboljšav za obdobje 3 let, je naslednji korak priprava oziroma zapis načrta izboljšav za obdobje 3 let in akcijskih načrtov za posamezno šolsko leto.

Preglednica 3: Predlog postopka in časovnice priprave načrta izboljšav in akcijskih načrtov

ČASOVNICA	DEJAVNOSTI	ODGOVORNOST/VKLJUČENOST
julij/avgust	<ul style="list-style-type: none"> oblikovanje načrta izboljšav na ravni šole za obdobje 3 let priprava predloga akcijskega načrta izboljšav na ravni šole za prihajajoče šolsko leto obravnavanje predloga akcijskega načrta na ravni šole 	ravnatelj in tim za samoevalvacijo ravnatelj in tim za samoevalvacijo ravnatelj, tim in učitelji
avgust/september	<ul style="list-style-type: none"> oblikovanje akcijskega načrta na ravni aktiva oz. skupine oblikovanje individualni akcijskih načrtov učiteljev 	aktivni/skupine učitelji

3.2.1 NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI ŠOLE ZA OBDOBJE 3 LET

NAČRT IZBOLJŠAV ZA OBDOBJE 3 LET je usmeritev, ki določa spremembe, ki jih šola mora doseči, da bi izboljšala kakovost učenja in poučevanja ter dosežke učencev, in ki pokaže, kako in kdaj se bodo te spremembe zgodile. Odgovarja na vprašanja, NA KAJ SE BOMO OSREDOTOČILI ZDAJ in KAJ BOMO PUSTILI ZA KASNEJE. Ravnatelja, tim za samoevalvacijo, učitelje in starše spodbuja, da spremljajo dejavnosti in dosežke učencev. Na osnovi sprotnega, sistematičnega in rednega zbiranja informacij se lahko šola bolje odziva na potrebe in zahteve učencev, učiteljev in staršev. Na osnovi načrta izboljšav lahko pred zainteresiranimi javnostmi odgovarja za načrtovane dosežke učencev, predvsem pa spremlja predvidene izboljšave in napredek.

Preglednica 4: Primer strukture in elementov načrta izboljšav na ravni šole za obdobje 3 let

NAČRT IZBOLJŠAV ZA OBDOBJE 3 LET (npr. 2014/2015–2016/2017)		
POSLANSTVO IN VIZIJA ŠOLE		
KONTEKST ŠOLE	...	
ANALIZA STANJA:	...	
CILJI IZBOLJŠAV	PODROČJE UČENJA IN POUČEVANJA 1–2 cilja izboljšav, povezana z znanjem in spretnostmi učencev 1–2 cilja izboljšav, povezana z odnosi, prepričanji in vrednotami učencev	
PREDNOSTNI CILJI (cilji izboljšav naj bodo v nadaljevanju razčlenjeni v prednostne cilje, ki jih šola postopno uresničuje in predvidoma doseže v 3 letih)		
2014/15	2–4 prednostni cilji na področju učenja in poučevanja	1 prednostni cilj na drugem izbranem področju kakovosti
2015/16	2–4 prednostni cilji na področju učenja in poučevanja	1 prednostni cilj na drugem izbranem področju kakovosti
2016/17	2–4 prednostni cilji na področju učenja in poučevanja	1 prednostni cilj na drugem izbranem področju kakovosti

Šola naj na osnovi DOLGOROČNEJŠIH CILJEV IZBOLJŠAV (glej poglavje 3.1) opredeli PREDNOSTNE CILJE ZA POSAMEZNO ŠOLSKO LETO, jih razčleni in razporedi tako, da jih šola postopno realizira in predvidoma doseže v 3 letih. To pomeni tudi, da jih konkretnije opredeli in se smiselno nadgrajujejo oziroma si sledijo.

Primer 2: Cilj izboljšav in prednostni cilji

Cilj izboljšav 2014/15–2016/17: *izboljšati bralno pismenost učencev*

Prednostni cilji 2014/15:

- *podrobneje analizirati stanje bralne pismenosti in ugotoviti razloge zanj*
- *ugotoviti prednosti in šibke točke pri razvijanju bralne pismenosti*
- *načrtovati in izvajati profesionalni razvoj strokovnih delavcev na področju pristopov in uporabe metod in strategij za razvijanje bralne pismenosti pri učencih*
- *načrtovati in izvajati dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti pri učencih*
- *izboljšati raven bralne pismenosti v primerjavi z ugotovljenim začetnim stanjem*

Prednostni cilji 2015/16:

- *načrtovati in izvajati dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti pri učencih*
- *uporabljati različne pristope in uporabe metod in strategij za razvijanje bralne pismenosti pri učencih*
- *uskladitev dejavnosti/pristopov za razvijanje bralne pismenosti po predmetih, triadah, programih itd.*
- *spremljati uspešnost izvajanja različnih dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti z opazovanjem, medsebojnimi hospitacijami in drugimi dejavnostmi strokovnih delavcev in učencev*
- *izmenjevati primere dobrih praks za razvijanje bralne pismenosti*
- *izboljšati raven bralne pismenosti v primerjavi z ugotovljenim začetnim stanjem in stanjem v preteklem šolskem letu*

Prednostni cilji 2016/17:

- *načrtovati in izvajati dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti pri učencih*
- *izboljšati raven bralne pismenosti v primerjavi z ugotovljenim začetnim stanjem in stanjem v preteklem šolskem letu*
- *z izboljšanjem bralne pismenosti izboljšati dosežke učencev na nacionalnem preverjanju znanja*

3.2.2 AKCIJSKI NAČRTI ZA ŠOLSKO LETO

Na osnovi načrta izboljšav za obdobje 3 let v šoli pripravijo akcijske (operativne) načrte za prihajajoče šolsko leto, in sicer:

- akcijski načrt na ravni šole,
- akcijski načrt na ravni aktivov ali drugih skupin,
- akcijski načrt na ravni učiteljev.

Vertikalno načrtovanje zagotavlja, da z dejavnostmi vsi upoštevajo in uresničujejo enake cilje ter delujejo v skladu s poslanstvom in vizijo šole, hkrati pa je akcijski načrt na ravni šole še vedno neka skupna opredelitev, medtem ko akcijski načrti na ravni aktivov in učiteljev vsebujejo zelo konkretne dejavnosti in merila.

AKCIJSKI NAČRT vsebuje dejavnosti za doseganje ciljev, merila in podatke, potrebne materialne vire in časovnico izvedbe. Kot tak je izhodišče za akcijske načrte aktivov/skupin in strokovnih delavcev. Akcijski načrt na ravni šole je del letnega delovnega načrta, medtem ko so akcijski načrti na ravni aktivov/skupin del ali priloga načrtov aktivov/skupin, na ravni posameznih strokovnih delavcev pa so umeščeni v letne priprave.



Preglednica 5: Elementi akcijskega načrta na ravni šole za eno šolsko leto

Cilji izboljšav 2014/15– 2016/17 (Kaj želimo izboljšati?)	Prednostni cilji 2014/15 (Česa se bomo prednostno lotili najprej?)	Dejavnosti (Kako bomo dosegli, kar načrtujemo?)	Merila (Kako bomo vedeli, da smo načrtovano dosegli?)	Nosilec dejavnosti	Roki za izvedbo dejavnosti	Potrebni viri

DEJAVNOSTI so nabor dejanj strokovnih delavcev in šole, usmerjenih v doseganje ciljev. Gre za konkretne aktivnosti in naloge, ki realno prispevajo k uresničevanju ciljev. Za zapis nabora dejavnosti moramo poiskati odgovor na vprašanje, KAKO OZ. S KATERIMI DEJAVNOSTMI BOMO DOSEGLI NAČRTOVANE PREDNOSTNE CILJE. Nabor dejavnosti naj bo obvladljiv in izvedljiv, a hkrati naj tudi ustvarjalno nadgrajuje in presega obstoječo prakso in vsakdanjo rutino. Pomembno se je zavedati, da z izvajanjem posamezne dejavnosti lahko hkrati dosegamo več zastavljenih ciljev.

Namig 3: Določanje števila dejavnosti

Optimalnega števila dejavnosti ni mogoče določiti, vendar svetujemo, da se držite pravila »manj je več« in upoštevate tiste dejavnosti, za katere ste prepričani, da kar najbolje vodijo k doseganju zastavljenih ciljev, in ki lahko uresničujejo različne cilje. Načrtovane dejavnosti naj bodo čim bolj smiselno povezane. Tako dobijo sodelujoči strokovni delavci celovit pregled nad želenimi prizadevanji šole. Hkrati naj bo nabor dejavnosti dovolj širok, da se bodo v njih (čeprav ne nujno v vseh) lahko prepoznali vsi strokovni delavci.

Za celovitost načrtovanja je treba opredeliti, kako bomo vedeli, da smo cilje dosegli. Zato določimo MERILA, ki so lahko kvantitativna ali kvalitativna. Pomembno je, da izhajajo iz zastavljenih ciljev in so v kontekstu delovanja šole. Merila namreč nakazujejo, kaj vrednotimo, in so lahko vplivnejša od usmeritev in navodil. Pri oblikovanju meril poskušamo odgovoriti na vprašanja:

- ČE IZVEDEMO VSE NAČRTOVANE DEJAVNOSTI, KAKO BOMO VEDELI, DA SMO PREDNOSTNI CILJ DOSEGLI?
- KAJ BO DRUGAČE ZA UČENCE?
- KAJ BODO UČENCI POČELI, ZNALI, VEDELI ALI DELALI DRUGAČE, DA BOMO VEDELI, DA SMO BILI USPEŠNI?

Namig 4: Oblikovanje meril

Merila naj zajemajo ključne vidike tistega, kar spremljamo, upoštevajo naj kontekst in se povezujejo po ravneh. Merila oblikujemo:

- na ravni dosežkov (tj. za doseganje zastavljenih ciljev na ravni učencev – REZULTAT) in
- na ravni dejavnosti (tj. za kakovost in učinkovitost izvajanja načrtovanih dejavnosti – PROCES).

Pri razmisleku o merilih šola upošteva naslednje smernice:

- a. Kaj spremljamo – uresničevanje dejavnosti in rezultate oz. dosežke?
- b. Kaj bi radi ugotovili (merila) in katere podatke potrebujemo za to?
- c. Katere podatke že imamo in katere podatke še potrebujemo?
- d. Katere načine zbiranja podatkov poznamo in že uporabljamo?
- e. Na kakšen način lahko podatke še zbiramo?
- f. Koga bomo vključili v zbiranje podatkov?
- g. Ali lahko povezujemo več načinov zbiranja podatkov in kaj nam to prinese?

POMEMBNO: Poskrbeti je treba, da zbiramo toliko podatkov, kot jih glede na opredeljena merila najnujnejše potrebujemo za oceno. Podatkov ne zbirajmo na zalogo!

Merila so lahko kvantitativna ali kvalitativna. Pomembno je, da izhajajo iz zastavljenih prednostnih ciljev in da so glede na delovanje šole usklajena s temeljnim poslanstvom in vizijo šole. Merila namreč nakazujejo, kaj vrednotimo, in so lahko vplivnejša od usmeritev in navodil. Pri oblikovanju meril je pomembno, da:

- zajemajo ključne vidika tistega, kar spremljamo,
- upoštevajo kontekst,
- se povezujejo po ravneh,
- omogočajo vrednotenje – **temeljijo na dejavnostih, so merljiva ali včasih opazljiva.**

Ko smo nabor meril oblikovali, jih ovrednotimo:

- Katera merila največ povedo o doseganju prioritete cilja? Zakaj?
- Bodo zbrani podatki pokazali, ali smo cilj dosegli in v kolikšni meri?

Namig 5: Kako akcijsko načrtovati po ravneh?

1. Predlog akcijskega načrta na ravni šole naj pripravi tim za samoevalvacijo. Načrt naj bo jasen in jedrnat!
2. Tim naj predlog akcijskega načrta predstavi in obravnava z učiteljskim zborom. Akcijski načrt na ravni šole in sklepi oziroma usmeritve, sprejeti in potrjeni na obravnavi predloga z učiteljskim zborom, so osnova za pripravo akcijskih načrtov na ravni aktivov oz. skupin in učiteljev.
3. Način dela za pripravo akcijskih načrtov na ravni aktivov se lahko od šole do šole razlikuje. Če je kolektiv manjši, tega akcijskega načrta šola sploh ne potrebuje. Sicer velja predlog, naj delo poteka timsko po aktivih ali po drugih ustaljenih skupinah, ki delujejo na šoli (npr. po razrednih učiteljskih zborih ali triadah). Tim za samoevalvacijo vsakemu aktivu oz. skupini pripravi fotokopijo akcijskega načrta na ravni šole in predlaga usmeritve za pripravo akcijskega načrta na ravni aktiva.
4. Člani aktiva oz. skupine se dogovorijo, kaj lahko naredijo v skladu s šolskim načrtom izboljšav, kdo bo posamezno dejavnost izvajal, do kdaj mora biti izvedena in kako bomo vedeli, ali smo zastavljeni cilj dosegli.
5. Aktiv oz. skupine posredujejo izdelane akcijske načrte timu za samoevalvacijo, ki poskrbi, da aktiv oz. skupine svoje načrte ob priložnosti predstavijo preostalim strokovnim delavcem.
6. Vsak učitelj pregleda akcijski načrt svojega aktiva oz. skupine in pripravi svoj akcijski načrt. Vodje aktivov oz. skupin zberejo individualne akcijske načrte učiteljev. Lahko jih posredujejo tudi timu za samoevalvacijo.

Smernice za zapis akcijskega načrta:

- cilji naj bodo konkretni, pomembni, dosegljivi in jasno (akcijsko) zapisani
- med ciljem, dejavnostmi in merili naj bo jasna povezava
- merila naj bodo

a. kvantitativna in kvalitativna

b. usmerjena na raven dejavnosti strokovnih delavcev in na raven rezultatov učencev



Primer 3: Cilji, dejavnosti, merila

Prednostni cilji 2014/15:

- *podrobneje analizirati stanje bralne pismenosti in ugotoviti razloge zanj*

Dejavnosti:

- *na ravni učiteljskega zbora razpravljati o bralni pismenosti in določiti skupna izhodišča za pripravo analize stanja*
- *oblikovati skupino/tim za analizo stanja bralne pismenosti in pripravo izhodišč za strokovno razpravo*
- *izvesti strokovno razpravo o stanju bralne pismenosti in na osnovi ugotovitev oblikovati skupne/šolske usmeritve in ukrepe*

Merila:

- *izhodišča za pripravo analize stanja, oblikovana na ravni šole*
- *vzpostavljen tim za pripravo analize*
- *izpeljana strokovna razprava*
- *zadovoljstvo udeležencev z izvedbo in rezultati strokovne razprave*
- *na ravni šole oblikovane usmeritve in ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti učencev*

V akcijskih načrtih so opredeljene tudi DOLŽNOSTI skupin in posameznikov za izvajanje dejavnosti in doseganje zastavljenih ciljev. Pomembno je, da so dolžnosti ustrezno porazdeljene in da vsak posameznik razume, kaj je njegova konkretna vloga in naloga.

Priložnost 1: Pregled in ovrednotenje načrtovanja v šoli

Ukvarjanje z načrtovanjem izboljšav in akcijskim načrtovanjem lahko šola izkoristi tudi za kritično analitično ovrednotenje načrtov in predvsem načrtovanja, ki v šoli že sicer poteka. Vedno znova je treba pretresati obstoječe načrtovanje na šoli, saj ga tako nadgrajujemo, izpopolnjujemo in predvsem optimiziramo.

Ko so torej v šoli na različnih ravneh pripravljene načrt izboljšav za 3-letno obdobje in operativni akcijski načrti na ravni šole, aktivov oz. skupin in učiteljev, se je treba lotiti konkretnega razmišljanja o realizaciji zastavljenega v tekočem šolskem letu. Za ohranjanje osredotočenosti na izbrane prednostne cilje je potreben širši razmislek, ki vključuje tudi že obstoječe dejavnosti, način dela itd. Morda bo treba vnesti prilagoditve in spremembe, dopustiti dodaten čas, prostor, nove oblike sodelovanja itd. Velja namreč, da če ne spremenimo načina svojega dela, ne moremo pričakovati, da se bo kaj spremenilo in izboljšalo.



PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

4

IZVAJANJE DEJAVNOSTI
IN SPREMLJANJE
DOSEGANJA
ZASTAVLJENIH CILJEV



IZVAJANJE IN SPREMLJANJE sestavljata drugo fazo uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Vključuje:

- izvajanje načrtovanih dejavnosti,
- zbiranje podatkov skladno z zastavljenimi merili doseganja prednostnih ciljev in
- spremljanje izvajanja dejavnosti in doseganja prednostnih ciljev na ravni šole, aktiva in učitelja.

SPREMLJANJE v najširšem pomenu opredeljujemo kot sprotno preverjanje napredka, s katerim bi radi zagotovili uresničitev namenov in ciljev. Gre za sistematično zbiranje informacij o pogojih in uresničevanju zastavljenih ciljev za iskanje odgovorov na vprašani: ALI SE DOGAJA, KAR ŽELIMO? ALI DELAMO, KAR SMO NAČRTOVALI? S spremljanjem dobi učitelj hitre in zanesljive povratne informacije o svojem delu. Če kaj ne gre po zastavljeni poti oz. če učitelj ugotovi, da prej izbrane dejavnosti ne bodo pripeljale do končnega cilja, lahko dejavnosti še spremeni, dopolni ipd.

Namen spremljanja pa ni le sprotno preverjanje napredka, ampak tudi priprava na vrednotenje, ki se navadno zgodi na koncu, ko ugotavljamo, ali smo zastavljene cilje dosegli in do kolikšne stopnje. Spremljanje torej hkrati pomeni pridobivanje podatkov, ki jih bomo ob koncu šolskega leta in 3-letnega cikla izboljšav uporabili za ovrednotenje in poročanje. V tem okviru gre torej za **SAMOEVALVACIJO, ki je opredeljena kot:**

- **spremljanje uspešnosti in učinkovitosti izvajanja načrtovanih dejavnosti za izboljšanje učenja in poučevanja ter**
- **ovrednotenje zastavljenih ciljev izboljšav na ravni posameznika (učenca in učitelja), skupine (npr. aktiva) in šole.**

Od začetka šolskega leta, tj. od septembra, in vse do maja/junija se dogaja sledeče:

- **VSAK UČITELJ** skladno z *akcijskem načrtom na ravni učitelja* izvaja dejavnosti za uresničevanje zastavljenega cilja in spremlja svoje delo in delo kolegov učiteljev, predvsem pa dogajanje na ravni učencev (kako napredujejo, kakšen je odziv, kako dejavno se vključujejo v načrtovane dejavnosti, kako se kažejo rezultati itd.).
- **AKTIVI OZ. SKUPINE** se redno srečujejo in ob obravnavi drugih tematik sproti spremljajo tudi, kako teče izvajanje načrtovanih dejavnosti, ki so jih opredelili v *akcijskem načrtu na ravni aktiva*. Izmenjujejo primere dobre prakse, ugotavljajo, kaj se spreminja, kako delujejo izbrani pristopi učenja in poučevanja na dosežke učencev itd.
- **TIM ZA SAMOEVALVACIJO** v sodelovanju z vodjami aktivov oziroma skupin sproti spremlja realizacijo Akcijskega načrta na ravni šole in pripravlja povzetke in izhodišča za strokovno razpravo s celotnim učiteljskim zborom ter o poteku izboljšav redno seznanja ravnatelja in z njim razpravlja o podpori aktivom in učiteljem, spodbudah, morebitnih ukrepih na ravni šole itd.
- **RAVNATELJ** v sodelovanju s timom spremlja realizacijo načrtovanega, skrbi, da je seznanitev z uvajanjem/ uresničevanjem načrtov del vsakega skupnega sestanka vseh zaposlenih, vsaj dvakrat na leto pa poročanju in strokovni razpravi o izvajanju dejavnosti in doseganju prednostnih ciljev nameni poseben čas in prostor. Skladno s prednostnimi cilji spodbuja v šoli in izven nje različne oblike profesionalnega razvoja, s katerimi učitelji krepijo svoje znanje in spretnosti na izbranem področju učenja in poučevanja. Ravnatelj tudi svoje hospitacije smiselno usmeri v spremljanje izvajanja dejavnosti. V hospitacijsko dejavnost lahko vključi člane tima, seveda pa morajo skupaj pripraviti instrumentarij, potreben za hospitacije.

Preglednica 6: Predlog časovnice izvajanja in spremljanja dejavnosti

ČASOVNICA	DEJAVNOSTI	ODGOVORNOST/VKLJUČENOST
september–november	<ul style="list-style-type: none"> izvajanje dejavnosti in zbiranje podatkov spremljanje uresničevanja načrtovanih dejavnosti (npr. 1 x mesečno) usklajevanje dejavnosti in sodelovanje spremljanje realizacije načrtovanega na ravni šole 	učitelji aktivni oz. skupine učitelji, aktivni oz. skupine tim za samoevalvacijo
november/december	<ul style="list-style-type: none"> strokovna razprava o izvajanju dejavnosti in doseganju zastavljenih ciljev oblikovanje sklepov in dogovorov o izvajanju nadaljnjih aktivnosti 	ravnatelj, tim, učitelji
december–februar	<ul style="list-style-type: none"> izvajanje dejavnosti in zbiranje podatkov spremljanje uresničevanja načrtovanih dejavnosti (npr. 1 x mesečno) usklajevanje dejavnosti in sodelovanje spremljanje realizacije načrtovanega na ravni šole 	učitelji aktivni oz. skupine učitelji, aktivni oz. skupine tim za samoevalvacijo
februar/marec	<ul style="list-style-type: none"> strokovna razprava o izvajanju dejavnosti in doseganju zastavljenih ciljev oblikovanje sklepov in dogovorov o izvajanju nadaljnjih aktivnosti 	ravnatelj, tim, učitelji
marec–maj	<ul style="list-style-type: none"> izvajanje dejavnosti in zbiranje podatkov spremljanje uresničevanja načrtovanih dejavnosti (npr. 1 x mesečno) usklajevanje dejavnosti in sodelovanje spremljanje realizacije načrtovanega na ravni šole 	učitelji aktivni oz. skupine učitelji, aktivni oz. skupine tim za samoevalvacijo
junij–avgust	<ul style="list-style-type: none"> spremljava – vrednotenje 	ravnatelj, tim, učitelji

4.1 NAČINI SPREMLJANJA

Izvajanje dejavnosti in doseganje zastavljenih prednostnih ciljev lahko šola spremlja na različne načine, ki se nikakor ne omejujejo le na tehnike zbiranja podatkov, ampak predvsem na njihovo analizo, vrednotenje, vedenje in zaznavanje. Ob tem je zelo pomembna REFLEKSIJA, ki ima lahko različne oblike, je individualna ali skupinska (na ravni šole, aktiva ...). Izkušnje iz dela s šolami kažejo, da je na ravni šole smiselno opozoriti, da je refleksija ena temeljnih dejavnosti profesionalnega delovanja učiteljskega in strokovnih aktivov. Sicer si učitelji lahko predstavljajo, da morajo z njo poleg dela navedenih strokovnih organov izvajati še neke druge, nove naloge.



Sprotno spremljanje lahko izvajamo na več načinov, npr. s sodelovanjem med učitelji (z neformalnimi srečanji posameznih učiteljev, izmenjavo mnenj, izkušenj, predlogov ipd.), z oblikovanjem in upravljanjem dokumentov (s sprotnim beleženjem in vodenjem evidence), s strokovnimi razpravami in diskusijam z vsem učiteljskim zborom itd. V nadaljevanju je navedenih nekaj načinov, s katerimi lahko učitelji individualno, v parih ali skupaj spremljajo izvajanje dejavnosti in uresničevanje zastavljenih ciljev:

- **LISTOVNIK** je namenjen predvsem spremljanju lastnega profesionalnega razvoja oz. napredka pri uvajanju izboljšav in je učitelju v pomoč pri ugotavljanju kakovosti lastnega dela. Učitelj v listovniku utemeljuje procese lastnega izboljševanja, o njih razmišlja in jih analizira. Pogosto pa učitelji kot odziv na neki dogodek, težavo ali opažanje uporabljajo tudi bolj spontane, nestrukturirane ali z vprašanji izzvane krajše oblike zapisov, ki bi jih lahko poimenovali osebne pisne refleksije. V zadnjem času se vse pogosteje pojavlja elektronska oblika listovnika (e-LISTOVNIK).
- Učitelj se lahko odloči tudi za pisanje **DNEVNIŠKIH ZAPISOV**, ki ga spodbujajo k samokritičnosti, razmišljanju o lastnem poučevanju in pripravljenosti za spreminjanje samega sebe. Dnevniške zapise si lahko tudi izmenja s **KRITIČNIM PRIJATELJEM**, da si tako sprotno in neposredno podajata povratne informacije, izzivata strokovna prepričanja in dileme.
- **KOLEGIALNO OPAZOVANJE** lahko pojmuje kot obliko hospitacij (**MEDSEBOJNE HOSPITACIJE**) med učitelji, ki si želijo povratnih informacij o uresničevanju posameznih dejavnosti iz akcijskih načrtov in izmenjave izkušenj ob uvajanju izboljšav. Z izmenjavo informacij si učitelji pomagajo osvetliti subjektivne prednosti in slabosti posameznih elementov uvajanja izboljšav, hkrati pa povečujejo objektivnost informacij, saj pridobljene informacije odkrito vzporejajo med seboj in iščejo povezave, ki s skupnimi močmi vodijo k izboljšanju. Iz prakse poznamo tudi uspešne oblike **MEDSEBOJNIH ŠOLSKIH HOSPITACIJ**, pri katerih opazovanje poteka med učitelji (in ravnatelji) različnih šol.
- V primerjavi s kolegialnim opazovanjem ima **NADZOR (SUPERVIZIJA)** bolj strukturirano obliko, za katero je značilen krožni proces s tremi stopnjami: načrtovanje, opazovanje poučevanja in povratne informacije.
- **VZAJEMNO SVETOVANJE** je ena od oblik učnega svetovanja, »kolegialnega coachinga«, v okviru katerega se razvije profesionalni dialog, ki temelji na opazovanju prakse med dvema udeležencema ali več. Udeleženci praviloma sami izberejo področje, ki ga želijo izboljšati. Gre za svetovanje, pri katerem sta ključna pogoja zaupanje in zaupnost, torej za obliko profesionalnega razvoja, med katerim si praktiki svetujejo, izmenjujejo dobro prakso, spodbujajo sodelovanje in podporo in si pomagajo pri iskanju (naj) boljših rešitev.
- **MENTORSTVO** je nepretrgan proces, ki podpira profesionalni razvoj udeležencev predvsem v začetni fazi poklicne poti oziroma pri prevzemanju novih poklicnih nalog. Mentor je skoraj vedno oseba, ki je starejša ali opravlja delo dlje. Včasih mora varovanec dokazati, da je v procesu usvojil določene sposobnosti.
- **STROKOVNE RAZPRAVE** so ena izmed uspešnejših oblik vpeljevanja spremljanja in vrednotenja izboljšav v šole. Hkrati spodbujajo razvoj učiteljevega profesionalizma, saj z njimi razvijamo in povečujemo sposobnost učiteljev, obenem pa šole, za spreminjanje. Kljub temu da se zavedamo prednosti strokovnih razprav, jih je o poučevanju in učenju še vedno premalo.

Namig 6: Spremljanje z izvedbo strokovne razprave

1. Tim za samoevalvacijo strokovnim delavcem vnaprej izroči vprašanja za individualno refleksijo, da se pripravijo na strokovno razpravo po aktivih ali skupinah. Strokovni delavci lahko pripravijo zapis o naslednjih vprašanjih:
 - *POROČANJE: Kaj sem glede na svoj akcijski načrt v tem času že naredil? Česa nisem naredil in zakaj? Kako dosegam načrtovane cilje? Kako izvajam posamezno dejavnost? Kaj se ob tem dogaja na ravni učencev?*
 - *INTERPRETIRANJE: Kakšni so rezultati, posledice oz. učinek mojih dejanj ali izvajanja dejavnosti na ravni učencev? Kako vem? Kakšne podatke imam trenutno na voljo za potrditev teh rezultatov in ugotovitev?*
 - *REFLEKSIJA: Kaj sem se ob tem že naučil? Katere strokovne in osebne dileme srečujem in kako jih premagujem? Kakšne so moje misli, občutki in odzivi v zvezi z izvajanjem dejavnosti oz. izboljšav?*
 - *UKREPANJE: Kaj bom storil v prihodnje? Katere ukrepe na podlagi sprotnih ugotovitev bi moral še izvesti?*
2. Vodja aktiva oz. skupine skliče sestanek za usmerjeno strokovno razpravljanje o izvajanju dejavnosti za doseganje prednostnih ciljev, zapisanih v akcijskih načrtih. Ob koncu razprave vodja aktiva ali skupine pripravi zapis s ključnimi ugotovitvami, ki bodo osnova za strokovno razpravo na ravni šole.
3. V uvodu strokovne razprave z vsem učiteljskim zborom moderator (praviloma eden od članov tima, ne nujno ravnatelj) pojasni namen in potek strokovne razprave ter vodi strokovno razpravo po vnaprej določenih korakih, ki upoštevajo vprašanja, o katerih so individualno razmišljali učitelji in ki so bila obravnavana na aktivih ali v drugih skupinah. POMEMBNO je, da moderator ob koncu:
 - *povzame razpravo,*
 - *poudari oblikovane sklepe in dogovore/ukrepe za naprej ter*
 - *napove termin naslednjega skupnega srečanja učiteljskega zbora, ki bo namenjen spremljanju doseganja zastavljenih prednostnih ciljev.*

POMEMBNO: V šoli naj bo med šolskim letom vsaj dvakrat (npr. novembra in februarja) organizirana skupna strokovna razprava.

V vseh naštetih načinih spremljanja je ključen pogovor – s pogovorom se namreč v takšnih aktivnostih oblikujejo povezave, sodelovanje, razvijata kritično razmišljanje, argumentacija itd. Posebej pomembni so t. i. UČNI POGOVORI, s katerimi ravnatelj in učitelji skupaj oblikujejo nove ideje in znanja, ki vodijo v zavestne spremembe, izboljšujejo prakso ravnateljev in učiteljev in učenje učencev. Učni pogovori so praviloma usmerjeni in osredotočeni na neko temo. Udeleženci se v učne pogovore vključujejo s preučevalnim načinom razmišljanja, kar pomeni, da učitelji stopajo v pogovore radovedno, s potrebo po znanju, tudi če se tisto, kar ugotovijo, ne ujema z njihovimi prepričanji. So proaktivni, iščejo nove dokaze in ideje in z veseljem sprejemajo nove izzive.



4.2 ZBIRANJE PODATKOV ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE

Da bi uvajanje izboljšav lahko spremljali in vrednotili, torej samoevalvirali, seveda potrebujemo PODATKE, in sicer:

- O DOSEŽKIH (o doseganju zastavljenih ciljev na ravni učencev – REZULTATU) in
- O DEJAVNOSTIH (o kakovosti in učinkovitosti izvajanja načrtovanih dejavnosti – PROCESU).

Uporaba podatkov vključuje 4 dejavne korake, ki jih začnemo uresničevati neposredno po določitvi prednostnih ciljev in meril (Kowalski in drugi 2008):

1. korak: zbiranje podatkov
2. korak: povezovanje podatkov (analiza, interpretacija, oblikovanje ugotovitev in priporočil)
3. korak: ukrepanje na osnovi podatkov (načrtovanje in ukrepanje na podlagi ugotovitev)
4. korak: potrjevanje uresničevanja ukrepov (refleksija o učinkih ukrepov, sprememb in izboljšav)

Merila, zapisana v *načrtu izboljšav* in podrobneje v *akcijskih načrtih*, so osnova za spremljanje in vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev. Na osnovi meril je torej hkrati z izvajanjem načrtovanih dejavnosti treba pričeti zbirati ustrezne podatke in jih primerjati z izhodiščnim stanjem oziroma to zbiranje in primerjanje nadaljevati. Merila so sestavljena iz enega podatka ali več.

PODATKI so dejstva, ki o nečem nekaj povejo ali se na to nanašajo in nam omogočajo to spoznati ali o tem sklepati. Lahko so:

- *kvantitativni oziroma številski* (preštevanje in merjenje; npr. podatki o osipu, nacionalnih preverjanjih znanja ipd.) ali
- *kvalitativni oziroma opisni* (opis pojava, lastnosti, procesov ali odnosov; npr. zadovoljstvo, stališče ipd.).

Namig 7: Kaj so podatki?

Podatki so **ŠTEVILKE**, **BESEDE** ali **SLIKE**, ki predstavljajo neke temeljne ideje (Earl 2012). Pomembno je, da so zbrani in organizirani sistematično.

Pomembno: Spremljanje naj ne postane preveč usmerjeno v zbiranje in prikazovanje podatkov.

Ne pozabite: Podatke zbiramo, da:

- z njimi spremljamo realizacijo načrtovanega,
- se lahko z njimi bolje odločamo,
- imamo osnovo za strokovne argumente,
- lahko na njihovi podlagi načrtujemo nadaljnje aktivnosti in ukrepe ...

DOBRA VPRAŠANJA/CILJI --> DOBRI PODATKI --> DOBRE ODLOČITVE

Za zbiranje podatkov lahko uporabimo različne NAČINE (npr. spraševanje, opazovanje) in METODE zbiranja (npr. anketni vprašalnik, opazovanje učencev, analiza dokumentov). Pri načrtovanju zbiranja podatkov nas vodijo vprašanja: KATERE NAČINE IN METODE ZBIRANJA PODATKOV BOMO UPORABILI? KDO BO PODATKE ZBIRAL IN KAKO? KOGA BOMO V ZBIRANJE PODATKOV VKLJUČILI OZIROMA OD KOGA BOMO PODATKE PRIDOBILI?

Namig 8: Kako izbrati metodo za zbiranje podatkov?

Pri odločanju za ustrezno metodo zbiranja podatkov si pomagamo z vprašanji:

- Zakaj potrebujemo neko metodo (namera)?
- Ali jo znamo uporabiti (izvedljivost)?
- Ali jo je mogoče uporabiti v okviru obstoječega načrta izboljšav (praktičnost)?
- Ali ustreza časovnim rokom v dani situaciji (časovni okvir)?
- Ali sega bolj v globino ali širino (uravnoteženost)?
- Katere podatke pričakujemo, da bomo pridobili (podatki)?
- Kdo bo vključen (vključenost)?
- Koliko časa bo treba nameniti oblikovanju povratne informacije (čas za obdelavo)?

Da bi podatke lahko dobro uporabili, pa ne zadošča, da jih samo dobro zberemo. Obdelava, analiza in interpretacija zbranih podatkov omogočajo oblikovanje smiselnih sklepov oziroma ugotovitev. Organiziran in skrajšan izbor informacij (npr. v obliki tabel, povzetkov po smiselnih tematskih sklopih, z združevanjem podatkov ipd.) nam omogoča sklepanje, iskanje vzorcev, teženj in možnih razlag ter oblikovanje predlogov. Pri načrtovanju analiziranja podatkov se sprašujemo: KAKO BOMO ZBRANE PODATKE OBDELALI, ANALIZIRALI IN INTERPRETIRALI? KDO JIH BO OBDELAL, ANALIZIRAL IN INTERPRETIRAL?

Vrednost podatkov ocenjujemo z vidika možnosti in dejanske uporabe ugotovitev, do katerih na osnovi podatkov pridemo, in sicer za vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev, pridobivanje boljšega pregleda nad kakovostjo na izbranem področju, izboljšanje procesov odločanja in načrtovanja, spodbujanje strokovnih razprav, spreminjanje stališč in obstoječe prakse delovanja ipd. Pri načrtovanju uporabe ugotovitev razmišljamo: KAKO OZIROMA ZA KAJ BOMO PODATKE UPORABILI? Ob tem je pomembno tudi, da so o temeljnih ugotovitvah obveščeni vsi deležniki, ki so v procesu sodelovali in/ali na katere bodo ugotovitve vplivale, kakor tudi da je predstavitev deležnikom jasna in razumljiva. Nameni predstavitev so različni, na primer: za obravnavo poročila na svetu zavoda, obveščanje staršev o dejavnostih in kakovosti šole ali posredovanje temeljnih ugotovitev učiteljem kot osnove za načrtovanje izboljšav. Uporabimo lahko različne načine predstavitev, na primer pisne (samoevalvacijsko poročilo, krajše neformalno poročilo ipd.), ustne in/ali vizualne (krajša ustna predstavitev, nastop ipd.). Torej: KOMU, ZAKAJ, KDAJ IN KAKO BOMO UGOTOVITVE PREDSTAVILI?

Namig 9: Vprašanja o podatkih

- Katere podatke imamo trenutno na voljo v zvezi z doseganjem zastavljenih prednostnih ciljev izboljšav? (So kvantitativni? Kvalitativni – besede, slike? (Ne)sistematično zbrani? (Ne)organizirani? Po učiteljih, aktivih/skupinah, šolah?)
- Kaj nam podatki povedo?
- Ali so dovolj dobri, da bomo na njihovi osnovi ob koncu šolskega leta, in kasneje 3-letnega cikla izboljšav, ovrednotili doseganje ciljev (rezultate na ravni učencev)?
- Bomo na njihovi osnovi ob koncu šolskega leta predvidoma lahko oblikovali ugotovitve in priporočila za nadaljnje ukrepe?

Predvsem morajo ravnatelji pomisliti, katere podatke res neobhodno potrebujejo. Zbiranje podatkov je treba čim bolj združiti, tako po obsežnosti kot tudi času zbiranja (ne zbirajmo vsak dan nekih novih podatkov). Po tem bodo učitelji začutili, da gre za neko logično strukturo dela na šoli. To pa pomeni, da morajo ravnatelji povezati zbiranje podatkov za notranje potrebe in za zunanje deležnike v neko zaokroženo celoto.

Za VAROVANJE IN DOSTOPNOST DO PODATKOV, ki bi lahko kakorkoli škodili interesom posameznikov ali skupin, je treba primerno poskrbeti. Gre predvsem za etično vprašanje. Pomembno je, da varovanje podatkov zagotovimo v skladu z obstoječo zakonodajo, smernicami in sprejetimi notranjimi akti šole, ki to področje urejajo.





PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

5

OVREDNOTENJE
IZBOLJŠAV IN
POROČANJE



VREDNOTENJE IN POROČANJE tvorita tretjo fazo uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Vključuje:

- »končno« in celovito analizo in interpretacijo zbranih podatkov,
- ovrednotenje doseganja zastavljenih prednostnih ciljev skladno z zastavljenimi merili,
- oblikovanje ključnih ugotovitev o procesu uvajanja izboljšav in dosežkih učencev,
- pripravo izhodišč za nadaljnje načrtovanje in ukrepov za izvajanje in
- poročanje o uvedenih izboljšavah.

Konec šolskega leta (*prvega leta uvajanja izboljšav*) je čas za formalno ovrednotenje doseganja zastavljenih prednostnih ciljev, ki bo osnova za pripravo *poročila o samoevalvaciji* (49. člen ZOFVI) in/ali *poročila o delu komisije za kakovost* (16. člen ZPSI), predvsem pa za načrtovanje ukrepov za naslednje šolsko leto (*drugo leto uvajanja izboljšav*) in morebitno ponovno opredelitev načrta izboljšav za 3-letno obdobje ali sprememb v njem.

VREDNOTENJE je proces, v katerem ugotavljamo, do kolikšne stopnje in kako smo dosegli zastavljene cilje. Sprašujemo se: ALI SMO Z NAČRTOVANIMI AKTIVNOSTMI DOSEGLI ZASTAVLJENI CILJ? ALI IMAMO ŽELENE REZULTATE? KAJ NAM ZBRANI PODATKI POVEDO? KAKO NA OSNOVI UGOTOVLJENEGA NAČRTOVATI NADALJNJE DEJAVNOSTI? Pri vrednotenju pa nismo pozorni le na cilje, ampak tudi na izvedbo, procese, posledice, vplive itd. Kot je razvidno iz Preglednice 7, lahko vrednotimo različne vidike uvajanja izboljšav, pri čemer se opiramo na podatke, ki smo jih zbirali in o katerih smo razpravljali že med šolskim letom.

Preglednica 7: Vidiki vrednotenja uvajanja izboljšav

Proces	Kako dobro so bile dejavnosti pripravljene in izpeljane (kakovost)?
Rezultati, pomembnost	Kako smo z dejavnostmi zadovoljili zaznane potrebe? Ali se je kaj pomembnega spremenilo in v kolikšni stopnji lahko to pripišemo prav izbranim dejavnostim? Kako pomembni so rezultati za šolo, deležnike ali sodelujoče?
Učenje	Kaj je v programu oz. dejavnostih delovalo in kaj ne? Kaj so nenačrtovane pozitivne ali negativne posledice?
Vlaganje, uspešnost	Ali so bile dejavnosti stroškovno učinkovite? Smo sredstva porabili skladno z načrtom? Ali bi lahko sredstva uporabili še bolje?
Kako naprej?	Ali dejavnosti lahko nadgradimo ali nadaljujemo? So »prenosljive« v drugo situacijo, šolo itd.? Ali je vpeljana sprememba trajnostna oziroma ali potrebuje kontinuirane dejavnosti?
Trajnost	Kako zelo so dejavnosti vplivale na (dolgo)trajne spremembe v vedenju?

Pomembno je, da ravnatelj, tim in učitelji prizadevanja in rezultate ovrednotijo skupaj. Priložnost za ovrednotenje na osnovi zbranih podatkov, oblikovanih ugotovitev in podanih priporočil oziroma načrtovanih ukrepov pa lahko šola da tudi učencem, staršem, svetom, ki delujejo v šoli itd. O temeljnih ugotovitvah naj bodo tako obveščeni vsi deležniki, ki so v procesu sodelovali in/ali na katere bodo ugotovitve vplivale, predstavitev pa naj bo deležnikom jasna in razumljiva.

Preglednica 8: Predlog postopka in časovnice poročanja

ČASOVNICA	DEJAVNOSTI	ODGOVORNOST/VKLJUČENOST
junij	<ul style="list-style-type: none"> • priprava predloga/osnutka poročila o samoevalvaciji 	tim za samoevalvacijo
junij/julij	<ul style="list-style-type: none"> • pregled predloga poročila o samoevalvaciji in oblikovanje povratne informacije, komentarjev in predlogov 	učitelji aktivni oz. skupine
junij/julij	<ul style="list-style-type: none"> • skupinska/skupna obravnava predloga poročila • priprava končne različice poročila 	ravnatelj, tim, učitelji tim za samoevalvacijo
julij/avgust	<ul style="list-style-type: none"> • priprava dopolnjenega osnutka načrta izboljšav za 3-letno obdobje in akcijskega načrta za prihodnje šolsko leto na ravni šole 	tim za samoevalvacijo
avgust	<ul style="list-style-type: none"> • obravnava in sprejetje dopolnjenega načrta izboljšav za 3-letno obdobje in akcijskega načrta za prihodnje šolsko leto na ravni šole • priprava akcijskega načrta za prihodnje šolsko leto na ravni aktiva • priprava akcijskega načrta za prihodnje šolsko leto na ravni učitelja 	ravnatelj, tim, učitelji aktivni učitelji
september	<ul style="list-style-type: none"> • predstavitev in obravnava poročila o samoevalvaciji in akcijskega načrta (v okviru obravnave LDN) na svetu zavoda • predstavitev in obravnava poročila in akcijskih načrtov na svetu staršev ali na roditeljskih sestankih • morebitna objava poročila o samoevalvaciji na spletni strani šole 	ravnatelj učitelji



5.1 POROČILO O SAMOEVALVACIJI

POROČILO O SAMOEVALVACIJI na ravni šole nastane po refleksiji o izboljšavah na vseh ravneh izvajanja načrta izboljšav od spodaj navzgor. Končno poročilo o samoevalvaciji šole praviloma pripravljajo ravnatelj in člani tima za samoevalvacijo, se je pa z učiteljskim zborom treba dogovoriti o obliki oz. načinu poročanja po vertikali. To pomeni, da bodo tako posamezni učitelji kot tudi aktivni oz. skupine morali pripraviti poročila o samoevalvaciji oz. zapise, ki bodo v pomoč samoevalvacijskemu timu pri oblikovanju končnega poročila šole.

5.1.1 PRIPRAVA IN OBRAVNAVA POROČILA O SAMOEVALVACIJI

Za poročilo o samoevalvaciji lahko pripravimo vodeno strokovno razpravo (na ravni učiteljskega zbora ali po aktivih oz. skupinah), med katero se strokovni delavci dogovorijo o načinu ovrednotenja akcijskih načrtov. Da bi bilo poročanje po vertikali olajšano vsem udeleženi, je na takšni strokovni razpravi učiteljem in aktivom oz. skupinam smiselno vnaprej predstaviti že oblikovan predlog zapisa, ga prediskutirati in po potrebi spremeniti ali dopolniti.

Predlog zapisa refleksije na ravni strokovnega delavca

POROČANJE

Katere cilje sem si zastavil/-a v akcijskem načrtu?

Kako sem izvajal/-a načrtovane dejavnosti? Kaj je vplivalo na izvajanje dejavnosti in doseganje ciljev?

V kolikšni meri sem dosegel/-gla zastavljene cilje? Česa nisem dosegel/-gla in zakaj?

REZULTATI

Kakšni so KONKRETNI REZULTATI na ravni izvajanja dejavnosti in na ravni rezultatov (dosežkov) UČENCEV? Kako to vem? Kaj kažejo podatki? Jih je mogoče primerjati s preteklimi leti? Ali je rezultate moč povezati s podatki nacionalnih preverjanj znanja (NPZ, mature)?

Kako sem rezultate dosegal/-a pri različnih skupinah učencev?

UKREPI

Kaj bi za izboljšanje lahko storil/-a oz. moral/-a storiti v prihodnje?

Kaj bom spremenil/-a ali naredil/-a drugače?

Katere dejavnosti oziroma ukrepe načrtujem za naslednje šolsko leto?

REFLEKSIJA

Kakšne so moje misli, občutki in odzivi v zvezi z uvajanjem izboljšav na izbranih področjih? Kaj sem se ob tem naučil/-a? S katerimi strokovnimi in osebnimi dilemami sem se srečeval/-a ter kako sem jih premagoval/-a?

Poročilo o samoevalvaciji naj bo pripravljeno skladno z navodili o obsegu, strukturi in vsebini, ki smo jih opredelili vnaprej. Dogovorjeni naj bodo roki za pripravo in obravnavo poročila ter opredeljena odgovornost – torej kdo bo poročilo pripravil, kako in do kdaj.

Namig 10: Priprava in obravnava poročila o samoevalvaciji

1. Predlog poročila o samoevalvaciji pripravi tim (npr. komisija za kakovost, tim za samoevalvacijo ali šolski razvojni tim), pri čemer za izhodišče upoštevajo načrtovane izboljšave (v letnem delovnem načrtu oz. akcijskem načrtu izboljšav) in v pripravo poročila vključijo poročila ali refleksije aktivov oziroma učiteljev.
2. Predlog poročila obravnava učiteljski zbor, pri čemer strokovno razpravlja o ugotovitvah in ukrepih ter jih soglasno sprejme in tako sodeluje pri dokončnem oblikovanju poročila.
3. Tim za samoevalvacijo pripravi končno različico poročila o samoevalvaciji in jo posreduje učiteljem.
4. Poročilo o samoevalvaciji ravnatelj posreduje in predstavi svetu zavoda, predvidoma na septembrski seji sveta šole. Poročilo je lahko priloga k poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta za preteklo šolsko leto.
5. Zavod o ugotovitvah samoevalvacije obvesti tudi druge zainteresirane deležnike in poročilo objavi na spletni strani.
6. Poročilo o samoevalvaciji zavod uporabi kot eno izmed izhodišč za nadaljnje načrtovanje dejavnosti in izboljševanje kakovosti.

POMEMBNO: Pismo poročilo o samoevalvaciji je rezultat izvajanja, spremljanja in ovrednotenja načrtovanih dejavnosti in NE cilj!

5.1.2 STRUKTURA IN VSEBINA POROČILA O SAMOEVALVACIJI

Poročilo o samoevalvaciji predvidoma obsega od šest do osem strani in upošteva strukturo, **opisano v petih točkah:**

1. PREDSTAVITEV ŠOLE (od pol strani do ena stran)

Poročilo o samoevalvaciji je priloga k poročilu o uresničitvi letnega delovnega načrta, zato v predstavitev šola vključi samo podatke, ki so pomembni za razumevanje vsebine poročila.

2. NAČRTOVANJE, IZVEDBA IN SPREMLJANJE DOSEGANJA ZASTAVLJENIH CILJEV IZBOLJŠAV

2.1. Predstavitev področja kakovosti in prednostnih ciljev (do ena stran)

Predstavite izbrano prednostno področje, npr. učenje in poučevanje (dosežki učencev), in pojasnite:

- *Kako in zakaj ste področje izbrali kot prednostno?*
- *Katere cilje ste si na izbranem področju zastavili? Kaj ste želeli doseči, izboljšati oz. spremeniti?*

2.2. Načrtovanje, izvedba in spremljanje doseganja zastavljenih ciljev (ena stran do dve)

Predstavite:

- *Kako ste načrtovali doseganje zastavljenih ciljev? Katere dejavnosti in merila ste opredelili? Ali ste načrt zapisali na šolski ravni, na ravni aktivov, na ravni učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev? Kako ste v načrtovanje in izvedbo dejavnosti vključevali različnih deležnike (učitelje, vzgojitelje, otroke, učence, starše idr.)?*
- *Kako ste sproti spremljali izvajanje načrtovanih dejavnosti in doseganje zastavljenih ciljev na ravni učencev?*



3. REZULTATI

3.1. Ovrednotenje doseganja zastavljenih ciljev (dve strani do tri)

Predstavite:

- *V kolikšni meri ste dosegli načrtovane cilje? Kaj je vplivalo na doseganje načrtovanih ciljev?*
- ***Kakšni so konkretni rezultati izboljšav na ravni izvajanja dejavnosti strokovnih delavcev in na ravni rezultatov (dosežkov) učencev?***

Pri vrednotenju doseganja zastavljenih ciljev upoštevate kot izhodišče podatke, ki so vam na voljo 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 težnje.

- *Kako učinkovito ste ravnali z materialnimi, organizacijskimi in človeškimi viri za doseganje načrtovanega?*

4. USMERITVE IN UKREPI

4.1. Usmeritve in ukrepi za naslednje šolsko leto (ena stran do dve)

Predstavite:

- *Katere so temeljne ugotovitve samoevalvacije v tekočem šolskem letu?*
- *Kaj bi za izboljšanje na področju učenja in poučevanja oziroma dosežkov učencev lahko storili oziroma morali storiti v prihodnje? Zapišite usmeritve za nadaljnje delo in konkretne ukrepe za prihodnje šolsko leto.*

5. PRILOGE

V poročilo zajemite različne priloge, kot so npr. podroben pregled podatkov ali opis rezultatov in ugotovitev, ki jih niste vključili v vsebinski del poročila, instrumentarije za zbiranje podatkov. Vključite priloge, ki so za razumevanje poročila res potrebne. Bodite pozorni na končni obseg oziroma število strani poročila, da ne bo preobsežno.

Zapisi v poročilu naj za izhodišče upoštevajo načrtovane cilje in temeljijo na podatkih, ki so utemeljeni in argumentirani ter podkreppljeni z ustrežno dokumentacijo. Usmeritve oziroma priporočila za nadaljnje delo pa naj bodo čim bolj konkretna, jasna, časovno opredeljena in izvedljiva.

Namig 11: Ovrednotenje poročila o samoevalvaciji

Preden šola predstavi in objavi končno poročilo o samoevalvaciji, ga lahko ovrednoti, upoštevajoč:

	DA	DELNO	NE
V pripravo samoevalvacijskega poročila je bil dejavno vključen ves učiteljski zbor.			
Poročilo o samoevalvaciji je dobro, ker bralca seznanja s procesom (načrtovanjem, izvajanjem in spremljanjem) in rezultati uvajanja izboljšav (konkretni dosežki učencev).			
Vsebina poročila ni le opisna, ampak tudi kritično-analitična.			
Poročilo vsebuje »oceno« doseganja zastavljenih ciljev, ki je utemeljena in podkrepjena s podatki, primeri itd.			
V poročilu so opredeljene usmeritve in konkretni ukrepi oziroma dejavnosti za naslednje šolsko leto.			
Na podlagi poročila je mogoče načrtovati delo in izboljšave za naprej.			

Samo poročilo ali povzetek poročila ni dovolj! Poročanje je namreč ena od pomembnih spretnosti članov tima za samoevalvacijo, ki želijo ugotovitve samoevalvacije predstaviti čim več zainteresiranim in poskrbeti, da bodo priporočila dejansko udeležena v praksi. Za kar največjo učinkovitost poročanja lahko izberemo različne načine poročanja, od manj interaktivnih (npr. pisno poročilo, informacije na spletni strani itd.) do bolj interaktivnih (npr. osebni pogovori, delovna srečanja itd.).

Namig 12: Razmislek o sodelovanju z različnimi deležniki

1. Razmislite o sodelovanju in komunikaciji z različnimi deležniki pri uvajanju izboljšav in samoevalvaciji v preteklem šolskem letu.
2. Opredelite vlogo deležnikov pri uvajanju izboljšav in samoevalvaciji v prihodnje.
 - a. Kdo so deležniki naše šole? Zakaj bomo z njimi komunicirali in jim poročali?
 - b. Kako bomo deležnike spodbudili h konstruktivni komunikaciji?
 - c. Kaj bomo pri komuniciranju z deležniki upoštevali?
 - d. Kdaj bomo z njimi komunicirali in jim poročali?
 - e. Kako bomo z deležniki o uvajanju izboljšav in samoevalvaciji najučinkoviteje komunicirali?





PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

6

PONOVRNO NAČRTOVANJE



Če želimo ovrednotena spoznanja in ugotovitve prvotno načrtovanih izboljšav tudi uresničevati, jim morajo slediti ponovno načrtovanje, izvedba načrtovanega, spremljanje, analiza in ponovno vrednotenje ter refleksija. Gre torej za spiralni proces izboljševanja prakse, kar pomeni, da se učitelj, aktivni, skupine in šola vedno znova vračajo k pomembnim vidikom svojega dela in ravnanja, vendar z vedno višjega, bolj utemeljenega izhodišča.

Namig 13: Poročanje in nadaljnje načrtovanje

Tim za samoevalvacijo izpelje delavnico z učiteljskim zborom v dveh delih:

- priprava na poročanje – samoevalvacijsko poročilo,
- obravnava samoevalvacijskega poročila in nadaljnje načrtovanje izboljšav.

Tim se glede na dosedanje izkušnje, velikost kolektiva, vlogo aktivov, skupin in vsebino delavnice odloči za najprimernejši način in termin izvedbe. Vsebine lahko šola obravnava tudi v sklopu pedagoških konferenc ob koncu šolskega leta.

1. del: PRIPRAVA NA POROČANJE

Moderator v uvodnem delu učiteljskemu zboru predstavi namen delavnice. Pojasni namen in pomen priprave poročila o samoevalvaciji. Nato predstavi predlagano strukturo in vsebinske sklope poročila (glej poglavje 5.1.2), predlaga časovni okvir (glej preglednico 8) za pripravo poročila/refleksije na ravni učitelja, aktiva ali skupine (glej poglavje 5.1.1) in šole ter ga uskladi z učiteljskim zborom.

V obdobju med 1. in 2. delom delavnice tim na osnovi poročil, ki jih oddajo aktivni, pripravi predlog poročila o samoevalvaciji in ga najkasneje en teden pred izvedbo 2. dela delavnice posreduje članom učiteljskega zbora, da se pripravijo na razpravo in obravnavo. Tim lahko članom učiteljskega zbora pošlje v individualni razmislek tudi spodnje navodilo oz. vprašanje, ki bo osnova za razpravo o poročilu, ponovni razmislek o triletnem načrtu izboljšav, sprejetem preteklo leto, in pripravo akcijskega načrta izboljšav na ravni šole za naslednje šolsko leto.

NAVODILO

Preglejte triletni načrt izboljšav na ravni šole (2013/14–2015/16). Ocenite, ali so cilji, ki smo jih zapisali za drugo in tretje leto izboljšav, za šolo še vedno prednostni cilji. Če ocenjujete, da jih moramo spremeniti, utemeljite, zakaj in kateri dejavniki nas vodijo k spremembam.

Glede na vzpostavljen način dela v šoli, lahko učitelji po individualnem razmisleku obravnavajo navodila oz. vprašanja tudi po aktivih ali skupinah in pripravijo skupne ugotovitve. Sicer pa bodo skupinska obravnavana, poročanje in razprava del vsebine in izvedbe 2. dela delavnice.

2. del: OBRAVNAVA POROČILA IN NADALJNJE NAČRTOVANJE IZBOLJŠAV

Moderator predstavi temeljne poudarke in ugotovitve samoevalvacije, zapisane v poročilu o samoevalvaciji. Nato vodi o tem razpravo. Razpravo sklene s konsenzom učiteljskega zbora o predlogu poročila, posebej usmerjenim v potrditev nadaljnjega dela in konkretnih ukrepov za šolsko leto 2015/2016.

Moderator spomni člane učiteljskega zbora na triletni načrt izboljšav, ki ga je šola pripravila preteklo leto. Na podlagi ciljev, opredeljenih v dolgoročnejšem načrtu izboljšav, ugotovitev samoevalvacije in navodila oz. vprašanja, o katerem so učitelji/timi razmišljali v času med 1. in 2. delom te delavnice, moderator usmerja razpravo v refleksijo o dolgoročnejših ciljnih izboljšav na ravni šole.

Strokovni delavci v skupinah razpravljajo o vprašanju:

Ali so cilji, ki smo jih zapisali za drugo in tretje leto izboljšav, za šolo še vedno prednostni? Če ocenjujete, da jih moramo spremeniti, utemeljite, zakaj in kateri dejavniki nas vodijo k spremembam.

[Opomba: Če je bilo skupinsko delo opravljeno že pred izvedbo 2. delavnice, moderator predstavi samo namen delavnice in takoj preide na poročanje.]

Po delu v skupinah moderator vodi poročanje, v katerem poročevalci predstavijo skupne ugotovitve posameznih skupin, moderator pa ugotovitve sproti zapisuje.

Nato vodi razpravo o ugotovljenem stanju prednostnih ciljev 3-letnega načrta izboljšav. S člani učiteljskega zbora razpravlja o vprašanju:

Čemu se moramo, skladno z doslej opravljeno razpravo o zastavljenih ciljih, prednostno posvetiti v naslednjem šolskem letu?

Moderator na osnovi poteka delavnice in rezultatov razprave z učiteljskim zborom predlaga način izvedbe in časovni okvir akcijskega načrta izboljšav za šolsko leto 2014/2015 ter vloge in naloge aktivov, skupin in učiteljev (glej predlog strukture načrtov v gradivu 2. delavnice).





PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

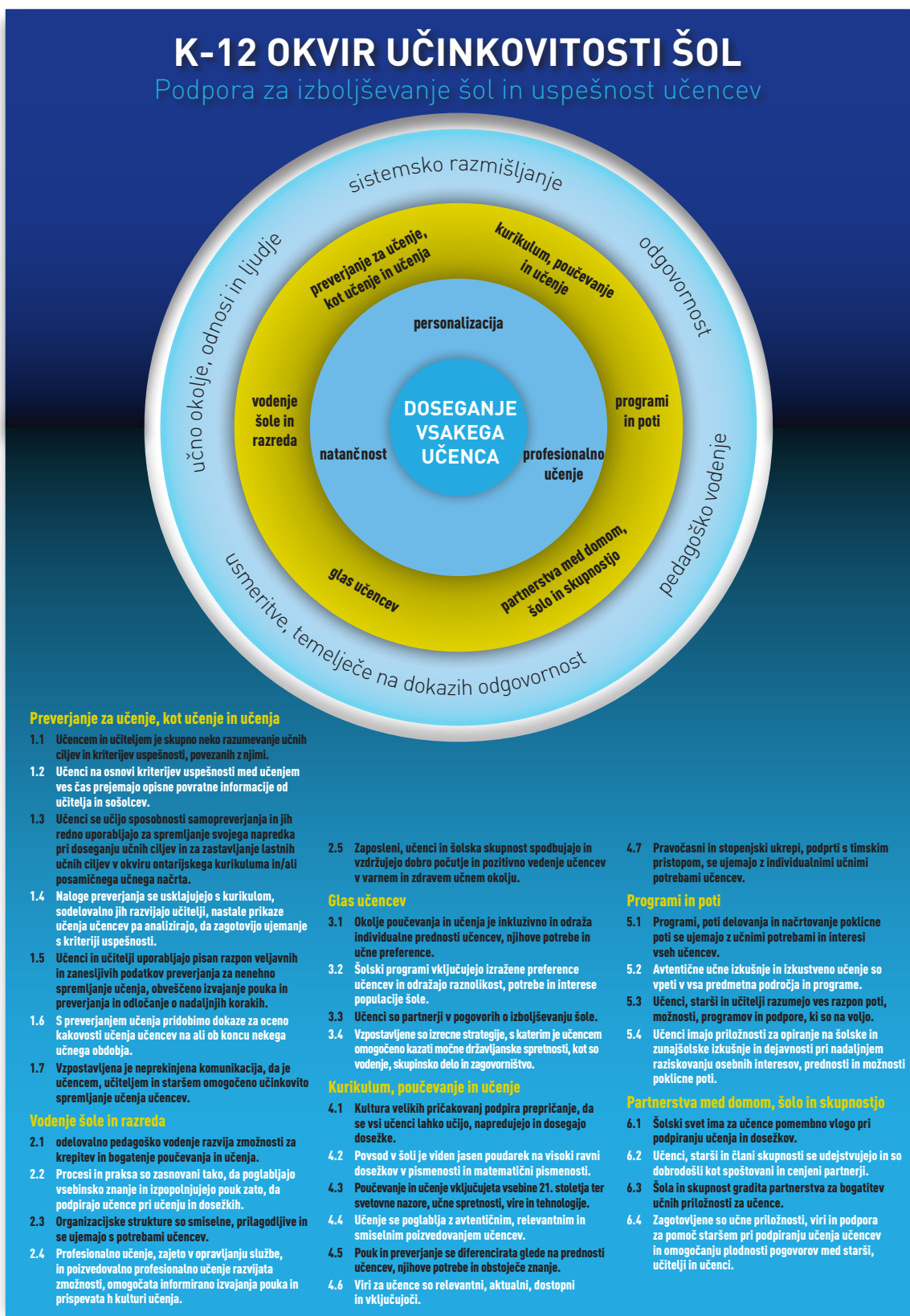
7

PRILOGE



7.1 PRIMER KAZALNIKOV UČENJA IN POUČEVANJA

Primer kazalnikov je povzet po Okviru učinkovitosti šol [angl. School Effectiveness Framework], ki ga uporabljajo šole v Ontariu, Kanadi.



7.2 AKCIJSKI NAČRTI

7.2.1 AKCIJSKI NAČRT NA RAVNI ŠOLE

Akcijski načrti za prihajajoče šolsko leto izhajajo iz Načrta izboljšav na ravni šole za obdobje 3-let (glej preglednico 4 na strani 32). Akcijski načrt na ravni šole pred izvedbo delavnice pripravijo v timu za samoevalvacijo. Načrt naj ne presega treh strani A4. Akcijski načrt na ravni šole in sklepi oziroma usmeritve, ki jih sprejmejo in potrdijo na delavnici z učiteljskim zborom, so osnova za pripravo akcijskih načrtov na ravni aktivov oz. skupin in učiteljev.

AKCIJSKI NAČRT za šolsko leto _____				
PREDNOSTNO PODROČJE KAKOVOSTI		učenje in poučevanje (dosežki učencev)		
IZHODIŠČA ZA OPREDELITEV CILJEV		<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... 		
CILJ 1 (kaj želimo izboljšati oz. uresničiti)				
DEJAVNOSTI (kako bomo dosegli, kar želimo)	NOSILEC DEJAVNOSTI (npr. ravnatelj, vodja aktiva, učitelji)	VKLJUČENI V DEJAVNOST (npr. učenci, učitelji, starši)	ROKI ZA IZVEDBO DEJAVNOSTI	POTREBNI VIRI (človeški in materialni viri, proračun, projekt, oprema, IKT, čas ...)
MERILA (PODATKI)				
UPORABA UGOTOVITEV				
CILJ 2				
DEJAVNOSTI	NOSILEC DEJAVNOSTI	VKLJUČENI V DEJAVNOST	ROKI ZA IZVEDBO DEJAVNOSTI	POTREBNI VIRI
MERILA (PODATKI)				
UPORABA UGOTOVITEV				
VAROVANJE PODATKOV in PREDSTAVITEV UGOTOVITEV IZBOLJŠAV				
VAROVANJE IN DOSTOPNOST PODATKOV				
PREDSTAVITEV UGOTOVITEV				

Op. Predlagano obliko načrta lahko ustrezno preoblikujete (npr. dodajate nove vrstice, izbrišete del obstoječih itd.). Akcijske načrte aktivov oz. skupin in učiteljev vključite v načrt kot priloge.

Priloga 1: akcijski načrti aktivov oz. skupin.

Priloga 2: akcijski načrti učiteljev.



7.2.2 AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI AKTIVA OZIROMA SKUPINE

Način dela za pripravo teh akcijskih načrtov je lahko od šole do šole različen. Predlagamo, da delo poteka timsko po aktivih ali po drugih ustaljenih skupinah, ki delujejo na šoli (npr. po razrednih učiteljskih zborih ali triadah). Tim za samoevalvacijo vsakemu aktivu oz. skupini pripravi fotokopijo delovnih listov 6 in 7 z druge delavnice in akcijski načrt na ravni šole. Vsak aktiv oz. skupina si ogleda stolpce značilnosti in dejanja učencev ter dejavnosti na ravni šole (v akcijskem načrtu) in na delovnih listih ter se v diskusiji dogovori, kaj od navedenega lahko posamezni aktiv oz. skupina v skladu s strategijo akcijskega načrta šole izvede v prihodnjem šolskem letu. Po dogovoru aktiv oz. skupine naredijo akcijski načrt po predlogi v nadaljevanju.

V okviru akcijskega načrta se člani aktiva oz. skupine dogovorijo, kaj lahko naredijo v skladu s šolskim načrtom izboljšav, kdo bo posamezno dejavnost izvajal, do kdaj mora biti posamezna dejavnost izvedena in kako bomo vedeli, da smo zastavljeni cilj dosegli.

Aktivi oz. skupine predajo izdelane akcijske načrte timu za samoevalvacijo, ki poskrbi, da aktiv oz. skupine svoje načrte ob priložnosti predstavijo preostalim strokovnim delavcem.

AKTIV/SKUPINA:

CILJ 1

DEJAVNOSTI (kaj)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli)	NOSILCI DEJAVNOSTI (imena nosilcev)	ROKI ZA IZVEDBO (do kdaj) oziroma ŠTEVILO IZVEDB (kolikokrat)

CILJ 2

DEJAVNOSTI	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE	NOSILCI DEJAVNOSTI	ROKI ZA IZVEDBO oziroma ŠTEVILO IZVEDB

7.2.3 AKCIJSKI NAČRT IZBOLJŠAV NA RAVNI UČITELJA

Vsak učitelj pregleda akcijski načrt svojega aktiva oz. skupine. Po spodnji predlogi pripravi svoj akcijski načrt. Vodje aktivov oz. skupin zberejo individualne akcijske načrte učiteljev in jih posredujejo timu za samoevalvacijo.

UČITELJ:			
CILJ 1			
DEJAVNOSTI (kaj)	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE (kako bomo vedeli, da smo cilj dosegli)	ROKI ZA IZVEDBO (do kdaj) oziroma ŠTEVILO IZVEDB (kolikokrat)	OPOMBE
CILJ 2			
DEJAVNOSTI	MERILA ZA SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE	ROKI ZA IZVEDBO oziroma ŠTEVILO IZVEDB	OPOMBE



7.3 METODE ZBIRANJA PODATKOV

METODE ZBIRANJA PODATKOV	KONTEKST IN PRIMERNOST ZA UPORABO	PREDNOSTI	OMEJITVE
ANALIZA KVANTITATIVNIH PODATKOV	Kvantitativni (številčni) podatki vključujejo nabor meril učinkovitosti šole (npr. prisotnost, dosežki) in številne druge razčlenjene kategorije, npr. glede na spol, socialne značilnosti in predhodne dosežke. Analiza dodane vrednosti postane dodatni vir podatkov za obravnavo.	Podatki o dosežkih so končne, diagnostične in procesne narave ter zagotavljajo učiteljem informacije, ki jih prej niso imeli. Podatke je treba uporabiti in strokovno osvetliti glede prednosti in omejitev uporabe.	Potrebna sta sorazmerna strokovnost in zaupanje v obravnavo in obdelavo kvantitativnih podatkov. Včasih si viri nasprotujejo. Obdelava in obravnava teh podatkov lahko zahtevata veliko časa in odvrata pozornost od drugih virov dokazov.
ANKETIRANJE Z VPRAŠALNIKI	Vsestranska metoda, uporabna v različne namene, ki se običajno uporablja na ravni šole, lahko pa tudi oddelka učencev, za raziskovanje učenja doma ali drugih tem.	Anketni vprašalniki prinašajo kvantitativne podatke. Hitro jih je moč uporabiti. Lahko jih je analizirati. Dajo širok pregled. So anonimni (ali pa ne). Uporabljajo se lahko tudi za zbiranje kvalitativnih podatkov.	Anketni vprašalniki lahko preveč omejijo odgovore. Možno jih je interpretirati na več načinov. Spodbudijo lahko naključne odgovore namesto načrtovanih. Odvisni so od konteksta in ne zelo zanesljivi.
INTERVJUVANJE: INDIVIDUALNI INTERVJUJI	Uporablja se za različne namene. Intervjuje izvajajo zunanji kritični prijatelji, učitelji in/ali učenci, ki se intervjuvajo med seboj. Primer: starejši učenci intervjuvajo mlajše. Pomemben predpogoj za izvajanje je ustrezna usposobljenost.	Lahko zagotovijo poglobljen pregled nad okoljem (kontekstom) brez prilagajanja pričakovanjem vrstnikov ali učitelja.	Intervjuvanec mora biti govorno spreten, pripravljen, da se izpraševalcu odpre in mu zaupa. Učencem je lahko nelagodno in se čutijo preveč izpostavljene. Intervjuji so odvisni od izpraševalčevih spretnosti. So časovno in stroškovno zahtevni.
INTERVJUVANJE: SKUPINSKI INTERVJUJI	Uporablja se za pomembnejše (širše) teme. Za skupinske intervjuje porabimo manj časa kot za individualne. Tistemu, ki jih je več, omogočajo bogat dialog in iskanje konsenzov ter prinašajo izzive.	Učenci, učitelji in starši so lahko v skupinah bolj sproščeni. Porajajo se različne ideje, vidiki in spoznanja, ki jih pri individualnih intervjujih ni moč pričakovati. So časovno in stroškovno manj zahtevni od individualnih intervjujev.	Obstaja nevarnost medsebojnega pritiska vrstnikov in usklajevanja posameznikovega mnenja s prevladujočimi stališči skupine. Podatke je težko prikazati številčno, razen z glasovanjem ali drugimi podobnimi tehnikami.
INTERVJUVANJE: FOKUSNE SKUPINE	Uporabljajo se kot skupinski intervjuji, a z bolj strukturiranim protokolom, ki ga običajno izvaja posebej usposobljena oseba.	Raziskovalcu omogoča, da z natančno strukturiranostjo intervjuvanja pridobi kar najizčrpnije podatke.	Zahteva ustrezno strokovno znanje za vodenje skupin in temelji na usposabljanju.
OPAZOVANJE	Ena najpogostejših metod za vrednotenje kakovosti. Strukturirano je lahko ali odprto/prosto ali jasno. Opazujejo lahko ravnatelji, vodje, učitelji, vrstniki, v nekaterih primerih tudi učenci.	Omogoča neposreden dostop do informacij o učiteljevem in učenčevem dejanskem delovanju (ne meri tega, kar opazovani govorijo, da delajo). Uporablja se za različne namene in vidike.	Zanesljivost je majhna, saj vsak posameznik vidi stvari po svoje. Načrtom opazovanja je težko slediti in postanejo lahko tako podrobni, da zgrešijo celostno sliko.

SKUPINSKO RAZVRŠČANJE KARTIC/KARTONČKOV	Razvrščanje kartic/kartončkov se pojavlja v mnogih oblikah, vendar običajno vključuje skupinsko razvrščanje postavk po prioritetah, o katerih se skupina strinja, da predstavljajo njihov pogled na prakso.	Metoda je zaradi dela s karticami koristna za zadržane posameznike ali takšne, ki težje izrazijo svoje mnenje. Spodbuja dialog.	Dopušča, da močnejši člani skupine prevladajo. Končni rezultat je lahko brez pomena, če raziskovalec nima zapisa ali posnetka dialoga/pogovora, ki je pripeljal do rezultata.
INDIVIDUALNO RAZVRŠČANJE KARTIC/KARTONČKOV	Pri tej metodi posameznik (učenec ali učitelj) razvršča kartice/kartončke iz zbirke v tri ali štiri kupčke, ki se nanašajo na kategorije iz vprašalnika.	Metoda je zaradi dela s karticami posebej uporabna pri otrocih in mladih. Zbuja manj strahu in odpora kot uporaba vprašalnika.	Zahteva veliko časa za primerjavo in analizo podatkov.
ZAKLJUČEVANJE/ DOPOLNJEVANJE STAVKOV	Začenjanje stavka z npr. »najbolje se učim, ko ...« je lahko dober začetek pridobivanja podatkov od učencev in tudi številnih drugih uporabnikov, npr. učiteljev in staršev.	Vprašane spodbuja k odprtim odgovorom in se dotakne njihovih občutkov in čustev.	Je metoda z nizko stopnjo zanesljivosti, saj je močno odvisna od konteksta, nedavnih dogodkov in trenutnega počutja vprašancev.
RISANJE IN SLIKANJE	Zelo uporabno za pridobivanje podatkov od mlajših otrok pa tudi od odraslih, npr. upodobitev njihove šole, njihovega dela ali medsebojnih odnosov.	Je ustvarjalno. Ni pravih in napačnih odgovorov. Omogoča spoznanja, ki jih je z zapisovanjem ali pogovorom težje izraziti. Otroci se lažje pogovarjajo o izdelkih, ki so jih naredili sami.	Izdelki so lahko precej dvoumni. Težko jih je analizirati in so zahtevni za povzemanje ugotovitev, razen če so uporabljeni kot osnova za obsežnejše individualno ali skupinsko intervjuvanje.
VREDNOTENJE S FOTOGRAFIRANJEM/ SNEMANJEM	Pojavlja se lahko v mnogih oblikah. Če učenci v skupinah fotografirajo ali snemajo kraje ali ljudi, pridobijo največ podatkov, če izberejo skrajnosti (najlepši/najgrši kraj ipd.).	Šolam omogoča pogled z druge perspektive, namreč s fotografove/snemalčeve. Je sproščujoča aktivnost, v kateri učenci uživajo. Učence opolnomoči.	Omejeno je z zmogljivostmi tehnike in učencev. Lahko ogroža s tem, da odkrije nekaj, česar si posamezniki ne želijo razkriti.
PREVERJANJE PO NAKLJUČNEM IZBORU	Prinaša takojšnjo povratno informacijo o trenutnem dogajanju v oddelku ali drugje, npr. o domačih nalogah, učni pomoči ipd.	Daje takojšen pregled nad učenčevo vključenostjo in počutjem ter je lahko osnova za izčrpen pogovor o poučevanju in učenju.	Lahko izpostavlja navade posameznikov in poudarja razlike med učiteljevim in učenčevim dojetjem, kar povzroča zadrego, nejevoljo in vznemirjenost.
ANALIZA POLJA SIL	Zelo uporabna metoda tako v poslovnem svetu kot v šolstvu. Proučuje razmere, ki razvoj zavirajo ali spodbujajo. Uporabna je za raziskovanje šolske in oddelčne kulture ter drugih učnih kontekstov (okolij).	Je preprosta, nezahtevna za uporabo in ekonomična. Učenci ali učitelji lahko orodje izpolnijo v nekaj minutah. Z analizo razkrijejo zaviralce in spodbujevalce šolske kulture ter začnejo presojeti, kaj storiti.	Kar analiza odkriva, lahko ogroža. Zaradi selektivne narave lahko ostane mnogo stvari neizrečenih.
ANALIZA UČENČEVEGA DELA IN/ALI IZDELKOV	Učenčevi izdelki v mnogih različnih oblikah (pisni, vizualni, glasbeni in igralski) so vir najbolj oprijemljivih dokazov o kakovosti učenja. Kritična razprava med učitelji je bolj za procesne cilje kot samoevalvacijo.	Učenčev izdelek je eden glavnih preizkusov kakovosti in prinaša široko paleto podatkov, do katerih ni moč s standardiziranim ocenjevanjem.	Vključuje subjektivno presojo. Zahteva veliko časa, zato je najbolj uporabna za longitudinalne študije oz. spremljanje in zbiranje dokazov o napredku v daljših časovnih obdobjih.



SENČENJE	Senčenje traja po navadi dan ali več. Opazovalec opazuje učenca, učitelja ali ravnatelja tako, da ga ves čas spremlja kot senca. Tako pridobi širok pregled nad izkušnjami opazovanega.	Opazovalcu omogoča, da opazuje razred in življenje v njem »od znotraj«, kot dejansko je. Uporabnejše je od filmskih posnetkov.	Od opazovalca zahteva precej časa in sposobnost védenja, na kaj naj se osredotočiti in kako dobiti kar največ informacij iz reflektivnega pogovora z učenci ali učitelji. Celodnevno opazovanje/ spremljanje učenca je utrujajoče in zbranost se lahko hitro izgubi.
ANALIZA KLJUČNEGA DOGODKA	Uporablja se za ponovitev in temeljito analizo dogodka, da bi raziskovalci odkrili, kaj je šlo narobe oz. kaj bi lahko naredili drugače.	Je potencialno močna metoda za analiziranje ključnih trenutkov ali zaporedij dogodkov v šoli in dogajanja v učilnici.	Od raziskovalca zahteva spretnosti za kritično analizo, odprtost in ohranjanje nevtralnosti (izogibanje obsojanju).
IGRANJE VLOG	Je razširitev analize ključnega dogodka in se uporablja za rekonstrukcijo situacije z dramsko uprizoritvijo, npr. za ponazoritev učenčevega dožemanja, za raziskovanje neke podrobnosti ali vidika dogodka.	Je zabavno, saj se oddalji od »svinčnika in papirja« oz. vsakdanje rutine. Postavi ogledalo učitelju ali šoli in prinaša s tem veliko informacij.	Od igralcev zahteva razvite spretnosti in zaupanje. Pojavi se lahko odpor (do igranja). Omejeno je z vsemi značilnostmi dramske igre.
PISANJE DNEVNIKA	Gre za redno delanje zapiskov o dogodkih, uspehih, nastalih težavah in najdenih rešitvah. Metodo lahko uporabljajo učenci, učitelji, ravnatelji, vodje ali starši.	Omogoča neprestano popisovanje (sledenje) in samoevalvacijo. Popisovanje podrobnosti omogoča dober pregled dogajanja.	Dnevniki in drugi zapiski so po naravi subjektivni in stvari prikazujejo, kot jih vidi avtor.

(prirejeno po MacBeath 2000)

7.4 KAZALNIKI UVAJANJA IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJE

Kazalniki so nastali z zasnovo zunanje evalvacije za presojo proces uvajanja izboljšav in samoevalvacije v šolah. Brez uspešnega in učinkovitega procesa namreč ne gre računati na dobre rezultate oziroma doseganje zastavljenih ciljev.

Na osnovi kazalnikov šole lahko interno presodijo v kolikšni meri dosegajo pričakovani standard uvajanja izboljšav in samoevalvacije. In sicer tako, da t.i. pregledni vprašalnik izpolnijo in se o ocenah oziroma ugotovitvah argumentirano pogovarjajo ter tako opredelijo šibkejše vidike, ki jih bodo v procesu okrepili.

1. OVREDNOTENJE POROČILA O SAMOEVALVACIJI IN/ALI POROČILA O DELU KOMISIJE ZA KAKOVOST ZA PRETEKLO ŠOLSKO LETO

	DA	DELNO	NE	OPOMBE (utemeljitev, pojasnilo, primer, vir itd.)
Zavod ima samoevalvacijska poročila in/ali poročila o delu komisije za kakovost za vsaj dve pretekli šolski leti.				
Predstavljeni in utemeljeni so cilji izboljšav.				
Opredeljena so merila za spremljanje in ovrednotenje doseganja ciljev.				
Predstavljena je vključenost različnih deležnikov v dejavnosti za doseganje ciljev.				
Predstavljeni so doseženi cilji.				
Ugotovitve temeljijo na analizi zbranih podatkov in so povezane z izbranimi cilji izboljšav.				
Priporočila so jasna in konkretna.				
Poročilo obravnava učiteljski zbor, obravnava in sprejme ga svet zavoda.				

2. VPETOST SAMOEVALVACIJE V DELOVANJE ŠOLE

NAČRTI IZBOLJŠAV in POROČILA O SAMOEVALVACIJI in/ali POROČILA O DELU KOMISIJE ZA KAKOVOST so vsebinsko in operativno povezani:	DA	DELNO	NE
• s programom razvoja ali razvojnim načrtom šole			
• z letnimi delovnimi načrti			
• s poročili o realizaciji LDN			
Zavod ustrezno povezuje različne dejavnosti, samoevalvacija je vpeta v delovanje zavoda.			
Utemeljitev, pojasnilo:			



3. VODENJE UVAJANJA IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJE

	DA	DELNO	NE	OPOMBE (utemeljitev, pojasnilo, primer, vir itd.)
Odnos vodstva in strokovnih delavcev do samoevalvacije je pozitiven.				
Za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo sta imenovana tim za samoevalvacijo in/ali komisija za kakovost.				
Ravnatelj spodbuja, podpira samoevalvacijo in v njej dejavno sodeluje.				
Pomembno vlogo pri uvajanju izboljšav in samoevalvaciji so prevzeli aktivni ali druge obstoječe skupine.				
Strokovni delavci so vključeni v načrtovanje izboljšav in odločanje.				
V uvajanje izboljšav in samoevalvacijo so vključeni tudi drugi deležniki (npr. učenci, starši itd.).				
Uvajanje izboljšav in samoevalvacija sta usmerjena v procese učenja in poučevanja oziroma dosežke učencev.				
Vzpostavljena je komunikacija o izvajanju načrtovanih dejavnosti in doseganju ciljev izboljšav.				
Vodstvo šole in strokovni delavci sprotno in sistematično spremljajo svoje delo, razmišljajo o njem in ga vrednotijo.				
V zavodu je uveljavljena izmenjava primerov dobre prakse, povezane z izbranimi cilji izboljšav.				
V zavodu sistematično krepijo zmožnosti strokovnih delavcev za učinkovito uvajanje izboljšav in samoevalvacijo.				

4. NAČRTNOST IN SISTEMATIČNOST UVAJANJA IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJE

	DA	DELNO	NE	OPOMBE (utemeljitev, pojasnilo, primer, vir itd.)
Zavod ima zapisane dolgoročne cilje.				
Zavod ima izdelan (več)letni pisni načrt izboljšav.				
Načrtovanje in odločanje temeljita na analizi podatkov o stanju v zavodu.				
Opređeljene so prednostne naloge in cilji izboljšav za preteklo šolsko leto.				
Opređeljene so dejavnosti za doseganje ciljev izboljšav.				
Cilji izboljšav so povezani z drugimi pobudami in projekti oziroma delovanjem zavoda.				
Pri oblikovanju ciljev izboljšav in določanju dejavnosti sodelujejo vsi strokovni delavci.				
Z izbranimi cilji izboljšav so seznanjeni vsi pomembni deležniki (npr. učenci, svet šole, starši idr.).				
Opređeljena so merila (kazalniki) za spremljanje in ovrednotenje doseganja ciljev.				
Merila (kazalniki) so skladna z izbranimi cilji in ustrezna.				
Zbiranje podatkov poteka na načrtovano in sistematično.				
Zbiranje podatkov se dogaja na različnih ravneh (zavod, aktiv/skupina, strokovni delavec).				
Zbrani podatki so analizirani ter sistematično in pregledno prikazani.				
Zavod sproti spremlja izvajanje načrtovanih dejavnosti in doseganje ciljev med šolskim letom.				
Ugotovitve o doseganju ciljev in priporočila za nadaljnje delo izhajajo iz podatkov.				
Letna samoevalvacijska poročila obravnava in sprejme svet zavoda.				
Priporočila so upoštevana pri načrtovanju za naslednje šolsko leto.				



5. REZULTATI UVAJANJA IZBOLJŠAV

	DA	DELNO	NE	OPOMBE (utemeljitev, pojasnilo, primer, vir itd.)
Zavod je v preteklem šolskem letu dosegel zastavljene cilje izboljšav.				
Zaznane so spremembe na ravni zavoda in strokovnih delavcev (npr. izboljšano sodelovanje, izmenjava izkušenj, zadovoljstvo, inovativnost itd.).				
Zavod je v okviru zastavljenih ciljev izboljšal dosežke učencev.				
Kakšni so konkretni rezultati, podatki in primeri izboljšanja dosežkov na ravni učencev?				

6. SPREMLJANJE IN VREDNOTENJE DOSEŽKOV UČENCEV

	DA	DELNO	NE
Za spremljanje in vrednotenje dosežkov učencev ter uvajanje izboljšav uporabljajo v šoli tudi rezultate nacionalnih (NPZ, matura) in mednarodnih (PISA, TIMSS) preverjanj znanja.			

Utemeljitev, pojasnilo:

Kakšni so rezultati zunanjih preverjanj znanja in kakšni trendi se nakazujejo v daljšem časovnem obdobju (npr. rezultati so pod/nad slovenskim povprečjem, povprečni, se izboljšujejo, ostajajo na enaki ravni, se slabšajo)?

Utemeljitev, pojasnilo:

	DA	DELNO	NE
Lahko šola poveže rezultate nacionalnih in mednarodnih preverjanj znanja tudi z izbranimi prednostnimi cilji?			

Utemeljitev, pojasnilo:



PROTOKOL ZA UVAJANJE
IZBOLJŠAV IN SAMOEVALVACIJO
V ŠOLAH IN VRTCIH

8

UPORABLJENA IN PRIPOROČENA LITERATURA



V nadaljevanju je poleg v dokumentu uporabljenih virov, navedena še literatura, ki je (večinoma) v slovenskem jeziku dostopna za nadaljnje branje o različnih vidikih uvajanja izboljšav in samoevalvacije. Seznam seveda ni celovit, saj se s publiciranjem nenehno dopolnjuje.

Anžel, V., S. Frangež in M. Pajnič Kirn. 2012. »Spremljanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 113–124.

Bakračević Vukman, K. 2013. *Kako izmeriti oziroma oceniti razvitost kompetence učenja učenja?* Predavanje na znanstvenem posvetu *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Kranj: Šola za ravnatelje (3.–4. april 2013).

Bečaj, J. 2000. »Šolska kultura – temeljne dimenzije.« *Šolsko svetovalno delo* 5 (1): 5–18.

Beers, B. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bele, L. 2013. »Motivacija in vodenje starejših osnovnošolskih učiteljev za profesionalno učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 107–126.

Brejc, M. 2011. *Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol): poročilo o izvedbi 1. cikla usposabljanj*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-34-3.pdf>

Brejc, M. 2013. *Priročnik za zunanje evalvatorje in evalvirane zavode. 2. dopolnjena izdaja*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-50-3.pdf>.

Brejc, M. 2014. *Krepitev zmožnosti za samoevalvacijo v šolah*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Brejc, M., ur. 2008. *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Dosegljivo na: <http://kviz.solazaravnatelje.si/files/2012/08/SR-layout-nacio-mednarod.pdf>

Brejc, M., in J. Erčulj, ur. 2009. *Ravnatelji raziskujejo svoje delo. Akcijsko raziskovanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Brejc, M., in A. Koren. 2012. »**Zunanja evalvacija v šolah in vrtcih.**« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 17– Brejc, M., in V. Poličnik. 2012. *Poročilo o izvedbi zunanjih evalvacij 2012*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-38-1.pdf>.

36. Dosegljivo na: http://kviz.solazaravnatelje.si/files/2013/03/Članek_ZE_Brejc_Koren_17-36.pdf

Brejc, M., L. Avguštin in A. Savarin. 2014. *Poročilo o izvedbi zunanjih evalvacij: januar 2014*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na: http://kviz.solazaravnatelje.si/files/2014/08/ESS-PorociloZE2014_januar_koncno1.pdf

Brejc, M., A. Savarin in A. Koren. 2013. *Usposabljanja za evalvacijo v šolah in vrtcih: Končno poročilo o izvedbi projekta Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol)–uKVIZ*. Kranj: Šola za ravnatelje.

Dosegljivo na <http://ukviz.solazaravnatelje.si/files/2013/08/SR-porocilo-usposab-uKVIZ-2013-web.pdf>.

Brejc, M., A. Koren in M. Zavašnik Arčnik, ur. 2011. *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-31-2.pdf>

Brejc, M., S. Gradišnik, L. Goljat Prelogar in A. Savarin. 2013. *Poročilo o izvedbi zunanjih evalvacij: izvedba zunanjih evalvacij na zavodih, prijavljenih na javni razpis za zunanje evalvacije (november 2012)*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-40-4.pdf>.

Brejc, M., M. Sardoč, D. Zupanc, T. Ažman, G. Cankar, J. Erčulj, S. Gradišnik, A. Jurič, A. Koren, A. Savarin, A. Zavašnik Arčnik. 2011. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving Schools Outcomes: Country Background Report; Slovenia.

Dosegljivo na: <http://www.oecd.org/education/school/48853911.pdf>

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

Dosegljivo na: <http://kakovost.ric.si/datoteke/Kakovost%20v%20vrtcih.pdf>

Cencič, M. 1992. »Z opazovanjem pouka do boljšega dela.« *Vzgoja in izobraževanje* 23 (1): 26–30.

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.

Chalmers, D. 2007. *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*. Strawberry Hills, Australia: The Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education.

Debeljak, M., C. Dominko, T. Gombač, J. Keršnik, K. Krajnik in M. Vehovec. 2012. »Medsebojne hospitacije kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2012(3): 61–75.

Earl, L. M. 2012. »Slikanje s podatki bogate šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (2): 3–11.

Earley, P. 2013. »V učenje usmerjeno vodenje: kako se uresničuje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 3–16.

Erčulj, J. 2001. »Vodenje za učenje in učenje za vodenje.« Management v evropskem okolju (Koper, Fakulteta za management): Zbornik 1. strokovnega posveta Visoke šole za management.

<http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-64-3/087-096.pdf>

Erčulj, J. 2005. »Učiteljev profesionalizem.« *V Mreže učečih se šol 2: v učenje usmerjeno poučevanje*, ur. J. Erčulj, 13–25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J., ur. 2006. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Erčulj, J. 2010. »Avtoriteta, opolnomočenje, profesionalizem: srečanje konceptov v šolah.« *V Avtoriteta in vodenje: avtoriteta v vodenju?*, ur. A. Trnavčević, 105–128. Koper: Fakulteta za management.

Erčulj, J. 2011. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 20 (2): 15–36.

Erčulj, J., in M. Brejc. 2008. »Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–21.

Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.

Erčulj, J., in B. Likon. 2007. »Ravnateljeva vloga pri razvijanju učiteljevih kompetenc.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 67–74.

Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2 (3): 5–24.

Erčulj, J., in A. Širec., ur. 2006. Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanje na šoli. Ljubljana: Šola za ravnatelje.



- Erčulj, J., S. Frangež, S. Markovič in S. Jančan. 2012. »Vzajemno svetovanje kot oblika profesionalnega razvoja ravnateljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2012(1): 49–63.
- Erčulj, J., J. Bukovec, I. Hlača, M. Kolenko, E. Meglič, I. Oblak, B. Pinter, N. Pohlin Schwartzbartl in D. Veber. 2010a. »Strokovne razprave kot strategija vodenja za učenje.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2010 (2): 107–128.
- Erčulj, J., P. Kenda, N. Matelič Nunčič, E. Nemeč, H. Pačnik, N. Pignar in M. Rupnik. 2008. »Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 55–70.
- Everard, B., in G. Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, M., in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gaber, S., in Ž. Kos Kecojević. 2011. *Samoevalvacija in zagotavljanje varnosti? V: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije*. Uredili: Brejc, M., A. Koren in M. Zavašnik Arčnik. Kranj: Šola za ravnatelje. Strani 79–90.
- Gradišnik, S., in M. Brejc. 2013. *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (vrtcev in šol) – KVIZ: Poročilo o drugem ciklu projekta*. Kranj: Šola za ravnatelje. <http://kviz.solazaravnatelj.si/files/2013/09/KVIZ-porocilo-2-cikel-2013.pdf>.
- Hargreaves, H. D., in D. Hopkins. 2001. *Šola zmore več; Management in praksa razvojnega načrtovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hlača, I. 2012. »Vodenje za učenje v šolski praksi.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 79–90.
- Holdsworth, P. 2012. »Vodenje za učenje v okolju Evropske skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 3–14.
- Hopkins, D. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Jančan, S. 2005. »Redni letni pogovori – nove priložnosti za motivacijo sodelavcev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 91–100.
- Javornik Krečič, M. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kalin, J. 2004. »Učitelj profesionalni razvoj in kultura učeče se družbe.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2004): 25–36
- Kalin, J. 2008. »Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma.« *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kalin, J. 2010. »Tudi učitelji se učijo – značilnosti, pogoji in možnosti profesionalnega razvoja.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (6): 4–5.
- Kamšek, M. 2005. »Redni letni pogovor.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 49–70.
- Kobolt, A., in S. Žorga. 1999. *Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Koren, A. 1999. *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. 2005. *K tradiciji slovenskega ravnateljstva*. *Šolska kronika*, 14, (1): 87–102.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju: študija vidljivosti v slovenskem šolskem sistemu*, Koper: Fakulteta za management.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: UP Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.

- Koren, A. 2013. Accountabilities for equity and learning. EPNoSL: Keynote article for discussion http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/accountability-2013_1.pdf.
- Koren, A., in M. Brejc. 2011. Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIŽ): poročilo o prvem ciklu projekta. Kranj: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-33-6.pdf>
- Koren, A., in J. Erčulj. 2004. Vloga ravnatelja v procesu globalizacije v izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (1): 65–69.
- Koren, A. in V. Logaj. 2007. Ko učitelj postane ravnatelj: raziskava o novoimenovanih ravnateljih. *Šolsko polje* 18 (5/6): 17–36.
- Koren, A., L. Moos. 2012. Translation of external expectations into internal meaning and direction. V: *EPNoSL's reflections on the current academic practice and policy orientation on school leadership: structuring and culturing schools for comprehensive learning* <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/del2.1.pdf>.
- Kos Kecojević, Ž., in S. Gaber, ur. 2011. Kakovost v šolstvu v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dosegljivo na: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-32-9.pdf>
- Kostanjšek, D. 2005. »Hospitacije – kdaj in kako?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (3): 82–87.
- Kostrevec, R. 2005. »Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem – priložnost za profesionalni razvoj.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 94–99
- Krusič Lamut, I. 2008. »Programski učiteljski zbor, priložnost za opolnomočenje učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 71–75
- Likon, B. 2007. »Akcijsko raziskovanje kot sodelovanje na različnih ravneh.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1) : 93–100.
- Logaj, V., A. Trnavčević, B. Snoj, R. Biloslavo in M. Kamšek. 2006. Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lorenčič, I. 2010. *Moje življenje z Drugo*. Maribor: Pivec.
- Maksimović, J. 2013. »Dejavniki, ki motivirajo učitelje za stalno strokovno izpopolnjevanje.« *Pedagoška obzorja* 28 (1): 100–116.
- 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.
- Marentič Požarnik, B. 2010. »Kako do intenzivnih oblik izpopolnjevanja učiteljev.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (6): 8–12.
- Moretti, M. 2012. »Zadovoljstvo učiteljev z odnosi v šoli v povezavi z vodenjem.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 33–48.
- Možina, S., ur. 2002. *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didacta.
- Muijs, D. 2008. »Sodelovanje in mreženje v VIZ.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 7–25.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Pariz: OECD. Dosegljivo na: http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf



- Otič, M. 2005. »Sistem spremljanja dela učiteljev na šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (3): 100–112.
- Pajer Šemrl, M. 2005. »Pogledi učitelja za hospitacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (3): 75–81.
- Pečjak, S. 2012. Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII. št. 6, strani 10–17. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Perkins, D. N., D. Crismond, R. Simmons, C. Unger. 2012. Znotraj razumevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIII, št. 5. strani 24–33 (članek iz leta 1995 je prevedla dr. Sonja Sentočnik). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pevec, M. 2013. »Vodenje za učenje kot dejavnik razvoja osnovne šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 63–74.
- Polak, A. 1995. »Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse? Vsebinske ravni pisanja dnevnika kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja.« *Vzgoja in izobraževanje* 26 (2): 19–22.
- Polak, A. 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. 2010. »Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev.« V *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*, ur. J. Bukovec, 16–24. Ljubljana: Supra.
- Polak, A. 2011. »Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2011(2): 37–56.
- Posebna izdaja *Sodobne pedagogike – Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji*, 55, 2004.
- Posebna izdaja *Sodobne pedagogike – Procesna in strukturna kakovost v izobraževanju*, 65, 2014.
- Posebna številka revije *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (2): 2007
- Posebna številka revije *Vzgoja in izobraževanje*, 60 (3): 2009.
- Posebna številka revije *Vzgoja in izobraževanje*, 60 (4), 2009.
- Purgaj, S. 2008. »Kako z akcijskim raziskovanjem izboljšati načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 109–115.
- Razdevšek Pučko, C. 1993. *Razredna interakcija*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- RMC Research Corporation (2005). *Indicators of engaged Learning*. <http://www.rmedenver.com/useguide/assessme/engaged.htm> (28.08.2013).
- Samoevalvacijska poročila v okviru projekta *Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja ter zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ)*. Interno gradivo. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Rupnik Vec, T. 2006. »Vloga šolskega razvojnega tima v procesih zagotavljanja kakovosti v šoli, uvajanja sprememb in profesionalne rasti posameznega učitelja.« V *Udejanjanje načel vseživljenjskega učenja v vrtcu, osnovni in srednji šoli s pomočjo razvojnega načrtovanja*, 62–123. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., in S. Stanojev. 2013. »Vloga razvojnega elektronskega listovnika v profesionalnem učenju in razvoju učitelja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2013 (2): V tisku.
- School Effectiveness Framework*. A support for school improvement and student success. K – 12. Ontario (2010).
- Sentočnik, S. 1999. »Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela.« *Vzgoja in izobraževanje* 30 (3): 15–22.
- Sentočnik, S. 2010. »Kako izobraževati učitelje v kontekstu nasprotujočih si zahtev, ki jih pred njim postavlja sodobni čas.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (6): 27–32.
- Sentočnik, S. 2011. »Izzivi vodenja šol 21. stoletja.« *Vzgoja in izobraževanje*. 42 (5): 2–9.

- Shapiro, A., M. D. Shapiro in A. Koren. 2011. »Možne smeri izobraževanja v mednarodnem prostoru: 'vodenje za učenje' in 'vodenje za rezultate'.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 3–14
- Shewbridge, C. 2013. »Od skladnosti z zakoni do kakovosti: pristopi k evalvaciji šol v državah OECD.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1/2013, 3–30. Dosegljivo na: http://ukviz.solazaravnatelje.si/files/2013/05/shewbridge_clanek.pdf
- Stoll, L. 2012. »Spodbujanje učnih pogovorov.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2012(2): 13–22.
- Stopar, I. 2008. »Kako lahko ravnatelj spodbudi strokovno in osebno rast učitelja?« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 123–132.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, vol. 50. št. 2, strani 212–222. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Sumrak Čančer, M. 2010. »Motivacija zaposlenih za neformalno izobraževanje.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (2): 15–22.
- Šček Prebil, T. 2008. »Ravnatelji raziskujemo svoje delo.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 77–88.
- Širec, A., K. Arzenšek, S. Deutsch, V. Košpenda, V. Kumer, J. Laco, N. Lamut in J. Lazar. 2011. »Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 33–58.
- Šmid, N. 2011. »Vloga ravnatelja pri načrtovanju in spremljanju samoevalvacije na Ekonomsko-trgovski šoli ESIC Kranj.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (1): 79–88.
- Širec, A., in J. Erčulj. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti VIZ dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (2004): 5–24
- Škofic, P., in T. Rupnik Vec. 2008. »Akcijsko raziskovanje kot način spremljanja lastnega dela – izkušnja gimnazije v Domžalah.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15 (1): 107–117.
- Townsend, T. 2012. »Vodenje za učenje: pristop k izboljšanju učenja učencev in učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (3): 3–16.
- Trnavčevič, A., ur. 2008. Evalvacija zadovoljstva s šolo: Metodološki in vsebinski izzivi. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Dosegljivo na: <http://kviz.solazaravnatelje.si/files/2012/08/SR-zadovoljstvo-s-solo-web.pdf>
- Ule, H. 2012. »Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 22 (2): 57–67.
- Valenčič Zuljan, M., in drugi. 2010. »Dejavniki učiteljevega profesionalnega razvoja – z vidika presoje ravnateljev in učiteljev.« *Pedagoška obzorja* 25 (1): 143–156.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- Vesel, J. 2012. O učnih strategijah: zapiski. *Vzgoja in izobraževanje*, XLIII. št. 6, strani 39–45. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vehovec, M. 2007. »Akcijsko raziskovanje – izboljšanje poznavanja učnih načrtov po celotni vertikali osnovne šole.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 5 (1): 93–100.
- Vršnik Perše, T., P. Kelava, A. Kozina, T. Rutar Leban in M. Javornik Krečič. Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Evalvacijska študija-poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na http://193.2.222.157/UserFilesUpload/Porocilo_ES%20Prof%20razvoj%20strok%20del%20v%20poklic%20in%20strok%20izob_DOPOLNJEN.pdf.



West-Burnham, J. 2010. »Vodenje za raznolikost: zagotavljanje enakosti, vključenosti in socialne pravičnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (1): 7–16.

Woods, P. A., in G. J. Woods. 2013. »Poglobljanje distribuiranega vodenja: demokratična perspektiva moči.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (2): 17–40.

Zavašnik Arčnik, M., in K. Mihovar Globokar. 2013. »Redna letna delovna uspešnost učiteljev in vzgojiteljev z vidika pravičnosti odgovornosti in kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (1): 31–62.

Zavašnik Arčnik, M. 2012. »Vodenje za učenje skozi oči kandidatov za ravnateljski izpit.« *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja* 27 (5): 19–35.

Žarkovič Adlešič, B. 2010. »Učenje na delovnem mestu – drugačen pogled na učenje učiteljev.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (6): 44–53.

Žnidaršič, M. 2011. »Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 23 (3): 87–104.



Šola za ravnatelje
Predosije 39, 4000 Kranj
info@solazaravnatelje.si
www.solazaravnatelje.si



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad