



REPUBLIKA SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA
ŠOLSTVO IN ŠPORT



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education



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



Projekt: **Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011**
Podprojekt: **Usposabljanje za samoevalvacijo v izobraževanju odraslih**
Aktivnost: **Usposabljanje za uporabo modela samoevalvacije POKI**

(SAMO)EVALVACIJA IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Dr. Robi Kroflič

Če želimo opredeliti pomen evalvacije in še posebno samoevalvacije v izobraževanju odraslih, se je najprej treba vprašati, kakšni so razlogi za tako povečano zanimanje za evalvacijske študije v vseh segmentih izobraževanja in kaj se lahko naučimo iz dozrajšjega razvoja evalvacijskih modelov kot dela kurikularne teorije.

Za začetek znanstvene discipline štejemo navadno trenutek, ko se neko področje pojavi kot samostojen predmet v okviru univerzitetnega izobraževanja. Teorijo kurikuluma prvič zasledimo leta 1918 na čikaški univerzi, že takrat pa je J. F. Bobbit opredelil kurikulum kot zavestno usmerjene izkušnje, ki jih šola uporablja za usmerjanje (učencevega) razvoja (Plut-Pregelj 1995, str. 491). Kurikulum kot sopomenka za vrsto dejavnikov, ki vplivajo na potek vzgojno - izobraževalnega procesa, je torej kljub težki preglednosti vseh kontekstualnih dejavnikov pedagoških oziroma andragoških procesov od vsega začetka pojmovan kot intencionalen, k določenim ciljem usmerjen proces. Zato ni čudno, da se razmeroma zgodaj (v tridesetih letih dvajsetega stoletja) kurikularna teorija usmeri v identifikacijo ciljev vzgoje in izobraževanja kot osrednjega elementa kurikuluma, hkrati z jasno opredeljenimi intencami (v obliki ciljev), vsebinami in metodami vzgoje in izobraževanja pa z R. W. Tylerjem kurikulum zajame še četrti element – evalvacijo.

Če torej povzamemo Tylerja in njegovo znamenito delo *Osnovna načela kurikuluma in poučevanja* (1949), se med ključnimi vprašanji kurikularne teorije pojavita tudi naslednji:

- Katere vzgojno-izobraževalne cilje naj šola doseže?
- Kako ugotovimo, da so bili osnovni cilji šole doseženi?
(Prav tam. str. 492)

Pozneje različni teoretiki navajajo celo vrsto razlogov, zakaj mora vsak kurikulum jasno opredeliti cilje in tudi poskrbeti za preverjanje, ali in koliko so bili ti cilji doseženi. Kot prvega naj navedem *logični razlog*. Če vzgojo in izobraževanje pojmuje kot racionalno in s tem intencionalno (namensko) aktivnost, je logično in z znanstveno - tehnološkega vidika edino smiselno, da najprej natančno opredelimo same cilje dejavnosti, da bi na koncu lahko ovrednotili obseg in kakovost dosežkov (Kelly 1989, str. 60–61). Ali kot je isto stališče izrazil J. Širec: »Za vsako smiselno delo, zlasti za optimalno storilnostno uspešno, je v izhodišču najprej nujno, da poznamo cilj delovnega procesa, in to čim bolj razvidno ...« (Širec, 1984, str. 3).

Drugi razlog, ki bi ga lahko opredelili kot ekonomski, danes pa ga imenujemo *pravica do obveščnosti*, temelji na ideji, da izobraževanje na nacionalni ravni financirajo davkoplačevalci, ki imajo zato pravico do vpogleda v učinkovitost izobraževalnega modela (Kelly 1989, str. 61). Poleg te manj priljubljene dimenzije nadzora na porabljenim denarjem za vzgojo in izobraževanje pa imajo pravico do obveščnosti danes poleg financerjev vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Če namreč vzgoja in izobraževanje pomenita poseg v osebnost tistega, ki se izobražuje, se lahko upremo očitku manipulacije in indoktrinacije le tedaj, ko udeležence vnaprej seznanimo z nameni izobraževanja, s temeljnimi cilji, vsebinami, metodami dela in načini, kako

bomo preverjali učinke izobraževanja. Izsledki preteklih evalvacij pa so uporabnikom dodaten argument za (ne)izbiro določenega vzgojno - izobraževalnega programa oziroma institucije.

Tretji razlog, s katerim teoretiki utemeljujejo pomen jasno opredeljenih ciljev in evalvacije v izobraževanju, lahko opredelimo kot *pedagoški razlog*. Jasnost načrtovanja in vrednotenja učinkov lastne dejavnosti sama po sebi predpostavlja posebne kognitivne zmožnosti, ki jih psihologi označujejo s pojmom *metakognicija*. Gre za zmožnosti načrtovanja, spremljanja in samovrednotenja kakovosti lastne dejavnosti, ki jih štejemo za najzahtevnejše miselne operacije, posebno pomembne za posameznikovo sposobnost kritičnega mišljenja in samoizobraževanja. S tem ko modeli tako imenovane četrte generacije evalvacij izpostavijo participativne pristope k vrednotenju kurikuluma, v katerih naj bi sodelovali vsi udeleženci izobraževanja (P. A. Easton), se sprti odzivali na probleme, povezane z ugotavljanjem izobraževalnih potreb, načrtovanjem dejavnosti, izpeljavo procesov itn. (Stakeov model responzivne evalvacije), ob tem pa primerjali in usklajevali svoje poglede na nastale probleme (Gubov in Licolnin model konstruktivistično - naturalistične evalvacije), začno evalvacijski postopki sami po sebi ustvarjati pomembne izobraževalne učinke (Možina 2002, str. 94–120). Sodelovanje v evalvaciji torej predpostavlja dejavnosti, ko uporabniki izobraževanja sodelujejo pri sprejemanju odločitev v zvezi s kurikulumom, razmišljajo o mogočih izboljšavah izobraževalnih procesov, skratka, ko se osebe, ki se izobražujejo, učijo zavzemati avtonomno, kritično in odgovorno držo, to pa je danes tako v izobraževanju otrok in mladine kot v izobraževanju odraslih najvišji vzgojno - izobraževalni cilj, ki ga ni mogoče dosegati v hierarhično postavljenih okoliščinah odnosa med izobraževalcem in izobraževancem. »Opolnomočenje« (*empowerment*) udeležencev evalvacije torej ni le metodološko priporočilo za uspešno izpeljavo participativne evalvacije, ampak hkrati eden pomembnejših pristopov k razvijanju avtonomnih potencialov izobraževancev na načelih izkustvenega učenja.

Zadnji in hkrati najodločilnejši razlog za povečanje zanimanja za evalvacijo v vzgoji in izobraževanju pa je prav gotovo naraščajoča *skrb za kakovost*. Eden zgodovinsko najbolj znanih šokov, ki so vplivali na naraščajočo skrb za kakovost vzgoje in izobraževanja, je vsekakor izstrelitev rakete Sputnik, s katero so Rusi prevzeli vodilno vlogo pri raziskovanju vesolja, Američani pa so izgubo primata pripisali predvsem slabi kakovosti lastnega šolskega sistema in leta 1957 sprejeli znameniti *Nacionalni obrambni izobraževalni zakon*. Seveda so se različni modeli zagotavljanja kakovosti začeli oblikovati že prej. Eden od gurujev sodobne filozofije kakovosti, Američan W. E. Deming, je svoj znameniti krog kakovosti, ki zajema načrtovanje, izpeljavo, preverjanje učinkov in ukrepanje (*plan, do, check, action*), oblikoval po drugi svetovni vojni. Današnji teoretiki pa dozdejšnji razvoj gibanja za kakovost v izobraževanju opisujejo s fazami: inšpekcija, kontrola kakovosti, zagotavljanje kakovosti in upravljanje celostne kakovosti (Salis, *Total Quality management in education*, povzeto po: Možina 2002, str. 207).

Nas seveda zanima, kako se je na povečano skrb za kakovost v menedžerskih krogih odzvala kurikularna teorija in še posebno teorija evalvacije. Demingov krog kakovosti je

nastal v približno istem obdobju kot Tylerjev koncept štirih sestavin kurikulumu (cilji, vsebine, metode, evalvacija), v obeh »krogih« (tudi latinska beseda *curriculum* v enem od pomenov označuje krog) pa zlahka prepoznamo podobnost. Osnovno metodološko ogrodje obeh modelov je namreč začetna opredelitev ciljev (Demingov *plan*) in vrednotenje učinkov (Demingov *check* in Tylerjeva *evaluation*), ki je pri Demingu in pozneje v modelih evalvacije podlaga za načrtovanje sprememb, ki vodijo k višji kakovosti (Demingova *action*).

Tudi pozneje pa lahko med fazami razvoja menedžerskih konceptov kakovosti in pedagoških modelov evalvacije odkrijemo vrsto sorodnosti. T. Možina ugotavlja, da se menedžerski pristop h kontroli kakovosti pokriva z obdobjem prve generacije evalvacij, usmerjenim k testnemu ugotavljanju doseganja izobrazbenih standardov, pristop k zagotavljanju kakovosti s Stufflebeamovim modelom CIPP evalvacije in poudarkom na vrednosti sprotno (formativne) evalvacije, vodenje ali upravljanje celostne kakovosti pa s t. i. četrto generacijo evalvacij (participativno in pooblaščajčo evalvacijo) (prav tam, str. 207–209). Ker bomo skupne točke skrbi za celostno pojmovanje kakovosti (filozofija TQM – *total quality management*) s sodobnimi pogledi na evalvacijo predstavili posebej, naj sklenem razmišljanje o temeljnih razlogih za vse večje zanimanje za evalvacijo kurikulumu z ugotovitvijo, da se je po prvem valu evalvacijskih študij v Sloveniji, ki je bil vezan na pripravo metodološke podlage za spremljanje reforme usmerjenega izobraževanja, zanimanje za evalvacijo tudi pri nas povežalo z gibanjem za kakovost izobraževanja in z globalizacijskimi tokovi, ki nas vežejo na projekt priključevanja evropski skupnosti ter splošnega povezovanja izobraževanja na ravni univerzitetnega študija (glej npr. Kakovost v vzgoji in izobraževanju (Tematski sklop), Sodobna pedagogika 2000; Modro oko (Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju) 2001/02).

Temeljni cilji evalvacije

V skladu s širino problema kurikularne evalvacije in temeljnimi razlogi zanjo so danes različne vrste evalvacij namenjene različnim temeljnim ciljem, ki jih lahko razvrstimo takole:

- nadzor,
- selekcijski mehanizem,
- povratna informacija uporabnikom,
- boljša komunikacija in vodenje procesa,
- skrb za razvoj in kakovost.

Osnovno napetost med cilji evalvacije lahko povežemo z dvema temeljnima vidikoma kakovosti:

- vidik izkazovanja kakovosti (ki predpostavlja, da izobraževalna organizacija, ki izpeljuje javnoveljavni program, seznanja financerje in širšo javnost

(davkoplačevalce) s kakovostjo preteklih odločitev in dejavnosti (kako je porabila denar, kako je upoštevala nacionalne standarde znanja, kakšne rezultate je dosegala);

- razvojni vidik (ki predpostavlja, da ima izobraževalna organizacija izdelan razvojni in akcijski načrt spremljanja kakovosti in inoviranja lastne prakse) (glej Možina 2002, str. 214–215.).

Vidiku izkazovanja kakovosti ustreza prvi od naštetih ciljev evalvacije, to je *nadzor*. Na nacionalni ravni se namreč od uresničevanja začetnih idej po obveznem šolstvu vzpostavlja takšna ali drugačna oblika nadzora (inšpekcije) nad delovanjem šolskega sistema. Z razvojem demokracije in kompleksnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev se seveda vloga državne inšpekcije temeljito spreminja ne le glede vsebinskih poudarkov njenega nadzora, ampak tudi glede osnovnih ciljev lastne dejavnosti (od ideološkega in pedagoško-doktrinarnega nadzora, ko so inšpektorji predvsem ugotavljali, ali šole v celoti sledijo natančno predpisanim učnim načrtom in didaktičnim pripomočkom, splošnejši skrbi za kakovost in svetovanju izobraževalnim inštitucijam, s kakšnimi postopki lahko izboljšajo svoj nadzor nad kakovostjo in okrepijo razvojne projekte; glej Vidmar 2000). Ali drugače povedano, tiste nacionalne inštitucije, ki so tradicionalno skrbele za nadzor, vedno bolj uveljavljajo svetovalne naloge in poskušajo spodbujati razvoj internih sistemov evalvacije in razvojnih projektov. Seveda pa se prosvetna politika nikjer po svetu v celoti ne odpoveduje temeljni nadzorni vlogi, ki zajema vsaj skrb za zakonitost delovanja izobraževalnih inštitucij in skrb za upoštevanje nacionalnih izobrazbenih standardov. V metodološkem jeziku to pomeni, da se modeli zunanje (eksterne) evalvacije, namenjene predvsem nadzoru, ne odpravljajo, temveč se začenjajo povezovati z modeli notranje (interne) (samo)evalvacije, hkrati pa nastajajo različne kombinacije evalvacijskih projektov, ko zunanji strokovnjaki brez pooblastil za nadziranje svetujejo notranjim akterjem evalvacije, kako zasnovati uspešne sisteme zagotavljanja kakovosti. Rešitve po svetu so glede tega različne. Nekatere države poleg inšpekcijskih služb spodbujajo nastajanje »nevtralnih« strokovnih inštitucij, namenjenih strokovni pomoči izobraževalnim inštitucijam (npr. Danska in Španija), druge pa svetovalno in strokovnorazvojno vlogo dodeljujejo državnim inšpekcijam (npr. Škotska in Nizozemska) (Možina 2002, str. 200–202).

Skrb za doseganje nacionalnih standardov znanja se povezuje z drugim, še manj »popularnim« ciljem evalvacije, to je z ugotavljanjem izobraževalnih dosežkov, ki rabi *selekciji* ob prehodih na višjo raven izobraževanja. Dejstvo, da se je kompleksna evalvacijska teorija razvila na kritiki modelov prve generacije evalvacij (Madaus, Stufflebeam in Scriven poimenujejo to obdobje *obdobje učinkovitosti in testiranja*, glej prav tam, str. 50), ki je bila usmerjena predvsem v ugotavljanje ravni doseženih behavioristično določenih ciljev, nas ne sme navesti k sklepu, da je takšna oblika končne (sumativne) evalvacije, usmerjene k vrednotenju izobraževalnega dosežka, stvar preteklosti. Tako kot se menedžerski modeli zagotavljanja kakovosti ne odpovedujejo kontroli proizvodov, temveč jo razvijajo s skrbjo za kakovost vložene in proizvodnih procesov, tudi evalvacijski modeli v izobraževanju vrednotenje izobraževalnih učinkov nadgrajujejo z evalvacijo drugih elementov sistema vzgoje in izobraževanja: širšega konteksta vzgojno-izobraževalnega sistema (kamor sodi na

predvsem ugotavljanje potreb po izobraževanju), načrtovanja kurikuluma, značilnosti populacije, ki se izobražuje, modelov izvedbenega kurikuluma, izobraževalnih organizacij, osebja, podpornih služb (organizacija, svetovalne službe), učnih pripomočkov in seveda vzgojno-izobraževalnih procesov.

Kar zadeva urejanje izobraževanja odraslih, je treba poudariti, da programi za pridobitev formalne izobrazbe zapadejo pod ista izobraževalna merila in mehanizme ugotavljanja kakovosti učinkov, kot drugi segmenti rednega izobraževanja (npr. matura). In drugič, da eksterno preverjanje objektivno primerljivih dosežkov izobraževanja kljub nekaterim slabostim še vedno predstavlja enega najpravičnejših mehanizmov selekcije in razvrščanja uporabnikov izobraževanja ob prehodih na višje ravni izobraževanja.

Tretji temeljni cilj evalvacije, ki smo ga identificirali na začetku poglavja, je *zagotavljanje povratne informacije uporabnikom*. Tako kot je ena od ključnih nalog šolske ocene povratna informacija učencu in njegovim staršem, do katere stopnje je dosegel predvidene standarde znanja, so tudi rezultati katere koli evalvacije namenjeni uporabnikom, da po njih spoznajo ugotovljene podatke o kakovosti programa, inštitucije, učiteljev, vzgojno-izobraževalnega procesa ali učinkov izobraževanja.

Stranski učinek zagotavljanja tega cilja lahko povežemo z naslednjim ciljem evalvacije, to je z zagotavljanjem *boljše komunikacije in vodenja izobraževalnih procesov*. Soudeležba pri načrtovanju in izpeljavi notranje samoevalvacije lahko izjemno ugodno vpliva na dobro komunikacijo med izvajalci in udeleženci izobraževanja na eni strani in vodstvenim osebjem inštitucije na drugi strani; ta pa je po ugotovitvah strokovnjakov, ki se ukvarjajo z modeli celostnega zagotavljanja kakovosti, eden ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti izobraževalnega procesa.

Nasploh pa lahko ugotovimo, da je eden bistvenih premikov, ki jih lahko ugotovimo v zgodovinskem razvoju modelov evalvacije, preusmeritev pozornosti od zgolj končnih učinkov izobraževanja k opazovanju in vrednotenju temeljnih kazalnikov *kakovosti vzgojno-izobraževalnih procesov*. Podatki o kakovosti učinkov namreč lahko pokažejo bolj ali manj objektivno sliko stanja v neki izobraževalni inštituciji ali programu, a šele opazovanje procesa lahko identificira močne ali šibke točke, ob upoštevanju katerih lahko vplivamo na izboljšanje kurikuluma.

Področja evalvacije in ravni odločanja

Že med predstavitvijo temeljnih ciljev evalvacije kurikuluma je bilo moč opaziti, da se ti vežejo na različne ravni odločanja in na različna vsebinska področja ali elemente kurikuluma. V grobem jih lahko razdelimo na tri velike skupine:

- evalvacije vzgojno-izobraževalnega sistema, ki se v obdobjih vpeljevanja večjih sprememb kažejo kot obsežne evalvacije reforme, v stabilnejših obdobjih pa kot ugotavljanje stopnje doseganja nacionalnih standardov znanja; naročnik te vrste evalvacij je navadno država oziroma prosvetna politika na nacionalni ravni;

- evalvacije vzgojno-izobraževalnih inštitucij, ki zajemajo vrednotenje upravljanja in organizacije, izvajalcev izobraževanja in razvojno-raziskovalne dejavnosti; te lahko potekajo po naročilu nacionalne ali lokalne prosvetne politike, lahko pa jih spodbudi interno vodstvo izobraževalne inštitucije samo;
- evalvacijo kot organsko sestavino kurikulumu, ki zajema sprotno vrednotenje vseh sestavin uradnega in izvedbenega kurikulumu, nenačrtovanih učinkov, ki jih opazimo v vzgojno-izobraževalnem procesu, podpornih procesov, kakor tudi končnih izobraževalnih dosežkov udeležencev.

Ker nas zanima predvsem samoevalvacija kurikulumu v izobraževanju odraslih, se osredotočimo na zadnjo vrsto evalvacij. Tezo o evalvaciji kot organski sestavini kurikulumu lahko zasledimo že v Tylerjevem modelu, čeprav se pozneje okrepi z vrsto metodoloških novosti in splošnih opozoril. Tako Cronbach poudari, da evalvacija kot organska sestavina kurikulumu ni sama sebi namen, ampak mora biti namenjena izboljševanju kurikulumu in sprejemanju odločitev v zvezi z nadaljnjim upravljanjem pedagoških oziroma andragoških procesov; ali kot smo že ugotovili, evalvaciji kot vrednotenju (preverjanju) kakovosti kurikulumu mora slediti ukrepanje za izboljševanje kakovosti. Da pa bi to lahko storili, moramo poglobiti razumevanje dogajanja med samimi učnimi procesi, s tem pa se evalvacija poleg sumativnega preverjanja učinkov usmeri tudi v sprotno (formativno) vrednotenje procesov.

To spoznanje poglobi Stufflebeam, ki celoto načrtovanja in izpeljave kurikulumu razčleni v štiri dimenzije, ki naj bi jih zajeli z evalvacijo: kontekst (širše okolščine, v katerih potekata načrtovanje in izpeljava kurikulumu), input (elementi, ki vstopajo v vzgojno-izobraževalni proces: učitelji, izobraževanci, učna sredstva itn.), proces (kot interakcijo med učitelji, izobraževanci in učnim okoljem) in produkt (dosežke).

Da bi se evalvacija bolj usmerila v odkrivanje resničnih problemov kurikulumu, jo Stake opredeli kot problemsko in responzivno. Evalvator naj bi namreč v sodelovanju z udeleženci izobraževanja poiskal resnične probleme kurikulumu in se z evalvacijo odzval nanje. S tem se nujno sreča z vrsto novih problemov, ki jih rešujejo konstruktivistično-naturalistični model evalvacije Gube in Lincolнове, ki vidita v evalvaciji predvsem soočenje in usklajevanje različnih pogledov na kurikulum ter iskanje soglasja med vsemi udeleženci o korakih za izboljšavo kurikulumu. To pa lahko storimo le, če udeležence okrepimo v zavesti, da so potrebni dejavni člen evalvacijskih študij, in jih tudi usposobimo za sodelovanje v evalvacijskih študijah. S tem v Eastonovem modelu participativne evalvacije evalvacija postane področje sodelovanja vseh načrtovalcev, izvajalcev in udeležencev pedagoških in andragoških procesov, ki krepí avtonomni in kritični položaj udeležencev in jih usposablja za nove kompetence, povezane s skrbjo za samonadzor in sistematično skrb za izboljšanje lastnih dejavnosti.

Evalvacija kot organska sestavina kurikulumu se torej odmika od obširnih, metodološko zapletenih enkratnih akcij, povezanih z oceno učinkov izobraževalne reforme na nacionalni ravni, in postaja kontinuirano zbiranje in interpretiranje podatkov o načrtovanem in izvedenem kurikulumu z namenom, da ga nenehno izboljšujemo (povzetek opisanih kurikulumarnih modelov glej v: Možina 2002, str. 116–120).

Koncepti kakovosti in kriteriji/indikatorji v evalvaciji

Da bi se evalvacija lahko ustrezno odzivala na razvojne izzive izobraževalnega sistema, inštitucije ali kurikulumu, moramo metodološko opredeliti poglede na kakovost, merila vrednotenja in indikatorje (kazalnike), s katerimi bomo ovrednotili kakovost predmeta evalvacije.

Pri tem se srečamo z znano spoznavnoteoretsko dilemo, saj je kakovost kategorija, ki je ne moremo opredeliti z merljivimi (kvantificiranimi) atributi. Iz te temeljne ugotovitve izhaja spoznanje, da nikoli ne bomo mogli opredeliti absolutnega kriterija kakovosti oziroma da lahko o kakovosti vzgojno-izobraževalnih učinkov sklepamo le posredno po določenih merljivih lastnostih vhodnih, procesnih in izhodnih postavk vzgoje in izobraževanja (indikatorji inputa, procesa in outputa) (Kroflič 2001, str. 39).

Od tod izvirajo različni pogledi na kakovost (kakovost kot izjemnost, popolnost, ustreznost namenu, vrednost za denar, transformacija; glej Možina, 2002, str. 5–7) in na podatke, s katerimi bomo posredno sklepali o kakovosti kurikulumu in ki jih v metodološki literaturi označujemo s pojmom kazalniki ali indikatorji.

Vrsta izbranih indikatorjev, po katerih bomo sklepali o kakovosti kurikulumu, je precej odvisna od pojmovanja kakovosti in od temeljne znanstvene paradigme, na kateri je utemeljen konkreten evalvacijski model. Če je na primer Tylerjev model evalvacije stavil na pragmatistično pojmovanje kakovosti kot stopnje ujemanja učnih dosežkov s predpostavljenimi cilji, so se kot ključni indikatorji kakovosti uveljavile šolske ocene oziroma kvantificirani rezultati na kriterijskih testih znanja ter podatki o osipu. Naslednji modeli evalvacije, ki so kakovost kurikulumu povezovali s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa, pa so se morali odmakniti od kvantificiranih podatkov o dosežkih in opisati svoje videnje kakovosti procesa s kvalitativnimi termini, kot so na primer jasnost strukture predavanja, jasnost interpretacije in pojasnjevanja, opogumljanje diskusije, predstavljanje stališč iz različnih zornih kotov, entuziazem, raznovrstnost metod poučevanja itn. (glej Kroflič 1994, str. 240). Izkazalo se je namreč, da šele kvalitativni podatki o procesu lahko zanesljivo pokažejo na vzroke (ne)uspeha določenega kurikulumu, razvidne iz kvantificiranih podatkov o outputu. Zadnje generacije modelov evalvacije pa se poleg objektivnih podatkov o vzgojno-izobraževalnem procesu trudijo zajeti tudi različna subjektivna stališča izvajalcev in udeležencev izobraževanja, da bi odpravili prevelike razlike med njimi, saj so te po navadi znamenja neugodne izobraževalne klime in s tem neposreden vzrok slabše kakovosti izobraževalnih procesov in učinkov. Ob tem pa se seveda uveljavlja nov koncept kakovosti kot zmožnosti transformacije ali kontinuirane skrbi za izboljševanje kurikulumu.

Izbor indikatorjev kakovosti je končno zelo odvisen tudi od subjektov evalvacije in njenih temeljnih namenov. Metodologija evalvacije nas namreč opozarja, » ... da je mogoče do kvalitativnih indikatorjev priti le s pomočjo samoevalvacijskih tehnik ... , medtem ko se morajo nadzorniško usmerjeni zunanji subjekti zadovoljiti s kvantitativnimi kazalci.« (Prav tam, str. 240–241)

Filozofija TQM in evalvacija v izobraževanju odraslih

Čeprav mnogi teoretiki oporekajo smotrnosti neposrednega uveljavljanja nekaterih uveljavljenih menedžerskih certifikatov kakovosti v izobraževalnih inštitucijah (npr. standardov ISO), ne moremo spregledati dejstva, da je teoretski koncept celostnega upravljanja kakovosti (*Total Quality Management*) razvil določene pristope k zagotavljanju kakovosti, ki nas opozarjajo na pomembne elemente evalvacije kurikuluma:

- zavezanost vodilnega osebja filozofiji celostnega upravljanja kakovosti,
- večdimenzionalno pojmovanje kakovosti,
- zagotavljanje in razvoj kakovosti je naloga vseh zaposlenih v organizaciji,
- osrednje zanimanje je osredotočeno na uporabnika,
- v model je treba uvrstiti elemente, ki omogočajo nenehno izboljševanje,
- sistematični pristopi k zagotavljanju kakovosti internih procesov na podlagi ugotovljenih dejstev,
- procesna naravnost (izboljševanje kakovosti procesov zagotavlja boljše rezultate),
- sistematično reševanje problemov (Možina, 2002, str. 210).

Skrb za kakovost je najprej odvisna od ustrezne naravnosti vodstva izobraževalne inštitucije, ki mora spodbuditi sodelovanje vseh zaposlenih pri kakovostnem internem načrtovanju izvedbenega kurikuluma in ustrezni komunikaciji z uporabniki programa izobraževanja. Kakovost kurikuluma se mora namreč izraziti v zadovoljstvu in uspehu tistih, ki se izobražujejo. Zato moramo spoznati njihove potrebe in pričakovanja, izobraževalne procese prilagajati njihovim učnim zmožnostim in izkušnjam ter jih seveda pritegniti k vrednotenju vseh faz izpeljave kurikuluma. Sprotna (formativna) evalvacija nam namreč zagotavlja hitro odzivanje na nastale težave in sistematično izboljševanje internih procesov organizacije in neposredne izpeljave izobraževanja. Našteti ukrepi pa nam omogočajo bolj celosten vpogled v kakovost kurikuluma, ki je večdimenzionalen koncept, saj je povezana s celoto procesov upravljanja in izpeljave izobraževalnega procesa in z različnimi potrebami, interesi, vrednotami in pogledi uporabnikov.

(Samo)evalvacija kurikuluma in andragoški cikel

Da bi bolje razumeli posebnosti samoevalvacije v izobraževanju odraslih, si oglejmo razmerje med splošnim pojmovanjem kurikuluma in konceptom andragoškega ciklusa.

Opredelitev za celotno pojmovanje kakovosti nas zavezuje, da sprejmemo širše pojmovanje pojma kurikulum, po katerem ta tvori » ... celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa inštitucije oz. posameznega učitelja, tiste subtilnejše dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebno tiste predpostavljene principe, ...(ki) pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij«

(Kelly, 1989, str. 11). To preprosto pomeni, da kurikulum zajema temeljno filozofijo programa, uradni kurikulum, izpeljavni kurikulum (prilagoditev uradnega kurikulumu organizacijsko - izpeljanim okvirom institucije ali učitelja) in dejanski program (torej tisti, ki se izvaja), poleg tega pa Kelly opozarja še na » ... 'skrito učenje', ki nastaja kot stranski produkt organizacije kurikulumu ter seveda šole« (Prav tam, str. 14).

Opisana širina pojmovanja kurikulumu zajema tudi v koncept kurikularne evalvacije vrsto novih pojavov, ki jih povezujemo s kakovostjo pedagoških ali andragoških procesov: od kurikulumu kot predpisanega usmerjevalnega mehanizma je danes pozornost usmerjena h kurikulumu kot entiteti, ki jo prakticiramo v razredu, ter kot »nastajajoči konstrukciji«, rezultatu interakcije med učiteljem in učenci (glej Kroflič 1997, str. ??)

V andragoški literaturi se pri opredeljevanju vsebinskih elementov kurikulumu srečamo s pojmom *andragoški cikel*, ki je po Pastuoviću domača sopomenka za razvoj kurikulumu. Posebnost andragoškega ciklusa v odnosu do opredeljevanja elementov »šolskega kurikulumu« je v tem, da med sestavne dele kurikulumu uvrsti identifikacijo potreb po izobraževanju, ki naj bi bila izhodišče za določanje drugih elementov kurikulumu (Knowles 1980, str. 82–119; Krajnc 1989, str. 20; Pastuović 1994, str. 77; povzeto po Kroflič 1977, str. ??). Z vidika kurikularne evalvacije to pomeni, da postaneta proučevanje in vrednotenje kontekstualnih dejavnikov kurikulumu izhodiščna faza celostne evalvacije kurikulumu, ocena, koliko obstoječi kurikulum odgovarja na objektivno (v ožji lokali ali širši družbeni skupnosti) in subjektivno (konkretne izobraževalne potrebe in aspiracije odraslih udeležencev kurikulumu) izražene potrebe po izobraževanju, pa eden ključnih kazalnikov kakovosti. Identično stališče zaznamo v Pastuovićevem konceptu *sistemskega integriranega modela programiranja izobraževanja odraslih*, ki zahteva, da » ... poznamo podatke o bistvenih organizacijskih spremenljivkah šole, podjetij, iz katerih prihajajo udeleženci, omejitvah v okolju in sami organizaciji ter potrebah in ciljih okolja, organizacije in udeležencev ... « (Pastuović 1994, str. 72–73).

Poleg omenjene specifikke koncepta andragoškega ciklusa v strokovni literaturi naletimo še na dve opozorili v zvezi z načrtovanjem izobraževanja odraslih:

- da se interesi in sposobnosti odrasle osebe za izobraževanje povečujejo, če ji omogočimo sodelovanje pri končnem načrtovanju izpeljanega kurikulumu ter določene oblike samoregulacije lastnega učnega procesa; ta pristop označi Jarvis P. s pojmom *pogajalski kurikulum* (Jarvis 1989, str. 26);
- da imajo odrasli več že izkušenj, s katerimi lahko povezujejo nove učne vsebine, hkrati pa so mnogokrat manj »miselno odprti« za nove ideje in še posebno za nove kognitivne pristope k učnim vsebinam (Krajnc 1989, str. 21), zaradi česar je prilagajanje učnega procesa njihovim sposobnostim in osebnim mentalnim pristopom v okviru izpeljanega kurikulumu toliko pomembnejše; z rigidnim načrtovanjem kurikulumu bomo namreč izgubili vse prednosti odraslih za izobraževanje, ki izhajajo iz bogastva osebnih izkušenj, ter hkrati povečali

njihove »hendikepe«, ki so povezani z že ustaljenimi in fiksiranimi miselnimi strukturami.

Tema dvema splošno znanima opozoriloma moramo dodati še zadnje, ki izhaja neposredno iz teorije evalvacije neformalnih andragoških programov. P. A. Easton ga opiše z besedami: »Dobra evalvacija je sama po sebi lahko sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki v njej sodelujejo, novo znanje, nove poglede na določena vprašanja ... glede na to, da je ena od nalog programov neformalnega izobraževanja prav v tem, da prispevajo nove možnosti za izobraževanje in deprivilegiranim skupinam v družbi omogočajo okrepitev teh možnosti, iz tega sledi, da je evalvacija ena izmed najboljših takšnih možnosti.« (Povzeto po: Možina 2002, str. 111)

Če torej povzamemo, lahko rečemo, da se še posebno pri samoevalvaciji andragoškega kurikulumu pokaže potreba po natančnem vrednotenju:

- nekaterih kontekstualnih in vhodnih postavk kurikulumu (potrebe po izobraževanju, motivi, prejšnje znanje in izkušnje ciljne skupine, ki vstopa v kurikulum),
- zmožnosti kakovostne priprave izpeljanega kurikulumu, ki upošteva značilnosti ciljne skupine udeležencev izobraževanja,
- hkrati je treba sistematično vključevati udeležence izobraževanja v vse faze vrednotenja in prilagajanja izpeljanega kurikulumu; pri tem se moramo zavedati, da evalvacija ni le instrument zagotavljanja večje kakovosti kurikulumu, ampak je sama po sebi tudi andragoški dejavnik, saj razvija kritične moči udeležencev in jih opogumlja za večji nadzor nad lastnim izobraževanjem (samonadzor).

Notranja (samo)evalvacija in andragoški programi

Andragogika ni v primerjavi s pedagogiko specifična le po izjemno raznoliki strukturi ciljnih skupin, ampak po zelo raznoliki ponudbi izobraževanih programov, ki jih v grobem lahko delimo na dve skupini:

- ciljno determinirani programi za pridobitev formalne izobrazbe,
- prosta ponudba programov neformalnega izobraževanja odraslih.

Tako strukture kurikulumu kot koncepti evalvacije se v navedenih skupinah izobraževalnih programov za odrasle nekoliko razlikujejo.

Programi za pridobitev formalne izobrazbe so zavezani vnaprej opredeljenim standardom znanja in največkrat tudi formalnim zunanjim oblikam končnega preverjanja znanja (matura, zaključni izpiti itn.). To pa seveda ne odvezuje andragoške inštitucije, da ne izpelje občutljive prve faze andragoškega ciklusa in z notranjo evalvacijo pridobi ustrezne podatke o ciljni skupini ter ji prilagodi izpeljavni

kurikulum tako, da bo čim lažje in kakovostno dosegala predpisane standarde znanja. Tako se pri izpeljavi andragoških programov za pridobitev formalne izobrazbe navadno srečamo s kombinacijo zunanje evalvacije izobraževalnega outputa (zunanje preverjanje končnega znanja) z notranjo samoevalvacijo drugih sestavin kurikulumu, pri čemer so seveda podrobni rezultati zunanjega preverjanja končnega znanja opozorilo za iskanje močnih in šibkih točk izobraževalnega procesa, ki mora pripomoči k nenehnemu izboljševanju kakovosti inštitucije, učiteljev in kurikulumu.

Programi neformalnega izobraževanja odraslih so seveda še bolj prilagodljivi subjektivnim potrebam in motivom uporabnikov izobraževanja in hkrati oblikovani tako prožno, da omogočajo čim večjo sprotno prilagodljivost trenutnem položaju. Zato so mnogokrat manj ciljno in bolj procesno naravnani; to pomeni, da temeljni okvir teh programov ni nujno vnaprej stalno strukturirani standard znanja, temveč razvoj določenih spretnosti ter osebnostnih kompetenc, ki se mnogo lažje izrazi v procesno oblikovanem kurikulumu, za katerega je značilno, da natančno opredeljene končne cilje izobraževanja nadomesti s procesnimi načeli, ki jim moramo slediti, da bi uresničili temeljne intence kurikulumu, (pre)oblikovane v skladu z začetno fazo soočenja konkretnih motivov udeležencev (pogajalski kurikulum).

Drugačna struktura kurikulumu se seveda pokaže na drugačnih poudarkih, metodah in kazalnikih kakovosti kot elementih notranje (samo)evalvacije. Osrednje mesto objektivno postavljenih meril znanja nadomeščajo drugi ključni kazalniki kakovosti (npr. razvoj poklicne aspiracije, pridobitev neke socialne spretnosti, izstop iz socialne izolacije, krepitev samozavesti za javno nastopanje itn.), evalvacija pa se nenehno povezuje s sprotno samorefleksijo, vzporejanjem različnih pogledov na dogodke, povezane z izobraževanjem, prestrukturiranjem osnovnih motivov za izobraževanje itn.

Učnociljna in procesna oblika kurikulumu in evalvacija

Ker smo se s pojmom učnociljna in procesna oblika kurikulumu že srečali v prejšnjem poglavju in ju vezali na strukturno razliko med programi za pridobitev formalne izobrazbe in programi neformalnega izobraževanja, si za konec nekoliko natančneje oglejmo osnovne razlike med obema konceptoma kurikulumu in metodološka načela, ki te razlike povezujejo z različnimi evalvacijskimi pristopi.

Klasična učnociljna strategija načrtovanja kurikulumu se razvije hkrati z začetki znanstvene zasnove kurikularne teorije. Na začetku smo spoznali temeljni razlog za to povezavo, ko smo zapisali, da je logično in z znanstvenotehnološkega vidika edino smiselno, da pri intencionalnih projektih, kakršen je kurikulum, najprej natančno opredelimo same cilje izobraževanja, iz njih pa v nadaljevanju izpeljemo druge komponente kurikulumu. Za Tylerja so izobraževalni cilji orientacijska točka, iz katere v nadaljevanju načrtovanja izpeljemo vsebine in metode izobraževanja, na koncu pa stopnja doseganja ciljev postane temeljni kazalnik kakovosti izpeljave kurikulumu. Z vidika zasnove evalvacije takšna struktura kurikulumu torej izpostavi:

- vidik sumativnega vrednotenja izobraževalnega outputa kot osrednje vsebinsko področje evalvacije,
- potrebo po izdelavi čim objektivnejših kriterijskih testov znanja in po možnosti nepristranskih zunanjih ocenjevalcev, ki bodo omogočili objektivno oceno doseženega znanja ter primerjavo dosežkov med posamezniki, razredi, šolami ali celo prejšnjimi in naslednjimi rodovi (če se seveda kurikulum in merila znanja ne spremenijo).

Kljub »logičnosti« modela pa takšna usmeritev v načrtovanje nacionalnega kurikuluma hitro pokaže negativne praktične učinke, ki jih lahko strnemo v naslednje ugotovitve:

- tehnicizem in rigidnost v pojmovanju učne komunikacije;
- vseh učnih ciljev preprosto ni mogoče izraziti v obliki želenih sprememb vedenja in vedenja, torej v obliki behavioralnih ciljev;
- prav tako ni mogoče predpostaviti, da si vzgojni učinki sledijo po linearni in hierarhični shemi, tako da vselej lahko začnemo pri preprostih in bližjih ter postopoma napredujemo proti kompleksnim in oddaljenim spremembam;
- učni proces nikoli ne poteka povsem linearno od učitelja proti učencu, saj brez vsaj minimalne dejavne vloge učenca ni mogoče predpostaviti pretoka informacij, kaj šele učenčevega razumevanja in kritičnega odnosa do učne snovi;
- instrumentalizirana vloga učitelja in učenca onemogoča vzpostavitev transfernega razmerja, ki je temeljni pogoj vzgojno-izobraževalnega vpliva;
- če so učni učinki mnogokrat nepredvidljivi in nenamerni, potem si lahko predstavljamo, koliko neskladij in nezaželenih učinkov povzroči do potankosti vnaprej določen model poučevanja;
- neskladje med smerjo načrtovanega in dejanskega nastajanja vzgojno-izobraževalnih učinkov. (Več o kritiki klasičnega učno - ciljnega načrtovanja glej v: Kroflič 1992 in Kroflič 1997.)

Klasična učno - ciljna strategija načrtovanja kurikuluma je nastala v Združenih državah Amerike v obdobju prevlade behavioristične paradigme v akademski pedagogiki, zato se je nagibala k čim natančnejšemu in sistematičnemu modelu vnaprejšnje postavitve vseh vzgojno-izobraževalnih ciljev, posledično pa k oblikovanju kriterijskih testov znanja, na katerih je temeljila sumativna evalvacija učinkov izobraževanja. Takšna usmeritev na ravni oblikovanja skupnega nacionalnega kurikuluma je privedla do uniformnega in metodično zaprtega kurikuluma, ki je različnim izvajalkam kurikuluma zelo predpisoval standarde znanja, po njih pa tudi logiko priprave na končno preverjanje znanja. Metodična struktura izobraževanja se je po znani Bloomovi taksonomiji učnih ciljev poenotila v linearnem hierarhičnem modelu, po katerem lahko kompleksnejše vzgojno-izobraževalne cilje dosežemo šele potem, ko si pridobimo preprosteje strukturirano (faktografsko) znanje. Ker pa je bilo tega znanja preveč, hkrati pa se je pokazalo, da je prav to znanje najlažje preverjati s testi znanja objektivnega tipa, so kompleksnejši kognitivni cilji začeli izpadati iz izpeljanega kurikuluma.

Največje težave so se pokazale na tistih predmetnih področjih, kjer preproste kognitivne strukture niso v ospredju: pri poučevanju jezikov, umetnostnih in vzgojnih predmetih. Hkrati pa se je pokazalo, da zaprta struktura nacionalnega kurikuluma duši možnost bolj sproščene oblikovanja pedagoške komunikacije, vzpostavitve osebnega odnosa med učiteljem in učencem (transfer) in dejavnejšo vlogo učencev pri kreiranju novega znanja.

Kritiko behaviorizma so na ravni oblikovanja temeljne vzgojne paradigme vodili kognitivisti in pozneje socialni konstruktivisti, kmalu pa so se jim pridružili tudi kurikularni teoretiki in teoretiki evalvacije kurikuluma. Nastala je nova oblika ciljno usmerjenega načrtovanja kurikuluma, ki ciljev ni več definirala kot predpisane končne standarde znanja, temveč jih je oblikovala kot procesna načela, predvsem pa pozornost usmerila v izobraževalni proces kot aktivno interakcijo med učiteljem in učencem in v procese učenčeve konstrukcije novega znanja. Zato lahko razumemo procesni model načrtovanja kot posebno obliko učno - ciljnega modela, ki se je odmaknil od behaviorističnega izhodišča in izpostavil nekaj novih kurikularnih načel.

Temeljno paradigmatško načelo procesnega pristopa načrtovanja lahko opredelimo z mislijo: » ... vzgojno-izobraževalni proces ni več viden kot inštrument približevanja k vnaprej stalno določenemu ciljnemu stanju, temveč kot samo svoj cilj s sebi lastno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti ter tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika! Ali, kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: » ... rast je pojmovana, kot da bi imela neki konec (cilj), namesto da bi sama pomenila cilj (konec).« (Dewey, *Democracy and education*)« (Prav tam, str. ???)

Med osnovne konkretne pedagoške/andragoške prijeme, ki jih predpostavlja procesno razvojni pristop, pa uvrščam:

- individualizacijo in diferenciacijo programa,
- načrtovano izbirnost učnih vsebin,
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kompleksnih kognitivnih stilov,
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kritičnosti, samostojnosti in aktivnemu ter ustvarjalnemu odnosu do stroke in življenja nasploh (v visokemu šolstvu imenujemo to kar kriteriji akademskega študija),
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kvalitete študijskega procesa. (Kroflič 1993, str. 481).

Posebno mesto v tem pristopu zavzema torej zahteva po stalnem sprotnem preverjanju vzgojno-izobraževalnih učinkov, torej po formativni evalvaciji učnega procesa, ki izobraževalni proces približuje strukturi akcijskega raziskovanja: »Bistvo procesnega planiranja namreč ni le v pozornosti, namenjeni kvaliteti vzgojno-izobraževalnega procesa in aktivni vlogi učenca v njem, temveč hkrati v prožnosti in sprotnem prilagajanju posebnostim same izpeljave programa. *Procesno planiranje ima namreč določene strukturne podobnosti z načeli akcijskega raziskovanja*, v katerem vsakemu raziskovalnemu koraku sledi sprotna evalvacija ter je v skladu z dobljeno oceno mogoče

spremeniti (dopolniti) raziskovalni načrt ali celo izhodiščno raziskovalno idejo. V ocenjevanju posameznih raziskovalnih korakov pa sodelujejo raziskovalec, učitelj in v eksperiment vključeni učenci (t. i. proces triangulacije). Če se zavedamo, da je do razvoja participatornega raziskovanja (raziskovanja z aktivno udeležbo raziskovalca v sami raziskovalni situaciji), v katerega vključujemo tudi akcijsko raziskovanje, prišlo zaradi prevelike rigidnosti in distance klasičnega raziskovanja do objekta opazovanja, potem v procesnem planiranju zaznamo soroden poskus presežanja rigidnosti in izoliranosti klasičnega načrtovanja kurikuluma. Sodobne raziskave vzgojno-izobraževalnega procesa namreč kažejo, da se ga kot izrazito interakcijski proces ne da natančno vnaprej določiti, hkrati pa se najvišjih izobraževalnih ciljev ne da dosegati brez aktivne udeležbe učenca. Za zasledovanje ustreznega razvoja učenčevih potencialov je torej nujno potrebno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo pripravljeni ob nenačrtovanih (slabih) učinkih na potrebne popravke. Načrtovanje mora torej že v sami osnovi predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izpeljavo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi 'prizadete osebe', to je učitelj in učenci. Ti niso le vir informacij o dogajanju znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, temveč tudi vedno bolj aktivni udeleženci v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikuluma možnost in dolžnost, da učence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa, spremembe v procesu obrazložimo in poskušamo med učenci in učiteljem priti do konsenza o načrtovanih spremembah.« (Prav tam, str. 482–483)

Ta daljši citat iz članka *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma* (1993) razkriva tesno zvezo med procesnim modelom kurikuluma in že omenjeno četrto generacijo evalvacij, ki izpostavlja vrednotenje pedagoških in andragoških procesov v naravnem okolju, odzivnosti (responzivnost) in problemsko naravnost vrednotenja, soudeležbo vseh akterjev pedagoških in andragoških procesov ter konstruktivistično naravo znanja, stališč in vrednot, ki zahteva nenehno dogovarjanje in usklajevanje mnenj med akterji izobraževanja (proces triangulacije v metodologiji akcijskega raziskovanja, hermenevtično-dialektični krog v konstruktivistično-naturalistični evalvaciji avtorjev Guba in Lincolnove).

S tem pa se nam potrdi zadnje od pomembnih metodoloških načel, ki ga moramo upoštevati pri načrtovanju samoevalvacije kurikuluma, da če je evalvacija organska sestavina kurikuluma, mora biti model evalvacije usklajen s temeljnim modelom načrtovanja kurikuluma.

Namesto sklepa

Na kratko smo se sprehodili po temeljnih metodoloških načelih in pristopih k evalvaciji kurikuluma, ki jih je vsekakor treba poznati in upoštevati pri načrtovanju samoevalvacije kurikuluma. Celosten pristop k tej problematiki nas zavezuje k vrednotenju vseh elementov kurikuluma in k usklajevanju evalvacijskih pristopov s temeljnim namenom evalvacije in strukturo kurikuluma, ki ga vrednotimo. Ne glede na (ne)popularnost nekaterih elementov »tradicionalnih« pristopov k evalvaciji nas celosten pristop k

zagotavljanju kakovosti in sodobni sistemski pristopi k evalvaciji kurikulumuma nadalje opozarjajo, da mora le-ta zajeti tako vidik izkazovanja odgovornosti kot vidik stalne skrbi za kakovost procesov ter da se objektivnemu merjenju izobraževalnega outputa nikakor ne smemo ogniti. In končno, kombinirani pristop h koncipiranju nacionalnega kurikulumuma (programov za pridobitev formalne izobrazbe) v Republiki Sloveniji, ki je v strateških dokumentih predvidel preplet učnociljnega in procesnega načrtovanja, nas opozarja, da učno - ciljni pristop k načrtovanju kurikulumuma (z odmikom od behavioristične paradigme!) še vedno zagotavlja najoptimalnejšo izpeljavo sumativne evalvacije, elementi procesnega načrtovanja pa se izrazito prilegajo evalvacijskim načinom vrednotenja internih načrtovalskih, usklajevalnih in izpeljanih procesov.

Literatura:

1. Jarvis, P. (1989). Content, Purpose and Practice, Lifelong Education for Adults (An International Handbook), edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 22–28.
2. Kakovost v vzgoji in izobraževanju (Tematski sklop), 2000, Sodobna pedagogika, let. 51/117, št. 4, Ljubljana, str. 6–183.
3. Kelly, A. V. (1989). The Curriculum – Theory and Practice, London, Paul Chapman Publishing Ltd.
4. Knowles, M. S. (1980). The Modern Practice of Adult Education, Cambridge Adult Education.
5. Krajnc, A. (1989). Andragogy, Lifelong Education for Adults (An International Handbook), edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 19–21.
6. Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma, Ljubljana: CRU.
7. Kroflič, R. (1993). Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikulumuma, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 44, št. 9–10, str. 473–487.
8. Kroflič, R. (1994). Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 45/111, št. 5–6, str. 36–46.
9. Kroflič, R. (1997). Kurikulum (Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja), Andragoška spoznanja, Ljubljana, št. 1, str. 3–12.
10. Kroflič, R. (2001). Skupne vrednote in paradigmatske uganke evropske pedagogike, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 52/118, št. 4, str. 30–45.
11. Modro oko (Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju), 2001/2002, Ljubljana: Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport.
12. Možina, T. (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle (magistrsko delo), Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
13. Pastuović, N. (1994). Teoretična in metodična izhodišča razvoja programov v izobraževanju odraslih, Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih (RP izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije; 2. raziskovalno poročilo), Ljubljana, Andragoški center RS, str. 62–104.
14. Plut-Pregelj, L. (1995). Kurikulum – ameriška perspektiva, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 46/112, št. 9–10, str. 489–497.
15. Širec, J. (1983). Kaj je kurikulum? Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 34, št. 7–8, str. 318–321.
16. Vidmar, T. (2000). Analiza nadzora v Nemčiji, Franciji in Angliji ter njihove paralele z ureditvijo nadzora v Sloveniji, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 51/117, št. 4, str. 84–105.