

Janez Vogrinc
Vesna Podgornik

Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje

ANALIZA
KLJUČNIH
DEJAVNIKOV
ZAGOTAVLJANJA
KAKOVOSTI ZNANJA
V VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM
SISTEMU

Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje

Janez Vogrinc in Vesna Podgornik

Ljubljana 2012

Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje

<i>Avtorja</i>	Janez Vogrinc in Vesna Podgornik
<i>Recenzenta</i>	Boris Kožuh, Jasna Mažgon in Tatjana Devjak
<i>Jezikovni prgled</i>	Gregor Tasič
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	200 izvodov (prva izdaja, prvi natis)

Publikacija ni plačljiva.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.



Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT**



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

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

373.2.091:005.962.131

VOGRINC, Janez

Samoevalvacija na področju predšolske vzgoje / Janez Vogrinc in
Vesna Podgornik. - 1. izd., 1. natis. - V Ljubljani : Pedagoška
fakulteta, 2012

ISBN 978-961-253-080-8

1. Podgornik, Vesna, 1972-

261100544

KAZALO VSEBINE

1	Uvod	5
1.1	Kratek zgodovinski pregled razvoja evalvacijskih raziskav	7
1.2	Vrste evalvacijskih raziskav	13
1.3	Kvalitativni in kvantitativni raziskovalni pristop	15
1.4	Potek evalvacijske raziskave	18
1.5	Standardi ali načela kvalitete in etičnosti evalvacije	24
1.6	Samoevalvacija kot dejavnik profesionalnega razvoja vzgojiteljev	27
2	Opredelitev namena raziskave in metodologija	31
2.1	Namen in cilji raziskave	31
2.2	Osnovna raziskovalna metoda	31
2.3	Vzorec	32
2.4	Zbiranje podatkov	32
2.5	Postopki obdelave	33
3	Rezultati	35
3.1	Pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih	35
3.2	Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev z raziskovalnim delom	48
3.3	Razlogi, ki vplivajo na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih	51
3.4	Usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje samoevalvacije	63
3.5	Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do izvajanja samoevalvacije	72
3.6	Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do profesionalnega razvoja	75
3.7	Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do raziskovanja	77
3.8	Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do izvajanja samoevalvacije	85
3.9	Kako vzgojitelji in svetovalni delavci podpirajo vzgojitelje, ki izvajajo samoevalvacijo in raziskujejo	89

3.10	Načini, s katerimi bi pomagali vzgojiteljem in svetovalnim delavcem k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije	98
4	Zaključek	105
5	Literatura	109
	Stvarno in imensko kazalo	115

1 UVOD

V zadnjih dveh desetletjih se v številnih državah veliko pozornosti namenja kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Če želimo, da bodo rezultati samoevalvacije predstavljali osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela, je treba koncept kakovosti razviti na nivoju strokovne avtonomije vrtca in posameznega vzgojitelja. Vzgojitelji morajo imeti možnost proučevati svojo prakso, hkrati pa morajo imeti tudi strokovno znanje o izvajanju samoevalvacijskih raziskav.

Evalvacija je opredeljena kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu, da bi o njem dala vrednostno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšala (Marentič Požarnik 1999). Iz zapisane definicije izhaja, da je evalvacija proces določanja, v kolikšni meri so postavljeni cilji uresničeni. Čeprav se z evalvacijo uvažanje novosti pogosto zaključí, je ne smemo pojmovati kot končne stopnje raziskovalnega procesa – z evalvacijo šele pridobimo podatke o učinkovitosti vpeljane novosti, na osnovi zbranih podatkov pa moramo načrtovati nadaljnje delovanje. Dejavnike, za katere se je izkazalo, da imajo pozitiven vpliv na doseganje postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev, obdržimo tudi v prihodnje. Glede področij, kjer nismo dosegli želenih ciljev, pa je potreben premislek; premisliti moramo o vzrokih za neuspeh ter skušati to v nadaljevanju izvajanja spremeniti. Evalvacija v splošnem tako pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z ustreznimi obdelavami zbranih podatkov) z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah (Stufflebeam 1985). S pomočjo evalvacije pridobivamo dokaze in prihajamo do preverljivih ugotovitev v zvezi s kakovostjo programov, projektov, storitev in organizacij ter dela posameznikov (Stufflebeam in Shinkfield 2007). Gre za sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oz. opazovane enote (Rossi in Freeman 1993). Kot oblika uporabne raziskave se evalvacija od temeljnih raziskav, ki so prvenstveno usmerjene v razvoj teorij, razlikuje po tem, da je prvenstveno usmerjena v spreminjanje obstoječega (Richardson in drugi v Macur 1996).

Za samoevalvacijo je značilno, da jo opravijo tisti, ki so program pripravili in ga tudi izvajajo. Temeljni namen samoevalvacije je notranji nadzor kakovosti lastnega delovanja ter izboljševanje programa. Poglavitna prednost samoevalvacije je možnost za sprotno

odstranjevanje ugotovljenih pomanjkljivosti programa in hitrejša ter uspešnejša priprava sprememb (Plestenjak in Cencič 1999). Vzgojno-izobraževalne institucije same opredelijo, katera področja so zanje pomembna in kako jih bodo spremljale in evalvirale. Samoevalvacijo lahko opredelimo tudi kot refleksijo o pomembnih vidikih vzgojno-izobraževalnega dela, ki vodi k vrednotenju trenutnega delovanja vzgojno-izobraževalne institucije. Gre za sistematično, strukturirano in nenehno pozornost, ki jo vzgojno-izobraževalne institucije namenjajo kakovosti svojega dela. Samoevalvacija prispeva k boljšemu poznavanju in razumevanju lastnega pedagoškega dela tistih, ki so vanjo vključeni.

Monografija je sestavljena iz dveh delov. V prvem delu predstavimo kratek zgodovinski pregled razvoja evalvacijskih raziskav, opredelimo temeljne značilnosti različnih vrst evalvacijskih raziskav in predstavimo evalvacijsko raziskavo kot raziskovalni pristop, ki združuje kvalitativno in kvantitativno raziskovalno paradigmo. Predstavimo faze evalvacijske raziskave in standarde oz. načela kvalitete in etičnosti evalvacije. Teoretični del monografije zaključimo z opredelitvijo samoevalvacijske raziskave kot pomembnega dejavnika spodbujanja vzgojiteljevega profesionalnega razvoja. V drugem delu monografije so predstavljeni rezultati empirične raziskave, ki smo jo izvedli na reprezentativnem vzorcu vzgojiteljev in svetovalnih delavcev, zaposlenih v slovenskih javnih vrtcih, s katero smo ugotavljali, kako pogosto in na kakšen način pedagoški delavci v slovenskih vrtcih izvajajo samoevalvacijo. Raziskava je bila izvedena v okviru projekta Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Avtorja monografije se iskreno zahvaljujeva vsem ravnateljem vrtcev, ki so omogočili izvajanje empirične raziskave v njihovem vrtcu, ter vzgojiteljem in svetovalnim delavcem, ki so izpolnili vprašalnik in tako omogočili kakovostno izvedbo raziskave in nastanek pričujoče monografije.

1.1 Kratek zgodovinski pregled razvoja evalvacijskih raziskav

Prvi formalni poskus evalvacije delovanja šol je bil izveden v ZDA, v Bostonu leta 1845. Ta dogodek je v zgodovini evalvacije pomemben, ker se z njim začne dolga tradicija uporabe rezultatov testov znanja pri učencih kot glavnega vira podatkov za evalvacijo učinkovitosti šole in/ali drugih učnih programov. Do tridesetih let 20. stoletja je bila evalvacija razumljena kot merjenje, na evalvacijo v vzgoji in izobraževanju je imela velik vpliv psihometrija (Kump 2000). Z merjenjem individualnih razlik naj bi psihometrija zagotavljala tehnologijo za ocenjevanje učinkovitosti in uspešnosti vzgojno-izobraževalnih institucij, pedagoških delavcev, različnih izobraževalnih programov in drugih oblik izobraževalne ponudbe. Pri tem so se posluževali različnih kriterijev vrednotenja učinkovitosti: delež osipa učencev, delež napredujočih v višjo stopnjo, poraba sredstev ipd. Veliko študij je uporabljalo na novo vpeljane »objektivne« teste v aritmetiki, črkovanju, pisanju, slovnici ipd. za vrednotenje učinkovitosti poučevanja (Stufflebeam, Madaus in Kellaghan 2000). Te teste so pogosto razvijale razne službe in oddelki, ki so bili ustanovljeni za dvig kakovosti vzgoje in izobraževanja na določenem območju. Tipičen instrument merjenja so bili testi znanja, s katerimi se je ocenjevalo uspešnost učencev, na osnovi te pa se je presojalo učinkovitost šol in dela pedagoških delavcev. Guba in Lincoln (1989), ki razvoj evalvacije delita na štiri generacije, sta prvo generacijo opredelila kot generacijo, za katero je značilno merjenje (measurement generation). Evalvator je imel v tem obdobju predvsem tehnično vlogo. Pričakovano je bilo, da pozna vse instrumente, ki so bili takrat na razpolago, da bi lahko izmeril katerokoli spremenljivko. Če za to ni bilo na voljo ustreznega instrumenta, se je pričakovalo, da ga bo evalvator s pomočjo svojega strokovnega znanja, ki je za to potrebno, sestavil sam.

Zelo velik vpliv na evalvacijo na vzgojno-izobraževalnem področju, še posebej na testiranje, je imel R. W. Tyler, ki je pogosto obravnavan kot oče evalvacije v vzgoji in izobraževanju (Stufflebeam, Madaus in Kellaghan 2000). Merjenje je ostalo zgolj eno od orodij evalvacije, saj je Tyler začel s konceptualizacijo širokega in inovativnega pogleda na evalvacijo. Kurikulum je videl kot izbiro široko načrtovanih izkušenj, narejeno in implementirano v šolsko prakso, da bi pomagala učencem doseči specifične vedenjske rezultate. Izraz vedenje Tyler sicer uporablja v širšem pomenu, tako da vanj poleg delovanja, opaznega na zunaj, vključuje tudi mišljenje in čustvovanje. Tylerjev model evalvacije je v tem smislu zasnovan behavioristično (prim. Sagadin 1991). Po Tylerju je potrebno pri evalvaciji cilje jasno opredeliti, sicer ne moremo vedeti,

katere vrste vedenje učencev naj opazujemo, da bi ugotovili, v kolikšni meri so bili cilji doseženi.

Znotraj pojma evalvacija v vzgoji in izobraževanju se je razvil pojem programske evalvacije; evalvator je imel tu vlogo opisovalca vzorcev prednosti in pomanjkljivosti glede na določene cilje programa. Guba in Lincoln (1989) menita, da je bila glavna značilnost tega obdobja evalvacije opisovanje.

Ker evalvacija po Tylerju vključuje oblikovanje pregleda nad vedenjskimi spremembami učencev in ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, je vsak postopek zbiranja podatkov, ki omogoča tako evidenco, primeren za evalvacijo. Poleg testov znanja tipa papir in svinčnik, lahko uporabimo tudi sistematično opazovanje, intervju, anketo, vrednotenje raznih izdelkov učencev idr. (prim. Sagadin 1991). Ti postopki se še vedno uporabljajo v metodologiji evalvacije v vzgoji in izobraževanju.

Po Tylerjevem modelu je potrebno pri evalvaciji jasno opredeliti vzgojno-izobraževalne cilje. Naslednji korak v evalvacijskem postopku je identifikacija situacij, v katerih lahko učenci pokažejo vedenje, ki ga določajo učni cilji. Takšne situacije naj bi ne le dopuščale, da se pokaže ustrezno vedenje učencev, temveč bi ga morale tudi stimulirati in izzvati. Tretji korak je sestavljanje in preizkušanje potrebnih instrumentov za zbiranje podatkov, zadnji korak pa je uporaba instrumentov za zbiranje podatkov o vedenju učencev, obdelava podatkov in njihova primerjava z zastavljenimi cilji (prim. Sagadin 1991). Tyler je zasnoval evalvacijo kot primerjavo načrtovanih rezultatov z dejanskimi rezultati, pri čemer je potrebno iskati tudi vzročno razlago za prednosti in pomanjkljivosti kurikulumu, saj nam šele vzročna razlaga nakazuje, kakšne spremembe kurikulumu so potrebne za njegovo izboljšanje.

Tylerjevi zagovorniki vidijo v njegovem pristopu očitno prednost glede na prejšnje pristope. Tylerjeva evalvacija vključuje notranjo primerjavo rezultatov s cilji; tu ne gre za drage primerjave eksperimentalne in kontrolne skupine, kot je značilno za komparativni eksperimentalni pristop. Tylerjev pristop pokriva tudi mnogo širše območje spremenljivk rezultatov kot ocenjevanje učinkovitosti s standardiziranimi testi. Tyler testiranja ni ovrgel, toda najprej je opredelil cilje in želene spremembe v vedenjskih vzorcih učencev. Evalvacijo je preusmeril od osredotočenosti na individualne sposobnosti k oblikovanju kurikulumu (Sagadin 1991).

Sčasoma je prišlo do premika od evalvacije kurikulumu za razrednega učitelja k evalvaciji kot instrumentu politike in javne odgovornosti (Kump 2000). Ker se je moč odločanja o programu premaknila od

razreda k politiki in javnosti, se je spremenilo tudi pojmovanje utilitarnosti evalvacije.

Kljub temu, da je Tylerjev pristop k oblikovanju programa in evalvacije pritegnil številne posnemovalce in ostaja vpliven še danes, so mnogi avtorji njegov model kritizirali. Tako je npr. Eisner menil, da so določena področja vednosti, zlasti umetnost, neprimerna za vnaprejšnje specifikacije rezultatov, kajti ustvarjalnost je po naravi nepredvidljiva (Eisner v Kump 2000). Po njegovem mnenju naj bi evalvacija igrala pomembno vlogo v procesu izpopolnjevanja programa, ni pa se strinjal s tem, da je njena vloga končna ocena. Prepričan je bil, da so rezultati poučevanja vedno multidimenzionalni, zato jih je neustrezno opisati le s študijami, ki združujejo različne vrste izvedbe poučevanja v posamezne testne točke.

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

V petdesetih letih in v začetku šestdesetih let prejšnjega stoletja se je odvil tudi pomemben tehnični razvoj, povezan s Tylerjevim pogledom na evalvacijo. Implementacija Tylerjevega pristopa k evalviranju je zahtevala, da se eksplicitno navedejo programski cilji. Ta pristop je izhajal iz potrebe, da bi pomagali učiteljem in drugim pedagoškim delavcem bolje opravljati njihovo pedagoško delo, in sicer na osnovi jasno artikuliranih ciljev. V tem času so na področju vzgoje in izobraževanja nastajale razne taksonomije ciljev (Bloom idr. 1956, Krathwahl 1964), s katerimi bi pomagali učiteljem kakovostnejše načrtovati in strukturirati vzgojno-izobraževalni proces.

Presojanje je po Gubi in Y. S. Lincolnu (1989) temeljna značilnost tretje generacije evalvacij, ki se je pojavila po letu 1957. Američani so bili prepričani, da ciljno usmerjena opisna evalvacija ni razkrila pomanjkljivosti ameriškega izobraževalnega sistema, zato so v evalvacijo vključili presojo. Evalvator je tako poleg tehnične in deskriptivne vloge dobil še vlogo razsodnika. Ameriška vlada je znatno povečala finančno podporo za izpopolnitev izobraževalnih programov in

za evalvacijske študije, s pomočjo katerih naj bi spremljali razvoj programov v izobraževanju. Najboljši in najsposobnejši evalvatorji na področju vzgoje in izobraževanja so bili vključeni v evalvacijo prenove kurikulumov. Vendar je do začetka šestdesetih let prejšnjega stoletja postalo nekaterim vodilnim članom evalvacijske skupine jasno, da njihovo delo oz. rezultati niso bili posebno v pomoč izvajalcem kurikularne prenove niti niso nudili odgovorov na vprašanja v zvezi z učinkovitostjo programov. Te negativne kritike so bile najbolj očitne v Cronbachovem članku (1963 v Stufflebeam, Madaus in Kellaghan 2000). Cronbach je reflektiral prizadevanja evalvacij v bližnji preteklosti in ostro kritiziral temeljni koncept evalvacij glede njihove uporabne neustreznosti. Evalvatorjem je predlagal, naj opustijo svojo naklonjenost »post hoc« evalvacijam, temelječim na primerjavi eksperimentalnih in kontrolnih skupin. Namesto tega jim je priporočil, da rekonceptualizirajo evalvacijo v smislu procesa zbiranja informacij in poročanja o njih, kar naj bi pripomoglo k razvijanju kurikulumov. Cronbach (prav tam) je bil prvi, ki je opozoril na to, da bodo za učitelje koristnejši sprotni rezultati (informacije, ki jih sproti pridobivajo) kot tisti, pridobljeni na koncu.

V tem obdobju se je pojavilo veliko novih konceptov evalvacije. Ti koncepti so prepoznali potrebe po evalvaciji ciljev, pregleda inputov (vlaganj v evalvacijo), preverjanja uporabnosti in posredovanja podpore oz. pomoči ter merjenja želenih in nenačrtovanih (stranskih) učinkov oz. izidov programa. Poudarili so tudi pomembnost/potrebo po presojanju vrednosti objekta evalviranja.

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so uspeli evalvatorji na področju evalvacije vzgoje in izobraževanja narediti velik premik glede strokovnosti. Pojavilo se je veliko strokovnih revij s področja evalvacije v vzgoji in izobraževanju. Natisnjenih je bilo veliko knjig in monografij, ki so se ukvarjale izključno s področjem evalvacije. Veliko univerz je ponujalo programe z vsaj enim predmetom iz metodologije evalvacije, ki se je razlikovala od metodologije raziskovanja. Nekateri univerze so razvile celo podiplomske študijske programe s področja evalvacije. Ustanovljeni so bili tudi državni in univerzitetni izpitni raziskovalni centri, ki so bili vezani na evalvacijo. Razne strokovne organizacije in inštituti so ponujali številne delavnice na to temo.

Sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja je bila v Cambridgeu organizirana konferenca o alternativnih evalvacijskih pristopih. Prispevki različnih avtorjev so predstavljali paradigmatški premik od evalvacijske metodologije, ki vrednoti numerično, k opisnemu vrednotenju (Norris 1993 v Kump 2000). Poudarek je bil na bolj humanističnih raziskovalnih tradicijah. V tem času se je pojavila tudi responzivna evalvacija (oblika,

pri kateri se sproti prožno odzivamo na dogajanja in na potrebe po evalvacijskih ugotovitvah), ki vzpostavlja pragmatičen pristop kot nasprotje metodološkemu dogmatizmu. Različni teoretiki evalvacije so poudarjali različne vidike responzivnosti. Robert Stake, avtor pojma »responzivna evalvacija«, je poudaril pomen personalizacije in humanizacije evalvacijskega procesa (Stake v Kump 2000). Evalvacijo je opredelil kot interaktiven, pogajalski proces, ki vključuje vse udeležence (stakeholders). Responzivnost zahteva neposreden stik z ljudmi, partnerski odnos med vsemi udeleženci programa. Po mnenju Stakea ta pristop žrtvuje nekaj natančnosti pri merjenju, v upanju, da bo povečal uporabnost izsledkov za osebe, ki so povezane s programom.

»Joint Committee«, ki ga je ustanovilo dvanajst strokovnih organizacij, je izdal obsežen sklop standardov za presojanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih programov, projektov in materialov (Joint Committee 1994). Joint Committee je ustanovil tudi mehanizem za preverjanje in revidiranje standardov, ki naj bi jih stroka uporabljala (Joint Committee 1994).

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so se strokovnjaki s področja evalvacije vse bolj zavedali, da morajo z evalvacijskimi tehnikami doseči rezultate, ki so bili pred tem obrobnega pomena za resne raziskave; zagotoviti morajo, da bodo informacije, pridobljene s pomočjo evalvacije, služile potrebam »klientov«; opredeliti morajo osrednje vprašanje vrednosti; zagotoviti morajo poštenost in verodostojnost informacij. Potrebno je bilo šele razviti ustrezno metodologijo, ki bi izpolnjevala vse te zahteve. V tem obdobju je nastalo veliko konceptov evalvacije. V zadnjem času, v zadnjih desetletjih, se je evalvacija kot strokovno področje razširila in postala hkrati bolj integrirana.

V zaključku zgodovinskega pregleda razvoja evalvacije se bomo osredotočili na razvoj (samo)evalvacije v Sloveniji na področju predšolske vzgoje. Sistematično delo pri ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti se je v Sloveniji začelo leta 2000, in sicer v okviru ciljno raziskovalnega projekta z naslovom Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu (nosilka L. Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta UL). V projektu je bil narejen pregled teoretskih utemeljitev evalvacije in samoevalvacije, modelov ugotavljanja kakovosti, pripomočkov za ocenjevanje kakovosti, pristopov zagotavljanja kakovosti v procesih samoevalvacije in zunanje evalvacije, izsledkov raziskav o kakovosti vrtcev in učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (Marjanovič Umek 2011).

Kot navaja Marjanovič Umekova (2011) je bil v slovenskem prostoru izdelan eden od možnih konceptov (samo)evalvacije; njegov namen je bil spodbuditi vrtce k nadaljnjemu notranjemu razvoju oz. izboljševanju in dograjevanju dela v vrtcu na podlagi načrtno in sistematično pridobljenih povratnih informacij o delu. Koncept in model je naravnani na notranjo evalvacijo (prejemniki povratne informacije so zaposleni v vrtcu in starši otrok, vključenih v vrtec), vendar gre v resnici za kombinacijo pristopov zunanje in notranje evalvacije oz. za rabo posameznih mehanizmov, ki presegajo najožja izhodišča notranje evalvacije: zunanji strokovnjaki kot kritični prijatelji (lahko pomagajo pri zaznavanju in analizi morebitnih težav, iskanju pristopov za samooceno, strategij za rešitev morebitnih težav), ki prevzemajo svetovalno in podporno vlogo, ne pa nadzorne; merski pripomočki za ocenjevanje kakovosti so izdelani zunaj vrtca in zagotavljajo večjo veljavnost, zanesljivost, objektivnost in občutljivost pridobljenih ocen (Marjanovič Umek 2011).

Model evalvacije/samoevalvacije (natančneje je opisan tudi v Marjanovič Umek 2011) vključuje tri ravni kakovosti (strukturno, posredno in procesno), na katerih so opredeljena ožja vsebinska področja in kazalniki kakovosti. Strukturna raven kakovosti vključuje t. i. vhodne kazalnike kakovosti, ki opisujejo objektivne razmere in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu. Kazalniki so združeni v dve vsebinski celoti: organizacija dela in življenja v vrtcu ter prostor in materiali. Posredna raven kakovosti se nanaša na subjektivne razmere in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu. Gre torej za odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar pomembno vplivajo na delo v vrtcu in na otrokovo počutje ter dejavnosti. Kazalniki na tej ravni so združeni v štiri vsebinska področja: poklicni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih, sodelovanje med zaposlenimi v vrtcu, sodelovanje med vrtcem in družino, sodelovanje vrtca z drugimi vrtci in institucijami. Procesna raven vključuje kazalnike, ki opisujejo načrtovani in izvedbeni kurikulum oz. ključne točke, ki v procesu predšolske vzgoje vplivajo na kakovost dela in učinkujejo na otrokovo socialno in čustveno odzivanje, govor, komunikacijo, pridobivanje novih izkušenj in znanja. Navedena raven vključuje štiri vsebinska področja: načrtovanje kurikuluma, izvajanje kurikuluma, rutinske dejavnosti in otrok v procesu izvajanja kurikuluma.

Model je bil preizkušen v okviru raziskovalnega projekta Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcih: zagotavljanje kakovosti (Marjanovič Umek idr. 2005), v katerem je 18 vrtcev ob pomoči raziskovalk, ki so sodelovale kot zunanje sodelavke, izvedlo samo-

evalvacijo, skladno z opisanim konceptom in modelom. Vsak vrtec je opredelil problem in področja samoevalvacije, izbral merske pripomočke, jih posredoval različnim udeležencem, zbral podatke, analiziral podatke, pripravil interpretacijo ter izdelal načrt zagotavljanja kakovosti. Ta je bil predstavljen vključenim ciljnim skupinam. Vse študije so podrobno opisane v knjigi *Pogled v vrtec* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2005).

1.2 Vrste evalvacijskih raziskav

Poznamo različne vrste (samo)evalvacije (v nadaljevanju bomo uporabljali le termin evalvacija; to, kar bomo zapisali, pa velja tudi za samoevalvacijo), ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo (Sagadin 1999).

Evalvacijo lahko razdelimo na racionalno in empirično. Racionalna ali teoretična evalvacija pomeni presojanje in ocenjevanje značilnosti, kvalitete, odlik in pomanjkljivosti nekega programa pred njegovo neposredno uvedbo v prakso. Gre za teoretično vrednotenje, kjer na osnovi teoretičnih spoznanj, do katerih pridemo s pomočjo obstoječe literature in že opravljenih empiričnih raziskav, razmislimo o kakovosti oblikovanega programa, torej o tem, ali bomo z vpeljavo oblikovanega programa dosegli želene cilje, kje se lahko pojavijo težave, ali smo vključili ljudi, ki jih potrebujemo za izvedbo programa, ali smo s potekom programa ustrezno seznanili vse, ki bodo sodelovali ipd. Empirična ali praktična evalvacija pa je evalvacija, ki nastane na podlagi neposrednih izkušenj o funkcioniranju in učinkovanju programa pri njegovem izvajanju v praksi. Gre za praktično preizkušanje učinkovitosti vpeljane novosti. Ob tem je potrebno opozoriti, da je delitev na racionalno in empirično evalvacijo možna le na teoretični ravni. V praksi se obe obliki evalvacije prepletata in medsebojno dopolnjujeta. Že pri racionalni evalvaciji običajno razmišljamo o tem, kako bomo posamezne vidike empirično preverili in tudi pri empirični evalvaciji poskušamo poiskati teoretično razlago dobljenih rezultatov.

V nadaljevanju analiziramo različne tipe empirične evalvacije (prim. Sagadin 1999):

Formativna in sumativna evalvacija

Pri formativni evalvaciji gre za spremljajoče, sprotno vrednotenje programa v procesu njegovega nastajanja in razvoja z namenom, da bi ga izboljšali. Namen sumativne evalvacije je, da ugotovi vrednost

dokončanega programa in na podlagi ugotovitev pripravi priporočila, kako se odločiti glede nadaljnje usode programa. Določena oblika formativne evalvacije poteka ves čas izvajanja programa, vzgojitelji namreč stalno reflektirajo svoje vzgojno ravnanje. Ob tem je treba omeniti, da v monografiji obravnavamo evalvacijo kot empirično raziskavo. Za raziskovanje pa je značilno, da je sistematično, kritično in samokritično preiskovanje, ki pripomore k napredku na določenem področju (Basse 1995). To pomeni, da vsakega ravnanja vzgojitelja, ko npr. med dejavnostjo opazi reakcijo otrok na njegovo ukrepanje, še ne moremo šteti za evalvacijo. O evalvaciji lahko govorimo takrat, ko ima vzgojitelj jasno postavljen cilj, kaj je tisto, kar želi evalvirati, ko naredi načrt, kako bo to evalviral, kako bo zapisal svoje ugotovitve in kako jih bo analiziral, ter se tega načrta potem tudi drži. Tudi pri formativni evalvaciji je potrebno narediti načrt, kdaj se bo določen vidik izvajanja programa evalviral in na kakšen način. Običajno formativna evalvacija poteka med šolskim letom, sumativna pa ob koncu šolskega leta. Pri določanju časovnih rokov evalvacije je potrebno upoštevati, da je doseganje vzgojno izobraževalnih ciljev proces, ki traja daljše časovno obdobje, zato bi bilo nerealno pričakovati, da bomo dosegli vse želene rezultate že v kratkem času. Pri izvajanju evalvacije je torej potrebno razmisliti, kateri so tisti vidiki oz. področja, pri katerih je možno učinke preveriti takoj, in kateri so tisti vidiki, pri katerih je za preverbo učinkov potrebno daljše časovno obdobje.

Preordinatna in responzivna evalvacija

Preordinatna (ali vnaprej načrtovana) evalvacija je evalvacija, pri kateri vnaprej dokaj podrobno načrtujemo, na katera vprašanja bomo iskali odgovore in kako bomo do odgovorov prišli. Običajno je takšna sumativna evalvacija. Pri responzivni (ali prožno odzivni) evalvaciji se sproti prožno odzivamo na dogajanja in na potrebe po evalvacijskih ugotovitvah, zato je tudi njen načrt bolj prožen, odprt, tako da ga je mogoče med izvajanjem modificirati in dograjevati. Običajno je takšna formativna evalvacija.

Intenzivna in ekstenzivna evalvacija

Intenzivna evalvacija zajema manjše število enot, sega pa v podrobnosti (zajame veliko število spremenljivk) in globino dogajanja. Intenzivna evalvacija lahko npr. poteka v enem oddelku oz. skupini. Ekstenzivna evalvacija pa poteka na večjem, po možnosti reprezentativnem vzorcu enot in je manj podrobna. Ekstenzivna evalvacija lahko poteka npr. na ravni celega vrta. Kadar zajamemo v evalvacijo cel vrtec, se moramo zadovoljiti z manj podrobnimi

ugotovitvami – običajno so cilji takšne evalvacije splošnejši. Obe obliki evalvacije je smiselno kombinirati med seboj. Kadar na podlagi ekstenzivne evalvacije ugotovimo, da na ravni vrtca obstaja določen problem, lahko na podlagi intenzivne evalvacije (npr. na ravni skupine) skušamo ta problem podrobneje proučiti.

Primerjalna in neprimerjalna evalvacija

Če gre za primerjanje novega in starega programa imamo primerjalno evalvacijo. S primerjalno evalvacijo običajno povezujemo eksperiment, pri katerem za vsako modaliteto eksperimentalnega faktorja potrebujemo po eno skupino oseb (npr. ena skupina otrok obravnava določeno temo s pomočjo lutk, druga s pomočjo literature, tretja s pomočjo gibalno-plesnih dejavnosti). O takih skupinah lahko govorimo kot o primerjalnih skupinah, saj naredimo na njih primerjavo modalitet eksperimentalnega faktorja po učinkovitosti. Skupino, v katero uvedemo novost, imenujemo eksperimentalna skupina, skupino, ki dela "po starem", pa kontrolna skupina. Primerjalnost pa ni vezana samo na eksperiment. Dva ali več programov lahko primerjamo tudi na neeksperimentalen način. Primerjalna ali relativna evalvacija je lahko z vidika kriterijev vrednotenja veliko preprostejša kot neprimerjalna ali absolutna evalvacija. Pri tej namreč potrebujemo absolutne kriterije vrednotenja, pri primerjalni pa lahko učinke drugega programa vzamemo kot primerjalne kriterije. Četudi ne dosežemo želenih rezultatov oz. postavljenih kriterijev, lahko s primerjavo dosežkov druge skupine ugotovimo določen napredek oz. trend. Za svojevrstno primerjavo gre tudi pri eksperimentu s ponovljenim merjenjem z istim instrumentom (ali z novimi) na isti skupini oseb (pred, med in po izvajanju eksperimenta).

Interna in eksterna evalvacija

Pri interni ali notranji evalvaciji program evalvira projektna skupina, ki ga je oblikovala. O eksterni ali zunanji evalvaciji pa govorimo takrat, kadar evalvacijo izvajajo izvajalci, ki niso člani projektne skupine ter so od nje neodvisni. Običajno je tako, da je formativna evalvacija interna, sumativna pa eksterna. Eksterna evalvacija naj bi zagotavljala večjo stopnjo objektivnosti.

1.3 Kvalitativni in kvantitativni raziskovalni pristop

Evalvacijska raziskava lahko poteka po predpostavkah kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja. Kvalitativno in kvantitativno raziskovanje sta osnovni paradigmi znanstvenega

raziskovanja, ki sta se oblikovali na družboslovnem področju. Za pripadnike določene znanstvene paradigme je značilno, da imajo v zvezi z raziskovanjem v svoji znanstveni disciplini skupne vrednote, prepričanja, verjamejo v določene zakonitosti, predpostavke ipd. in v skladu z njimi oblikujejo svoj pristop k raziskovanju.

Izhodišče kvantitativnega raziskovanja je prepričanje, da obstaja realnost, ki jo vodijo stabilni naravni zakoni, je neodvisna od ljudi in čaka, da jo odkrijemo. Naloga znanstvenikov je, da odkrijejo naravo te realnosti in ugotovijo, kako deluje. Kvantitativno usmerjeni raziskovalci verjamejo, da lahko predmet proučevanja razstavimo na manjše delce, na njegove sestavine, jih proučimo in nato na podlagi vzročno-posledičnih povezav ponovno sestavimo v celoto. Kvantitativno raziskovanje se s svojo empirično analitično metodologijo in enosmernim ali linearnim procesom raziskovanja zgleduje po naravoslovnih znanostih. Tako je cilj kvantitativnega raziskovanja priti do zanesljivih, točnih, preciznih, merljivih, preverljivih in objektivnih spoznanj, ki bi imela v družboslovju podobno veljavo, kot jih imajo spoznanja v naravoslovnih znanostih. Načrt kvantitativne raziskave, ki ga je treba dosledno spoštovati, raziskovalec oblikuje na podlagi teoretičnih izhodišč in dosedanjih raziskav na začetku raziskovalnega procesa. Na začetku znanstvenega pristopa k empiriji se postavijo hipoteze, ki jih v nadaljnjem poteku raziskave empirično preverjamo. Več poskusov zavrnitve neka hipoteza uspešno prestane, višja je stopnja njene podkrepjenosti. Problema raziskovanja se v kvantitativnem raziskovanju lotevamo partikularno. Pristopimo k posameznim vidikom pojava in obravnavamo posamezne spremenljivke, vendar na velikem številu enot, najpogosteje na reprezentativnem vzorcu neke populacije, saj težimo k posploševanju ugotovljenih spoznanj. Za zbiranje podatkov v kvantitativnem raziskovanju se uporablja čim objektivnejše in zanesljivejše strukturirane instrumente, ki omogočajo natančno merjenje pojavov. Merjenje namreč zagotavlja uresničevanje eksaktnosti, ki je bistveni cilj znanstvenega spoznanja in element objektivnosti. Da bi zagotovili čim višjo stopnjo objektivnosti (pa tudi veljavnosti in zanesljivosti) se v kvantitativnem raziskovanju uveljavlja zahteva po ločitvi raziskovalnega objekta in raziskovalnega subjekta. Tako je raziskovalec tisti, ki pretežno obvladuje raziskovalni proces, vloga raziskovanega pa je omejena predvsem na postopek pridobivanja podatkov.

Kvalitativno raziskovanje sicer v ontološkem, epistemološkem in metodološkem pogledu ni enoten pojav, ampak povezuje različne vrste raziskav (npr. študijo primera, življenjsko zgodovino, etnološko pripoved ipd.), vsaka posamezna vrsta raziskave pa ima določene

specifičnosti. Dey (1998) navaja podatek, da obstaja več kot štirideset različnih vrst kvalitativnih raziskovalnih prijemov. S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, pri kateri osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, sestavljajo besedni opisi ali pripovedi, in pri kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način, in sicer brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili (Mesec 1998: 26). Tudi pri drugih avtorjih (npr. Denzin in Lincoln 2000, Creswell 1998) lahko zasledimo podobne definicije kvalitativnega raziskovanja. Po Creswellu (1998: 15) je kvalitativno raziskovanje raziskovalni proces, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks oz. celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju.

Tudi Bogdan in Biklen (2003) uporabljata izraz kvalitativna raziskava kot nadrejeni pojem, ki združuje različne raziskovalne pristope z določenimi skupnimi značilnostmi. Za kvalitativno raziskovanje je po njunem značilno, da se zbirajo t. i. mehki podatki oz. podatki, ki vsebujejo vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, situacij itd. in ki niso obdelani z različnimi statističnimi postopki. Podatki se običajno zbirajo v naravnih situacijah, tj. v situacijah, v katerih proučevane osebe običajno preživljajo svoj čas (npr. v učilnici, zbornici, na ulici ipd.), in v neposrednem stiku s proučevanimi osebami. V okviru kvalitativnega raziskovanja uporabljamo najrazličnejše tehnike zbiranja podatkov, ki jih običajno razdelimo v tri osnovne skupine: opazovanje, intervju in analiza dokumentov. Vsako osnovno skupino pa delimo na številne podskupine, ki se med sabo razlikujejo predvsem po stopnji strukturiranosti (npr. intervju delimo na strukturirani, polstrukturirani, nestrukturirani, fokusni intervju, pripovedni intervju itd.). Kvalitativni raziskovalci si prizadevajo, da bi v raziskovalno poročilo vključili čim več natančnih in čim podrobnejših opisov proučevanih situacij. Izhajajo iz predpostavke, da ni nič trivialno, da ima vsak podatek potencialno vrednost, da z njim pojasnimo proučevano situacijo. Kvalitativne raziskovalce zanima predvsem to, kako se stvari dogajajo, osredotočajo se torej na sam proces raziskave in ne le na končne rezultate. Pogosto jih zanima, kako ljudje komunicirajo med seboj, kako se obnašajo, kako odgovarjajo na zastavljena vprašanja, kako se njihova prepričanja odražajo v njihovih ravnanjih, kakšen pomen pripisujejo posameznim dogodkom iz njihovega življenja, kaj razmišljajo in zakaj tako razmišljajo itd. Kvalitativni raziskovalci namreč verjamejo, da posamezniki, ki so vključeni v proučevano situacijo, konstruirajo realnost (Fraenkel in Wallen 2006: 433).

Za kvalitativno raziskovanje je značilna interpretativna paradigma; to pomeni, da je poudarek na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika in na ugotavljanju pomena, ki ga posamezniki pripisuje posameznim dogodkom, pri čemer niso zanemarjeni niti subjektivni pogledi raziskovalca na proučevano situacijo. Kvalitativno empirično raziskovanje se usmerja na proučevanje posameznih primerov (tj. idiografski pristop). Večinoma se odvija kot študija enega samega primera ali majhnega števila primerov, zato so tudi tehnike zbiranja podatkov prilagojene analizi manjšega obsega, raziskovalec pa z njimi neposredno spoznava socialni svet. Kvalitativno empirično raziskovanje teži k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov v čim naravnejših razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki so vključeni v raziskavo, naj bi raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov.

Ali bo evalvacijska raziskava potekala kot kvalitativna ali kot kvantitativna raziskava, je prvenstveno odvisno od raziskovalnega problema. Evalvacijska raziskava lahko poteka tudi kot kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja, saj lahko znotraj iste raziskave nekateri deli potekajo po značilnostih kvalitativne metodologije, drugi pa po značilnostih kvantitativne metodologije.

1.4 Potek evalvacijske raziskave

Potek evalvacijske raziskave lahko opišemo z naslednjimi koraki (prim. Sagadin 1999):

Določitev raziskovalnega problema, raziskovalnih vprašanj in hipotez (indikatorjev učinkov, kriterijev evalvacije)

Razmisliti moramo o vseh spremenljivkah, ki nam lahko pomagajo pri pojasnjevanju rezultatov. Raziskovalni problem je široko, splošno vprašanje, ki si ga raziskovalec zastavi in ga želi s pomočjo raziskave razrešiti. Raziskovalni problem se v nadaljevanju razčleni na posamezna raziskovalna vprašanja, ki pomenijo notranjo vsebinsko razčlenitev raziskovalnega problema. Z raziskovalnimi vprašanji lahko identificiramo obstoječe stanje, razjasnimo raziskovalni problem oz. določimo meje, v okviru katerih ga bo raziskava zajela, in nakažemo tudi že rešitve raziskovalnega problema. Postavimo pa si lahko tudi raziskovalna vprašanja, s katerimi ugotavljamo vzročno-posledične odnose. Na samem začetku znanstvenega pristopa k empiriji se postavijo tudi hipoteze, torej domneve oz. vnaprejšnji odgovori na postavljena

raziskovalna vprašanja, ki jih v nadaljnjem poteku raziskave empirično preverjamo. Poleg raziskovalnih hipotez, ki predpostavljajo, da med različnimi podskupinami vzorca obstajajo statistično pomembne razlike (npr. med vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev obstajajo statistično pomembne razlike glede ...), poznamo tudi ničelne hipoteze oz. hipoteze neodvisnosti, ki predpostavljajo, da razlike med podskupinami vzorca niso statistično pomembne, in jih uporabljamo v postopku računanja (vsak statistični izračun nam pove, ali ničelno hipotezo obdržimo ali jo zavrnilo; ker sta ničelna in raziskovalna hipoteza nasprotni hipotezi, tako dobimo tudi odgovor na raziskovalno hipotezo: kadar ničelno hipotezo zavrnilo, raziskovalno obdržimo in obratno).

Načrtovanje empirične raziskave in priprava vsega potrebnega za njeno izvedbo

Pri načrtovanju evalvacije je potrebno razmisliti o tem, koga moramo v evalvacijo zajeti in katere vidike dela moramo evalvirati. V metodološkem delu načrta raziskave določimo osnovno raziskovalno metodo ali metode (deskriptivna, kavzalno-eksperimentalna, kavzalno-neeksperimentalna), ki jih bomo uporabili pri raziskavi, opredelimo vzorec ali osnovno množico, v primeru, da raziskava ne bo vzorčna, razmislimo, s katerimi tehnikami (tj. faza v raziskovalnem procesu, v kateri zbiramo podatke) in instrumenti (tj. pripomoček za zbiranje podatkov) bomo podatke zbrali (pri tem izhajamo iz postavljenih raziskovalnih vprašanj). Že v fazi načrtovanja raziskave je smiselno za vsako raziskovalno vprašanje vedeti, katere podatke potrebujemo, da bomo lahko na vprašanje odgovorili, in kako bomo obdelali zbrane podatke. Takšno predvidevanje nas obvaruje, da ne pozabimo zbrati podatkov, ki jih potrebujemo za kasnejšo analizo in interpretacijo. Pri načrtovanju raziskave je potrebno upoštevati različne dejavnike, med katerimi posebej izpostavljamo strokovno usposobljenost oseb, ki bodo raziskavo izvajale (poznati morajo vsebinsko področje, ki ga proučujejo, imeti morajo znanje z raziskovalnega področja), pogoje za delo (možnost uporabe določene opreme), dostopnost do podatkov in virov ter predvidene stroške in razpoložljivi čas.

Zbiranje podatkov

Podatke zbiramo z različnimi tehnikami (npr. anketa, ocenjevanje, opazovanje, intervjuvanje, preverjanje znanja) in instrumenti (anketni vprašalnik, ocenjevalna lestvica, opazovalni formular, seznam vprašanj za intervju, preizkus znanja). Uporabimo lahko že izdelane instrumente, lahko pa jih za potrebe raziskave pripravimo tudi sami. Poglavitno je, da izberemo takšne tehnike in instrumente, ki bodo ustrezali zastavljenemu

raziskovalnemu problemu. Ne moremo govoriti o tehnikah zbiranja podatkov, ki bi bile specifične za evalvacijske raziskave. Uporabimo lahko tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile pretežno v okviru kvalitativnega raziskovanja in dajejo osebam možnost, da odgovor prosto oblikujejo in tako na svoj način izrazijo pogled na proučevani problem (npr. vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, dnevnik, nestandardiziran intervju), lahko pa tudi tehnike, ki so značilne za kvantitativno raziskovanje (npr. preizkusi znanja, psihološki testi, vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardizirani intervju, strukturirano opazovanje ipd.). Ena od pomembnih tehnik zbiranja podatkov in hkrati pomemben pripomoček pri izvajanju evalvacijske raziskave je raziskovalni dnevnik. Vanj lahko raziskovalec oz. evalvator vnaša vse, kar pomaga bolje razumeti situacijo in jo pozneje rekonstruirati; npr. opažanja, njihovo razlago in vrednotenje, čustvene odzive, razmisleke, slutnje, načrte za nadaljnje delo. Pomembno je, da se evalvator zaveda, da je raziskovalni dnevnik prvenstveno namenjen njemu in da lahko sam odloča, katere dele raziskovalnega dnevnika bo predstavil širši javnosti. Le na ta način bo evalvator v dnevnik povsem odkrito beležil svoje videnje problemov, svoja resnična stališča do raziskovalnega dela, do udeležencev v raziskavi itd. Znotraj raziskave se ni smiselno omejiti le na eno tehniko zbiranja podatkov, saj kombiniranje različnih tehnik pa tudi metod, virov podatkov, raziskovalcev, teorij in znanstvenih disciplin, omogoča, da pridemo do celovitejšega poznavanja proučevanega pojava.

V okviru evalvacijskih raziskav se pogosto uporablja triangulacija. Po splošno sprejeti definiciji pomeni triangulacija "uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema" (Denzin 1978, Bryman 2004, Richardson 2003, Fontana in Frey 2003). V družboslovnih znanostih se je triangulacija na začetku uporabljala predvsem kot tehnika, s katero se je preverjala veljavnost raziskovalnih spoznanj (Flick 1998, Tashakkori in Teddlie 1998, Neuman 2003, Bogdan in Biklen 2003, Richardson 2003, Bryman 2004). Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrnemo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo do enakih zaključkov prišli s pomočjo različnih metod. Denzin (1978) je splošno sprejeto definicijo triangulacije razširil. Po njegovem mnenju je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; možna je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (o tem tudi: Flick 1998, Tashakkori in Teddlie 1998, Neuman 2003, Janesick 1998). Janesick (1998: 47) pa je dodala še peto obliko triangulacije, in sicer triangulacijo znanstvenih disciplin. Vedno bolj se je utrjevalo tudi spoznanje, da triangulacija ni le tehnika preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, ampak omogoča popolnejše razumevanje vsakega

proučevanega pojava. "Triangulacija ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost ... spoznanj vsake raziskave (Flick 1998: 230, Denzin in Lincoln 2003: 8, Denzin in Lincoln 2005: 5). Tudi sami vidimo triangulacijo predvsem kot strategijo zagotavljanja kvalitete znanstvenih spoznanj raziskovanja in ne kot enega izmed specifičnih kriterijev presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj raziskovanja (o tem več Vogrinc 2005).

Obdelava (analiza) podatkov in interpretacija rezultatov obdelave

Od vrste zbranih podatkov je odvisna tudi njihova obdelava. Nestandardizirani intervju lahko obdelamo kvalitativno, odgovore na zaprta vprašanja, zbrane s pomočjo vprašalnika, pa lahko obdelamo kvantitativno. Statistična obdelava lahko poteka na deskriptivni (opisni) ali inferenčni ravni. Vrsta statistične obdelave je odvisna predvsem od vrste spremenljivk. Deskriptivna statistika vključuje frekvence oz. števila, odstotke, mere srednjih vrednosti (aritmetično sredino, mediano, modus), mere razpršenosti (npr. varianca in standardni odklon) in korelacijo (npr. Pearsonov in Spearmanov korelacijski koeficient). V okviru inferenčne statistike pa z različnimi statističnimi postopki iz podatkov, ki jih zberemo na vzorcu, ocenjujemo značilnosti celotne osnovne množice. Inferenčno statistiko delimo na parametrično in neparametrično. Parametrično statistiko (t-preizkus, analiza variance oz. ANOVA, analiza kovariance oz. ANCOVA) uporabljamo, ko imamo numerične spremenljivke in ko zanje velja predpostavka o homogenosti varianc, ki jo ugotavljamo z Levenovim preizkusom. Neparametrično statistiko pa uporabljamo, kadar imamo numerične spremenljivke in prej opisana pogoja za parametrične preizkuse nista izpolnjena (v tem primeru lahko uporabimo Mann Whitneyjev U-preizkus, Wilcoxonov preizkus, Kruskal-Wallisov H preizkus, Friedmanov preizkus) ali kadar imamo atributivne spremenljivke (v tem primeru najpogosteje uporabimo χ^2 preizkus). Pri posploševanju podatkov iz vzorca na osnovno množico je potrebno upoštevati, da je takšno posploševanje možno le, kadar imamo slučajnostno izbran vzorec (tj. vzorec, pri katerem imajo vse enote osnovne množice enako možnost, da jih zajamemo v raziskavo). Pri neslučajnostno izbranem vzorcu (namenskem in priložnostnem) pa lahko ugotovitve posplošujemo le na hipotetično osnovno množico, ki jo sestavljajo enote, ki so podobne našemu vzorcu.

Pomembno je, da podatke na ustrezen način prikažemo in jih interpretiramo. Atributivne spremenljivke običajno prikažemo v frekvenčnih in/ali strukturnih tabelah, pri grafih pa pridejo v poštev stolpci, strukturni krog in linijski grafikon, kadar želimo prikazati spremembe oz. gibanje. Numerične spremenljivke običajno prikažemo v ranžirni vrsti in v frekvenčni porazdelitvi individualnih ali grupiranih vrednosti spremenljivke. Za numerične spremenljivke sta med grafi primerna predvsem histogram in frekvenčni ali strukturni poligon.

Pri kvalitativnem raziskovanju ne uporabljamo statističnih postopkov, ampak t. i. kvalitativno analizo zbranega gradiva, katere bistvo je iskanje tem (kod, pojmov) v analiziranem gradivu (Bryman 2004: 392). Postopek kvalitativne analize lahko razdelimo na šest korakov (prim. Mesec 1998: 103): 1) urejanje gradiva, 2) določitev enot kodiranja, 3) odprto kodiranje, 4) oblikovanje kategorij, 5) definiranje kategorij in 6) oblikovanje poskusne oz. utemeljene teorije.

Gradivo, ki ga v kvalitativnem raziskovanju običajno zberemo s pomočjo nestandardiziranega intervjuja in nestrukturiranega opazovanja, ali pa analiziramo že obstoječe gradivo (npr. izdelki otrok, fotografije, dnevnik, pisma ipd.), je potrebno najprej urediti. Pri intervjuju se moramo odločiti, ali ga bomo prepisali dobesedno (z vsemi slovničnimi napakami, narečnimi in žargonskimi besedami, medmeti itd.) ali v parafrazirani obliki (s svojimi besedami povzamemo, kar je bilo izrečeno). Ker običajno v procesu zbiranja podatkov zberemo veliko gradiva, je potrebno v nadaljevanju določiti, kateri deli gradiva vsebujejo informacije, ki so pomembne z vidika postavljenih ciljev. Dele gradiva, ki vključujejo pomembne informacije za raziskavo, imenujemo kodirne enote. V nadaljevanju analiziramo le kodirne enote, preostale dele gradiva izpustimo. Osrednji del kvalitativne analize gradiva predstavlja proces kodiranja, ki pomeni interpretacijo analiziranega besedila oz. določevanje pomena (ključnih besed, pojmov, kod) posameznim delom besedila (Charmaz 2006: 46, Bryman 2004: 402, Flick 1998: 179). Raziskovalec kode oblikuje sproti, med samim potekom analize besedila, v nadaljevanju analize pa jih stalno pregleduje in popravlja ter poskuša določiti njihov pomen. Takšen način kodiranja imenujemo odprto kodiranje. Zaprto kodiranje uporabljamo takrat, ko raziskovalec vnaprej oblikuje seznam kod in nato v gradivu išče le tiste dele besedila, ki se nanašajo na pripravljene kode. V nadaljevanju kvalitativne analize podatkov primerjamo kode med seboj. Sorodne kode oz. kode, ki se nanašajo na podobne pojave, združimo v kategorije, ki jih poimenujemo. Kategorijo oblikujemo tako, da abstrahiramo skupno značilnost več različnih opisov in opredelimo povezave med posameznimi kodami

(Flick 1998: 179). Kategorije so na višji ravni in bolj abstraktne kot kode, so "vogelni kamni" nastajajoče teorije oz. sredstvo, s katerim lahko teorijo povežemo (Mesec 1998: 102). Kvalitativna analiza se zaključi z oblikovanjem utemeljene oz. poskusne teorije (Glaser in Strauss 1967), ki se bere kot pripoved o pojavu, ki je bil predmet proučevanja (prim. Strauss in Corbin 1998, Charmaz 2006). "Uradni datum rojstva" utemeljene teorije je leto 1967, ko sta Glaser in Strauss izdala pionirsko delo s tega področja *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, kjer sta opisala teorijo, ki jo oblikujemo v kvalitativni raziskavi. Za utemeljeno teorijo je značilno, da jo oblikujemo iz zbranih podatkov in da nastaja skozi celoten raziskovalni proces. Pristop k oblikovanju utemeljene teorije je iterativen ali rekurziven, kar pomeni, da potekata zbiranje podatkov in njihova analiza vzporedno, s tem pa procesa vplivata drug na drugega; ta pristop naj bi z neprestanim sprotim preverjanjem ugotovitev zagotovil večjo prožnost raziskovalnega procesa in nastanek teorije, ki bi bila bolj v skladu z empirično realnostjo oz. bolj "zvesta dokazom" (Neuman 1994: 323). Utemeljena teorija je kontekstualno vezana; kar pomeni, da ne gre za splošno teorijo (ugotovitev ni mogoče posploševati brez dodatnih opredelitev), ampak za teorijo krajšega dosega, ki velja le v določenih okoljih oz. pod določenimi pogoji.

Priprava priporočil na podlagi evalvacijskih ugotovitev

Evalvacija predstavlja zadnjo fazo v raziskovalnem procesu, vendar se z njo uvajanje neke novosti še ne zaključi. Na podlagi evalvacijskih ugotovitev je potrebno napisati priporočila za nadaljnje uvajanje novosti. Pozornost je treba nameniti predvsem tistim področjem, kjer še nismo dosegli zelenih rezultatov in kjer je potrebno v prihodnosti uvesti določene spremembe.

Priprava poročila o raziskavi, poročanje (pisno in ustno) o evalvacijskih ugotovitvah in priporočilih

Uvajanje novosti, potek raziskave in doseženi rezultati morajo biti objavljeni, saj dobijo bralci z dobrim opisom raziskave model, kako proučiti neko konkretno situacijo, rešiti dileme in izboljšati ravnanje ter tudi okoliščine. Kritični bralec lahko ob upoštevanju značilnosti svoje situacije prenese v svojo prakso to, kar je mogoče prenesti, drugo pa prilagodi značilnostim konkretne situacije.

Čeprav smo potek evalvacijske raziskave opisali v šestih korakih, je treba upoštevati, da se vse našteje faze med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Tako moramo o načrtovanju in izvedbi empirične raziskave razmišljati že na začetku, pri definiranju raziskovalnega problema.

Pri obdelavi in interpretaciji podatkov se lahko pojavi potreba po novih podatkih, ki bi jih bilo smiselno zbrati itd.

1.5 Standardi ali načela kvalitete in etičnosti evalvacije

Raziskovalec je najprej zavezan k spoštovanju pravilnikov in zakonov, ki veljajo na določenem področju. Pri izvajanju evalvacijskih raziskav je treba posebno pozornost nameniti zbiranju podatkov. Upoštevati je treba, da mora biti v slovenskih vrtcih zbiranje dokumentacije o otrocih usklajeno s Pravilnikom o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje (izdan na podlagi 51. člena Zakona o vrtcih, Ur. l. RS, št. 12/96, 44/00 in 78/03). Omenjeni pravilnik določa podrobnejša navodila o načinu zbiranja osebnih podatkov, da bi se preprečili nezakoniti in neupravičeni posegi v zasebnost posameznika, na katerega se osebni podatki nanašajo. Ta pravilnik določa tudi vzpostavitev in vodenje ter vzdrževanje evidenc, posredovanje osebnih podatkov o otrocih in njihovih starših, določanje delavcev, pooblaščenih za obdelavo osebnih podatkov, uničenje osebnih podatkov in pravice staršev v zvezi z zbirkami osebnih podatkov. Vrtec lahko zbira, obdeluje in hrani le tiste osebne podatke, ki jih v skladu z zakonom vsebujejo: 1) evidenca vpisanih in vključenih otrok, 2) evidenca plačil staršev, 3) evidenca otrok, ki potrebujejo svetovanje oz. pomoč, 4) evidenca oseb, ki občasno varujejo otroke na domu, in 5) evidenca socialnega položaja družin otrok, ki so vključeni v vrtec.

Za zbiranje pedagoške dokumentacije je pomemben tudi 16. člen omenjenega pravilnika, ki omogoča, da v primeru, ko vrtec izvaja dejavnosti, ki presegajo programe za predšolske otroke, in za njihovo izvajanje potrebuje tudi druge osebne podatke o otrocih in njihovih starših, ki jih zakon ne določa, lahko za dosego teh namenov zbira podatke na podlagi pisne privolitve staršev. Iz pisne privolitve mora biti viden namen obdelave podatkov, namen njihove uporabe in čas shranjevanja podatkov.

Za osebne podatke, za katere se starši otrok strinjajo, da so javno dostopni, ker po naravi, vsebini ali namenu ne posegajo v zasebnost posameznika (npr. razstave izdelkov otrok, skupinski posnetki otrok na fotografijah, videoposnetki, zvočni ali filmski posnetki javnih nastopov otrok na prireditvah ipd.), vrtec pridobi pisno soglasje staršev za celo šolsko leto. Iz soglasja mora biti razvidno, za kakšne fotografije, snemanja in intervjuje gre, na kakšen način oz. za kakšne namene se bodo uporabljali in koliko časa se bodo shranjevali.

Poleg spoštovanja obstoječih pravilnikov in zakonov je pri raziskovalnem delu treba poseben poudarek nameniti etičnemu vidiku. Etičnost se mora upoštevati pri vseh stopnjah raziskovalnega procesa, od načrtovanja raziskave in vključevanja udeležencev vanjo do pisanja poročila o raziskavi in seznanjanja širše javnosti o njenih izsledkih. Etičnost se ne kaže samo v odnosu do raziskovalnega procesa, ampak tudi v odnosu do udeležencev v raziskovanju in tudi v odnosu raziskovalca. Vključitev raziskovalca v raziskovalni proces pomeni tudi vključitev v odnos z udeleženci, ki je včasih za raziskovalca in udeležence raziskovanja zelo zahteven (Cencič 2002: 13).

Temeljna etična vodila pri raziskovanju morajo biti naslednja: posamezniku, skupini ali instituciji ne sme biti na nobeni od stopenj raziskovalnega procesa povzročena nikakršna škoda, na nobeni od stopenj raziskovalnega procesa ne sme biti prevar oz. goljufij, nikoli ne sme biti ogrožena zasebnost oseb, vključenih v raziskavo, sodelovanje v raziskavi mora biti vedno prostovoljno (prim. Bryman 2004: 509). Navadno se posamezna etična vprašanja pojavijo med procesom raziskovanja, nekatere etične dileme pa lahko raziskovalec predvidi že pred začetkom raziskovanja. V nadaljevanju so predstavljena nekatera etična načela, na katerih bi morala temeljiti vsaka raziskava (prim. Fraenkel in Wallen 2006: 441, 442, Engel in Schutt 2005: 298, Bryman 2004: 505–520, Cencič 2002: 12–14, Bogdan in Biklen 2003: 42–48).

Prostovoljnost sodelovanja v raziskavi

Splošno pravilo je, da morajo dobiti mogoči udeleženci raziskave toliko informacij o njej (kakšen je njen namen in kje bodo objavljeni njeni izsledki) in njenem poteku (kje in koliko časa bo npr. potekala), kot jih potrebujejo, da se lahko odločijo, ali so pripravljeni sodelovati v njej ali ne. Tudi če je sodelovanje v raziskavi zakonsko določeno (če npr. sodi v okvir delovnih nalog zaposlene osebe), je z etičnega vidika primerno, da so osebe čim izčrpneje obveščene o njej in njenem poteku.

Varovanje identitete posameznika

Že pred začetkom raziskave mora vsak raziskovalec razmisliti, kako načrtovati in izpeljati raziskavo, da ne bo nobeden od udeležencev oškodovan. Sicer je težko vnaprej predvideti vse mogoče posledice, ki jih raziskava lahko ima na posameznike, vsekakor pa se mora raziskovalec izogniti temu, da bi neposredno škodoval ugledu posameznikov oz. institucij. To lahko stori tudi tako, da skrbno varuje identiteto oseb, vključenih v raziskavo. Katerakoli raziskava, v kateri bi udeleženci utrpeli kakršnokoli škodo, ni sprejemljiva. Ob tem se je treba zavedati, da lahko ljudem škodujemo na različne načine: fizično, psihično,

ogrozimo lahko posameznikov razvoj, posamezniku lahko povzročimo stres, zaradi raziskave se lahko poslabša posameznikova samopodoba ipd.

Zaupnost in zasebnost

Raziskovalci morajo med procesom raziskovanja izpeljati vse mogoče ukrepe, da bi obvarovali zasebnost oseb, vključenih v raziskavo. Čeprav raziskovalci v poročilih navadno uporabijo izmišljena imena oz. psevdonime za osebe, ki so bile vključene v raziskavo, to še ne zagotavlja njihove popolne anonimnosti. Identiteta oseb je namreč lahko razkrita tudi na podlagi različnih opisov dejavnosti proučevanih oseb. Zagotavljanje anonimnosti pa ni vezano le na pisna poročila o raziskavi, raziskovalec mora varovati identiteto in zasebnost posameznikov tudi takrat, ko ustno poroča o poteku ali izsledkih raziskave svojim kolegom ali širši javnosti. Da bi obvaroval identiteto oseb, vključenih v raziskavo, mora raziskovalec vse informacije, ki jih dobi, obdelati zaupno, jih ustrezno hraniti in jih ne razširjati med kolegi ter drugimi, sodelujočimi v raziskavi, iz javnega poročila pa mora izbrisati oz. prečrtati vse informacije, ki bi lahko razkrile identiteto posameznikov, in izpustiti posamezne dele opisov, na podlagi katerih bi se lahko razkrila identiteta posameznikov.

Spoštovanje resnice

Temeljno etično načelo pri raziskovanju je poštenost. O prevarah govorimo, ko raziskovalec govori neresnico o raziskavi oz. raziskavo predstavlja kot nekaj drugega, kot je v resnici. Raziskovalec si mora ves čas (med procesom raziskave in tudi po njej) prizadevati za korekten in spoštljiv odnos do udeležencev raziskave. Nikoli jim ne sme lagati in ravnati tako, da bi lahko zaradi svojih dejanj izgubil njihovo zaupanje (ne sme npr. skrivoma uporabiti kasetofona ali videokamere, če o tem udeležencev raziskave ne obvesti vnaprej oz. ne pridobi njihovega soglasja, nikoli ne sme kršiti postavljenih pravil, obljub in skupnih dogovorov, nikoli ne sme predstaviti neresničnih podatkov, čeprav se dobljene ugotovitve ne ujemajo z njegovimi pričakovanji oz. teorijo, iz katere izhaja).

Vsi raziskovalci si morajo prizadevati za ohranitev zaupanja med širšo javnostjo in raziskovalci. Zato je smiselno, da dajo raziskovalci posameznikom, ki sodelujejo v raziskavah, možnost, da povedo pripombe, kritike in svoje pomisleke o poteku raziskave ter končnih ugotovitvah in verificirajo zbrano gradivo. Koristno je namreč, da se z rezultati raziskave strinjajo vsi udeleženci. Ti se morajo tudi strinjati z objavo rezultatov raziskovanja.

Pri presojanju kvalitete evalvacijske raziskave je treba preveriti tudi njeno koristnost: ali smo z evalvacijsko raziskavo pridobili podatke, ki jih potrebujemo za presojanje kakovosti vpeljane novosti, in ali je uporabna za tiste, ki jim je namenjena.

1.6 Samoevalvacija kot dejavnik profesionalnega razvoja vzgojiteljev

Če sta odgovornost in skrb za kakovost preneseni na posamezen vrtec in znotraj njega na posameznega vzgojitelja, se začno spreminjati tudi njegove naloge in njegova vloga. Z večanjem avtonomije vzgojitelja se veča tudi njegova odgovornost za kakovostno izvajanje pedagoške prakse. Kritična refleksija in samoevalviranje pedagoške prakse postajata tako vse pomembnejša dejavnika zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni instituciji, to pa predpostavlja usposobljenost vzgojiteljev za raziskovanje in s tem za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Ideja, da bi se morali pedagoški delavci ukvarjati tudi z raziskovalnim delom oz. da bi morali biti razmišljajoči praktiki, izhaja že iz angleškega projekta Ford Teaching (1973–1976), v okviru katerega so pedagoške delavce usposabljali za samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse in izvajanje akcijskih raziskav (Stenhouse 1975). Samoevalviranje vzgojno-izobraževalne prakse so obravnavali kot sestavni del vsakodnevnih nalog pedagoškega delavca, rezultati samoevalvacije pa so predstavljali osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Schön (1983) je proučeval razvoj kritičnega razmišljajočega praktika, usposobljenega oz. kompetentnega profesionalca, ki si prizadeva za izboljšanje lastne prakse. V svojem delu *Razmišljajoči praktik* (The Reflective Practitioner, 1983) je poudaril, da pedagoški delavci lahko izboljšajo svoje delo, svojo prakso, z refleksijo tega, kar počnejo, in z vedenjem, prepričanji in vrednotami, ki jih imajo. Kritična refleksija se ne omejuje le na metode poučevanja, ampak vključuje tudi odnose, vrednote, stališča, vedenje, prepričanja ipd. Pedagoški delavci lahko uporabljajo različne strategije ali pristope, da pridejo do informacij ali dokazov o svojem delu, ki vključujejo samoanalizo in samovrednotenje poučevanja (Pollard 2005).

Številni raziskovalci (Berger, Boles in Troen 2005, Wilson 2000, Grimmett 2007, Smith in Sela 2005, Moore 2007, Vogrinc in Valenčič Zuljan 2009) so ugotovili, da je raziskovalno delo pedagoških delavcev, ki vključuje samoevalvacijo, pomemben dejavnik profesionalnega razvoja in doseganja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Raziskovalci poročajo, da so s pomočjo samoevalvacije oz. raziskovalnega dela

bolje spoznali otroke, institucijo in sebe kot vzgojitelja, da so s pomočjo raziskovalnih ugotovitev spremenili svojo prakso poučevanja, da so se počutili večje strokovnjake, da so profesionalno napredovali, da so znali bolje organizirati svoje razmišljanje o delu v oddelku, da so dobili globlji vpogled v proces poučevanja in vzgajanja, z raziskovalnim delom so lažje prenesli teoretična spoznanja v prakso itd.

Sentočnikova (2004) meni, da bi bilo nerealno pričakovati, da bodo pedagoški delavci kar sami od sebe postali razmišljajoči praktiki. Da bi reflektirali in raziskovali svojo prakso ter da bi bili pripravljeni svoje delo izpostaviti kritikam in diskusijam svojih kolegov ali celo širši strokovni javnosti (s poročanjem in objavami izsledkov svojih raziskav), je treba pedagoške delavce usposobiti za raziskovanje in reflektiranje lastne prakse že v času njihovega dodiplomskega študija in tudi kasneje, v sistemu stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, razviti pa bi bilo seveda potrebno tudi sodelovalno klimo v vzgojno-izobraževalnih institucijah, doseči konsenz o skupnih prepričanjih in o viziji ter poslanstvu, s katerimi se lahko identificira vsak član skupnosti. Pomembno vlogo pri tem ima pedagoški vodja vrtca, ki mora načrtno usmerjati vzgojitelje v sodelovanje in v proces reflektiranja, proučevanja in raziskovanja njihove prakse.

H. Niemi in Jakku-Sihvonen (2006) poročata o tem, da so na Finskem študijski programi za izobraževanje pedagoških delavcev že nekaj desetletij usmerjeni v razvoj profesionalizma, ki temelji na kulturi raziskovanja. Izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev temelji na prepričanju, da morajo biti pedagoški delavci seznanjeni z najnovejšimi raziskavami, ki zadevajo področje vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja, da morajo znati rezultate raziskav premišljeno uporabiti v praksi in da morajo biti ustrezno akademsko in strokovno usposobljeni za raziskovanje. Namen raziskovalno naravnanih študijev je izobraževati pedagoške delavce, ki bodo sposobni proučevanja, razvijanja in evalviranja procesa učenja in poučevanja. Cilj takšnega študija je usposobiti študente, bodoče pedagoške delavce, da bodo znali poiskati in analizirati probleme, s katerimi se bodo pri svojem delu v prihodnosti najverjetneje srečevali. Študenti imajo možnost, da izvedejo lastne projekte, v katerih si zastavijo raziskovalni problem, samostojno poiščejo informacije in podatke, povezane s tem problemom, jih analizirajo in sintetizirajo rezultate v obliki pisnega poročila o empirični raziskavi (prav tam).

Evalvacijske študije (npr. Jussila in Saari 2000, Niemi 1999) so pokazale, da je usposabljanje za raziskovanje, ki vključuje tudi samo-evalvacijo, pomembna komponenta učinkovitega sistema izobraževanja

pedagoških delavcev. Pedagoški delavci kot strokovni delavci ne morejo biti zgolj implementatorji odločitev, ampak morajo biti partnerji pri njihovem oblikovanju in sprejemanju, pri njihovem evalviranju pa morajo prevzeti aktivno vlogo (Niemi in Jakku-Sihvonen 2006).

H. Niemi (2008) meni, da morajo imeti pedagoški delavci vsaj osnovno znanje iz pedagoške metodologije, da bi bili sposobni spremljati in analizirati lastno prakso. Govori o t. i. raziskovalni pismenosti (scientific literacy). Brez te kompetence so pedagoški delavci le izvrševalci zahtev, ki se oblikujejo izven njihove neposredne pedagoške prakse. Raziskovalno pismenost potrebujejo, da bi razumeli, na katerih temeljih lahko gradijo svoje pedagoško delo. Brez takšnega razumevanja imajo le malo možnosti, da bi lahko poglobljeno analizirali tako teorijo s področja vzgoje in izobraževanja kot lastno pedagoško delo. Vzgojitelj mora delovati kot profesionallec (Niemi in Kohonen 1995 v Kalin 2004), za katerega so značilna profesionalna avtonomija, etični kodeks odgovornosti in prizadevanje za »klientovo« dobro ter ustrezna in specifična temeljna znanja. Vzgojitelj mora biti zavezan k stalnemu strokovnemu napredku in učenju, spoštovanju profesionalne avtonomije, dinamičnemu pojmovanju učenja in sodelovanju ter povezovanju. Profesionalna zavezanost k stalnemu strokovnemu napredku in učenju pomeni, da vzgojitelj profesionallec zaupa v vrednost svojega dela. Profesionalno odgovornost in učinkovitost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na komunikaciji in refleksiji. Razmišlja o svoji praksi, prevzema tveganje in tolerira nepredvidljivosti. Sposoben se je učiti iz svojih porazov in uspehov skozi kritično samorefleksijo. Profesionalna avtonomija vzgojitelja temelji na etiki, ki predvideva, da je vzgojitelj opredelil svoje lastne vrednote in pojmovanja o človeku. Profesionalno rast vidi kot stvar kontinuiranega učenja. Dinamično pojmovanje učenja pomeni, da vzgojitelj podpira otrokovo soodgovornost pri učenju. Vzgojitelj profesionallec je tudi pripravljen stopiti v aktivno sodelovanje v skupnosti in družbi, v povezovanje z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela (Niemi in Kohonen 1995 v Kalin 2004).

Pri samoevalviranju ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek samoevalviranja, s katerim lahko vzgojitelj izboljša svoje profesionalno razmišljanje in delovanje, pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja. Samoevalviranje pedagoške delavce tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti pedagoški delavci, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso.

Samoevalviranje lahko torej upravičeno pojmujeemo kot enega izmed pomembnih dejavnikov vzgojiteljevega profesionalnega razvoja, ki ga razumemo kot proces »vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem vzgojitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja o vzgoji in izobraževanju ter spreminjajo svojo prakso. Proces vključuje vzgojiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo. Pomeni vzgojiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja ter ravnanja« (Valenčič Zuljan 1999). Po Bellu (1993) poklicna dimenzija pomeni osvetljevanje in razvijanje pojmovanj in spretnosti ravnanj na področju vzgoje in izobraževanja, osebnotna dimenzija predstavlja razjasnjevanje misli in občutkov, razvoj razumevanja samega sebe in okvirnih poklicnih situacij, socialna dimenzija pa pomeni razvijanje sodelovanja med učitelji in interaktivni profesionalizem. Za napredek v profesionalnem razvoju je ključna vzgojiteljeva pripravljenost, da se seznanja z dosežki ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa ta nova spoznanja kritično ovrednoti in premišljeno vključi v svoje pedagoško delo (Marentič Požarnik 2006).

2 OPREDELITEV NAMENA RAZISKAVE IN METODOLOGIJA

2.1 Namen in cilji raziskave

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

Ugotoviti:

- kako pogosto in na katerih področjih dela vzgojitelji ter kako pogosto in na katerih področjih dela svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo;
- katere instrumente za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje uporabljajo v vrtcih;
- kako pogosto vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, raziskujejo;
- razloge, ki vplivajo na to, da vzgojitelji in svetovalni delavci v slovenskih vrtcih samoevalvacije ne izvajajo pogosteje;
- načine, s katerimi bi pomagali vzgojiteljem in svetovalnim delavcem k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije;
- usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za raziskovanje in izvajanje samoevalvacije;
- značilnosti, ki jih vzgojitelji in svetovalni delavci pripisujejo izvajanju samoevalvacije;
- odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do profesionalnega razvoja, raziskovanja in izvajanja samoevalvacije;
- koliko vodstvo vrtca in drugi zaposleni spodbujajo vzgojitelje k izvajanju samoevalvacije oz. jim pri tem pomagajo.

2.2 Osnovna raziskovalna metoda

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

2.3 Vzorec

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

Vprašalnik za vzgojitelje je izpolnilo 96,7 % vzgojiteljic in 3,3 % vzgojiteljev. Njihova povprečna starost je 39,47 leta (standardni odklon je 10,02 leta), v povprečju imajo 17,19 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 11,55 leta). Slaba tretjina anketiranih vzgojiteljev ima zaključeno srednjo šolo (31,6 %), dobra četrtina ima univerzitetno izobrazbo (28,8 %), dobra petina je zaključila visoko strokovno šolo (21,0 %), slaba petina višjo šolo (17,6 %), dva anketiranca imata petletno vzgojiteljsko šolo, dva pa magisterij. Slaba tretjina vzgojiteljev ima naziv svetoalec (30,7 %), skoraj enak delež vzgojiteljev ima naziv mentor (30,4 %), 2,3 % anketiranih vzgojiteljev ima naziv svetnik, več kot tretjina anketiranih vzgojiteljev (36,6 %) pa je še brez strokovnega naziva.

Vprašalnik za svetovalne delavce je izpolnilo 97,2 % žensk in 2,8 % moških. Njihova povprečna starost je 40,42 leta (standardni odklon je 9,07 leta), v povprečju imajo 16,06 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 10,33 leta). Več kot tri četrtine anketiranih svetovalnih delavcev ima zaključeno univerzitetno izobrazbo (78,9 %), dobra desetina ima višjo šolo (12,7 %), en anketiranec (1,4 %) ima srednješolsko izobrazbo, pet anketirancev (7,0 %) pa je zaključilo visoko strokovno šolo. Skoraj polovica anketiranih svetovalnih delavcev ima strokovni naziv svetoalec (47,2 %), petina ima naziv mentor (19,4 %), štirje (5,6 %) imajo naziv svetnik, dobra četrtina anketiranih svetovalnih delavcev (27,8 %) pa je še brez strokovnega naziva.

2.4 Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, ki smo ga pripravili za vzgojitelje in svetovalne delavce, ki so zaposleni v vrtcih. Pri sestavljanju vprašalnika smo izhajali iz analizirane literature s področja raziskovanja, izvajanja samoevalvacije in profesionalnega razvoja pedagoških delavcev ter že opravljenih empiričnih raziskav (npr. Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu: Učitelj raziskovalec

in medpredmetne povezave; o tem več Krek in Vogrinc 2007). Pri sestavljanju vprašanj, ki se nanašajo na profesionalni razvoj pedagoških delavcev, smo si pomagali z vprašalnikom, ki je bil uporabljen v magistrski nalogi Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja (Valenčič Zuljan 1993).

Empirično raziskavo smo izvedli novembra 2011. V vrtce smo poslali 6 vprašalnikov za vzgojitelje in vprašalnik za svetovalnega delavca, ki je zaposlen v vrtcu. Vodje vrtcev smo prosili, da vprašalnike razdelijo vzgojiteljem po abecednem vrstnem redu. Kjer imajo v vrtcu zaposlenih več svetovalnih delavcev, smo prosili, da vprašalnik izpolni tisti, ki ima daljšo delovno dobo.

2.5 Postopki obdelave

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebнем računalniku.

Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus), Levenov preizkus homogenosti varianc (f -preskus), t -preizkus za neodvisne vzorce. Podatki so prikazani tabelarično.

Odstotki so pri posameznih vprašanjih izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori), in ne glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

3 REZULTATI

3.1 Pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih

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

Tabela 1: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo

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

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

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih.

Vzgojitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih. Ocena 5 je pomenila, da izvajajo samoevalvacijo na tem področju zelo pogosto, ocena 1 pa, da je na tem področju ne izvajajo. Podatki so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 2: Kako pogosto vzgojitelji izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih

	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Otrokovo socialno in čustveno odzivanje	4,24	0,746	5
Govorne kompetentnosti otrok	4,10	0,716	7
Razvoj mišljenja	3,82	0,803	10
Socialna vključenost otroka v skupino	4,38	0,723	2
Otrokovo zdravje in kakovost njegovega življenja	3,75	0,957	11
Počutje otroka	4,35	0,791	3,5
Otrokove dispozicije za učenje; akademski dosežki in znanje	3,22	0,988	12
Samospoštovanje otroka in spoštovanje drugih	3,92	0,930	9
Spoštovanje pravil s strani otrok	4,40	0,744	1
Izvajanje kurikuluma	4,35	0,759	3,5
Socialni odnosi v skupini (povezanost skupine kot celote, položaj posameznega otroka v skupini)	4,09	0,835	8
Sodelovanje s starši	4,23	0,725	6

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da vzgojitelji zelo pogosto izvajajo samoevalvacijo na vseh navedenih področjih (povprečna ocena je 4,07 in zavzema vrednost 81. centila). Vzgojitelji najpogosteje preverjajo, kako otroci spoštujejo pravila, kakšna je socialna vključenost otroka v skupino, kakšno je počutje otroka in kako poteka izvajanje kurikuluma. Vzgojitelji pogosto ugotavljajo tudi otrokovo socialno in čustveno odzivanje, izvajajo samoevalvacijo na področju sodelovanja s starši in ugotavljajo govorne kompetentnosti otrok. Najmanj pogosto vzgojitelji ugotavljajo otrokove dispozicije za učenje, akademske dosežke in znanje, otrokovo zdravje in kakovost njegovega življenja ter razvoj mišljenja.

Svetovalni delavci so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih. Ocena 5 je pomenila, da izvajajo samoevalvacijo na tem področju zelo pogosto, ocena 1 pa, da je na tem področju ne izvajajo. Podatki so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 3: Kako pogosto svetovalni delavci izvajajo samoevalvacijo na posameznih področjih

	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Uvajanje otrok v vrtec	3,07	1,255	10
Oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane otroke s posebnimi potrebami	4,07	1,091	2
Načrtovanje oz. izvajanje različnih preventivnih oblik dela	3,40	0,970	5
Ugotavljanje in upoštevanje posebnosti v telesnem, osebni in socialnem razvoju otrok, ki so vključeni v vrtec	3,35	1,082	6
Izvajanje letnega delovnega načrta	4,16	0,980	1
Oblikovanje in izvajanje razvojnega programa vrtca	2,99	1,273	13
Zdravje otrok in kakovost njihovega življenja	2,88	1,243	14
Počutje otrok	3,46	1,008	4
Počutje zaposlenih	3,01	1,105	11
Vsakdanje življenje in delo v vrtcu	3,31	1,083	7
Kultura in klima v vrtcu	3,00	1,057	12
Izvajanje kurikuluma	3,28	1,211	9
Socialni odnosi v skupini (povezanost skupine kot celote, položaj posameznega otroka v skupini)	3,29	1,072	8
Sodelovanje s starši	3,80	0,887	3

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da svetovalni delavci v povprečju pogosto izvajajo samoevalvacijo na vseh navedenih področjih (povprečna ocena je 3,36 in zavzema vrednost 67. centila). Svetovalni delavci najpogosteje preverjajo izvajanje letnega delovnega načrta, pogosto evalvirajo oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane otroke s posebnimi potrebami ter sodelovanje s starši. Najmanj pogosto pa med navedenimi področji svetovalni delavci preverjajo zdravje otrok in kakovost njihovega življenja, oblikovanje in izvajanje razvojnega programa vrtca ter kulturo in klimo v vrtcu.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri vodstvo vrtca spodbuja vzgojitelje k izvajanju samoevalvacije.

Tabela 4: Odgovori vzgojiteljev na vprašanje o tem, v kolikšni meri jih vodstvo njihovega vrtca spodbuja k izvajanju samoevalvacije

		V kolikšni meri vodstvo vašega vrtca po vašem mnenju spodbuja vzgojitelje k izvajanju samoevalvacije?					
		Sploh ne spodbuja	Ne spodbuja	Srednje spodbuja	Spodbuja	Zelo spodbuja	Skupaj
Vzgojitelji	Število	7	17	88	193	86	391
	%	1,8	4,3	22,5	49,4	22,0	100,0

Vzgojitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenili, v kolikšni meri jih vodstvo njihovega vrtca po njihovem mnenju spodbuja k izvajanju samoevalvacije. Skoraj tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (71,4 %) ocenjuje, da vodstvo njihovega vrtca zelo spodbuja oz. spodbuja vzgojitelje k izvajanju samoevalvacije. Da vodstvo vrtca srednje spodbuja vzgojitelje k izvajanju samoevalvacije, ocenjuje slaba četrtina vzgojiteljev (22,5 %). 6,1 % anketiranih vzgojiteljev je odgovorilo, da vodstvo njihovega vrtca vzgojiteljev sploh ne spodbuja oz. ne spodbuja k izvajanju samoevalvacije.

Preverili smo, kako dobro vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, poznajo projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu in katere instrumente uporabljajo pri izvajanju samoevalvacije.

Tabela 5: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na vprašanje o tem, kako dobro poznajo projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu

		Kako dobro poznate projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu?					
		Zelo dobro	Dobro	Srednje dobro	Slabo	Ga ne poznam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	15	75	133	96	62	381
	%	3,9	19,7	34,9	25,2	16,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	2	17	23	19	9	70
	%	2,9%	24,3	32,9	27,1	12,9	100,0
Skupaj	Število	17	92	156	115	71	451
	%	3,8	20,4	34,6	25,5	15,7	100,0

Dobra petina vzgojiteljev (23,6 %) in dobra četrtna svetovalnih delavcev (27,2 %) sta odgovorili, da zelo dobro oz. dobro poznata projekt Ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu. Tretjina vzgojiteljev (34,9 %) in tretjina svetovalnih delavcev (32,9 %) srednje dobro poznata omenjeni projekt, četrtna vzgojiteljev (25,2 %) in dobra četrtna svetovalnih delavcev (27,1 %) pa slabo. Dobra desetina svetovalnih delavcev (12,9 %) in slaba petina vzgojiteljev (16,3 %) sta odgovorili, da ne poznata projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,395$, $g = 4$, $P = 0,845$).

Tabela 6: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na vprašanje o tem, ali so že kdaj sami uporabljali instrumente za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu

		Ali ste kdaj sami uporabljali instrumente za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	104	266	370
	%	28,1	71,9	100,0
Svetovalni delavci	Število	19	50	69
	%	27,5	72,5	100,0
Skupaj	Število	123	316	439
	%	28,0	72,0	100,0

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali so že kdaj sami uporabljali instrumente za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,009$, $g = 1$, $P = 0,923$). Nekaj manj kot tri četrtine vzgojiteljev (71,9 %) in svetovalnih delavcev (72,5 %) je odgovorilo, da še niso uporabljali instrumentov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, dobra četrtina vzgojiteljev (28,1 %) in svetovalnih delavcev (27,5 %) pa je takšne instrumente že uporabljala.

V nadaljevanju smo ugotavljali, koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o posameznih področjih svojega pedagoškega dela.

Tabela 7: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o vzpostavljanju discipline v skupini

		Kako vzpostaviti disciplino v skupini?					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	129	159	70	36	1	395
	%	32,7	40,3	17,7	9,1	0,3	100,0

Skoraj tri četrtine vzgojiteljev (73,0 %) je odgovorilo, da namenjajo zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o tem, kako vzpostaviti disciplino v skupini. Da razmisleku o tem, kako vzpostaviti disciplino v skupini namenjajo srednje veliko časa, je odgovorila slaba petina vzgojiteljev (17,7 %). Približno desetina vzgojiteljev (9,4 %) namenja malo oz. nič časa razmisleku o tem, kako vzpostaviti disciplino v skupini.

Tabela 8: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o uporabi ustreznih pristopov dela z otroki (metod, oblik dela)

		Uporaba ustreznih pristopov dela z otroki (metod, oblik dela)				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	183	176	35	1	395
	%	46,3	44,6	8,9	0,3	100,0

Velika večina vzgojiteljev (90,9 %) namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o uporabi ustreznih pristopov dela z otroki (metod, oblik dela). 8,9 % vzgojiteljev namenja srednje veliko časa razmisleku o uporabi ustreznih pristopov dela z otroki, en vzgojitelj (0,3 %) je odgovoril, da temu namenja malo časa.

Tabela 9: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o načinih motiviranja otrok

		Načini motiviranja otrok					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	222	142	23	5	1	393
	%	56,5	36,1	5,9	1,3	0,3	100,0

Skoraj vsi anketirani vzgojitelji (92,6 %) so odgovorili, da namenjajo zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o različnih načinih motiviranja otrok. Da temu namenja srednje veliko časa, je odgovorilo 5,9 % vzgojiteljev. Pet vzgojiteljev (1,3 %) je odgovorilo, da namenja malo časa razmisleku o različnih načinih motiviranja otrok, en vzgojitelj (0,3 %) je odgovoril, da temu ne namenja časa.

Tabela 10: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o svojem položaju in vlogi v vzgojno-izobraževalnem procesu

		Položaj in vloga vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	71	156	136	28	1	392
	%	18,1	39,8	34,7	7,1	0,3	100,0

Več kot polovica anketiranih vzgojiteljev (57,9 %) je odgovorila, da namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o položaju vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu. Da temu namenja srednje veliko časa, je odgovorila dobra tretjina vzgojiteljev (34,7 %). 7,4 % vzgojiteljev je odgovorilo, da namenja malo časa oz. ne namenja časa razmisleku o položaju vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Tabela 11: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka (individualizacija, diferenciacija)

		Prilagajanje dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka (individualizacija, diferenciacija)				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	152	181	56	4	393
	%	38,7	46,1	14,2	1,0	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (84,8 %) namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka (individualizacija, diferenciacija). Da temu namenja srednje veliko časa, je odgovorila dobra desetina vzgojiteljev (14,2 %). Štirje vzgojitelji (1,0 %) so odgovorili, da namenjajo malo časa razmisleku o prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka. Nihče izmed anketiranih vzgojiteljev ni odgovoril, da ne namenja časa razmisleku o prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka.

Tabela 12: Koliko časa namenjajo vzgojitelji preverjanju, ali otroci dosegajo postavljene cilje

		Preverjanje, ali otroci dosegajo postavljene cilje				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	97	212	76	4	389
	%	24,9	54,5	19,5	1,0	100,0

Skoraj štiri petine vzgojiteljev (79,4 %) ocenjuje, da namenjajo zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o tem, kako preveriti, ali otroci dosegajo postavljene cilje. Petina vzgojiteljev (19,5 %) je odgovorila, da namenjajo srednje veliko časa razmisleku o tem, kako preveriti, ali otroci dosegajo postavljene cilje. Štirje vzgojitelji (1,0 %) so odgovorili, da namenjajo temu malo časa. Nihče ni odgovoril, da razmisleku o tem, kako preveriti, ali otroci dosegajo postavljene cilje, ne namenja svojega časa.

Tabela 13: Koliko časa namenjaajo vzgojitelji razmisleku o sodelovanju s starši

		Sodelovanje s starši				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	115	206	67	6	394
	%	29,2	52,3	17,0	1,5	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (81,5 %) namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o sodelovanju s starši. Manj kot petina vzgojiteljev (17,0 %) je odgovorila, da namenja srednje veliko časa razmisleku o sodelovanju s starši, šest vzgojiteljev (1,5 %) pa namenja temu malo časa.

Tabela 14: Koliko časa namenjaajo vzgojitelji razmisleku o delu z otroki s posebnimi potrebami

		Delo z otroki s posebnimi potrebami					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	79	134	63	46	43	365
	%	21,6	36,7	17,3	12,6	11,8	100,0

Več kot polovica vzgojiteljev (58,3 %) je odgovorila, da namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o delu z otroki s posebnimi potrebami. Da temu namenja srednje veliko časa, je odgovorila slaba petina vzgojiteljev (17,3 %). Četrtnina vzgojiteljev (24,4 %) namenja malo časa oz. ne namenja časa razmisleku o delu z otroki s posebnimi potrebami.

Tabela 15: Koliko časa namenjaajo vzgojitelji razmisleku o vplivu svojega ravnanja na otroke

		Vpliv mojega ravnanja na otroke				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	191	148	51	2	392
	%	48,7	37,8	13,0	0,5	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (86,5 %) je odgovorilo, da namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o vplivu svojega ravnanja na otroke. Da temu namenja srednje veliko časa, je odgovorila dobra desetina vzgojiteljev (13,0 %). Le dva vzgojitelja (0,5 %) sta odgovorila, da namenjata malo časa razmisleku o vplivu njunega ravnanja na otroke.

Tabela 16: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o tem, kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok

		Kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	54	182	126	27	389
	%	13,9	46,8	32,4	6,9	100,0

Več kot tri petine vzgojiteljev (60,7 %) je odgovorilo, da namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o tem, kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok. Tretjina vzgojiteljev (32,4 %) temu namenja srednje veliko časa. 6,9 % vzgojiteljev je odgovorilo, da namenja malo časa razmisleku o tem, kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok.

Tabela 17: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o vodenju skupine

		Vodenje skupine				
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	129	205	47	9	390
	%	33,1	52,6	12,1	2,3	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (85,7 %) namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o vodenju skupine. Dobra desetina vzgojiteljev (12,1 %) je odgovorila, da namenja srednje veliko časa razmisleku o vodenju skupine. Devet vzgojiteljev (2,3 %) je odgovorilo, da namenja malo časa razmisleku o vodenju skupine. Nihče ni odgovoril, da ne namenja svojega časa razmisleku o vodenju skupine.

Tabela 18: Koliko časa namenljajo vzgojitelji razmisleku o raziskovanju lastne prakse

		Raziskovanje lastne prakse					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	38	155	139	52	3	387
	%	9,8	40,1	35,9	13,4	0,8	100,0

Polovica vzgojiteljev (49,9 %) namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o raziskovanju lastne prakse. Dobra tretjina vzgojiteljev (35,9 %) namenja temu srednje veliko časa, dobra desetina (13,4 %) pa malo časa. Trije vzgojitelji (0,8 %) so odgovorili, da ne namenljajo časa razmisleku o raziskovanju lastne prakse.

Tabela 19: Koliko časa namenljajo vzgojitelji razmisleku o samoevalvaciji (preverjanju kakovosti) lastnega pedagoškega dela

		Samoevalvacija (preverjanje kakovosti) lastnega pedagoškega dela					
		Zelo veliko	Veliko	Srednje veliko	Malo	Nič	Skupaj
Vzgojitelji	Število	58	185	126	23	1	393
	%	14,8	47,1	32,1	5,9	0,3	100,0

Skoraj dve tretjini vzgojiteljev (61,9 %) je odgovorilo, da namenja zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o samoevalvaciji (preverjanju kakovosti) lastnega pedagoškega dela. Tretjina vzgojiteljev (32,1 %) namenja razmisleku o samoevalvaciji srednje veliko časa, 5,9 % vzgojiteljev pa temu namenja malo časa. En vzgojitelj (0,3 %) je odgovoril, da o samoevalvaciji ne razmišlja.

Iz ocen, ki so jih dali vzgojitelji o tem, koliko časa namenljajo razmisleku o posameznih področjih, smo izračunali tudi povprečne ocene. Povprečne ocene smo izračunali na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice, pri kateri je ocena 5 pomenila, da razmisleku o navedenem

področju vzgojitelji namenjajo veliko časa, ocena 1 pa, da o tem področju vzgojitelji ne razmišljajo.

Tabela 20: Koliko časa namenjajo vzgojitelji razmisleku o posameznih področjih – povprečne ocene in standardni odkloni

	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Kako vzpostaviti disciplino v skupini	3,96	0,94	8
Uporaba ustreznih pristopov dela z otroki (metod, oblik dela)	4,37	0,65	2
Načini motiviranja otrok	4,47	0,69	1
Položaj in vloga vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu	3,68	0,86	10,5
Prilagajanje dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka (individualizacija, diferenciacija)	4,22	0,72	4
Preverjanje, ali otroci dosegajo postavljene cilje	4,03	0,70	7
Sodelovanje s starši	4,09	0,72	6
Delo z otroki s posebnimi potrebami	3,44	1,28	13
Vpliv mojega ravnanja na otroke	4,35	0,72	3
Kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok	3,68	0,80	10,5
Vodenje skupine	4,16	0,72	5
Raziskovanje lastne prakse	3,45	0,87	12
Samoevalvacija (preverjanje kakovosti) lastnega pedagoškega dela	3,70	0,80	9

Iz predstavljenih rezultatov in iz povprečnih ocen je razvidno, da vzgojitelji namenjajo veliko časa razmisleku o vseh navedenih področjih dela. Skupna povprečna ocena zavzema namreč vrednost 79. centila. Kot je razvidno iz izračunanih povprečnih ocen, vzgojitelji namenjajo največ časa razmisleku o: (1) načinih motiviranja otrok, (2) uporabi ustreznih pristopov dela z otroki, (3) vplivu njihovega ravnanja na otroke, (4) prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka in (5) vodenju skupine. Najmanj svojega časa pa vzgojitelji namenjajo razmisleku o: (1) delu z otroki s posebnimi potrebami, (2) raziskovanju lastne prakse, (3,5) položaju in vlogi vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu ter razmisleku o tem, (3,5) kako zadovoljiti pričakovanja vodstva vrtca, drugih vzgojiteljev in staršev otrok. Ob tem je treba

ponovno opozoriti, da vzgojitelji veliko razmišljajo o vseh navedenih področjih, saj področje, ki mu vzgojitelji namenjajo najmanj časa, zavzema vrednost 69. centila.

Zanimalo nas je tudi mnenje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako pogosto po njihovem mnenju vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, izvajajo samoevalvacijo.

Tabela 21: Odgovori vzgojiteljev na vprašanje o tem, kako pogosto po njihovem mnenju vzgojitelji, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, izvajajo samoevalvacijo

	Število	%
Zelo pogosto	27	7,0
Pogosto	210	54,8
Včasih	125	32,6
Redko	21	5,5
Skupaj	383	100,0

Več kot tri petine vzgojiteljev (61,8 %) ocenjuje, da vzgojitelji, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih zelo pogosto oz. pogosto izvajajo samoevalvacijo. Da to počne včasih, je odgovorila tretjina vzgojiteljev (32,6 %). 5,5 % anketiranih vzgojiteljev ocenjuje, da vzgojitelji v slovenskih vrtcih izvajajo samoevalvacijo redko.

Tabela 22: Odgovori svetovalnih delavcev na vprašanje o tem, kako pogosto po njihovem mnenju svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, izvajajo samoevalvacijo

	Število	%
Zelo pogosto	4	5,7
Pogosto	18	25,7
Včasih	39	55,7
Redko	9	12,9
Skupaj	70	100,0

Večina svetovalnih delavcev (55,7 %) ocenjuje, da svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, samoevalvacijo izvajajo včasih. Slaba tretjina svetovalnih delavcev (31,4 %) je odgovorila, da po njihovem mnenju svetovalni delavci v vrtcih samoevalvacijo izvajajo zelo pogosto oz. pogosto. Malo več kot desetina svetovalnih delavcev (12,9 %) pa ocenjuje, da svetovalni delavci v vrtcu samoevalvacijo izvajajo redko.

3.2 Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev z raziskovalnim delom

Najprej nas je zanimalo mnenje anketirancev o tem, kako pogosto po njihovem mnenju vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, raziskujejo. Za raziskovanje je značilno, da je načrtno (na začetku raziskovalnega procesa naredimo načrt raziskave, ki ga v nadaljevanju izpopolnujemo in dopolnujemo), sistematično (poteka po točno določenem zaporedju: od postavitve raziskovalnega problema do pisanja poročila oz. objave izsledkov raziskave) in procesno delo (vsaka raziskava poteka določen čas).

Tabela 23: Odgovori vzgojiteljev na vprašanje o tem, kako pogosto po njihovem mnenju vzgojitelji, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, raziskujejo

	Število	%
Zelo pogosto	10	2,6
Pogosto	102	26,3
Včasih	171	44,1
Redko	101	26,0
Nikoli	4	1,0
Skupaj	388	100,0

Največ, dobri dve petini vzgojiteljev (44,1 %) ocenjuje, da vzgojitelji, ki so zaposleni v vrtcih, včasih raziskujejo. Dobra četrtina vzgojiteljev (28,9 %) ocenjuje, da vzgojitelji raziskujejo zelo pogosto oz. pogosto, prav tako dobra četrtina vzgojiteljev (27,0 %) meni, da vzgojitelji, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, raziskujejo redko oz. sploh ne raziskujejo.

Tabela 24: Odgovori svetovalnih delavcev na vprašanje o tem, kako pogosto po njihovem mnenju svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, raziskujejo

	Število	%
Zelo pogosto	2	2,8
Pogosto	16	22,5
Včasih	38	53,5
Redko	14	19,7
Nikoli	1	1,4
Skupaj	71	100,0

Večina svetovalnih delavcev (53,5 %) ocenjuje, da svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, včasih raziskujejo. Da svetovalni delavci raziskujejo zelo pogosto oz. pogosto, ocenjuje četrtna anketiranih svetovalnih delavcev (25,3 %). Petina svetovalnih delavcev (21,1 %) je odgovorila, da svetovalni delavci, ki so zaposleni v slovenskih vrtcih, raziskujejo redko oz. ne raziskujejo.

Anketirance smo tudi vprašali, v kolikšni meri jih zanima raziskovalno delo in kako pogosto sami raziskujejo.

Tabela 25: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, v kolikšni meri jih zanima raziskovalno delo

		V kolikšni meri vas zanima raziskovalno delo?					
		Zelo me zanima	Zanima me	Zanima me srednje	Ne zanima me	Sploh me ne zanima	Skupaj
Vzgojitelji	Število	23	151	187	31	1	393
	%	5,9	38,4	47,6	7,9	0,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	11	28	23	9	0	71
	%	15,5	39,4	32,4	12,7	0,0	100,0
Skupaj	Število	34	179	210	40	1	464
	%	7,3	38,6	45,3	8,6	0,2	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, v kolikšni meri jih zanima raziskovalno delo ($2\hat{I} = 11,259$, $g = 4$, $P = 0,024$). Medtem ko več kot polovica svetovalnih delavcev (54,9 %) ocenjuje, da jih raziskovalno delo zelo zanima oz. zanima, je takšnega mnenja le dobri dve petini vzgojiteljev (44,3 %). Je pa tudi nekoliko več svetovalnih delavcev (12,7 %) kot vzgojiteljev (8,2 %) odgovorilo, da jih raziskovalno delo ne zanima oz. da jih sploh ne zanima. Precej več vzgojiteljev (47,6 %) kot svetovalnih delavcev (32,4 %) ocenjuje, da jih raziskovalno delo srednje zanima.

Tabela 26: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, ali so že kdaj izvedli raziskavo oz. sodelovali v kakšni raziskavi

		Ali ste že kdaj izvedli raziskavo oz. sodelovali v kakšni raziskavi?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	95	273	368
	%	25,8	74,2	100,0
Svetovalni delavci	Število	37	33	70
	%	52,9	47,1	100,0
Skupaj	Število	132	306	438
	%	30,1	69,9	100,0

Medtem ko je več kot polovica svetovalnih delavcev (52,9 %) že izvedla raziskavo, ima izkušnje z raziskovalnim delom četrtna vzgojiteljev (25,8 %). Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci prihaja do statistično pomembnih razlik glede njihovih izkušenj z raziskovalnim delom ($\chi^2 = 20,427$, $g = 1$, $P = 0,000$).

Vzgojitelje in svetovalne delavce smo prosili, da na kratko opišejo raziskavo, ki so jo izvedli oz. v kateri so sodelovali. Odgovore vzgojiteljev lahko razvrstimo v pet kategorij. Med vzgojitelji, ki so napisali odgovor na to vprašanje, jih je dobra četrtna (28 oz. 28,6 %) odgovorila, da so izvedli raziskavo v okviru njihovega vrtca oz. na temo, ki se je zaposlenim v vrtcu zdela primerna za raziskovanje. Vzorci raziskav so bili različni, nekateri so v raziskavo vključili starše (npr. zadovoljstvo staršev z delom v oddelku, zadovoljstvo staršev z delovanjem vrtca, potrebe staršev po odprtosti vrtca itd.), nekateri otroke (npr. gibalni razvoj otrok, ugotavljanje ustvarjalnosti otrok, kvaliteta spanja v vrtcu, počutje otrok v vrtcu, okoljska ozaveščenost predšolskih otrok, prehrana v vrtcu itd.), nekateri pa sodelavce (npr. kakovost timskega dela v vrtcu, delovno okolje, raba IKT v vrtcu itd.).

Četrtna vzgojiteljev (24 oz. 24,5 %) je odgovorila, da si je raziskovalne izkušnje pridobila s sodelovanjem z drugimi institucijami (npr. sodelovanje s kulturnimi institucijami pri oblikovanju modela sodelovanja med kulturnimi institucijami, umetniki in vrtci, sodelovanje s pedagoškimi fakultetami, z Zavodom RS za šolstvo, sodelovanje v okviru projekta Mreže učečih se šol, sodelovanje s Šolo za ravnatelje, Pedagoškim inštitutom, Filozofsko fakulteto itd.).

Slaba četrtna vzgojiteljev (23 oz. 23,5 %) je navedla, da so si izkušnje z raziskovalnim delom pridobili v okviru pisanja diplomskega dela. Teme

diplom so bile različne (npr. pomen govornih iger pri spodbujanju razvoja otrokovega govora, prisotnost naravoslovnih eksperimentov v vrtcu ter usposobljenost vzgojiteljic za njihovo izvajanje, poškodbe otrok v vrtcu, vedenje otroka doma in v vrtcu, dejavnosti za spodbujanje razvoja otrokovega govora v vrtcu, prostorski in materialni pogoji v vrtcu, možnost participacije otrok v vrtcu, varčevanje otrok v predšolskem obdobju, vzgojitelj raziskovalec itd.).

Slaba petina vzgojiteljev (17 oz. 17,3 %) si je raziskovalne izkušnje pridobila v času študija, pri pisanju seminarskih nalog na dodiplomski in podiplomski stopnji študija.

Šest vzgojiteljev (6,1 %) pa je navedlo, da so sodelovali pri izvajanju samoevalvacije (npr. samoevalvacija kakovosti dela in programov, zadovoljstvo staršev s storitvami vrtca, s ciljem dviga kakovosti dela in programov, sodelovanje v različnih projektih za izvajanje samoevalvacije, kakovost vrtca itd.).

Odgovore svetovalnih delavcev (odgovor na to vprašanje je napisalo 33 anketirancev) pa lahko razvrstimo v štiri kategorije. Dobri dve petini svetovalnih delavcev (14 oz. 42,4 %) je napisalo, da so si raziskovalne izkušnje pridobili s sodelovanjem z drugimi institucijami (npr. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, Pedagoški inštitut, pedagoške fakultete, Zavod RS za šolstvo ipd.). Slaba tretjina svetovalnih delavcev (10 oz. 30,3 %) je izvedla raziskavo v okviru njihovega vrtca (npr. zadovoljstvo staršev z vrtcem, uvajanje otrok v vrtec, oblikovanje vizije zavoda, raziskave za potrebe razvojnega načrta ipd.). Pet svetovalnih delavcev je navedlo, da so si raziskovalne izkušnje pridobili v času študija (pri pisanju diplomskega dela, v času magistrskega študija, pri pisanju seminarskih nalog ipd.), štirje svetovalni delavci pa so sodelovali v različnih projektih, ki so bili povezani z izvajanjem samoevalvacije ter ugotavljanjem in zagotavljanjem kakovosti v vrtcih.

3.3 Razlogi, ki vplivajo na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih

Številni razlogi vplivajo na to, v kolikšni meri in na kakšen način vzgojitelji in svetovalni delavci v vrtcih izvajajo samoevalvacijo. Anketirani vzgojitelji in svetovalni delavci so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenili, kako pogosto se po njihovem mnenju vzgojitelji in svetovalni delavci srečujejo s posameznimi težavami.

Tabela 27: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "pomanjkljiva usposobljenost za izvajanje samoevalvacije" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Pomanjkljiva usposobljenost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	45	166	120	52	14	397
	%	11,3	41,8	30,2	13,1	3,5	100,0
Svetovalni delavci	Število	6	32	24	9	0	71
	%	8,5	45,1	33,8	12,7	0,0	100,0
Skupaj	Število	51	198	144	61	14	468
	%	10,9	42,3	30,8	13,0	3,0	100,0

Več kot polovica anketiranih vzgojiteljev (53,1 %) in več kot polovica svetovalnih delavcev (53,6 %) sta odgovorili, da se pri izvajanju samoevalvacije zelo pogosto oz. pogosto srečujeta s pomanjkljivo usposobljenostjo za izvajanje samoevalvacije. Približno tretjina vzgojiteljev (30,2 %) in tretjina svetovalnih delavcev (33,8 %) sta odgovorili, da se včasih srečujeta s pomanjkljivo usposobljenostjo za izvajanje samoevalvacije. Da je pomanjkljiva usposobljenost redko razlog za to, v kolikšni meri in na kakšen način vzgojitelji in svetovalni delavci v vrtcih izvajajo samoevalvacijo oz. da to sploh ni razlog, sta odgovorili dobra desetina vzgojiteljev (16,6 %) in dobra desetina svetovalnih delavcev (12,7 %). Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 3,373$, $g = 4$, $P = 0,497$).

Tabela 28: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "prezaposlenost z zadolžitvami" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		(Pre)zaposlenost z zadolžitvami					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	141	172	70	10	3	396
	%	35,6	43,4	17,7	2,5	0,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	41	26	5	0	0	72
	%	56,9	36,1	6,9	0,0	0,0	100,0
Skupaj	Število	182	198	75	10	3	468
	%	38,9	42,3	16,0	2,1	0,6	100,0

Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev prihaja do statistično pomembnih razlik pri ocenjevanju razloga "(pre)zaposlenost z drugimi zadolžitvami" ($2\hat{1} = 16,917$, $g = 4$, $P 0,002$). Medtem ko kar 93,0 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da je (pre)zaposlenost z drugimi zadolžitvami zelo pogosto oz. pogosto razlog za to, da se svetovalni delavci v vrtcih ne ukvarjajo pogosteje s samoevalvacijo, je enaki oceni podalo dobre tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (79,0 %). Skoraj petina anketiranih vzgojiteljev (17,7 %) ocenjuje, da je (pre)zaposlenost z drugimi zadolžitvami včasih razlog za to, da se vzgojitelji ne ukvarjajo pogosteje s samoevalvacijo, takšno oceno je podalo le pet svetovalnih delavcev (6,9 %). Medtem ko ni nobeden od svetovalnih delavcev ocenil, da je prezaposlenost z drugimi zadolžitvami redko razlog za to, da v vrtcih ne izvajajo samoevalvacije pogosteje, oz. da (pre)zaposlenost z drugimi zadolžitvami nikoli ne vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije, je takšni oceni podalo 3,3 % anketiranih vzgojiteljev.

Tabela 29: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "klima, ki vlada v vrtcih" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Klima, ki vlada v vrtcih (vodstvo vrtca, drugi vzgojitelji ne spodbujajo pedagoških delavcev k izvajanju samoevalvacije)					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	20	96	141	104	32	393
	%	5,1	24,4	35,9	26,5	8,1	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	17	28	17	7	72
	%	4,2	23,6	38,9	23,6	9,7	100,0
Skupaj	Število	23	113	169	121	39	465
	%	4,9	24,3	36,3	26,0	8,4	100,0

Tretjina anketiranih vzgojiteljev (34,6 %) in tretjina svetovalnih delavcev (33,3 %) ocenjujeta, da klima, ki vlada v vrtcih, redko vpliva na to, kako pogosto v vrtcih izvajajo samoevalvacijo, oz. ne vpliva na to. Da klima, ki vlada v vrtcih, včasih vpliva na to, kako pogosto v vrtcih izvajajo samoevalvacijo, so odgovorili dobra tretjina vzgojiteljev (35,9 %) in še nekoliko več svetovalni delavci (38,9 %). Da klima, ki vlada v vrtcih, zelo pogosto oz. pogosto vpliva na to, kako pogosto se vzgojitelji in svetovalni delavci ukvarjajo s samoevalvacijo, sta odgovorili dobra četrtina vzgojiteljev (29,5 %) in dobra četrtina svetovalnih delavcev (27,8 %). Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,644$, g = 4, P = 0,958).

Tabela 30: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "nezainteresiranost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Nezainteresiranost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	28	93	182	72	20	395
	%	7,1	23,5	46,1	18,2	5,1	100,0
Svetovalni delavci	Število	1	8	31	26	6	72
	%	1,4	11,1	43,1	36,1	8,3	100,0
Skupaj	Število	29	101	213	98	26	467
	%	6,2	21,6	45,6	21,0	5,6	100,0

Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako nezainteresiranost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev vpliva na to, kako pogosto v vrtcih izvajajo samoevalvacijo, se statistično pomembno razlikujeta ($\chi^2 = 18,111$, $g = 4$, $P = 0,001$). Največ vzgojiteljev (46,1 %) in svetovalnih delavcev (43,1 %) ocenjuje, da nezainteresiranost za izvajanje samoevalvacije včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije. Vzgojitelji (30,6 %) v večjem deležu kot svetovalni delavci (12,5 %) ocenjujejo, da nezainteresiranost zelo pogosto oz. pogosto vpliva na izvajanje samoevalvacije. Medtem ko kar 44,4 % svetovalnih delavcev ocenjuje, da nezainteresiranost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije redko oz. nikoli ne vpliva na izvajanje samoevalvacije, je takšni oceni podala slaba četrtnina anketiranih vzgojiteljev (23,3 %).

Tabela 31: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "finančno in strokovno ovrednotenje samoevalvacije" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Samoevalviranje ni ustrezno ovrednoteno (finančno, strokovno ...)					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	59	126	115	64	23	387
	%	15,2	32,6	29,7	16,5	5,9	100,0
Svetovalni delavci	Število	8	24	18	17	5	72
	%	11,1	33,3	25,0	23,6	6,9	100,0
Skupaj	Število	67	150	133	81	28	459
	%	14,6	32,7	29,0	17,6	6,1	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, kako finančno in strokovno ovrednotenje samoevalvacije vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 3,009$, $g = 4$, $P = 0,556$).

Skoraj polovica anketiranih vzgojiteljev (47,8 %) in dobre tri četrtine anketiranih svetovalnih delavcev (44,4 %) ocenjujejo, da finančno in strokovno ovrednotenje samoevalviranja zelo pogosto oz. pogosto vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije. Da ta dejavnik včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije ocenjujeta četrtina svetovalnih delavcev (25,0 %) in dobra četrtina vzgojiteljev (29,7 %). Dobra petina vzgojiteljev (22,4 %) in slaba tretjina svetovalnih delavcev (30,5 %) ocenjujejo, da finančno in strokovno ovrednotenje samoevalvacije redko vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcih oz. da ne vpliva na to.

Tabela 32: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	67	141	134	37	7	386
	%	17,4	36,5	34,7	9,6	1,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	13	32	20	6	1	72
	%	18,1	44,4	27,8	8,3	1,4	100,0
Skupaj	Število	80	173	154	43	8	458
	%	17,5	37,8	33,6	9,4	1,7	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, kako količina že izdelanih instrumentov vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 2,056$, g = 4, P = 0,725). Skoraj dve tretjini anketiranih svetovalnih delavcev (62,5 %) in dobra polovica anketiranih vzgojiteljev (53,9 %) ocenjujejo, da pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja zelo pogosto oz. pogosto vpliva na to, kako pogosto v vrtcih izvajajo samoevalvacijo. Tretjina vzgojiteljev (34,7 %) in dobra četrtina svetovalnih delavcev (27,8 %) ocenjujeta, da pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja včasih vpliva na to, kako pogosto v vrtcih izvajajo samoevalvacijo. Približno desetina vzgojiteljev (11,4 %) in desetina svetovalnih delavcev (9,7 %) ocenjujeta, da pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja ne vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije oz. da na to vpliva redko.

Tabela 33: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja med pedagoškimi delavci" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja med pedagoškimi delavci					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	69	186	112	24	3	394
	%	17,5	47,2	28,4	6,1	0,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	11	25	31	3	1	71
	%	15,5	35,2	43,7	4,2	1,4	100,0
Skupaj	Število	80	211	143	27	4	465
	%	17,2	45,4	30,8	5,8	0,9	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede ocene, v kolikšni meri poznavanje instrumentov za analizo stanja vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 6,945$, $g = 4$, $P = 0,139$). Večji delež vzgojiteljev (64,7 %) kot svetovalnih delavcev (50,7 %) jih ocenjuje, da premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja zelo pogosto oz. pogosto vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu. Da premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije, ocenjujejo dobri dve petini svetovalnih delavcev (43,7 %) in dobra četrtina vzgojiteljev (28,4 %). Deleža vzgojiteljev (6,9 %) in svetovalnih delavcev (5,6 %), ki ocenjujejo, da premajhno poznavanje instrumentov za analizo stanja ne vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu oz. da na to vpliva redko, sta nizka.

Tabela 34: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "znanje o obdelavi podatkov" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Pedagoški delavci imajo premalo znanja o obdelavi podatkov					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	46	174	129	41	5	395
	%	11,6	44,1	32,7	10,4	1,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	6	14	25	24	3	72
	%	8,3	19,4	34,7	33,3	4,2	100,0
Skupaj	Število	52	188	154	65	8	467
	%	11,1	40,3	33,0	13,9	1,7	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, koliko znanje o obdelavi podatkov vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 35,882$, $g = 4$, $P = 0,000$). Medtem ko več kot polovica vzgojiteljev (55,7 %) ocenjuje, da znanje o obdelavi podatkov zelo pogosto oz. pogosto vpliva na to, kako pogosto izvajajo samoevalvacijo v vrtcu, je takšnega mnenja le dobra četrtina svetovalnih delavcev (27,7 %). Tretjina vzgojiteljev (32,7 %) in tretjina svetovalnih delavcev (34,7 %) ocenujeta, da premalo znanja o obdelavi podatkov včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije. Skoraj dve petini svetovalnih delavcev (37,5 %) ocenjuje, da pomanjkanje znanja o obdelavi podatkov redko vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije oz. da na to ne vpliva; enakega mnenja je le desetina vzgojiteljev (11,7 %).

Tabela 35: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "znanje o interpretiranju podatkov" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Pedagoški delavci imajo premalo znanja o interpretiranju podatkov					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	44	165	131	48	7	395
	%	11,1	41,8	33,2	12,2	1,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	9	29	27	4	72
	%	4,2	12,5	40,3	37,5	5,6	100,0
Skupaj	Število	47	174	160	75	11	467
	%	10,1	37,3	34,3	16,1	2,4	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, kako pomanjkljivo znanje o interpretiranju podatkov vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 45,912$, $g = 4$, $P = 0,000$). Dobra polovica vzgojiteljev (52,9 %) ocenjuje, da pomanjkljivo znanje o interpretiranju podatkov zelo pogosto oz. pogosto vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu, enaki oceni je podala le slaba petina svetovalnih delavcev (16,7 %). Medtem ko dobri dve petini svetovalnih delavcev (43,1 %) ocenjuje, da pomanjkljivo znanje o interpretiranju podatkov redko vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu oz. sploh ne vpliva na to, je takšni oceni podala le dobra desetina vzgojiteljev (14,0 %). Tretjina vzgojiteljev (33,2 %) in dve petini svetovalnih delavcev (40,3 %) ocenjujejo, da pomanjkljivo znanje o interpretiranju podatkov včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu.

Tabela 36: Ocene vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o pomembnosti razloga "strah pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo" za pogostnost izvajanja samoevalvacije

		Strah pred zlorabo tako pridobljenih podatkov					
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
Vzgojitelji	Število	37	65	119	140	30	391
	%	9,5	16,6	30,4	35,8	7,7	100,0
Svetovalni delavci	Število	2	6	20	32	12	72
	%	2,8	8,3	27,8	44,4	16,7	100,0
Skupaj	Število	39	71	139	172	42	463
	%	8,4	15,3	30,0	37,1	9,1	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, kako pogosto strah pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo, vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu ($\chi^2 = 12,738$, $g = 4$, $P = 0,013$). Medtem ko dobre tri petine svetovalnih delavcev (61,1 %) ocenjuje, da strah pred podatki, pridobljenimi s samoevalvacijo, redko vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije oz. da ne vpliva na to, je tako odgovorilo dobri dve petini anketiranih vzgojiteljev (43,5 %). Vzgojitelji (26,1 %) pogosteje kot svetovalni delavci (11,1 %) ocenjujejo, da strah pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo, zelo pogosto oz. pogosto vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije. Da strah pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo, včasih vpliva na pogostnost izvajanja samoevalvacije v vrtcu, ocenjujeta slaba tretjina vzgojiteljev (30,4 %) in dobra četrtina svetovalnih delavcev (27,8 %).

Iz ocen, s katerimi so vzgojitelji in svetovalni delavci ocenili, kako pogosto se srečujejo s posamezno težavo pri izvajanju samoevalvacije (zelo pogosto = 5, nikoli = 1) smo izračunali tudi povprečne ocene.

Tabela 37: Kako pogosto se vzgojitelji in svetovalni delavci srečujejo s posamezno težavo pri izvajanju samoevalvacije – povprečne ocene, standardni odkloni in rangi

Razlog	Vzgojitelji			Svetovalni delavci		
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Pomanjkljiva usposobljenost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije	3,44	0,97	6	3,49	0,83	4
(Pre)zaposlenost pedagoških delavcev z zadolžitvami	4,11	0,83	1	4,50	0,63	1
Klima, ki vlada v vrtcih (vodstvo vrtca, drugi vzgojitelji ne spodbujajo pedagoških delavcev k izvajanju samoevalvacije)	2,92	1,02	9	2,89	1,02	7
Nezainteresiranost pedagoških delavcev za izvajanje samoevalvacije	3,09	0,95	8	2,61	0,85	9
Samoevalviranje ni ustrezno ovrednoteno (finančno, strokovno ...)	3,35	1,11	7	3,18	1,13	5
Pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja	3,58	0,95	3	3,69	0,91	2
Preslabo poznavanje instrumentov za analizo stanja med pedagoškimi delavci	3,75	0,84	2	3,59	0,86	3
Pedagoški delavci imajo premalo znanja o obdelavi podatkov	3,54	0,88	4	2,94	1,02	6
Pedagoški delavci imajo premalo znanja o interpretiranju podatkov	3,48	0,91	5	2,72	0,91	8
Strah pred zlorabo tako pridobljenih podatkov	2,84	1,09	10	2,36	0,95	10

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da se po mnenju vzgojiteljev in svetovalnih delavcev pedagoški delavci, ki izvajajo samoevalvacijo v vrtcih, pogosto srečujejo z vsemi navedenimi težavami. Skupna povprečna ocena, s katero so vzgojitelji ocenili vse navedene razloge

zavzema vrednost 68. centila, skupna povprečna ocena, s katero so svetovalni delavci ocenili navedene razloge, pa zavzema vrednost 64. centila.

Po mnenju anketiranih vzgojiteljev, se vzgojitelji pri izvajanju samoevalvacije najpogosteje srečujejo z naslednjimi težavami: (1) prezaposlenost z drugimi zadolžitvami, (2) preslabo poznavanje instrumentov za analizo stanja, (3) pomanjkanje že izdelanih instrumentov za analizo stanja in (4) premalo znanja o obdelavi podatkov. Najmanj težav pri izvajanju samoevalvacije vzgojiteljem povzroča (1) strah pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo, in (2) klima, ki vlada v vrtcih (vodstvo vrtca, drugi vzgojitelji ne spodbujajo vzgojiteljev k izvajanju samoevalvacije).

Tudi po mnenju anketiranih svetovalnih delavcev se svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, pri izvajanju samoevalvacije najpogosteje srečujejo s (1) prezaposlenostjo z drugimi zadolžitvami, (2) pomanjkanjem že izdelanih instrumentov za analizo stanja in (3) preslabim poznavanjem instrumentov za analizo stanja. Najmanj pogosto pa se svetovalni delavci pri izvajanju samoevalvacije srečujejo (1) s strahom pred zlorabo podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo, in (2) z njihovo nezainteresiranostjo za izvajanje samoevalvacije.

3.4 Usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje samoevalvacije

Po prenovi študijskih programov bodoči vzgojitelji predšolskih otrok že v času študija spoznajo osnove pedagoške metodologije in statistike. Kot sta že leta 1994 zapisali D. Piciga in C. Razdevšek Pučko (1994: 49), so zaradi tega znanja pedagoški delavci običajno bolje pripravljeni za sodelovanje z raziskovalci, za sodelovanje v izvajanju akcijskih raziskav in za vključevanje raziskovalnih ugotovitev v delo. "Pedagoški delavci se ne počutijo več v podrejenem položaju v odnosu do raziskovalcev in sodelovanje z raziskovalci se lahko vzpostavi na podlagi partnerskega odnosa." (Prav tam.)

Tabela 38: Samoocena vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o znanju statistike

		Ocenite svoje znanje statistike					
		Zelo slabo	2	3	4	Zelo dobro	Skupaj
Vzgojitelji	Število	34	75	154	104	14	381
	%	8,9	19,7	40,4	27,3	3,7	100,0
Svetovalni delavci	Število	4	14	31	19	4	72
	%	5,6	19,4	43,1	26,4	5,6	100,0
Skupaj	Število	38	89	185	123	18	453
	%	8,4	19,6	40,8	27,2	4,0	100,0

Največ vzgojiteljev (40,4 %) in svetovalnih delavcev (43,1 %) ocenjuje svoje znanja statistike kot srednje dobro. Četrtnina svetovalnih delavcev (25,0 %) in dobra četrtnina vzgojiteljev (28,6 %) ocenjujeta svoje znanje statistike kot zelo slabo oz. slabo. Manj kot tretjina vzgojiteljev (31,0 %) in približno tretjina svetovalnih delavcev (32,0 %) ocenjujeta svoje znanje statistike kot dobro oz. zelo dobro. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,481$, $g = 4$, $P = 0,830$).

Tabela 39: Samoocena vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o znanju metodologije

		Ocenite svoje znanje metodologije					
		Zelo slabo	2	3	4	Zelo dobro	Skupaj
Vzgojitelji	Število	22	61	181	99	18	381
	%	5,8	16,0	47,5	26,0	4,7	100,0
Svetovalni delavci	Število	4	12	32	17	7	72
	%	5,6	16,7	44,4	23,6	9,7	100,0
Skupaj	Število	26	73	213	116	25	453
	%	5,7	16,1	47,0	25,6	5,5	100,0

Tudi svoje znanje metodologije največ vzgojiteljev (47,5 %) in svetovalnih delavcev (44,4 %) ocenjuje kot srednje dobro. Dobra petina vzgojiteljev (21,8 %) in dobra petina svetovalnih delavcev (22,3 %) ocenjujeta svoje znanje metodologije kot slabo oz. zelo slabo. Manj kot tretjina vzgojiteljev (30,7 %) in tretjina svetovalnih delavcev (33,3 %) pa

ocenjujeta svoje znanje metodologije kot dobro oz. zelo dobro. Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 3,016$, $g = 4$, $P = 0,555$).

Tabela 40: Samoocena vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o znanju s področja izvajanja samoevalvacije

		Ocenite svoje znanje izvajanja samoevalvacije					
		Zelo slabo	2	3	4	Zelo dobro	Skupaj
Vzgojitelji	Število	13	76	171	100	15	375
	%	3,5	20,3	45,6	26,7	4,0	100,0
Svetovalni delavci	Število	6	19	33	11	3	72
	%	8,3	26,4	45,8	15,3	4,2	100,0
Skupaj	Število	19	95	204	111	18	447
	%	4,3	21,3	45,6	24,8	4,0	100,0

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

Tabela 41: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o izobraževanju s področja statistike v času dodiplomskega izobraževanja

		Ali ste v času dodiplomskega izobraževanja poslušali predmet, kjer ste obravnavali vsebine s področja statistike?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	273	104	377
	%	72,4	27,6	100,0
Svetovalni delavci	Število	67	5	72
	%	93,1	6,9	100,0
Skupaj	Število	340	109	449
	%	75,7	24,3	100,0

Medtem ko so skoraj vsi svetovalni delavci (93,1 %) odgovorili, da so imeli v času dodiplomskega izobraževanja predmet, kjer so obravnavali vsebine s področja statistike, je takšen odgovor podalo skoraj tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (72,4 %). Dobra četrtina vzgojiteljev (27,6 %) in le 6,9 % svetovalnih delavcev v času svojega študija ni imelo predmeta, kjer bi obravnavali vsebine s področja statistike. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 14,012$, $g = 1$, $P = 0,000$).

Tabela 42: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o izobraževanju s področja metodologije v času dodiplomskega izobraževanja

		Ali ste v času dodiplomskega izobraževanja poslušali predmet, kjer ste obravnavali vsebine s področja metodologije?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	257	117	374
	%	68,7	31,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	64	8	72
	%	88,9	11,1	100,0
Skupaj	Število	321	125	446
	%	72,0	28,0	100,0

Bistveno več svetovalnih delavcev (88,9 %) kot vzgojiteljev (68,7 %) je odgovorilo, da so v času dodiplomskega izobraževanja imeli predmet, kjer so obravnavali vsebine s področja metodologije. Da v času dodiplomskega izobraževanja niso spoznali vsebin s področja metodologije, sta odgovorili tretjina vzgojiteljev (31,3 %) in desetina svetovalnih delavcev (11,1 %). Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 12,180$, $g = 1$, $P = 0,000$).

Tabela 43: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o izobraževanju s področja izvajanja samoevalvacije v času dodiplomskega izobraževanja

		Ali ste v času dodiplomskega izobraževanja poslušali predmet, kjer ste obravnavali vsebine s področja (samo)evalvacije?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	110	260	370
	%	29,7	70,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	16	54	70
	%	22,9	77,1	100,0
Skupaj	Število	126	314	440
	%	28,6	71,4	100,0

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali so že v času dodiplomskega izobraževanja imeli predmet, kjer so obravnavali vsebine s področja (samo)evalvacije, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 1,360$, $g = 1$, $P = 0,243$). Manj kot tretjina vzgojiteljev (29,7 %) in manj kot četrtna svetovalnih delavcev (22,9 %) sta odgovorili, da so v času dodiplomskega izobraževanja imeli predmet, kjer so obravnavali vsebine s področja (samo)evalvacije. Več kot dve tretjini vzgojiteljev (70,3 %) in dobre tri četrtine svetovalnih delavcev (77,1 %) pa v času dodiplomskega izobraževanja ni obravnavalo vsebin s področja (samo)evalvacije.

Tabela 44: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o izobraževanju s področja izvajanja samoevalvacije v času stalnega strokovnega izpopolnjevanja

		Ali ste se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležili kakšnega izobraževanja o samoevalvaciji?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	171	221	392
	%	43,6	56,4	100,0
Svetovalni delavci	Število	28	42	70
	%	40,0	60,0	100,0
Skupaj	Število	199	263	462
	%	43,1	56,9	100,0

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali so se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležili kakšnega izobraževanja o samoevalvaciji, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,318$, $g = 1$, $P = 0,573$). Dobra polovica vzgojiteljev (56,4 %) in tri petine svetovalnih delavcev (60,0 %) odgovarja, da se niso udeležili nobenega izobraževanja o samoevalvaciji, dve petini svetovalnih delavcev (40,0 %) in dobri dve petini vzgojiteljev (43,6 %) pa odgovarja, da so se izobraževanja o samoevalvaciji udeležili v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Tabela 45: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o izobraževanju s področja raziskovanja v času stalnega strokovnega izpopolnjevanja

		Ali ste se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležili kakšnega izobraževanja o raziskovanju?		
		Da	Ne	Skupaj
Vzgojitelji	Število	69	307	376
	%	18,4	81,6	100,0
Svetovalni delavci	Število	18	51	69
	%	26,1	73,9	100,0
Skupaj	Število	87	358	445
	%	19,6	80,4	100,0

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali so se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja udeležili kakšnega izobraževanja o raziskovanju, se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 2,218$, $g = 1$, $P = 0,136$). Več kot štiri petine vzgojiteljev (81,6 %) in skoraj tri četrtine svetovalnih delavcev (73,9 %) odgovarja, da se v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja niso udeležili izobraževanja o raziskovanju. Manj kot petina vzgojiteljev (18,4 %) in dobra četrtina svetovalnih delavcev (26,1 %) sta se udeležili dodatnega izobraževanja o raziskovanju.

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

Svojo usposobljenost za izvajanje posamezne dejavnosti so ocenili na petstopenjski ocenjevalni lestvici: ocena 1 pomeni, da so za izvedbo dejavnosti neusposobljeni, ocena 5 pa, da so zelo usposobljeni.

Tabela 46: Usposobljenost vzgojiteljev in svetovalnih delavcev za izvajanje posameznih stopenj samoevalvacijske raziskave

	Vzgojitelji			Svetovalni delavci		
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati)	3,38	0,778	1	3,29	0,777	5
Metodološko načrtovanje samoevalvacije (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ...)	3,04	0,879	6	3,15	0,966	7
Priprava instrumentov za zbiranje podatkov	2,86	0,865	8	2,93	0,961	8
Obdelava podatkov	3,02	0,945	7	3,21	0,992	6
Interpretacija rezultatov	3,07	0,910	5	3,37	0,930	4
Pisanje poročila	3,25	0,897	2	3,50	0,805	1
Seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev ...) z ugotovitvami	3,18	0,916	4	3,46	0,855	2
Načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev	3,19	0,897	3	3,44	0,788	3

Vzgojitelji in svetovalni delavci v povprečju visoko ocenjujejo svojo usposobljenost za izvajanje posameznih dejavnosti oz. faz samoevalvacijske raziskave. Skupna povprečna ocena, s katero so vzgojitelji ocenili svojo usposobljenost za izvajanje vseh stopenj samoevalvacijske raziskave je 3,12 (62. centil), skupna povprečna ocena, s katero so svetovalni delavci ocenili svojo usposobljenost za izvajanje vseh stopenj samoevalvacijske raziskave, pa je še višja, in sicer 3,29 (78. centil).

Vzgojitelji v povprečju ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni za postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati itd.), visoko ocenjujejo tudi svojo usposobljenost za pisanje poročila, za načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev in za seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev itd.) z ugotovitvami. Pisanje raziskovalnega poročila, ki zahteva poglobljeno refleksijo raziskova-

Inega problema, ter seznanjanje širše javnosti z rezultati raziskave sta dejavnika, ki sicer nista tako ozko vezana na vzgojiteljevo vsakdanjo poklicno vlogo, vendar izredno pomembno vplivata na vzgojiteljev profesionalni razvoj. Po Ebbuttu (1985) je ravno faza pisanja poročila in predstavitve rezultatov širši javnosti poleg oblikovanja raziskovalnih vprašanj in sistematičnega zbiranja podatkov zanje, temeljna ločnica med vzgojiteljem razmišljajočim praktikom in vzgojiteljem raziskovalcem. Od vzgojitelja raziskovalca se pričakuje, da bo izpeljal celoten raziskovalni proces, se pravi, da bo znal oblikovati raziskovalni problem, ga razčleniti na raziskovalna vprašanja, postaviti hipoteze, oblikovati načrt zbiranja in obdelave podatkov, da bo znal zbrane podatke interpretirati ter napisati poročilo o poteku raziskave.

Vzgojitelji v povprečju najnižje ocenjujejo svojo usposobljenost za pripravo instrumentov za zbiranje podatkov in obdelavo podatkov.

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

Preverili smo, ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo razlike, ko ocenjujejo svojo usposobljenost za izvajanje posamezne stopnje samoevalvacijske raziskave.

Tabela 47: Ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo razlike pri ocenjevanju svoje usposobljenosti za izvajanje posameznih stopenj samoevalvacijske raziskave (vrednost Levenovega preizkusa in t-preizkusa)

	Levenov preizkus	Stopnja pomembnosti	t-preizkus	Stopnja pomembnosti
Postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati)	0,000	0,993	0,912	0,362
Metodološko načrtovanje samoevalvacije (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ...)	2,146	0,144	-0,973	0,331

Nadaljevanje tabele 47.

Priprava instrumentov za zbiranje podatkov	1,010	0,316	-0,613	0,540
Obdelava podatkov	1,974	0,161	-1,582	0,114
Interpretacija rezultatov	2,240	0,135	-2,550	0,011
Pisanje poročila	0,753	0,386	-2,178	0,030
Seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev ...) z ugotovitvami	0,074	0,785	-2,401	0,017
Načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev	0,408	0,523	-2,140	0,033

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc, je t-preizkus za neodvisne vzorce pokazal statistično pomembne razlike med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pri ocenjevanju usposobljenosti za izvajanje naslednjih dejavnosti: interpretacija rezultatov, pisanje poročila, seznanjanje javnosti z ugotovitvami in načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev. Svojo usposobljenost za izvajanje vseh navedenih dejavnosti v povprečju višje ocenjujejo svetovalni delavci kot vzgojitelji.

Tudi za izvajanje večine ostalih dejavnosti (tj. metodološko načrtovanje samoevalvacije, priprava instrumentov za zbiranje podatkov in obdelava podatkov) svetovalni delavci v povprečju višje ocenjujejo svojo usposobljenost kot vzgojitelji, vendar med njimi razlike niso tako velike, da bi bile statistično pomembne.

Postavljanje ciljev samoevalvacije oz. vsebinsko načrtovanje samoevalvacije pa je edina dejavnost, pri kateri svojo usposobljenost v povprečju višje ocenjujejo vzgojitelji kot svetovalni delavci, vendar tudi v tem primeru razlike niso statistično pomembne.

3.5 Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do izvajanja samoevalvacije

Tabela 48: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako pomembno se jim zdi izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo

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

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

Zanimalo nas je mnenje vzgojiteljev o tem, kdo naj evalvira vzgojno-izobraževalno prakso.

Tabela 49: Odgovori vzgojiteljev o tem, kdo naj evalvira vzgojno-izobraževalno delo

		Kdo naj evalvira vzgojno-izobraževalno delo?				
		Vsak vzgojitelj sam	Drug vzgojitelj, kolega iz istega vrtca	Vodstveni delavec vrtca	Zunanji strokovnjak za evalvacijo	Skupaj
Vzgojitelji	Število	353	9	18	10	390
	%	90,5	2,3	4,6	2,6	100,0

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

Vzgojitelji in svetovalni delavci so ocenjevali značilnosti, ki bi jih pripisali izvajanju samoevalvacije.

Uporabili smo semantični diferencial, pri katerem smo anketirance prosili, da se opredelijo na lestvici dveh značilnosti: ocena 5 je pomenila, da se popolnoma strinjajo z značilnostjo na levi strani, ocena 4, da se pretežno strinjajo z značilnostjo na levi strani, ocena 3 je pomenila, da se ne strinjajo niti z značilnostjo na levi niti z značilnostjo na desni strani, ocena 2, da se pretežno strinjajo z značilnostjo na desni strani, in ocena 1, da se popolnoma strinjajo z značilnostjo na desni strani.

Tabela 50: Značilnosti, ki jih vzgojitelji in svetovalni delavci pripisujejo izvajanju samoevalvacije

	Vzgojitelji		Svetovalni delavci	
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Povprečna ocena	Standardni odklon
Zanimivo–nezanimivo	3,81	0,874	3,73	0,736
Zahtevno–preprosto	4,25	0,816	4,25	0,731
Zamudno–nezamudno	4,05	0,916	4,14	0,743
Ustvarjalno–neustvarjalno	3,63	1,004	3,48	0,908

Nadaljevanje tabele 50.

Potrebno–nepotrebno	4,14	0,753	4,25	0,691
Učinkovito za pedagoško prakso–neučinkovito za pedagoško prakso	4,20	0,709	4,23	0,721
Natančno–nenatančno	3,95	0,827	4,07	0,834

Vzgojitelji so najbolj prepričani v to, da je samoevalvacija zahtevno delo, ki je tako učinkovito za pedagoško prakso kot potrebno. Prepričani so tudi, da je izvajanje samoevalvacije zamudno, natančno in zanimivo delo. Z najnižjo povprečno oceno so vzgojitelji ocenili ustvarjalnost pri izvajanju samoevalvacije.

Svetovalni delavci so prepričani, da je izvajanje samoevalvacije zahtevno delo, ki je potrebno in učinkovito za pedagoško prakso. Po mnenju svetovalnih delavcev je izvajanje samoevalvacije tudi zamudno, natančno in zanimivo delo. Tudi svetovalni delavci so z najnižjo povprečno oceno ovrednotili ustvarjalnost kot značilnost izvajanja samoevalvacije.

Preverili smo, ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo statistično pomembne razlike pri ocenjevanju značilnosti, ki jih pripisujejo izvajanju samoevalvacije.

Tabela 51: Ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo razlike pri ocenjevanju značilnosti, ki jih pripisujejo izvajanju samoevalvacije (vrednost Levenovega preizkusa in t-preizkusa)

	Levenov preizkus	Stopnja pomembnosti	t-preizkus	Stopnja pomembnosti
Zanimivo–nezanimivo	1,161	0,282	0,712	0,477
Zahtevno–preprosto	0,482	0,488	-0,021	0,983
Zamudno–nezamudno	1,127	0,289	-0,788	0,431
Ustvarjalno–neustvarjalno	0,511	0,475	1,145	0,253
Potrebno–nepotrebno	0,187	0,665	-1,206	0,228

Nadaljevanje tabele 51.

Učinkovito za pedagoško prakso– neučinkovito za pedagoško prakso	0,000	0,987	-0,282	0,778
Natančno– nenatančno	0,250	0,617	-1,103	0,271

T–preizkus za neodvisne vzorce ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc med vzgojitelji in svetovalnimi delavci ni pokazal statistično pomembnih razlik pri ocenjevanju značilnosti, ki jih pripisujejo izvajanju samoevalvacije. Kljub temu, da razlike niso statistično pomembne, je iz predstavljenih podatkov razvidno, da svetovalni delavci v povprečju nekoliko višje ocenjujejo, da je izvajanje samoevalvacije potrebno delo, učinkovito za pedagoško prakso ter natančno in zamudno delo, vzgojitelji pa višje ocenjujejo, da je izvajanje samoevalvacije zanimivo in ustvarjalno delo. Vzgojitelji in svetovalni delavci v povprečju enako ocenjujejo zahtevnost izvajanja samoevalvacije.

3.6 Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do profesionalnega razvoja

Izvajanje samoevalvacijskih raziskav in ukvarjanje z raziskovalnim delom lahko vplivata na profesionalni razvoj pedagoških delavcev. Zagotavljata namreč informacije, na osnovi katerih lahko pedagoški delavec razmisli o svojem delovanju in ga tudi izboljša. Ali se bodo pedagoški delavci ukvarjali z raziskovalnim delom in izvajali samoevalvacijske raziskave, pa je odvisno tudi od odnosa, ki ga imajo do raziskovanja in izvajanja samoevalvacij, ter od podpore, ki jo imajo v svojem kolektivu. Zato v nadaljevanju najprej navajamo odzive vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditve, ki se nanašajo na njihov profesionalni razvoj.

Tabela 52: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavci morajo stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj."

		Pedagoški delavci morajo stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj		
		Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	65	329	394
	%	16,5	83,5	100,0
Svetovalni delavci	Število	15	57	72
	%	20,8	79,2	100,0
Skupaj	Število	80	386	466
	%	17,2	82,8	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike glede tega, kako se strinjajo s trditvijo, da morajo pedagoški delavci stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj ($\chi^2 = 0,805$, $g = 1$, $P = 0,370$). Vsi anketirani vzgojitelji in svetovalni delavci se namreč popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da morajo pedagoški delavci stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj. Skoraj štiri petine svetovalnih delavcev (79,2 %) se popolnoma strinja s tem, da morajo pedagoški delavci stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj, takšen odgovor pa je podalo še več vzgojiteljev, kar 83,5 %.

Tabela 53: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Znanje, ki ga pridobijo pedagoški delavci v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, je potrebno stalno dopolnjevati in nadgrajevati."

		Znanje, ki ga pridobijo pedagoški delavci v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, je potrebno stalno dopolnjevati in nadgrajevati			
		Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	7	95	291	393
	%	1,8	24,2	74,0	100,0
Svetovalni delavci	Število	1	13	58	72
	%	1,4	18,1	80,6	100,0
Skupaj	Število	8	108	349	465
	%	1,7	23,2	75,1	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se niso pojavile statistično pomembne razlike v njihovem mnenju glede tega, ali je potrebno znanje, ki ga pridobijo pedagoški delavci v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, stalno dopolnjevati in nadgrajevati ($\chi^2 = 1,379$, $g = 2$, $P = 0,502$). Skoraj vsi anketirani vzgojitelji (98,2 %) in svetovalni delavci (98,7 %) se namreč popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da morajo pedagoški delavci znanje, ki ga pridobijo v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, stalno dopolnjevati in nadgrajevati. Le 1,8 % vzgojiteljev in 1,4 % svetovalnih delavcev se ne more odločiti glede tega, ali morajo pedagoški delavci znanje, ki ga pridobijo v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, stalno dopolnjevati in nadgrajevati.

3.7 Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do raziskovanja

Tabela 54: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavci morajo evalvirati svoje delo."

		Pedagoški delavci morajo evalvirati svoje delo				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	0	14	169	209	392
	%	0,0	3,6	43,1	53,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	1	5	29	37	72
	%	1,4	6,9	40,3	51,4	100,0
Skupaj	Število	1	19	198	246	464
	%	0,2	4,1	42,7	53,0	100,0

Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali morajo pedagoški delavci evalvirati svoje delo, se ne razlikujeta statistično pomembno ($2\hat{I} = 5,339$; $g = 3$, $P = 0,149$). Da morajo pedagoški delavci evalvirati svoje delo, meni kar 96,4 % anketiranih vzgojiteljev in 91,7 % anketiranih svetovalnih delavcev, ki so zaposleni v vrtcih. 3,6 % vzgojiteljev in pet (6,9 %) svetovalnih delavcev se ne more odločiti glede tega, ali morajo pedagoški delavci evalvirati svoje delo ali ne. En svetovalni delavec (1,4 %) se ne strinja s tem, da bi pedagoški delavci morali evalvirati svoje delo.

Tabela 55: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Zato da vem, ali otroci nekaj razumejo ali ne, ne potrebujem nobenih podatkov – dovolj je moj občutek."

		Zato da vem, ali otroci nekaj razumejo ali ne, ne potrebujem nobenih podatkov – dovolj je moj občutek					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	91	173	71	42	15	392
	%	23,2	44,1	18,1	10,7	3,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	23	36	10	2	0	71
	%	32,4	50,7	14,1	2,8	0,0	100,0
Skupaj	Število	114	209	81	44	15	463
	%	24,6	45,1	17,5	9,5	3,2	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko odgovarjajo na trditev: "Zato da vem, ali otroci nekaj razumejo ali ne, ne potrebujem nobenih podatkov – dovolj je moj občutek." ($\chi^2 = 9,852$, g = 4, P = 0,043). Medtem ko se več kot štiri petine svetovalnih delavcev (83,1 %) ne strinja oz. nikakor ne strinja s tem, da ne potrebujejo nobenih podatkov, zato da bi vedeli, ali otroci nekaj razumejo, oz. da je dovolj njihov občutek, je takšnega mnenja dobri dve tretjini anketiranih vzgojiteljev (67,3 %). Slaba petina vzgojiteljev (18,1 %) in dobra desetina svetovalnih delavcev (14,1 %) se ne moreta odločiti, ali je dovolj njihov občutek, zato da vedo, ali otroci nekaj razumejo, ali potrebujejo zato kakšne podatke. Dobra desetina vzgojiteljev (14,5 %) se popolnoma strinja oz. strinja s tem, da ne potrebujejo nobenih podatkov zato, da bi vedeli, ali otroci nekaj razumejo, in da je dovolj njihov občutek; enakega mnenja sta le dva svetovalna delavca (2,8 %).

Tabela 56: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoško prakso morajo raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci."

		Pedagoško prakso morajo raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	28	115	131	77	39	390
	%	7,2	29,5	33,6	19,7	10,0	100,0
Svetovalni delavci	Število	5	26	19	14	6	70
	%	7,1	37,1	27,1	20,0	8,6	100,0
Skupaj	Število	33	141	150	91	45	460
	%	7,2	30,7	32,6	19,8	9,8	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike, ko odgovarjajo na trditev: "Pedagoško prakso morajo predvsem raziskovati za to posebej usposobljeni raziskovalci." ($\chi^2 = 2,017$, g = 4, P = 0,733). Več kot dve petini svetovalnih delavcev (44,2 %) se nikakor ne strinja oz. ne strinja s tem, da bi pedagoško prakso morali raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci; enakega mnenja je nekoliko manj, dobra tretjina (36,7 %), vzgojiteljev. Tretjina vzgojiteljev (33,6 %) in dobra četrtina svetovalnih delavcev (27,1 %) se ne moreta odločiti glede tega, ali morajo pedagoško prakso raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci ali ne. Dobra četrtina svetovalnih delavcev (28,6 %) in dobra četrtina vzgojiteljev (29,7 %) se povsem strinjata oz. strinjata s tem, da bi morali pedagoško prakso raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci.

Tabela 57: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavci morajo stalno preverjati kakovost lastnega pedagoškega dela."

		Pedagoški delavci morajo stalno preverjati kakovost lastnega pedagoškega dela				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	4	31	210	149	394
	%	1,0	7,9	53,3	37,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	2	7	38	25	72
	%	2,8	9,7	52,8	34,7	100,0
Skupaj	Število	6	38	248	174	466
	%	1,3	8,2	53,2	37,3	100,0

Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali morajo pedagoški delavci stalno preverjati kakovost lastnega pedagoškega dela, se ne razlikujeta statistično pomembno ($2\hat{I} = 1,581$, $g = 3$, $P = 0,664$). Kar 91,1 % anketiranih vzgojiteljev in 87,5 % anketiranih svetovalnih delavcev, ki so zaposleni v vrtcih, se popolnoma strinja oz. strinja s tem, da morajo pedagoški delavci stalno preverjati kakovost lastnega dela. Manj kot desetina vzgojiteljev (7,9 %) in svetovalnih delavcev (9,7 %) je neopredeljena glede tega, ali morajo pedagoški delavci stalno preverjati kakovost lastnega dela. Le štirje vzgojitelji (1,0 %) in dva svetovalna delavca (2,8 %) se ne strinjajo s tem, da bi pedagoški delavci morali stalno preverjati kakovost lastnega pedagoškega dela.

Tabela 58: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavci morajo svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu."

		Pedagoški delavci morajo svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	8	84	127	136	37	392
	%	2,0	21,4	32,4	34,7	9,4	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	16	25	29	2	72
	%	0,0	22,2	34,7	40,3	2,8	100,0
Skupaj	Število	8	100	152	165	39	464
	%	1,7	21,6	32,8	35,6	8,4	100,0

Približno dve petini anketiranih vzgojiteljev (44,1 %) in dve petini svetovalnih delavcev (43,1 %) se popolnoma strinjata oz. strinjata s tem, da morajo pedagoški delavci svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu. Manj kot četrtina vzgojiteljev (23,4 %) in svetovalnih delavcev (22,2 %) se nikakor ne strinja oz. ne strinja s tem, da bi morali pedagoški delavci svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu. Tretjina vzgojiteljev (32,4 %) in tretjina svetovalnih delavcev (34,7 %) sta neopredeljeni glede tega, ali morajo pedagoški delavci svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu ali ne. Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pri odgovarjanju na to trditev ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 5,332$, $g = 4$, $P = 0,255$).

Tabela 59: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev je raziskovalno delo."

		Ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev je raziskovalno delo					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	11	89	151	124	18	393
	%	2,8	22,6	38,4	31,6	4,6	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	17	29	21	2	72
	%	4,2	23,6	40,3	29,2	2,8	100,0
Skupaj	Število	14	106	180	145	20	465
	%	3,0	22,8	38,7	31,2	4,3	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovem mnenju glede tega, ali je raziskovalno delo ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev ($\chi^2 = 1,028$, $g = 4$, $P = 0,906$). Največ vzgojiteljev (38,4 %) in svetovalnih delavcev (40,3 %) je neopredeljeno glede tega, ali je raziskovalno delo ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev ali ne. Četrtna vzgojiteljev (25,4 %) in dobra četrtna svetovalnih delavcev (27,8 %) se nikakor ne strinja oz. se ne strinja s tem, da bi bila ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev raziskovalno delo. Da je raziskovalno delo ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev, menita dobra tretjina vzgojiteljev (36,2 %) in slaba tretjina svetovalnih delavcev (32,0 %).

Tabela 60: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Raziskovalno delo bi moralo postati obvezni del nalog pedagoških delavcev."

		Raziskovalno delo bi moralo postati obvezni del nalog pedagoških delavcev					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	23	142	142	69	13	389
	%	5,9	36,5	36,5	17,7	3,3	100,0

Nadaljevanje tabele 60.

Svetovalni delavci	Število	4	23	30	13	2	72
	%	5,6	31,9	41,7	18,1	2,8	100,0
Skupaj	Število	27	165	172	82	15	461
	%	5,9	35,8	37,3	17,8	3,3	100,0

Da bi raziskovalno delo moralo postati obvezni del nalog pedagoških delavcev menita le petina vzgojiteljev (21,0 %) in petina svetovalnih delavcev (20,9 %). Približno dve petini vzgojiteljev (42,4 %) in dve petini svetovalnih delavcev (37,5 %) se nikakor ne strinjata oz. ne strinjata s tem, da bi raziskovalno delo moralo postati obvezni del nalog pedagoških delavcev. Dobra tretjina vzgojiteljev (36,5 %) in več kot dve petini svetovalnih delavcev (41,7 %) so neopredeljeni glede tega, ali bi moralo raziskovalno delo postati obvezni del nalog pedagoških delavcev, ali ne. Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pri odgovarjanju na to trditev ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,863$, $g = 4$, $P = 0,930$).

Tabela 61: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Bodoči pedagoški delavci bi si morali pridobiti znanje s področja raziskovanja že v času dodiplomskega študija."

		Bodoči pedagoški delavci bi si morali pridobiti znanje s področja raziskovanja že v času dodiplomskega študija					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	2	21	74	197	99	393
	%	0,5	5,3	18,8	50,1	25,2	100,0
Svetovalni delavci	Število	1	1	13	32	25	72
	%	1,4	1,4	18,1	44,4	34,7	100,0
Skupaj	Število	3	22	87	229	124	465
	%	0,6	4,7	18,7	49,2	26,7	100,0

Kar tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (75,3 %) in štiri petine anketiranih svetovalnih delavcev (79,1 %) menijo, da bi si bodoči pedagoški delavci morali pridobiti znanje s področja raziskovanja že v

času dodiplomskega študija. Nekaj manj kot petina vzgojiteljev (18,8 %) in svetovalnih delavcev (18,1 %) je neopredeljena glede tega, ali bi si bodoči pedagoški delavci morali pridobiti znanje s področja raziskovanja že v času dodiplomskega študija. Le 5,8 % vzgojiteljev in le dva svetovalna delavca (2,8 %) se ne strinjajo oz. se nikakor ne strinjajo s tem, da bi si bodoči pedagoški delavci morali pridobiti znanje s področja raziskovanja že v času dodiplomskega študija. Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pri odgovarjanju na to trditev ne prihaja do statistično pomembnih razlik ($2\hat{I} = 5,600$, $g = 4$, $P = 0,231$).

Tabela 62: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavci morajo izvajati empirične raziskave, s katerimi proučujejo pedagoško prakso."

		Pedagoški delavci morajo izvajati empirične raziskave, s katerimi proučujejo pedagoško prakso					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	12	99	158	101	13	383
	%	3,1	25,8	41,3	26,4	3,4	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	15	31	19	3	71
	%	4,2	21,1	43,7	26,8	4,2	100,0
Skupaj	Število	15	114	189	120	16	454
	%	3,3	25,1	41,6	26,4	3,5	100,0

Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali morajo pedagoški delavci izvajati empirične raziskave, s katerimi proučujejo pedagoško prakso, se ne razlikujeta statistično pomembno ($\chi^2 = 0,952$, $g = 4$, $P = 0,917$). Manj kot tretjina vzgojiteljev (29,8 %) in približno tretjina svetovalnih delavcev (31,0 %) se strinjata oz. popolnoma strinjata s tem, da morajo pedagoški delavci izvajati empirične raziskave, s katerimi proučujejo pedagoško prakso. Približno četrtnina vzgojiteljev (28,9 %) in četrtnina svetovalnih delavcev (25,3 %) se nikakor ne strinjata oz. ne strinjata s tem, da bi morali pedagoški delavci izvajati empirične raziskave, s katerimi bi proučevali pedagoško prakso. Največ anketiranih vzgojiteljev (41,3 %) in svetovalnih delavcev (43,7 %) se ne more odločiti, ali morajo pedagoški delavci izvajati empirične raziskave, s katerimi bi proučevali pedagoško prakso, ali ne.

3.8 Odnos vzgojiteljev in svetovalnih delavcev do izvajanja samoevalvacije

Tabela 63: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "S samoevalvacijo naj se ukvarjajo predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj."

		S samoevalvacijo naj se ukvarjajo predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	115	195	48	30	5	393
	%	29,3	49,6	12,2	7,6	1,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	29	33	8	2	0	72
	%	40,3	45,8	11,1	2,8	0,0	100,0
Skupaj	Število	144	228	56	32	5	465
	%	31,0	49,0	12,0	6,9	1,1	100,0

Dobre tri četrtine vzgojiteljev (78,9 %) in več kot štiri petine svetovalnih delavcev (86,1 %) se nikakor ne strinjajo oz. se ne strinjajo s trditvijo, da naj bi se s samoevalvacijo ukvarjali predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj. Dobra desetina vzgojiteljev (12,2 %) in desetina svetovalnih delavcev (11,1 %) sta neopredeljeni glede tega, ali naj se s samoevalvacijo ukvarjajo predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj. Le dva svetovalna delavca (2,8 %) in manj kot desetina vzgojiteljev (8,9 %) se strinjajo oz. popolnoma strinjajo s tem, da naj se s samoevalvacijo ukvarjajo predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na to trditev se ne razlikujejo statistično pomembno ($2\hat{I} = 6,734$, $g = 4$, $P = 0,151$).

Tabela 64: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoško prakso je potrebno nenehno evalvirati."

		Pedagoško prakso je potrebno nenehno evalvirati				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	10	40	240	102	392
	%	2,6	10,2	61,2	26,0	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	7	45	20	72
	%	0,0	9,7	62,5	27,8	100,0
Skupaj	Število	10	47	285	122	464
	%	2,2	10,1	61,4	26,3	100,0

Mnenji vzgojiteljev in svetovalnih delavcev glede tega, ali je potrebno pedagoško prakso nenehno evalvirati, se ne razlikujeta statistično pomembno ($\chi^2 = 1,938$, g = 3, P = 0,585). Več kot štiri petine vzgojiteljev (87,2 %) in svetovalnih delavcev (90,3 %) se popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da je potrebno pedagoško prakso nenehno evalvirati. Približno desetina vzgojiteljev (10,2 %) in desetina svetovalnih delavcev (9,7 %) sta neopredeljeni glede tega, ali je potrebno pedagoško prakso nenehno evalvirati. Deset vzgojiteljev (2,6 %) je odgovorilo, da se ne strinjajo s tem, da bi bilo potrebno pedagoško prakso nenehno evalvirati; enakega mnenja ni nihče izmed svetovalnih delavcev.

Tabela 65: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Samoevalvacija omogoča sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini."

		Samoevalvacija omogoča sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	4	53	223	109	389
	%	1,0	13,6	57,3	28,0	100,0

Nadaljevanje tabele 65.

Svetovalni delavci	Število	1	11	38	22	72
	%	1,4	15,3	52,8	30,6	100,0
Skupaj	Število	5	64	261	131	461
	%	1,1	13,9	56,6	28,4	100,0

Več kot štiri petine anketiranih vzgojiteljev (85,3 %) in svetovalnih delavcev (83,4 %) se popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da samoevalvacija omogoča pedagoškemu delavcu sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini. Dobra desetina vzgojiteljev (13,6 %) in desetina svetovalnih delavcev (15,3 %) sta neopredeljeni glede te trditve. Le štirje vzgojitelji (1,0 %) in en svetovalni delavec (1,4 %) se ne strinjajo s tem, da bi samoevalvacija pedagoškemu delavcu omogočala sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini. Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 0,545$, $g = 3$, $P = 0,909$).

Tabela 66: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela."

		Samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	9	57	226	100	392
	%	2,3	14,5	57,7	25,5	100,0
Svetovalni delavci	Število	1	10	39	22	72
	%	1,4	13,9	54,2	30,6	100,0
Skupaj	Število	10	67	265	122	464
	%	2,2	14,4	57,1	26,3	100,0

Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev "Samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela" se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,968$, $g = 3$, $P = 0,809$). Več kot štiri petine vzgojiteljev (83,2 %) in svetovalnih delavcev (84,8 %) se s trditvijo popolnoma strinjajo oz. strinjajo, dobra desetina

vzgojiteljev (14,5 %) in dobra desetina svetovalnih delavcev (13,9 %) sta neopredeljeni, devet vzgojiteljev (2,3 %) in en svetovalni delavec (1,4 %) pa se ne strinjajo s tem, da samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela.

Tabela 67: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Samoevalvacija motivira zaposlene za uvajanje izboljšav."

		Samoevalvacija motivira zaposlene k uvajanju izboljšav				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	14	79	214	85	392
	%	3,6	20,2	54,6	21,7	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	15	41	13	72
	%	4,2	20,8	56,9	18,1	100,0
Skupaj	Število	17	94	255	98	464
	%	3,7	20,3	55,0	21,1	100,0

Tri četrtine vzgojiteljev (76,3 %) in svetovalnih delavcev (75,0 %) se popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da samoevalvacija motivira zaposlene za uvajanje izboljšav. Petina vzgojiteljev (20,2 %) in petina svetovalnih delavcev (20,8 %) sta neopredeljeni glede tega, ali samoevalvacija motivira zaposlene za uvajanje izboljšav. 3,6 % anketiranih vzgojiteljev in trije svetovalni delavci (4,2 %) menijo, da samoevalvacija ne motivira zaposlenih za uvajanje izboljšav. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,513$, g = 3, P = 0,916).

Tabela 68: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Rezultati samoevalvacije so nujno potrebni za učinkovito načrtovanje dela v prihodnosti."

		Rezultati samoevalvacije so nujno potrebni za učinkovito načrtovanje dela v prihodnosti					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	1	17	60	221	91	390
	%	0,3	4,4	15,4	56,7	23,3	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	2	7	38	25	72
	%	0,0	2,8	9,7	52,8	34,7	100,0
Skupaj	Število	1	19	67	259	116	462
	%	0,2	4,1	14,5	56,1	25,1	100,0

Štiri petine vzgojiteljev (80,0 %) in še več svetovalnih delavcev (87,5 %) se strinjajo oz. popolnoma strinjajo, da so rezultati samoevalvacije nujno potrebni za učinkovito načrtovanje dela v prihodnosti. Približno desetina vzgojiteljev (15,4 %) in desetina svetovalnih delavcev (9,7 %) sta neopredeljeni glede tega, ali so rezultati samoevalvacije nujno potrebni za učinkovito načrtovanje dela v prihodnosti ali niso. 4,7 % vzgojiteljev in dva svetovalna delavca (2,8 %) se ne strinjajo oz. nikakor ne strinjajo s tem, da bi bili rezultati samoevalvacije nujno potrebni za učinkovito načrtovanje dela v prihodnosti. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($2\hat{I} = 5,271$, $g = 4$, $P = 0,261$).

3.9 Kako pedagoški in svetovalni delavci podpirajo vzgojitelje, ki izvajajo samoevalvacijo in raziskujejo

Za uspešno izvedbo raziskave je zelo pomembno, koliko vodstvo in kolegi podpirajo vzgojitelje pri izvajanju samoevalvacije. Vodstvo vrtca in pedagoški delavci, ki raziskovanje vrednotijo kot enega od pogojev za izboljševanje pedagoškega dela, ki vzgojitelje raziskovalce spodbujajo in tako ali drugače sodelujejo pri njihovem raziskovalnem delu, so bistveni steber kakovostnega raziskovanja. Poleg mentorja so vzgojiteljem pri raziskovalnem delu lahko v veliko pomoč tudi vzgojitelji, ki sicer sami aktivno ne sodelujejo v raziskavi, so pa

pripravljeni prisluhniti in sodelovati z nasveti, pogovorom, pripombami ipd. Pogosto je namreč lahko vzgojitelj raziskovalec tako zelo ujet v željo po spremembah, da ni objektiven, zato lahko oblikuje preveč ambiciozen načrt, ki ga ob preostalih obveznostih npr. ni mogoče realizirati. V takšnih primerih je zaželeno, da se vzgojitelj raziskovalec o svojih idejah pogovori s kolegom, ki mu zaupa, da je sposoben objektivne in kritične presoje.

Tabela 69: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Mislim, da kolegi v našem vrtcu sprejemajo moje ideje, nasvete ipd."

		Mislim, da kolegi v našem vrtcu sprejemajo moje ideje, nasvete ipd.					
		Nikakor se ne strinjam	Se ne strinjam	Se ne morem odločiti	Se strinjam	Se popolnoma strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	3	8	72	249	58	390
	%	0,8	2,1	18,5	63,8	14,9	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	0	7	58	7	72
	%	0,0	0,0	9,7	80,6	9,7	100,0
Skupaj	Število	3	8	79	307	65	462
	%	0,6	1,7	17,1	66,5	14,1	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci prihaja do statistično pomembnih razlik, ko odgovarjajo na trditev: "Mislim, da kolegi v našem vrtcu sprejemajo moje ideje, nasvete ipd." ($\chi^2 = 10,540$; $g = 4$, $P = 0,032$). Medtem ko se kar 90,3 % anketiranih svetovalnih delavcev popolnoma strinja oz. strinja s tem, da kolegi v vrtcu sprejemajo njihove ideje, nasvete ipd., je takšnega mnjenja dobre tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (78,7 %). Manj kot desetina svetovalnih delavcev (9,7 %) in skoraj petina vzgojiteljev (18,5 %) se ne moreta odločiti, ali kolegi v vrtcu sprejemajo njihove ideje, nasvete ipd. ali ne. 2,9 % vzgojiteljev se nikakor ne strinja oz. ne strinja s tem, da bi kolegi v vrtcu sprejemali njihove ideje, nasvete ipd.; takšna odgovora ni podal nihče izmed anketiranih svetovalnih delavcev.

Tabela 70: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Kdor se želi vključiti v projekt, lahko v našem vrtcu računa na moralno podporo kolegov."

		Kdor se želi vključiti v projekt, lahko v našem vrtcu računa na moralno podporo kolegov					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	4	17	57	227	87	392
	%	1,0	4,3	14,5	57,9	22,2	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	1	13	43	15	72
	%	0,0	1,4	18,1	59,7	20,8	100,0
Skupaj	Število	4	18	70	270	102	464
	%	0,9	3,9	15,1	58,2	22,0	100,0

Da lahko tisti, ki se želi vključiti v projekt, računa na moralno podporo kolegov, ocenjujejo štiri petine svetovalnih delavcev (80,5 %) in štiri petine vzgojiteljev (80,1 %). Skoraj petina svetovalnih delavcev (18,1 %) in dobra desetina vzgojiteljev (14,5 %) sta neopredeljeni glede tega, ali lahko tisti, ki se želi vključiti v projekt, računa na moralno podporo kolegov. 5,3 % vzgojiteljev ocenjuje, da tisti, ki se želi vključiti v projekt, ne more računati na moralno podporo kolegov njihovega vrtca; enakega mnenja je le en svetovalni delavec (1,4 %). Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pri odgovarjanju na to vprašanje ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 3,644$; $g = 4$, $P = 0,456$).

Tabela 71: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Če želi kdo v našem vrtcu vpeljati določeno novost, lahko računa na moralno podporo ravnatelja."

		Če želi kdo v našem vrtcu vpeljati določeno novost, lahko računa na moralno podporo ravnatelja					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	4	12	67	182	127	392
	%	1,0	3,1	17,1	46,4	32,4	100,0

Nadaljevanje tabele 71.

Svetovalni delavci	Število	0	2	2	35	32	71
	%	0,0	2,8	2,8	49,3	45,1	100,0
Skupaj	Število	4	14	69	217	159	463
	%	0,9	3,0	14,9	46,9	34,3	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike, ko ocenjujejo, ali lahko pedagoški delavec, ki želi v njihovem vrtcu vpeljati določeno novost, računa na moralno podporo ravnatelja ($2\hat{1} = 15,753$; $g = 4$, $P = 0,003$). Medtem ko kar 94,4 % anketiranih svetovalnih delavcev ocenjuje, da lahko pedagoški delavec, ki želi v njihovem vrtcu vpeljati določeno novost, računa na moralno podporo ravnatelja, je takšnega mnenja le dobre tri četrtine anketiranih vzgojiteljev (78,8 %). Slaba petina vzgojiteljev (17,1 %) in le dva svetovalna delavca (2,8 %) se ne morejo opredeliti glede tega, ali lahko pedagoški delavec, ki želi v vrtcu vpeljati določeno novost, računa na moralno podporo ravnatelja tega vrtca. 4,1 % anketiranih vzgojiteljev in dva svetovalna delavca (2,8 %) se nikakor ne strinjajo oz. se ne strinjajo s tem, da bi pedagoški delavec, ki želi v njihovem vrtcu vpeljati določeno novost, lahko računal na moralno podporo ravnatelja vrtca.

Tabela 72: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Ravnatelj našega vrtca je sprejemljiv za pobude pedagoških delavcev."

		Ravnatelj našega vrtca je sprejemljiv za pobude pedagoških delavcev					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	2	8	49	178	156	393
	%	0,5	2,0	12,5	45,3	39,7	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	0	3	29	39	71
	%	0,0	0,0	4,2	40,8	54,9	100,0
Skupaj	Število	2	8	52	207	195	464
	%	0,4	1,7	11,2	44,6	42,0	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovem mnenju glede tega, ali je ravnatelj vrtca

sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev ($2\hat{I} = 11,274$; $g = 4$, $P = 0,024$). Medtem ko se kar 95,7 % svetovalnih delavcev popolnoma strinja oz. strinja s tem, da je ravnatelj njihovega vrtca sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev, je takšnega mnenja dobre štiri petine vzgojiteljev (85,0 %). Dobra desetina vzgojiteljev (12,5 %) in le trije svetovalni delavci (4,2 %) se ne morejo odločiti, ali je ravnatelj njihovega vrtca sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev ali ni. Deset anketiranih vzgojiteljev (2,5 %) se nikakor ne strinja oz. ne strinja s tem, da je ravnatelj njihovega vrtca sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev; enakega mnenja ni nihče izmed anketiranih svetovalnih delavcev.

Tabela 73: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "V našem vrtcu dobro sodelujemo."

		V našem vrtcu dobro sodelujemo					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	1	15	35	218	123	392
	%	0,3	3,8	8,9	55,6	31,4	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	3	7	40	21	71
	%	0,0	4,2	9,9	56,3	29,6	100,0
Skupaj	Število	1	18	42	258	144	463
	%	0,2	3,9	9,1	55,7	31,1	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (87,0 %) in svetovalnih delavcev (85,9 %) se strinjajo oz. popolnoma strinjajo s tem, da v njihovem vrtcu dobro sodelujejo. Približno desetina anketiranih vzgojiteljev (8,9 %) in svetovalnih delavcev (9,9 %) se ne more opredeliti glede tega, kako dobro v njihovem vrtcu sodelujejo. 4,1 % vzgojiteljev in le trije svetovalni delavci (4,2 %) ocenjujejo, da v njihovem vrtcu ne sodelujejo dobro. Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 0,482$; $g = 4$, $P = 0,975$).

Tabela 74: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "V našem vrtcu si med seboj pomagamo."

		V našem vrtcu si med seboj pomagamo				
		Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	12	33	216	133	394
	%	3,0	8,4	54,8	33,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	3	7	36	24	70
	%	4,3	10,0	51,4	34,3	100,0
Skupaj	Število	15	40	252	157	464
	%	3,2	8,6	54,3	33,8	100,0

Več kot štiri petine vzgojiteljev (88,6 %) in svetovalnih delavcev (85,7 %) se popolnoma strinjajo oz. strinjajo s tem, da si v njihovem vrtcu med seboj pomagajo. Desetina svetovalnih delavcev (10,0 %) in nekoliko manj vzgojiteljev (8,4 %) se ne more odločiti, ali si v njihovem vrtcu med seboj pomagajo ali ne. Dvanajst vzgojiteljev (3,0 %) in trije svetovalni delavci (4,3 %) se odgovorili, da se ne strinjajo s tem, da bi si vzgojitelji v njihovem vrtcu med seboj pomagali. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($\chi^2 = 0,596$, $g = 3$, $P = 0,897$).

Tabela 75: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Strokovna uspešnost je v našem kolektivu cenjena."

		Strokovna uspešnost je v našem kolektivu cenjena					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	3	21	76	197	95	392
	%	0,8	5,4	19,4	50,3	24,2	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	3	11	39	19	72
	%	0,0	4,2	15,3	54,2	26,4	100,0
Skupaj	Število	3	24	87	236	114	464
	%	0,6	5,2	18,8	50,9	24,6	100,0

Da je strokovna uspešnost v njihovem kolektivu cenjena, ocenjujejo tri četrtine vzgojiteljev (74,5 %) in štiri petine svetovalnih delavcev (80,6 %). Petina vzgojiteljev (19,4 %) in dobra desetina svetovalnih delavcev (15,3 %) se ne moreta opredeliti glede tega, ali je strokovna uspešnost v njihovem kolektivu cenjena. 6,2 % vzgojiteljev in trije svetovalni delavci (4,2 %) so odgovorili, da se ne strinjajo oz. nikakor ne strinjajo s tem, da bi bila strokovna uspešnost v njihovem kolektivu cenjena. Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne razlikujejo statistično pomembno ($2\hat{I} = 2,059$, $g = 4$, $P = 0,725$).

Tabela 76: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Pedagoški delavec, ki se vključuje v projekte, je v našem vrtcu deležen nerazumevanja s strani kolegov."

		Pedagoški delavec, ki se vključuje v projekte, je v našem vrtcu deležen nerazumevanja s strani kolegov					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	131	144	54	41	21	391
	%	33,5	36,8	13,8	10,5	5,4	100,0
Svetovalni delavci	Število	23	25	10	12	1	71
	%	32,4	35,2	14,1	16,9	1,4	100,0
Skupaj	Število	154	169	64	53	22	462
	%	33,3	36,6	13,9	11,5	4,8	100,0

Več kot dve tretjini vzgojiteljev (70,3 %) in svetovalnih delavcev (67,6 %) se nikakor ne strinjajo oz. ne strinjajo s tem, da bi bil pedagoški delavec, ki se vključuje v projekte, v njihovem vrtcu deležen nerazumevanja s strani kolegov. Manj kot petina anketiranih vzgojiteljev (15,9 %) in petina svetovalnih delavcev (18,3 %) se strinjata oz. popolnoma strinjata s tem, da bi bil pedagoški delavec, ki se vključuje v projekte, v njihovem vrtcu deležen nerazumevanja s strani kolegov. Dobra desetina vzgojiteljev (13,8 %) in desetina svetovalnih delavcev (14,1 %) se ne moreta odločiti, ali je pedagoški delavec, ki se vključuje v projekte, v njihovem vrtcu deležen nerazumevanja s strani kolegov. Med odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev se ne pojavljajo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 4,205$, $g = 4$, $P = 0,379$).

Tabela 77: Odgovori vzgojiteljev in svetovalnih delavcev na trditev: "Samoevalvacija pozitivno vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu."

		Samoevalvacija pozitivno vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu					
		Nikakor se ne strinjam	Ne strinjam se	Ne morem se odločiti	Strinjam se	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Vzgojitelji	Število	1	26	133	174	58	392
	%	0,3	6,6	33,9	44,4	14,8	100,0
Svetovalni delavci	Število	0	7	22	33	10	72
	%	0,0	9,7	30,6	45,8	13,9	100,0
Skupaj	Število	1	33	155	207	68	464
	%	0,2	7,1	33,4	44,6	14,7	100,0

Med vzgojitelji in svetovalnimi delavci se ne pojavljajo statistično pomembne razlike, ko odgovarjajo na trditev "Samoevalvacija pozitivno vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu" ($2\hat{I} = 1,360$, $g = 4$, $P = 0,851$). Več kot polovica anketiranih vzgojiteljev (59,2 %) in svetovalnih delavcev (59,7 %) se strinja oz. popolnoma strinja, da samoevalvacija pozitivno vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu. Precejšnji delež, približno tretjina, anketiranih vzgojiteljev (33,9 %) in svetovalnih delavcev (30,6 %) se ne more odločiti, kako samoevalvacija vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu. Manj kot desetina vzgojiteljev (6,9 %) in svetovalnih delavcev (9,7 %) se ne strinja oz. se nikakor ne strinja s tem, da bi samoevalvacija pozitivno vplivala na sodelovanje zaposlenih v vrtcu.

S trditvami, ki smo jih predstavili v tem poglavju, smo želeli ugotoviti, kakšno mnenje imajo anketirani vzgojitelji in svetovalni delavci o stalnem profesionalnem razvoju, izvajanju samoevalvacije, raziskovalnem delu in ali je klima v vrtcih naklonjena raziskovalnemu delu in izvajanju samoevalvacije.

Zaključimo lahko, da imajo anketirani vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, zelo pozitiven odnos do stalnega profesionalnega razvoja. Skoraj štiri petine svetovalnih delavcev (79,2 %) in kar 83,5 % vzgojiteljev je namreč odgovorilo, da morajo pedagoški delavci stalno skrbeti za svoj profesionalni razvoj, skoraj vsi anketirani vzgojitelji (98,2 %) in svetovalni delavci (98,7 %) se tudi strinjajo, da

morajo pedagoški delavci znanje, ki ga pridobijo v okviru formalnega izobraževanja na fakultetah, stalno dopolnjevati in nadgrajevati.

Prav tako imajo anketiranci pozitiven odnos do izvajanja samoevalvacije. Kar 96,4 % anketiranih vzgojiteljev in 91,7 % svetovalnih delavcev, ki so zaposleni v vrtcih, meni, da morajo pedagoški delavci evalvirati svoje delo in stalno preverjati kakovost lastnega pedagoškega dela (s slednjim se popolnoma strinja oz. strinja kar 91,1 % vzgojiteljev in 87,5 % svetovalnih delavcev). Več kot štiri petine vzgojiteljev (85,3 %) in štiri petine svetovalnih delavcev (83,4 %) se strinjajo, da samoevalvacija omogoča vzgojitelju sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini in da samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela (s slednjim se strinja 83,2 % vzgojiteljev in 84,8 % svetovalnih delavcev). Dobre tri četrtine vzgojiteljev (78,9 %) in več kot štiri petine svetovalnih delavcev (86,1 %) se ne strinjajo, da naj bi se s samoevalvacijo ukvarjali predvsem mlajši pedagoški delavci, ki še nimajo dovolj izkušenj. Se pa nekaj manj vzgojiteljev (59,2 %) in svetovalnih delavcev (59,7 %) strinja s tem, da samoevalvacija pozitivno vpliva na sodelovanje zaposlenih v vrtcu.

Največ vzgojiteljev (42,4 %) in svetovalnih delavcev (37,5 %) ni naklonjeno temu, da bi raziskovalno delo postalo obvezni del nalog pedagoških delavcev; med anketiranimi vzgojitelji (38,4 %) in svetovalnimi delavci (40,3 %) jih je največ neopredeljenih glede tega, ali je raziskovalno delo ena od pomembnih nalog pedagoških delavcev ali ne. Le dobra četrtina svetovalnih delavcev (28,6 %) in četrtina vzgojiteljev (29,7 %) menita, da bi morali pedagoško prakso raziskovati predvsem za to posebej usposobljeni raziskovalci. Manj kot polovica vzgojiteljev (44,1 %) in polovica svetovalnih delavcev (43,1 %) menita, da morajo pedagoški delavci svoje izkušnje objavljati v strokovnih člankih in tako seznanjati širšo strokovno javnost o svojem delu. Vzgojitelji in svetovalni delavci pa se večinsko strinjajo s tem, da bi si morali pedagoški delavci pridobiti znanje s področja raziskovanja že v času študija.

Na osnovi predstavljenih rezultatov lahko zaključimo, da je klima v vrtcih naklonjena vzgojiteljem in svetovalnim delavcem, ki se želijo ukvarjati z raziskovalnim delom. Več kot štiri petine vzgojiteljev (87,0 %) in štiri petine svetovalnih delavcev (85,9 %) ocenjujejo, da v njihovem vrtcu dobro sodelujejo in da si med seboj pomagajo (88,6 % vzgojiteljev in 85,7 % svetovalnih delavcev). Večina vzgojiteljev (74,5 %) in svetovalnih delavcev (80,6 %) ocenjuje, da je strokovna uspešnost v njihovem kolektivu cenjena. Večina svetovalnih delavcev (90,3 %) in vzgojiteljev (78,7 %) ocenjuje, da kolegi v vrtcih sprejemajo njihove

ideje, nasvete ipd. Štiri petine vzgojiteljev (80,1 %) in štiri petine svetovalnih delavcev (80,5 %) odgovarjajo, da lahko tisti, ki se želi vključiti v projekt, računa na moralno podporo kolegov. Velika večina svetovalnih delavcev (94,4 %) in vzgojiteljev (78,8 %) tudi ocenjuje, da lahko pedagoški delavec, ki želi v njihovem vrtcu vpeljati določeno novost, računa na moralno podporo ravnatelja in da je ravnatelj njihovega vrtca sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev (tako je odgovorilo 95,7 % svetovalnih delavcev in 85,0 % vzgojiteljev).

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

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

Tabela 78: Mnenje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev o tem, kako bi lahko pripomogli k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacijskih raziskav

	Vzgojitelji			Svetovalni delavci		
	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang	Povprečna ocena	Standardni odklon	Rang
Vzpostavitev partnerskega odnosa med pedagoškimi delavci v vrtcih in raziskovalci, kjer bi raziskovalci nudili vsebinsko in metodološko podporo pri izvajanju samoevalvacije	4,04	0,838	7	4,09	1,004	3
Priprava spletnih baz podatkov, kjer bi bili zbrani temeljni članki, ki bi obravnavali vsebine s področja samoevalvacije	4,05	0,769	6	4,03	0,963	7

Nadaljevanje tabele 78.

Drugačna organizacija dela v vrtcu, ki bi olajšala izvajanje samoevalvacije	3,82	0,967	12	3,92	0,874	11,5
Oblikovanje mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj	3,64	0,864	16	3,87	0,931	13,5
V vsakem vrtcu bi moral biti zaposlen "vzgojitelj evalvator", ki bi pomagal pri izvajanju samoevalvacije	3,24	1,181	17	3,26	1,212	17
Izboljšati klimo v vrtcu glede samoevalviranja (podpora ravnateljev in vzgojiteljev, ustvarjanje kulture samoevalvacije)	3,93	0,803	10	3,96	0,775	8
Finančno in strokovno bolje ovrednotiti samoevalviranje	3,77	0,992	13	3,79	0,832	15
Razbremenitev pedagoških delavcev v vrtcu, ki bi izvajali samoevalvacijo	3,74	1,079	14	3,94	0,796	9,5
Organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja	4,14	0,739	3	4,20	0,888	1,5
Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce v vrtcu, kjer bi si pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave	4,14	0,783	3	4,20	0,821	1,5
Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce, kjer bi si pridobili znanje o obdelavi in interpretaciji podatkov	4,08	0,773	5	3,92	0,996	11,5
Priprava spletnih strani, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov	4,03	0,826	8,5	4,08	0,937	4

Nadaljevanje tabele 78.

Določitev kriterijev za ugotavljanje kakovosti (na nacionalni ravni)	4,03	0,831	8,5	4,04	0,992	5,5
Pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca	3,65	0,866	15	3,76	0,902	16
Večja finančna podpora vrtcem pri izvajanju samoevalvacije	3,91	0,918	11	3,94	0,849	9,5
Pedagoški delavci bi morali v času dodiplomskega študija pridobiti več znanj za samostojno raziskovanje	4,18	0,774	1	3,87	0,877	13,5
Svetovalni delavci v vrtcu bi morali bolje obvladati problematiko samoevalviranja in bi morali pri tem nuditi strokovno pomoč vzgojiteljem	4,14	0,777	3	4,04	0,783	5,5

Iz predstavljenih podatkov je razvidno, da lahko vsi navedeni načini pomoči po mnenju vzgojiteljev in svetovalnih delavcev pomembno prispevajo k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije. Skupna povprečna ocena, s katero so vzgojitelji ocenili vse navedene načine pomoči, je 3,91 in zavzema vrednost 78. centila, svetovalni delavci pa so navedene načine pomoči v povprečju ocenili z oceno 3,94, kar zavzema vrednost 79. centila.

Po mnenju vzgojiteljev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj pripomoglo več znanja za samostojno raziskovanje, ki naj bi ga pedagoški delavci pridobili že v času dodiplomskega študija. K učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije naj bi po mnenju vzgojiteljev pomembno prispevali tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, izobraževalni programi, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave, in na področju samoevalviranja bolje usposobljeni svetovalni delavci, ki bi pri izvajanju samoevalvacij nudili strokovno pomoč vzgojiteljem. Vzgojitelji so med ponujenimi načini pomoči v povprečju najnižje ocenili naslednje: "v vsakem vrtcu bi moral biti zaposlen "vzgojitelj evalvator", ki bi pomagal pri izvajanju samoevalvacije", "oblikovanje mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj" in "pomoč zunanjih

strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca". Ob tem je treba opozoriti, da povprečna ocena načina pomoči, ki so ga vzgojitelji ocenili najnižje, zavzema vrednost 65. centila.

Po mnenju svetovalnih delavcev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj prispevala organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, in organizacija izobraževalnih programov, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave. Svetovalni delavci so v povprečju visoko ocenili tudi naslednje načine pomoči: "vzpostavitev partnerskega odnosa med pedagoškimi delavci v vrtcih in raziskovalci, kjer bi raziskovalci nudili vsebinsko in metodološko podporo pri izvajanju samoevalvacije", "pripravo spletnih strani, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov", "določitev kriterijev za ugotavljanje kakovosti (na nacionalni ravni)" in svojo boljšo usposobljenost na področju samoevalviranja, kar bi jim omogočilo, da pri izvajanju samoevalvacij nudijo strokovno pomoč vzgojiteljem. Tudi svetovalni delavci menijo, da bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije najmanj prispevalo, da bi bil v vsakem vrtcu zaposlen "vzgojitelj evalvator", ki bi drugim pomagal pri izvajanju samoevalvacije. Po mnenju svetovalnih delavcev k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije ne bi veliko prispevala pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca in boljše finančno in strokovno ovrednotenje samoevalviranja. Tudi v tem primeru je treba opozoriti, da so svetovalni delavci vse navedene načine pomoči ocenili v povprečju relativno visoko, saj najnižja povprečna ocena zavzema vrednost 65. centila.

V nadaljevanju smo preverili, ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo statistično pomembne razlike pri ocenjevanju različnih načinov, ki naj bi prispevali k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije.

Tabela 79: Ali se med vzgojitelji in svetovalnimi delavci pojavljajo razlike pri ocenjevanju dejavnikov, ki naj bi prispevali k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije

	Levenov preizkus	Stopnja pomembnosti	t-preizkus	Stopnja pomembnosti
Vzpostavitev partnerskega odnosa med pedagoškimi delavci v vrtcih in raziskovalci, kjer bi raziskovalci nudili vsebinsko in metodološko podporo pri izvajanju samoevalvacije	4,016	0,046	-0,376*	0,708
Priprava spletnih baz podatkov, kjer bi bili zbrani temeljni članki, ki bi obravnavali vsebine s področja samoevalvacije	7,254	0,007	0,182*	0,856
Drugačna organizacija dela v vrtcu, ki bi olajšala izvajanje samoevalvacije	2,680	0,102	-0,802	0,423
Oblikovanje mreže vrtcev/ustanov, ki bi jih družila ista ali podobna raziskovalna problematika, ki bi jo lahko obravnavali skupaj	0,039	0,844	-2,030	0,043
V vsakem vrtcu bi moral biti zaposlen "vzgojitelj evalvator", ki bi pomagal pri izvajanju samoevalvacije	0,049	0,825	-0,142	0,887
Izboljšati klimo v vrtcu glede samoevalviranja (podpora ravnateljev in vzgojiteljev, ustvarjanje kulture samoevalvacije)	0,656	0,418	-0,296	0,767
Finančno in strokovno bolje ovrednotiti samoevalviranje	5,564	0,019	-0,166*	0,869
Razbremenitev pedagoških delavcev v vrtcu, ki bi izvajali samoevalvacijo	13,948	0,000	-1,810*	0,073
Organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja	3,593	0,059	-0,571	0,568
Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce v vrtcu, kjer bi si pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave	0,044	0,833	-0,549	0,584

Nadaljevanje tabele 79.

Organizacija izobraževalnih programov za pedagoške delavce, kjer bi si pridobili znanje o obdelavi in interpretaciji podatkov	7,212	0,008	1,289*	0,201
Priprava spletnih strani, kjer bi bil objavljen instrumentarij za zbiranje podatkov	5,684	0,018	-0,435*	0,665
Določitev kriterijev za ugotavljanje kakovosti (na nacionalni ravni)	4,112	0,043	-0,114*	0,909
Pomoč zunanjih strokovnjakov pri vključevanju izsledkov evalvacije v načrt dela vrtca	0,190	0,663	-0,964	0,336
Večja finančna podpora vrtcem pri izvajanju samoevalvacije	1,834	0,176	-0,316	0,752
Pedagoški delavci bi morali v času dodiplomskega študija pridobiti več znanj za samostojno raziskovanje	3,136	0,077	2,966	0,003
Svetovalni delavci v vrtcu bi morali bolje obvladati problematiko samoevalviranja in bi morali pri tem nuditi strokovno pomoč vzgojiteljem	0,319	0,573	0,971	0,332

* Izračunan je aproksimativni t-preizkus

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

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

4 Zaključek

Če želimo, da bodo pedagoški delavci tudi raziskovali in da bodo izvajanje samoevalvacije sprejeli kot del svojega poklica, jih morajo fakultete že med študijem usposobiti za samoevalviranje in jim omogočiti, da pridobijo prve izkušnje s konkretnim raziskovalnim delom. Študij je treba zasnovati tako, da bodo imeli študenti priložnost znanje s področja metodologije in statistike uporabiti tudi v praksi, npr. pri sestavljanju konkretnega instrumenta za zbiranje podatkov in pri načrtovanju raziskave. V skandinavskih državah npr. celotno izobraževanje pedagoških delavcev temelji na prepričanju, da morajo biti pedagoški delavci raziskovalno pismeni. Menijo, da jim samo tako znanje omogoča sistematično načrtovati pouk, razvijati socialne in etične dimenzije pedagoškega poklica ter prevzemati odgovornejša mesta v družbi (prim. Niemi in Jakku-Sihvonen 2006). Tudi po dokončanju študija je treba pedagoškim delavcem omogočiti, da ostanejo v stiku z raziskovalnim delom (npr. prek seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, različnih projektov), da stalno posodablajo znanje s tega področja, saj bo le tako postalo raziskovanje in samoevalviranje del njihove vsakodnevne prakse.

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da skoraj štiri petine vzgojiteljev (79,1 %) odgovarja, da zelo pogosto oz. pogosto izvajajo samoevalvacijo, največji delež svetovalnih delavcev, ki so zaposleni v vrtcih, pa odgovarja, da včasih izvajajo samoevalvacijo (42,3 %). Vzgojitelji najpogosteje preverjajo, kako otroci spoštujejo pravila, kakšna je socialna vključenost otroka v skupino, kakšno je počutje otrok in kako poteka izvajanje kurikuluma. Svetovalni delavci pa najpogosteje preverjajo izvajanje letnega delovnega načrta, pogosto evalvirajo oblikovanje in izvajanje individualiziranih programov za integrirane otroke s posebnimi potrebami in sodelovanje s starši. Skoraj dve tretjini vzgojiteljev (61,9 %) je odgovorilo, da namenjajo zelo veliko oz. veliko časa razmisleku o samoevalvaciji (preverjanju kakovosti) lastnega pedagoškega dela. Tretjina vzgojiteljev (32,1 %) namenja razmisleku o samoevalvaciji srednje veliko časa. Vzgojitelji sicer namenjajo največ časa razmisleku o: (1) načinih motiviranja otrok, (2) uporabi ustreznih pristopov dela z otroki, (3) vplivu njihovega ravnanja na otroke, (4) prilagajanju dela značilnostim oz. posebnostim posameznega otroka in (5) vodenju skupine.

Na osnovi zbranih podatkov lahko zaključimo, da imajo vzgojitelji in svetovalni delavci pozitiven odnos do izvajanja samoevalvacije. Več kot

štiri petine vzgojiteljev (85,7 %) in svetovalnih delavcev (81,5 %) ocenjujejo, da je izvajanje samoevalvacije za poklic, ki ga opravljajo zelo pomembno oz. pomembno. Anketiranci se večinsko strinjajo, da samoevalvacija omogoča pedagoškemu delavcu sistematični vpogled v dogajanje/stanje v skupini in da samoevalvacija zagotavlja večjo učinkovitost vzgojno-izobraževalnega dela.

Skoraj polovica anketiranih vzgojiteljev (45,6 %) in skoraj polovica svetovalnih delavcev (45,8 %) ocenjujeta svoje znanje o izvajanju samoevalvacije kot srednje dobro. Vzgojitelji v povprečju ocenjujejo, da so najbolj usposobljeni za postavljanje ciljev samoevalvacije (vsebinsko načrtovanje, kaj evalvirati itd.), visoko ocenjujejo tudi svojo usposobljenost za pisanje poročila, za načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev in za seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev itd.) z ugotovitvami. Svetovalni delavci v povprečju najvišje ocenjujejo svojo usposobljenost za pisanje poročila, seznanjanje javnosti (drugih vzgojiteljev, staršev itd.) z ugotovitvami in načrtovanje izboljšav za prakso na osnovi ugotovitev.

Na osnovi predstavljenih rezultatov lahko zaključimo, da je klima v vrtcih naklonjena vzgojiteljem in svetovalnim delavcem, ki se želijo ukvarjati z raziskovalnim delom. Večina vzgojiteljev in svetovalnih delavcev ocenjuje, da v njihovem vrtcu dobro sodelujejo, da si med seboj pomagajo, da je strokovna uspešnost v njihovem kolektivu cenjena, da kolegi v vrtcih sprejemajo njihove ideje, nasvete ipd. in da lahko tisti, ki se želi vključiti v projekt, računa na moralno podporo kolegov. Velika večina svetovalnih delavcev (94,4 %) in vzgojiteljev (78,8 %) tudi ocenjuje, da lahko pedagoški delavec, ki želi v njihovem vrtcu vpeljati določeno novost, računa na moralno podporo ravnatelja in da je ravnatelj njihovega vrtca sprejemljiv za pobude drugih pedagoških delavcev.

Ugotavljali smo tudi, kakšno je mnenje anketirancev o tem, kako bi lahko pomagali oz. spodbudili vzgojitelje in svetovalne delavce k temu, da bi še pogostejše in še kakovostnejše izvajali samoevalvacijo. Po mnenju anketirancev se vzgojitelji in svetovalni delavci, ki so zaposleni v vrtcih, pri izvajanju samoevalvacije najpogostejše srečujejo s prezaposlenostjo z drugimi zadolžitvami, s preslabim poznavanjem instrumentov za analizo stanja in s pomanjkanjem že izdelanih instrumentov za analizo stanja.

Po mnenju vzgojiteljev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj pripomoglo več znanja za samostojno raziskovanje, ki bi ga naj pedagoški delavci pridobili že v času dodiplomskega študija. K učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije naj bi po mnenju vzgojiteljev

pomembno prispevali tudi seminarji stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, izobraževalni programi, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave, in na področju samoevalviranja bolje usposobljeni svetovalni delavci, ki bi pri izvajanju samoevalvacij nudili strokovno pomoč vzgojiteljem.

Po mnenju svetovalnih delavcev bi k učinkovitejšemu izvajanju samoevalvacije v vrtcu najbolj prispevala organizacija seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja, kjer bi bila redno predstavljena najnovejša spoznanja s področja samoevalviranja, in organizacija izobraževalnih programov, kjer bi si pedagoški delavci pridobili znanje o oblikovanju načrta samoevalvacijske raziskave.

Kakovostna samoevalvacija se osredotoča na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnosti. Prepozna prednosti in šibkosti institucije v kontekstu omejitev in zmožnosti, v katerih institucija deluje. Hkrati pa ponuja tudi akcijski načrt za razvoj in krepitev močnih področij institucije ter za odpravljanje napak in izboljšanje šibkih področij. Kakovostna samoevalvacija se ves čas razvija in izboljšuje. Postane neprekinjen postopek dvigovanja delovne in organizacijske kakovosti in uspešnosti ter pozitivno vpliva na vse vidike življenja in dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. S kakovostno samoevalvacijo pridobijo vsi: otroci, njihovi starši, zaposleni pedagoški delavci in širša skupnost. Na osnovi dognanj samoevalvacije je vzgojno-izobraževalna institucija sposobna načrtovati in uvajati izboljšave. S samoevalvacijo pridobijo starši otrok in širša skupnost zanesljive in objektivne informacije o kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in dela institucije. Pedagoški delavci pa lahko na osnovi zanesljivih povratnih informacij bolje načrtujejo svoje delo in sprejemajo ustrezne odločitve.

5 Literatura

Bassey, M. (1995). *Creating education through research. A global perspective of educational research for the 21st century*. Newark: Kirklington Moor Press, British Educational Research Association.

Bell, B. (1993). *I know about LISP but how do I put it into practice? Final Report of the Learning in Science Project (Teacher Development)*. Hamilton: Centre for Science and Mathematics Education Research, University of Waikato.

Berger, J. G., Boles, K. C. in Troen, V. (2005). *Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities*. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 93–105.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. in Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals handbook 1*. New York: David McKay.

Bogdan, R. C. in Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.

Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.

Cencič, M. (2002). *Pisanje in predstavljanje rezultatov raziskovalnega dela*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications Ltd.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. K. (1978). *The Research act*. New York: McGraw -Hill Book Company.

Denzin, N. K. in Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Denzin, N. K. in Lincoln Y. S. (2003). *Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 1–45.

Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.

Dey, I. (1998). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Ebbutt, D. (1985). *Educational Action Research*. V: Burgess (ur.), *Some General Concerns and Specific Quibbles*, str. 158–161.

Engel, R. J. in Schutt, R. K. (2005). *The practice of research in social work*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, Inc.

Fontana, A. in Frey, J. H. (2003). *The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 61–106.

Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Grimmett, P. P. (2007). *Mentoring Teachers in Anglophone Canada: Building Learning Communities*. V: Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (ur.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 137–154.

Guba, E. G. in Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Janesick, V. J. (1998). *The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 35–55.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards: how to assess evaluations of educational programs*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Jussila, J. in Saari, S. (2000). *Teacher Education as a Future-Moulding Factor. Internal Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*. Helsinki: FINHEEC. http://www.kka.fi/pdf/julkaisut/KKA_900.pdf (3.3.2009).

Kalin, J. (2004). "Izkušnja – refleksija – delovanje" v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 597–611.

Krek, J. in Vogrinc, J. (2007). *Učitelj - raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse*. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca : akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*

(Projekt partnerstvo fakultet in šol, model 4). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–57.

Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.), Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Macur, M. (1996). Evalvacija kulturne politike na področju gledališke dejavnosti. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija - kakšna, za koga, čemu?. *Sodobna pedagogika*, 50(4), 20–36.

Marentič Požarnik, B. (2006). Okvirni seznam ključnih kompetenc / zmožnosti. V: XV. Strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev. Osnovno šolstvo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V: Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.), Kakovost v šolstvu v Sloveniji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 76–104.

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

Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Moore, A. (2007). Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. V: Hammersley, M. (ur.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. Los Angeles: Sage Publications, str. 121–138.

Neuman, W. L. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.

Neuman, W. L. (2003). *Social research methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Niemi, H. (1999). *Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy*. Tampere: Department of Education, University Press.

Niemi, H. (2008). Advancing Research into and during Teacher Education. V: Hudson, B. in Zgaga, P. (ur.), *Teacher Education Policy in Europe: A voice of Higher Education Institutions*. Ljubljana: Faculty of Teacher Education, University of Umea in co-operation with the Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana.

Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: Niemi, H. in Jakku-Sihvonen, R. (ur.), *Research-based Teacher education in Finland*. Helsinki: Finnish Educational Research Association, str. 31–51.

Piciga, D. in Razdevšek Pučko, C. (1994). Educational Research in Slovenia. V: Calderhead, J. (ur.), *Educational Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, str. 44–54.

Plestenjak, M. in Cencič, M. (1999). Nastajanje in evalvacija visokošolskega programa predšolske vzgoje. *Sodobna pedagogika*, (4), 88–99.

Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching*. New York: Continuum.

Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje (2004). Uradni list RS, št. 80/2004.

Richardson, L. (2003). Writing. A Method of Inquiry. V: Denzin, N. K. in Lincoln Y. S. (ur.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 499–541.

Rossi, H. P. in Freeman, E. H. (1993). *Evaluation, a sistematic approach*. Newbury Park: Sage Publications.

Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Sagadin, J. (1999). Programska evalvacija. *Sodobna pedagogika*, (2), 196–211.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.

Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete UL, str. 583–596.

Smith, K. in Sela, O. (2005). Action Research as a Bridge Between Pre-Service Teacher Education and In-Service Professional Development for Students and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293–310.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Strauss, A. in Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Stufflebeam, D. L. (1985). *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practise*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Stufflebeam, D. L. in Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass/ Pfeiffer.

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. in Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Tashakkori, A. in Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Valenčič Zuljan, M. (1993). *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Univerza v Ljubljani.

Valenčič Zuljan, M. (1999). Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Univerza v Ljubljani.

Vogrinc, J. (2005). The use of triangulation in the methodology of qualitative research. V: Kožuh, B. (ur.) in Kozłowska, A. (ur.), *Measurement and assessment in educational and social research*. Exeter [etc.]: University, str. 241–249.

Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools - an important factor in teachers' professional development. *Educational studies*, 35(1), 53–63.

Wilson, C. (2000). Developing and disseminating teacher knowledge. *Research in Science Education*, 30(3), 301–315.

Zakon o vrtcih (1996, 2000, 2003). Uradni list RS, št. 12/96, 44/00 in 78/03.

6 Stvarno in imensko kazalo

A

analiza 6, 12, 17, 19, 21-23, 57, 58,
62, 63, 106
analiza dokumentov 17
anketa 8, 19

C

Cronbach 10

D

dnevnik 19, 20, 22

E

etičnost 6, 23, 24
evalvacija (responzivna, racionalna,
empirična, formativna,
sumativna, preordinatna,
intenzivna, ekstenzivna,
primerjalna, neprimerjalna,
interna, eksterna) 10, 13-15

F

faze evalvacijske raziskave 6, 18-
23
fotografija 22, 24

G

Glaser 22, 110
Guba 7, 110

H

hipoteze 16, 18, 20, 33, 70

I

individualne razlike 7
instrument 7-9, 15, 16, 19, 31, 38-
40, 57, 58, 62, 63, 69-71, 105,
106
intervju 8, 17, 19, 21, 22, 24

K

kakovost 5-7, 9, 11-13, 20, 26, 27,
31, 36-40, 45, 46, 50, 51, 80,
97, 100, 101, 103, 105, 107
kategorija 22, 50, 51
koda 22
klima 28, 37, 38, 54, 62, 63, 96, 97,
99, 102, 106
kritični prijatelj 12
kurikulum 7-10, 12, 36, 37, 105
kvalitativna raziskava/raziskovanje
6, 15-19, 21, 22, 111
kvalitativna analiza 21, 22
kvantitativna
raziskava/raziskovanje 6, 15,
16, 18, 19, 31

L

Lincoln 7, 9, 16, 20, 109, 110, 112

M

merjenje 6, 7, 10, 11, 15, 16

N

načrt raziskave 19, 48, 69, 70

O

obdelava podatkov 5, 8, 21, 23, 24,
59, 62, 63, 69-71, 99, 103, 104
objektivnost 12, 15, 16
občutljivost 12
ocenjevalna lestvica 19, 35, 36, 38,
45, 51, 68, 98
opazovanje 8, 17, 19, 22

P

posploševanje 16, 21
profesionalni razvoj 6, 27, 29-33,
70, 75, 76, 96, 110
psihometrija 7

R

raziskovalni proces 5, 16, 19, 22-24, 48, 70
 raziskovalni problem 18-20, 23, 28, 48, 70
 raziskovalna vprašanja 18, 19, 70
 refleksija 6, 27, 29, 69, 110, 112

S

samoocena 12, 64, 65
 spremenljivka 7, 8, 14, 16, 18, 21, 33
 statistična obdelava 21, 33
 Stenhouse 9, 27, 112

T

tehnike zbiranja podatkov 17, 19, 20
 test znanja 6-8
 triangulacija 20
 Tyler 7-9

U

utemeljena teorija 22, 23
 veljavnost 12, 16, 20

V

vprašalnik 6, 19, 21, 32, 33
 vrtec 11, 12, 14, 24, 27, 37, 51, 111
 vzorec 5, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 28, 31-33, 35, 38-40, 44, 46-50, 52-63, 69-71, 73, 77, 80, 85-90, 92, 95-103, 105-107, 113

Z

zanesljivost 12, 16, 107
 zbiranje podatkov 5, 8, 16, 17, 19, 20, 22-24, 32, 69-71, 99, 101, 103, 109



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



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



ISBN 978-961-253-080-8