

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V
PODJETJIH

LJUBLJANA, 2007

MAJA MAJNIK

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V
PODJETJIH

Študijski program:
pedagogika – andragoška smer

Mentor: doc. dr. Monika Govekar-Okoliš

MAJA MAJNIK

LJUBLJANA, 2007

Za strokovno pomoč in koristne nasvete pri izdelavi diplomskega dela gre posebna zahvala mentorici doc. dr. Moniki Govekar-Okoliš.

Zahvaljujem se vsem intervjuvancem in anketirancem, ki so sodelovali v raziskavi.

Prav tako se zahvaljujem tudi ge. Kseniji Božič, za vso pomoč in nasvete pri nastajanju empiričnega dela.

Zahvaljujem se svojim staršem, ki so me vzpodbujali skozi vsa leta mojega študija.

Hvala tudi tebi Robi, ki mi vedno stojiš ob strani...

POVZETEK

Diplomska naloga preučuje proces evalvacije v izobraževalnih programih in usposabljanjih, namenjenim odraslim udeležencem. Evalvacija predstavlja pomemben del izobraževalnega procesa, s pomočjo katerega ugotavljamo kakovost izobraževalnih programov in institucij. Predstavlja zadnjo, a vendarle neizogibno fazo v izobraževalnem procesu, ki ne pomeni zaključek, ampak pričetek nečesa novega. V diplomski nalogi so predstavljene posamezne faze evalvacije, vrste in modeli evalvacij, merila evalvacije. Opredelili smo kakšno naj bi bilo kakovostno izobraževanje in obenem izpostavili nekaj kazalnikov kakovosti. Naloga izobraževalnih institucij temelji na odgovornosti, da poskrbijo za kakovosten kader, ker bo le ta lahko pripomogel h kakovosti na ravni izobraževalnih programov in institucije. Zaradi povečane ponudbe izobraževalnih programov za odrasle, postajajo izobraževalne institucije vse bolj tržno usmerjene, zato morajo razvijati določene konkurenčne prednosti pred ostalimi. Kar pomeni, da morajo za svoj obstoj skrbeti z zagotavljanjem kakovostnih ponudb.

V empiričnem delu smo s pomočjo delno strukturiranih intervjujev in anketnih vprašalnikov, raziskovali odnos udeležencev izobraževalnih programov do evalvacije. Zanimala nas je njihova pripravljenost za sodelovanje, kakšen pomen ji pripisujejo in kako pomembno vlogo po njihovem mnenju zavzema v izobraževalnem procesu. Rezultati raziskave so pokazali, da udeleženci izobraževanju oz. usposabljanju, evalvaciji pripisujejo zelo pomembno funkcijo, vendar pa na njihov odnos v veliki meri vpliva dolžina izobraževalnih programov. Poleg tega na njihov odnos vplivajo tudi ostali dejavniki, kot so trenutno razpoloženje in počutje, časovna razpoložljivost, tip vprašalnikov ipd.

Ključne besede: evalvacija, vrednotenje, izobraževanje, kakovost

ABSTRACT

The thesis researches the evaluation process of educational programmes and trainings for adult participants. Evaluation represents an important part of educational process, which enables us to ascertain the quality level of educational programmes and institutions. It is the last, however, inevitable phase of educational process, which does not indicate the end but rather the beginning of something new. In this thesis, individual phases, types, models and parameters of evaluation are presented in detail. It is also described what quality education should be like and some indicators of quality are presented. The task of educational institutions should be based on responsibility to ensure capable trainers and other human resources, who will be able to keep a certain quality level of educational programmes. Due to a growing offer of educational programs for adults, institutions are becoming more and more market oriented. Consequently, their future existence on the market depends on their ability to provide educational programmes of high quality and develop certain competitive advantages.

The empirical part of the thesis investigates performers' and participants' attitude to evaluation process. Partly structured interviews and questionnaires were used for the purpose of gathering relevant information. The focus of the research was therefore the participants' willingness to cooperate, the meaning they attribute to evaluation and their opinion on its importance in educational process. The results of research revealed that evaluation is considered very important, but the attitude towards it is affected by the length of educational programmes as well as by other factors; such as current mood and feeling, time availability, type of questionnaires, etc.

Key words: evaluation, assessment, education, quality

KAZALO

I. UVOD	11
II. TEORETIČNI DEL	13
1. NAMEN IN OPREDELITEV RAZISKOVANJA.....	13
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA.....	13
1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	13
1.3 PREDPOSTAVKE.....	14
2. KLASIFIKACIJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	15
3. UČEČA SE ORGANIZACIJA.....	18
4. O POMENU IZOBRAŽEVANJA V PODJETJU.....	21
5. UPRAVLJANJE ČLOVEŠKIH VIROV IN RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV.....	24
5.1 OPREDELITEV POJMA UPRAVLJANJE ČLOVEŠKIH VIROV – HRM.....	24
5.2 OPREDELITEV POJMA RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV-HRD	28
6. KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	30
7. FAZE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA	32
7.1 UGOTAVLJANJE POTREB PO IZOBRAŽEVANJU	32
7.2 NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	34
7.3 PROGRAMIRANJE IZOBRAŽEVANJA.....	35
7.4 ORGANIZACIJA IN IZVEDBA IZOBRAŽEVANJA	36
7.4.1 Zunanja organizacija izobraževalne dejavnosti.....	37
7.4.2 Notranja organizacija izobraževalne dejavnosti.....	38
8. POSEBNOSTI ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU	42
8.1 KOGNITIVNI RAZVOJ V ODRASLI DOBI.....	42
8.2 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI ODRASLIH UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA	43
8.3 DELOVNE IN ŽIVLJENJSKE IZKUŠNJE, IZOBRAŽEVALNA ZGODOVINA IN DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI ODRASLIH	46
8.3.1 Delovne in življenjske izkušnje odraslih.....	46
8.3.2 Izobraževalna zgodovina odraslega	46
8.3.3 Demografske značilnosti odraslih	47
9. EVALVACIJA	48
9.1 OPREDELITEV EVALVACIJE.....	48
9.2 OSNOVNI PARADIGMI EVALVACIJE	49
9.3 VRSTE IN MODELI EVALVACIJE	51
9.3.1 Eksperimentalni model	51
9.3.2 Iluminativna evalvacija	52
9.3.3 Sistemski model (model ciljno usmerjene evalvacije)	52
9.3.4 Evalvacija brez ciljev (model uporabniško usmerjene evalvacije)	53
9.3.5 Evalvacija kot poseg	53
9.4 NAČRTOVANJE EVALVACIJE.....	56
9.5 KAKO IZBRATI USTREZNO METODOLOGIJO?	56
9.6 NAMEN IN CILJI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	57
9.7 MERILA EVALVACIJE	62

9.8 SODOBNI TRENDI V EVALVACIJAH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	62
9.9 FAZE SODOBNEGA EVALVACIJSKEGA PROCESA	64
9.10 OD EVALVACIJE K SAMOEVALVACIJI	64
9.10.1 Kaj je samoevalvacija?	64
9.10.2 Merila dobre samoevalvacije	66
9.10.3 Faze samoevalvacijskega procesa	66
9.10.4 Predstavitev projekta POKI	67
9.11 KDAJ VREDNOTITI?	69
9.12 IZVAJALCI VREDNOTENJA	72
III. EMPIRIČNI DEL	74
1. METODOLOGIJA	74
1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJEV PROUČEVANJA	74
1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	75
1.3 RAZISKOVALNE PREDPOSTAVKE	75
1.4 RAZISKOVALNE METODE IN TEHNIKE	76
1.5 ŠTUDIJA PRIMERA	76
1.5.1 Študija primera intervjujev	78
1.5.2 Študija primera anket	79
2. UGOTAVLJANJE ODNOSA IZVAJALCEV IZOBRAŽEVANJA DO EVALVACIJE	80
2.1 PREGLED POTEKA RAZISKAVE (INTERVJUJI)	80
2.1.1. Izbor enot raziskovanja	80
2.1.2 Zbiranje empiričnega gradiva	82
2.1.3 Urejanje gradiva	83
2.1.4 Obdelava empiričnih podatkov	83
2.1.5 Definiranje pojmov in kategorij	85
2.1.6 Odnosno (selektivno) kodiranje	85
3. ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV INTERVJUJEV	89
4. SKLEPNE UGOTOVITVE GLEDE ODNOSA IZVAJALCEV DO EVALVACIJE	93
5. UGOTAVLJANJE ODNOSA UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA DO EVALVACIJE	96
5.1 IZPELJAVA RAZISKOVANJA	96
5.2 OBDELAVA PODATKOV	96
5.3 OSNOVNA POPULACIJA IN VZOREC	97
6. ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETE	98
7. SKLEPNE UGOTOVITVE GLEDE ODNOSA UDELEŽENCEV DO EVALVACIJE (ANKETE)	105
8. ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA – PRIMERJAVA INTERVJUJEV IN ANKET	107
IV. ZAKLJUČEK	109
V. LITERATURA	113

KAZALO TABEL

Tabela 1: Pomen evalvacije za udeležence.....	98
Tabela 2: Vrste evalvacij, ki so za udeležence pomembnejše.....	100
Tabela 3: Vrste/tipi vprašalnikov, ki jih udeleženci raje izpolnjujejo.....	102
Tabela 4: Vpliv počutja na odgovarjanje udeležencev.....	103
Tabela 5: Objektivnost ocenjevanja.....	104

KAZALO SHEMA

SHEMA 1: Procesi HRM – sistem medsebojno povezanih aktivnosti.....	25
SHEMA 2: Temeljne aktivnosti HRM.....	26
SHEMA 3: Model andragoškega ciklusa po Joshiju.....	41
SHEMA 4: Nameni evalvacije usposabljanja	58

KAZALO PRILOG

PRILOGA 1: Vprašanja za delno strukturiran intervju.....	115
PRILOGA 2: Vprašanja za udeležence izobraževanja.....	117
PRILOGA 3: Primer evalvacijskega vprašalnika.....	119

I. UVOD

V današnjem času postaja izobraževanje temeljna dejavnost tako z vidika družbe kot z vidika posameznika. Projecira se v vseh oblikah družbenega življenja in se prenaša tako v formalnih kot tudi v neformalnih oblikah.

Današnjo družbo lahko poimenujemo kot družbo znanja, za katero je značilna izjemna rast informacij in hiter razvoj znanosti in tehnologije.

Živimo v svetu, v katerem smo vsakodnevno preplavljeni z nešteto informacijami. S tega vidika se mora vsak posameznik zavedati, da postaja vseživljenjsko učenje nujnost za vsakega, ne glede na doseženo izobrazbeno raven, saj si le tako lahko vzdržujemo svojo zaposljivost in obenem poskrbimo za konkurenčnost svojega znanja na trgu delovne sile. Zaradi hitrega zastaranja znanja je nujnost vsakega zaposlenega, da se nenehno izobražuje, izpopolnjuje ter strokovno usposablja.

Za razvoj in poslovno učinkovitost mora biti zaposleni pripravljen sodelovati v izbranih izobraževalnih programih. Tako predstavljajo ključni dejavnik uspeha podjetja zaposleni, ki s svojim znanjem predstavljajo človeški kapital.

Izobraževalni programi naj bi zaposlenim ponudili kakovostno znanje, vzpodbujali naj bi ustvarjalnost, predvsem pa uporabnost oziroma aplikacijo novih znanj v delovnem procesu.

V diplomski nalogi se bomo posvetili evalvaciji zadovoljstva udeležencev s programi usposabljanja in izobraževanja. Evalvacija predstavlja zadnjo fazo v andragoškem ciklusu in ima pomemben vpliv na celotni izobraževalni proces, hkrati pa pomeni lahko tudi spodbudo za začetek novega.

Pomeni pridobivanje informacij z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah. S pomočjo te faze dobimo pomembne informacije za izboljšanje izobraževalnih programov. Evalvacija, ki je že dolgo sprejeta kot sredstvo za zagotavljanje in izpopolnjevanje kvalitete, naj bi bila na področju izobraževanja odraslih konsistentna z načeli tega izobraževanja. Kar pomeni, da so odrasli udeleženci subjekti izobraževalnega procesa in kot takšni naj bi imeli aktivno vlogo tudi v evalvacijskem procesu.

Diplomska naloga je sestavljena iz dveh delov. V prvem, teoretičnem delu bomo predstavili razloge za nenehno izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Predstavili bomo prvine »učee se organizacije«. Z opisovanjem posebnosti odraslih, vključenih v izobraževanje bomo izpostavili pomembno dimenzijo, ki jo moramo upoštevati, kadar govorimo o razvoju načinov vrednotenja v izobraževanju odraslih. Opisali bomo posamezne faze izobraževalnega procesa in največ besed namenili zadnji fazi, evalvaciji. Predstavili bomo posamezne definicije in opredelitve evalvacije. Opisali bomo posamezne faze evalvacijskega procesa ter našeli modele in vrste evalvacij. Nekaj besed bomo posvetili namenom in ciljem evalvacije. Da bi bila evalvacija karseda učinkovita in da bi nam omogočala zanesljive rezultate, je potrebno izbrati ustrezna merila, predstavili bomo vrste meril, ki se jih lahko uporabi v procesu vrednotenja.

V drugem, empiričnem delu diplomske naloge bomo s pomočjo intervjujev in anketnih vprašalnikov raziskovali odnos izvajalcev in udeležencev do evalvacije. Skušali bomo ugotoviti kolikšen pomen pripisujejo vrednotenju. Zanimala nas bo pripravljenost udeležencev za sodelovanje, morebitni dejavniki, ki vplivajo na njihovo motiviranost, objektivnost / subjektivnost ocenjevanja.

II. TEORETIČNI DEL

1. NAMEN IN OPREDELITEV RAZISKOVANJA

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V diplomski nalogi se bomo osredotočili na vse predpogoje in preddispozicije, ki so potrebne oziroma lahko bi rekli nujne za učinkovito izobraževanje. Predmet naše raziskave bo evalvacija v izobraževanju odraslih. Zanimali nas bodo posamezni vidiki evalvacijskega procesa. Kadar govorimo o evalvaciji, ne moremo mimo pojma učinkovitost. Moramo se vprašati kaj lahko storimo, da bi bilo izobraževanje oziroma usposabljanje čim bolj učinkovito, kako lahko pripomoremo k večji učinkovitosti. Zato se bomo poskušali osredotočiti na vse dejavnike, ki vplivajo na učinkovitost oziroma neučinkovitost izobraževanja.

1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

- Kako pomembno je izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v današnjem času?
- Zakaj podjetja vedno več vlagajo v izobraževanje svojih zaposlenih?
- Zakaj lahko poimenujemo današnjo družbo »Učeča se družba«?
- Kako lahko opredelimo pojma: »Upravljanje človeških virov« in »Razvoj človeških virov«?
- Kaj je evalvacija?
- Katere vrste in modele evalvacije poznamo?
- Kako pomembno vlogo v izobraževalnem procesu zavzema evalvacija?
- Na kakšen način lahko pripomoremo h karseda učinkoviti evalvaciji?
- Koliko faz vključuje evalvacijski proces?
- Na kaj vse moramo biti pozorni pred izpeljavo evalvacije?
- Kdo lahko sodeluje v evalvacijskem procesu?
- Kakšni so nameni in cilji evalvacije?
- Kolikšen pomen evalvaciji pripisujejo izvajalci izobraževanj?
- Kolikšen pomen evalvaciji pripisujejo udeleženci?
- Kaj lahko rečemo o odnosu udeležencev izobraževanj/ usposabljanj do sodelovanja pri evalvaciji?
- Kaj odlikuje kakovostno izobraževanje in kakovostne institucije?

- Kaj je samoevalvacija?

1.3 PREDPOSTAVKE

Osnovno vodilo diplomske naloge predstavljajo naslednje predpostavke:

- Izobraževanje bo učinkovito, če bo temeljilo na jasno postavljenih in izoblikovanih ciljnih in obenem upoštevalo posebnosti odraslih v izobraževanju in izvajalo različne vrste evalvacij.
- Izvajalci izobraževanja pripisujejo evalvaciji zelo pomembno vlogo v izobraževalnem procesu, enako tudi udeleženci.
- Predpostavljamo, da izvajalci izobraževanja pri ocenjevanju udeležencev, v ospredje postavljajo subjektivnost, medtem ko udeleženci izobraževanj v ospredje postavljajo objektivnost ocenjevanja.
- Večji pomen v izobraževanju se pripisuje sprotni evalvaciji.
- Le učinkovita evalvacija v izobraževalnem procesu lahko pripomore k večjemu napredku podjetja.

2. KLASIFIKACIJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Z razvojem andragoške prakse prihaja do novih pojavov v vzgoji in izobraževanju. Klasifikacija, ki je bila veljavna pred desetimi leti ali več, se v mnogočem razlikuje od današnje. Današnja teorija obravnava vzgojne pojave predvsem mnogo širše in obsežnejše kot jih je v preteklosti. V večini primerov pridejo v poštev predvsem kombinirane oblike učenja. Jelenc meni, da lahko glede na kontinuiteto življenja in po načelu vseživljenjskosti celotno izobraževanje razdelimo na dve fazi in sicer na:

- *fazo začetnega izobraževanja*, ki naj bi trajala vse od vstopa v šolo do izstopa iz šolanja na katerikoli stopnji po končani šolski obveznosti, ko posameznik opusti izobraževanje kot temeljno življenjsko funkcijo, ki jo opravlja s polnim delovnim časom, z namenom, da bi prevzel kakšno drugo življenjsko vlogo; govorimo o *izobraževanju otrok in mladine*, pri katerem je v ospredju pridobitev temeljne splošne ter poklicne izobrazbe po stopnjah, ki pripomore k optimalnem razvoju osebnosti ter pripravi na življenje in delo (Jelenc 1996, str.13);
- *fazo nadaljevalnega izobraževanja*, ki se prične takrat, ko se posameznik po prekinitvi začetnega izobraževanja ali po začetnem izobraževanju ponovno vključi v katerokoli izobraževanje, pri čemer velja poudariti, da pri tem upoštevamo le tisto izobraževanje, ki je namerno in organizirano; v tem primeru pa govorimo o *izobraževanju odraslih*, ki omogoča pridobivanje višjih stopenj izobrazbe, poleg tega pa tudi vse vrste usposabljanja in izpopolnjevanja znanja za življenje, delo in obenem tudi za nadaljnje razvijanje človekove osebnosti (prav tam).

Krajnc govori o štirih osnovnih tipih ali vrstah izobraževanja odraslih:

- 1) *Samoizobraževanje*: Pri samoizobraževanju gre za proces pridobivanja znanja, spretnosti in navad, pri čemer učenec sam v celoti obvlada učni proces, sam si postavi cilj izobraževanja, sam programira, planira, ima pregled nad celotno organizacijo in naučeno tudi sam vrednoti.
- 2) *Usmerjeno ali vodeno izobraževanje*: Usmerjeno izobraževanje se je razvijalo kot nova, popolnejša oblika samoizobraževanja. Pri tej obliki izobraževanja si oseba še vedno sama zastavi cilj, ki ga želi doseči, programiranje in planiranje pa opravi ustanova.

3) *Neformalno izobraževanje*: Zanj je značilno, da oseba ohrani svojo vodilno vlogo v treh fazah: pri organizaciji izobraževanja, realizaciji planiranega izobraževanja in kontroli naučenega, medtem ko vrednotenje opravi ustanova, na kateri tudi sicer poteka neformalno izobraževanje odraslih.

4) *Formalno izobraževanje*: Gre za vrsto učenja, ki je organizirana v obliki šolskega dela, pri čemer je pouk namenjen odraslim. Celoten vzgojnoizobraževalni proces poteka v neposrednem stiku učitelja z odraslimi udeleženci. Velik pomen pri tej obliki izobraževanja ima vnaprej določeno število učnih ur, učiteljev način podajanja snovi in razlaga (Krajnc 1979, str. 70-79).

Zavedati se moramo, da morajo odrasli vnesti v svoje učenje veliko mero samostojnosti, pa čeprav gre za nižjo stopnjo izobraževanja. To predpostavlja, da je njihovo izobraževanje prilagojeno dosedanjemu izkustvu in znanju, ustaljenim učnim tehnikam in navadam in pogojem, v katerih se posameznik uči. Poleg tega pa potrebujejo še zunanjo pomoč, vodenje, razlago, dobro organizacijo vzgojnoizobraževalnega procesa ter dodatne spodbude za vzdrževanje ustrezne motivacije za učenje.

Poleg štirih osnovnih tipov izobraževanja odraslih Krajnc omenja še druge:

Posredno in neposredno izobraževanje:

Posredno izobraževanje pa tvorita dopisno izobraževanje in izobraževanje na daljavo. O dopisnem izobraževanju govorimo, ko pri komunikaciji med učiteljem in učencem uporabljamo različne pisne oblike: učna pisma, skripte, priročnike, navodila ... Komunikacija med učiteljem in učencem je posredna s pomočjo učnega sredstva, učnega gradiva, med seboj nimata osebnih kontaktov. Pri neposrednem izobraževanju je vzgojni kontakt med učiteljem in učencem odvisen od fizične prisotnosti, gre za osebni kontakt, npr. na tečaju, v večerni šoli, na predavanju, v knjižnici ipd.

Kompenzacijsko in inovacijsko izobraževanje odraslih: H kompenzacijskemu izobraževanju štejemo vsakršno izobraževanje, pri katerem si ljudje pridobivajo znanje, ki je bilo objektivno dosegljivo že v času, ko so se še redno šolali, pa si ga iz različnih vzrokov niso pridobili. Vzroki za to so bili lahko objektivni (prevelika oddaljenost, pomanjkanje časa, pomanjkanje finančnih sredstev ...) ali pa subjektivni (nezaineresiranost, družinske obveznosti, bolezen ...). V inovacijsko izobraževanje ne sodijo primeri, ko si strokovnjaki pridobivajo znanje iz nekega drugega, za njih novega področja. Inovacijsko izobraževanje se ne more toliko opreti

na že obstoječe potrebe po znanju, kot je to značilno za kompenzacijsko izobraževanje (Krajnc 1979, str. 80-84).

Strokovno, splošno in družbenopolitično izobraževanje: Zgodovina vzgoje in izobraževanja govori o tem, da se je najprej sistematično razvijalo in s pomočjo šolskega sistema širilo splošno izobraževanje. Šolski sistem je bil naravnani k temu, da bi si vsak človek pridobil nekaj osnovnega znanja in veščin. Predvsem naj bi se naučil brati, pisati in računati. Strokovno in poklicno izobraževanje je po svojem nastanku relativno mlajše. Avtomatizirana proizvodnja zahteva od delavca vedno manj poklicnega znanja in angažira vedno manj njegovih sposobnosti. Poklicno znanje delavca v avtomatizirani proizvodnji mora biti ozko specializirano, skupaj z razvojem tehnologije se hitro spreminja in zastareva. Družbenopolitično izobraževanje nekateri prištevajo k splošni izobrazbi ljudi, drugi pa ga obravnavajo kot posebno kategorijo glede na velik družbeni pomen, ki ga ima. Najbolj sistematično je potekalo družbenopolitično izobraževanje v okviru družbenopolitičnih organizacij, kot so bile: zveze sindikatov, programi v okviru krajevnih skupnosti in organizacij združenega dela (prav tam).

Formativno in informativno izobraževanje: Vsako izobraževanje, pri katerem se spreminja izobrazbeni status, imenujemo formativno izobraževanje. Gre za daljše ali pa krajše programe, ki delujejo vzgojno po vnaprej predvidenih poteh in oblikah dela, uravnavajo pa se po postavljenih vzgojnih smotrih. Informativno izobraževanje posreduje pa le delna znanja s posameznih področij, dopolnjuje predznanje, poglobi del prejšnje izobrazbe ali pa človeka o nečem informira na novo (prav tam).

Dopolnilno izobraževanje opredeli Jelenc (Jelenc 1991, str. 45) kot poklicno usmerjeno pošolsko izobraževanje, ki je namenjeno predvsem mladostnikom, starim od šestnajst do dvajset let. Lahko pa obsega tudi nekatere vrste visokošolskega izobraževanja.

Usposabljanje je sistematična priprava na delo. Poleg določenega teoretičnega znanja zahteva tudi razvoj posameznikovih osebnostnih lastnosti, npr. posameznikove želje, motivacijo in izkušnje, ki so potrebne, da bo lahko opravljal specifično delo (Muršak 1991, str. 389-398).

Z vidika uspešnega gospodarskega in posameznikovega razvoja je pomembno, da vseživljenjsko izobraževanje, ki postaja temelj sodobne družbe znanja, postane način življenja, življenjski slog posameznika in organizacije. S tem pripomore k oblikovanju na znanju temelječe družbe in njeni večji konkurenčnosti.

3. UČEČA SE ORGANIZACIJA

Senge meni, da sveta ne oblikujejo neke nerazpoznavne, imaginarne sile, temveč ljudje, ki nenehno razširjajo svojo sposobnost in kreativnost, ki negujejo in razvijajo nove ideje, ki imajo možnost svobodnega povezovanja z enakomislečimi ljudmi in ki se stalno učijo, kako se učiti skupaj z drugimi. Za tistega, ki v to ne verjame, velja, da naj se nikar ne poskuša učiti, kaj šele graditi učeče se organizacije (Senge v Ferjan 1999, str. 173).

Organizacijsko učenje je Senge utemeljil kot najpomembnejši proces v organizaciji, ki je sprejela filozofijo nenehnega predvidevanja in odzivanja na vse hitrejšo spremenljivost, kompleksnost in negotovost v okolju. Dokazoval je, da novo znanje nedvomno povečuje konkurenčno sposobnost organizacije, ki lahko v konkurenčnem boju preživi le v primeru, če razpolaga z večjo količino znanja ter se uči hitreje kot njeni tekmeci (Senge 1994).

Za vsako uspešno organizacijo velja, da naj bi se tako zaposleni kot vodilni zavedali pomena znanja in vanj neprestano vlagali.

Temeljne prvine učeče se organizacije po Sengu so: sistemski način razmišljanja, odličnost osebja, mentalni modeli, vizija, usmerjena v izgradnjo prihodnosti in timsko učenje. S sistemskim načinom razmišljanja lahko razložimo socialne in tehnične procese v organizacijah. Poleg tega sistemski način razmišljanja povezuje ostale prvine v celoto. Odličnost osebja se kaže predvsem v samoobvladanju. Samoobvladanje pomeni sposobnost dolgoročno usmeriti svojo delovno energijo v doseganje določenih ciljev, ob tem, da se cilji tudi navadno dosežejo.

Mentalni modeli kot ena izmed prvin učeče se organizacije predstavljajo stereotipe, posploševanja, domišljijo. Gre za vnaprejšnje miselne scenarije o tem, kako bi neka stvar morala potekati, kako bi moralo biti, saj so ravno mentalni modeli vzrok ali povod za določen način ravnanja. V učeči se organizaciji morajo biti vodilni managerji sposobni svoje vizije transformirati v cilje organizacije. To pa je najlažje doseči pri motiviranem osebju, željnem novih znanj. Za doseg cilja je potrebno učenje tako organizacije kot posameznikov v njej, zato predstavlja tim osnovno celico učenja v organizaciji, z gotovostjo pa lahko trdimo, da je timsko delo v današnjem poslovnem svetu skorajda nujno (Senge 1994, str. 6).

Po mnenju avtorja Možine je učeča se organizacija tista, ki je sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje in na tej podlagi tudi spreminjati svoje vedenje. To velja za vse zaposlene, predvsem pa za managerje (Možina 2002, str. 242).

Dohmen meni, da obstajata dva temeljna koncepta učeče se družbe, ki pa naj bi bila oba zastarela: prvi predvideva nadaljnji razvoj in odpiranje formalnega izobraževalnega sistema, drugi pa odprti trg izobraževanja z neomejeno tekmovalnostjo med ponudniki (Dohmen 1996, str. 67-68).

Dohmen ponuja tretji koncept, in sicer je to mobilizacija organiziranega samostojnega učenja oziroma razvoj človeških sposobnosti in spretnosti, to je možno z evalvacijo mreže različnih ponudnikov v učeči se družbi, tako tradicionalnih izobraževalnih institucij, ki izpolnjujejo organizacijske, svetovalne, usmerjevalne in podporne vloge vseživljenjskega učenja, kot tudi drugih virov učenja v lokalni skupnosti; najpomembnejša sprememba, ki je cilj te politike, pa je sprememba stališč ljudi do vseživljenjskega učenja in aktivno, fleksibilno in ustvarjalno izrabljanje možnosti, ki jo ponuja učeča se družba (Dohmen 1996, str. 68).

Soglasno sprejeta definicija učeče se organizacije ne obstaja, obstajajo pa skupne značilnosti različnih definicij, ki jih je Kavčič opredelil takole:

- proces neprestanega učenja in stalno pridobivanje novega znanja,
- učenje v organizaciji poteka na vseh ravneh,
- sistemsko učenje, mišljenje in reševanje problemov,
- učenje v organizaciji kot razvoj in spreminjanje organizacije v prihodnosti,
- prenos učenja posameznika na učenje organizacije (Kavčič 1994, str. 425).

Učeča se organizacija mora biti sposobna izkoriščati najboljše izkušnje in znanje zaposlenih. Zaposleni se morajo učiti drug od drugega. Pripravljeni se morajo biti učiti od zaposlenih iz drugih podjetij, od kupcev in dobaviteljev. Na ta način lahko organizacija stalno izboljšuje svoje aktivnosti. Temelj učeče se organizacije sloni na odprti komunikaciji, v kateri morajo sodelovati vsi v poslovnem procesu.

Možina kot pomembne sestavine učeče se organizacije izpostavi naslednje:

- jasna vizija, poslanstvo;
- opredeljeni cilji, strategija;
- organizacijska kultura;

- primerni viri, znanja, sredstva;
- sprejemljivost za spremembe;
- usmerjenost k odličnosti in dosežkom (Možina 2000, str. 468).

Učeča se organizacija je tista organizacija, v kateri njeni člani na vseh nivojih neprestano povečujejo svoje zmožnosti za izpeljavo delovnih nalog. Eden njenih bistvenih vidikov je, da znanje pridobiva in ustvarja. Uči se skozi učeče se posameznike, ki vedo, da je stalno izpopolnjevanje znanja in spretnosti del rednega delovnega procesa. V učeči se organizaciji pomeni učenje zaposlenim osebno zadovoljstvo, vodilni pa v njej vidijo konkurenčno prednost v znanju zaposlenih in v inovacijah.

Zaposleni se morajo zavedati, kaj vse jim prinaša novo znanje in da je znanje moč, s katero lahko upravljajo.

4. O POMENU IZOBRAŽEVANJA V PODJETJU

Izobraževanje v podjetju lahko prispeva k dobremu poslovnemu izidu, le - ta pa je končni cilj vsakega poslovnega sistema. Brez izobraževanja človek v današnjem času praktično ne bi mogel preživeti, prav tako ne bi bilo možnosti za razvoj tehnike in znanosti.

Bertoncelj je izpostavil nekaj razlogov, zakaj je potreben poseben sistem izobraževanja v podjetjih. Ti so opisani spodaj.

- Vsaka delovna organizacija ima svoje posebnosti in zahteve, ki jih uresničujejo člani kolektiva, od katerih se pričakuje, da so za svoje delo ustrezno usposobljeni. Del izobraževalne vsebine je takšen, da ga ne omogoča nobena strokovna šola, zato jo je potrebno posredovati le v delovnih organizacijah.
- Obseg znanja, ki ga strokovni kadri pridobivajo v šolah, je učinkovit le takrat, ko ga znajo ti kadri prilagoditi in uporabiti v svoji delovni organizaciji.
- Izobraževanje v delovnih organizacijah lahko zajame velik krog interesentov, ki jih strokovne šole nikoli ne bodo mogle zajeti, kar nakazuje na izredno ekonomičnost takšnega načina izobraževanja.
- Delovna organizacija lahko določi tista specifična znanja, ki so za opravljanje dela v tej organizaciji potrebna.
- Podjetje želi za vse zaposlene doseči delovno usposobljenost, ki jo zahteva proizvodno delo. Usposobljenost pa strokovni kadri lahko pridobijo le na delovnih mestih in na način, ki je z organizacijskega in pedagoškega vidika najustreznejši.
- V vsakem podjetju se kaže izredno veliko potreb po dopolnilnem izobraževanju, prekvalifikacijah ipd. Takšno izobraževanje poteka najhitreje in najceneje v okviru same delovne organizacije.
- Mnogi avtorji menijo, da je delovna sposobnost glavni kazatelj produktivnosti, le - ta pa je v veliki meri rezultat stalnega izobraževanja in usposabljanja vseh članov kolektiva

(Bertoncelj 1965, str. 17).

Izobraževanje je uspešno le takrat, ko poteka v skladu z naslednjimi znanstvenimi načeli, ki jih je potrebno upoštevati v vseh fazah:

- 1) *Načelo znanstvenosti* temelji na predpostavki, da se mora pri izobraževanju za določeno strokovno področje upoštevati tehnološki in znanstveni razvoj te stroke.
 - 2) *Načelo primernosti*: vsebine in metode izobraževanja morajo biti prilagojene sposobnostim in potrebam udeležencev izobraževanja.
 - 3) *Načelo vzgojnosti*: izobraževanje mora udeležencem posredovati tudi vrednote, pri čemer ne gre za vrednote iz posameznih sistemov vrednot, ki temeljijo na ideologiji, ampak gre za občo etiko in vrednote posameznih strokovnih področij.
 - 4) *Načelo zavestne aktivnosti*: izobraževanje vsekakor ne more biti uspešno, če udeleženci ne participirajo aktivno v izobraževalnem procesu. Zato se moramo truditi, da bomo izbrali ustrezne metode, ki bodo spodbudile njihovo aktivnost.
 - 5) *Načelo nazornosti*: udeležencem je treba pojasnjevati in razlagati učno snov na njim razumljiv način, pri čemer si pomagamo z ustrežno izbiro učnih metod in uporabo didaktičnih pripomočkov (Ferjan 1999, str.16-17).
 - 6) *Načelo sistematičnosti in postopnosti*: učna snov mora biti sistematično urejena in predstavljena v logičnem zaporedju. Pri tem moramo upoštevati, da mora posredovanje znanja potekati:
 - od lažjega k težjemu,
 - od bližnjega k bolj oddaljenemu,
 - od preprostega k bolj zapletenemu,
 - od enostavnega k sestavljenemu.
 - 7) *Načelo povezovanja teorije s prakso* pravi, da mora biti učna snov uporabna za življenje.
 - 8) *Načelo trajnosti znanja*, ki ga moramo upoštevati z dveh vidikov, in sicer:
 - z vidika izbire učnih vsebin,
 - z vidika uporabe metod.
- Po eni strani moramo izbirati take učne vsebine, ki vsaj nekaj časa ne bodo zastarale, po drugi strani pa moramo uporabiti take metode poučevanja, da bodo udeleženci znanje trajno osvojili.
- 9) *Načelo prilagojenosti poučevanja razvojni stopnji udeleženca*, ki sovpada z že omenjenim načelom primernosti.
 - 10) *Načelo navezovanja pedagoško-andragoškega kontakta*, ki predpostavlja, da mora izvajalec izobraževanja poskrbeti za primerne medsebojne odnose med izvajalci oz. predavatelji in udeleženci izobraževanja.

11) *Načelo ekonomske upravičenosti*: to načelo je potrebno upoštevati tako pri planiranju na makronivoju, kot tudi na ravni posamezne javne šole, programa, letnika in učnega predmeta in ne nazadnje tudi podjetij. Gre predvsem zato, kateri kriterij bo prevladoval v procesu načrtovanja ciljev izobraževanja: pedagoški, andragoški, didaktični ali ekonomski (Ferjan 1999, str. 16-17).

Ferjan je predpostavil enajst načel, ki jih moramo upoštevati pri izobraževanju odraslih, če želimo, da bo le-to potekalo uspešno in da bodo udeleženci odnesli s predavanj karseda največ.

Številne funkcije, ki jih ima izobraževanje v družbi lahko strnemo v tri sklope:

- Družbeno-kulturna funkcija: izobraževanje je podlaga za kulturno izročilo in novo kulturno ustvarjalnost ter družbeni razvoj;
- Psiho-socialna funkcija je temelj človekovega osebnega razvoja, osebne sreče, samouresničevanja;
- Ekonomska funkcija omogoča družbeno mobilnost in ekonomski učinek (Krajnc 1984, str. 3).

Podjetja dajejo največji poudarek tretji, ekonomski funkciji.

Izobraževanje se v podjetjih lahko razvija v tolikšnem obsegu, kolikor se kaže interes delovnega kolektiva in na osnovi potreb in zahtev po vsestransko usposobljenih proizvajalcih in upravljalcih. Potrebe po izobraževanju so najpogosteje odraz pozitivnih stališč do izobraževanja in iniciative delovnih kolektivov. Na osnovi dobro ugotovljenih izobraževalnih potreb, lahko uresničimo vse pogoje za sistematično izobraževanje zaposlenih. Razvoj in potrebe gospodarstva oz. posameznega podjetja, predstavljajo močno spodbudo za organizacijo sodobnega sistema izobraževanja strokovnih kadrov.

Izobraževanje strokovnih kadrov pa ne obsega le znanja za neposredno izvrševanje delovne funkcije, ampak tudi skrb za vzgojo vsestransko razvite osebnosti. To kaže na našo nenehno skrb za splošna in družbena znanja, da bo vsak član kolektiva sposoben ne le proizvajati, temveč tudi izpolnjevati delovne metode in ustrezne medsebojne odnose (Bertoncelj 1965, str. 13).

5. UPRAVLJANJE ČLOVEŠKIH VIROV IN RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV

Izraz človeški viri opredeljuje v širšem kontekstu vse ljudi kot potencialne v državi, regiji, okolju in v ožjem smislu, v podjetju. Kadar v literaturi zasledimo pojem razvoj človeških virov, je to pojmovanje večinoma v povezavi z delovnimi organizacijami. V tej povezavi pa pride do pojavljanja dveh pojmov, in sicer do upravljanja človeških virov in razvoja človeških virov, ki se vsebinsko razlikujeta. Pojem razvoj človeških virov (HRD) je pomensko ožji od pojma upravljanje človeških virov (HRM).

Upravljanje oziroma management pomeni proces, kolikor je le mogoče učinkovitega doseganja in uresničevanja organizacijskih ciljev. Ukvarja se z materialnimi, človeškimi in finančnimi viri, z orisom podjetij, njihovo sestavo in razvojem, specifikacijo ciljev ter izborom kriterijev za evalvacijo uspešnosti podjetja (Mohorčič-Špolar 1997, str. 1).

5.1 OPREDELITEV POJMA UPRAVLJANJE ČLOVEŠKIH VIROV – HRM

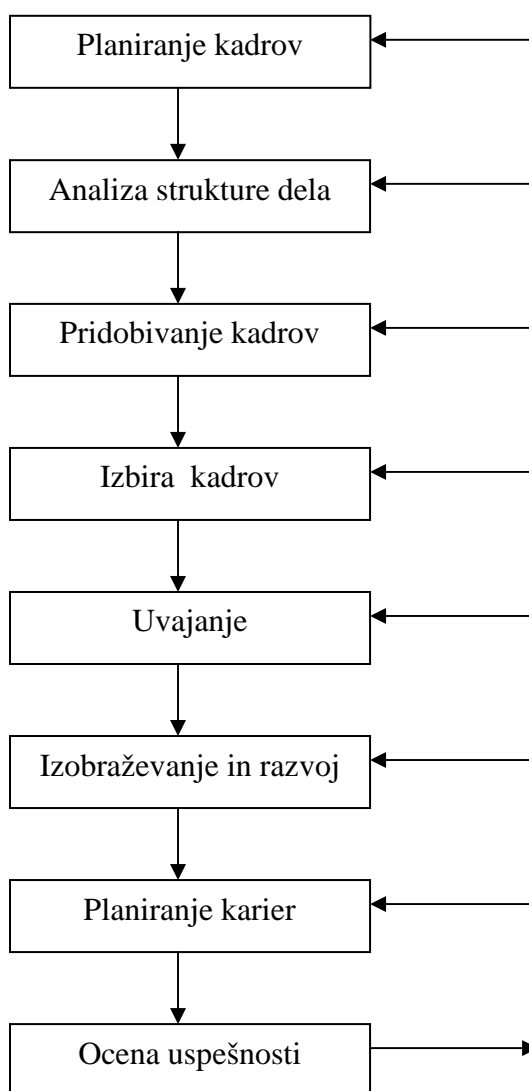
Upravljanje človeških virov ali *human resource management* pomeni vodenje notranjega in zunanjega okolja, ocenjevanje dela in delovnih rezultatov ter ocenjevanje, pridobivanje, razvoj in nagrajevanje ljudi kot človeških virov (Armstrong idr. v Mohorčič-Špolar 1997, str. 25). »Temeljna naloga HRM-ja je pomoč zaposlenim, da sproščajo in razvijajo svoj potencial, pri čemer se zadovoljujejo interesi zaposlenih in potrebe organizacije.« (Ažman 1993, str. 38)

Upravljanje človeških virov je zapleten sistem, ki ga sestavlja več medsebojno povezanih sistemov, kot prikazuje shema 1. Namen in cilj le-teh je:

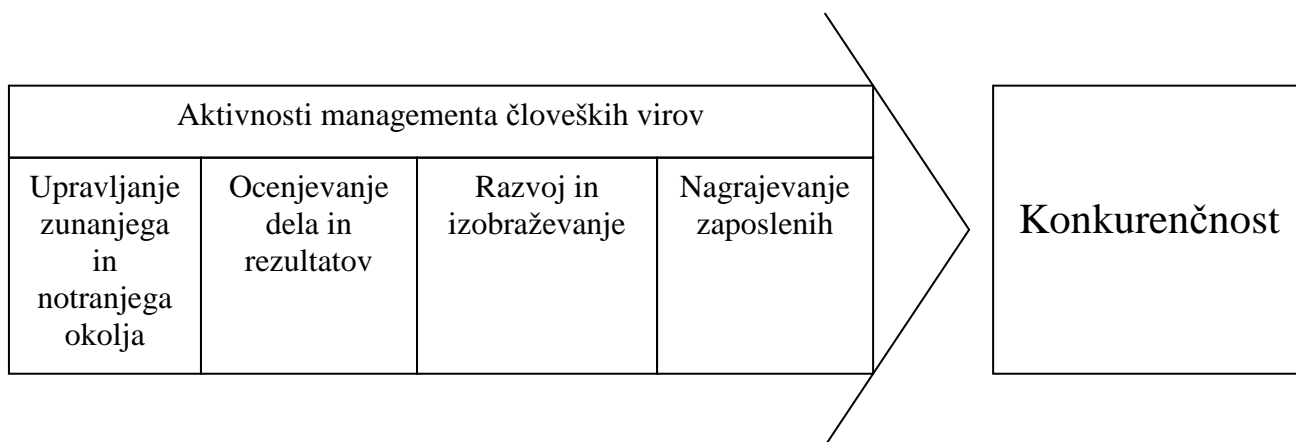
- 1) Planiranje kadrov: analiza stanja zaposlenih v organizaciji, ugotavljanje potreb po zaposlenih (potrebni znanj, sposobnosti) v prihodnjem obdobju.
- 2) Analiza strukture dela: s tem določimo karakteristike, ki so nujne za uspešno opravljanje dela in pogoje okolja, v katerem se bo delo izvajalo.
- 3) Pridobivanje kadrov: iskanje najustreznejših »kanalov« za pridobivanje kadrov.
- 4) Izbira kadrov: glede na zahteve dela izberemo najustreznejše kandidate.
- 5) Uvajanje: vključitev v organizacijo in izvajanje dela.

- 6) Izobraževanje in razvoj: s tem zagotovimo, da ima organizacija ljudi z ustreznim znanjem in spretnostmi - priprava ljudi na uspešno opravljanje obstoječega dela ter na prevzem večje odgovornosti v prihodnosti.
- 7) Planiranje kariere: predvidevanje nadaljnjega razvoja zaposlenih ter določitev posamičnih ciljev in poti razvoja.
- 8) Ocena uspešnosti: ocenimo uspešnost zaposlenih, določimo vzroke nižje uspešnosti. Ta ocena zaposlenim daje povratno informacijo o doseženih rezultatih.

Shema 1: Procesi HRM – sistem medsebojno povezanih aktivnosti (Ažman 1995, str. 20)



Shema 2: Temeljne aktivnosti HRM (Treven 1998, str. 26)



Izraz *Human Resource Management* se je v severnoameriški literaturi pojavljal že pred približno štiridesetimi leti. Prva formalna praksa pa se je razvila kot rezultat industrijske revolucije. Tovarne so namreč potrebovale veliko število zaposlenih z različnimi spretnostmi, ki so morali delati na specializiranih strojih. Potrebovali so vodje, specializirane za vodenje ljudi, da so lahko usposobili in razporedili delavce.

V Veliki Britaniji predstavlja v današnjem času uporaba termina »upravljanje človeških virov«, prepletanje številnih elementov, ki ostro ločujejo vsebino pojma »upravljanje človeških virov« od vsebine pojma »personalna služba« ali »delo z osebjem«. Pred dvajsetimi ali tridesetimi leti so s pojmom »upravljanje s človeškimi viri«, hoteli prikazati predvsem bolj izdelan alternativni pristop k upravljanju z delovno silo. Pojem »personalna služba« ali »delo z osebjem« je bil obremenjen s problemi marginalnosti, dvoma v delo službe same. Predstavljal je skupek relativno nepovezanih opravil, med katerimi so bila nekatera obarvana s statusno nizkim »socialnim delom«.

Bennet (Bennet v Mohorčič-Špolar 1996, str. 27) pravi, da se upravljanje s človeškimi viri usmerja na tiste vidike upravljanja, ki zadevajo človeško stran podjetja in s samimi odnosi med podjetjem in zaposlenimi. Med drugim to obsega tudi elemente industrijske psihologije (proučevanje temeljnih pojavov v delovnem procesu), kadrovske politiko in usposabljanje.

V slovenski literaturi za označevanje pojma upravljanje s človeškimi viri zasledimo izraze, kot so kadrovska funkcija, kadrovska politika, razvoj kadrov.

Po mnenju Florjančiča, kadrovska politika opredeljuje načrtno in stalno prizadevanje delavcev v organizacijah združenega dela, da skupaj z družbenopolitičnimi organizacijami in strokovnimi službami ustvarjajo pogoje za čim uspešnejše opravljanje delovnih nalog in čim večji vpliv na rezultate svojega dela. Florjančič meni, da se kadrovska politika oblikuje in realizira preko kadrovske funkcije, ki pa je zaradi svojega predmeta obravnave, specifična dejavnost s samostojnimi delovnimi področji in postopki. Poudarja, da moramo pri oblikovanju kadrovske funkcije v ustrezne kadrovske službe jasno razlikovati pristojnosti tistih dejavnikov, ki so odgovorni za vodstvo kadrovske politike in tistimi, ki so odgovorni za izvrševanje sprejetih odločitev (Florjančič v Mohorčič-Špolar 1996, str. 27).

Kadrovska funkcija predstavlja planiranje, koordiniranje, kontrolo in razvoj mreže kadrovskih procesov v organizacijah združenega dela. Nanaša se na oceno:

- a) kadrovskih potreb,
- b) ugotavljanja kadrovskih resursov,
- c) pridobivanja,
- d) izbora,
- e) nameščanja,
- f) premeščanja,
- g) izobraževanja,
- h) informiranja kadrov,
- i) socialne varnosti in delovnih odnosov,
- j) varstva,
- k) delitve osebnih dohodkov,
- l) proučevanja in razvoja samoupravnih odnosov v organizacijah združenega dela (Mohorčič-Špolar 1996, str. 27-28).

5.2 OPREDELITEV POJMA RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV-HRD

Razvoj človeških virov ali *human resource development* pomeni »organizirano izobraževanje zaposlenih, ki ga izvaja delodajalec v določenih časovnih obdobjih, ki daje možnost za izboljšanje delovnih dosežkov in/ali osebni razvoj zaposlenih.« (Nadler 1989, str. 6)

Za Pacea pomeni razvoj človeških virov integrirano uporabo izobraževanja, usposabljanja in razvoja, organizacijskega razvoja in razvoja kariere, z namenom izboljšati učinkovitost posameznika, skupine in organizacije (Pace 1991, str. 2).

Herrera pa je razvoj človeških virov opredelil kot izobraževanje in usposabljanje zaposlenih, razvoj kariere, ocenjevanje dela in razvoj take organizacije, ki bo podpirala razvoj človeških virov (Herrera v Mohorčič-Špolar 1996, str. 25).

HRD kot ena glavnih aktivnosti znotraj HRM-ja predstavlja »niz sistematičnih in planiranih aktivnosti organizacije, katerih namen je, da zaposleni pridobijo ustrezne sposobnosti, glede na sedanje in prihodnje potrebe dela« (DeSimone in Harris 1998, str. 2). Omenjena avtorja navajata tri osnovne funkcije HRD-ja:

- **Usposabljanje in razvoj** je funkcija, ki se osredotoča na izboljšanje znanj, sposobnosti in veščin posameznikov. Usposabljanje predstavlja proces pridobivanja specifičnih znanj, spretnosti in veščin, vezanih na določeno delo. Po drugi strani pa predstavlja razvoj dolgoročne aktivnosti, usmerjene na znanja, spretnosti in veščine, ki jih bodo zaposleni potrebovali pri opravljanju svojih del v prihodnosti. S procesom usposabljanja in z razvojem se prične že ob prihodu novozaposlenega v podjetje in sicer v obliki uvajanja. Uvajanje je formalen proces, preko katerega se novozaposleni seznanijo z vrednotami, normami in delovnimi razmerami v organizaciji ter spoznajo svoje delo. Temu sledi usposabljanje tehnik in veščin, ki jih bo posameznik potreboval pri opravljanju svojega dela. Ko je zaposleni usposobljen za samostojno opravljanje dela, se prične razvoj, ki ga zastopata inštruiranje in svetovanje.
- **Organizacijski razvoj** predstavlja proces povečanja uspešnosti organizacije in izboljšanja počutja zaposlenih preko planiranih posegov na vedenjske vzorce. Organizacijski razvoj zahteva tako makro kot mikro spremembe, pri čemer gre pri makro spremembah za izboljšanje učinkovitosti organizacije, mikro spremembe pa so usmerjene na manjše skupine in posameznike.

- **Razvoj karier:** pri tej funkciji gre za proces, s katerim posamezniki napredujejo preko različnih stopenj, ki pa so opredeljene z različnimi cilji, nalogami in zahtevami. Razvoj karier vsebuje dva različna procesa, in sicer planiranje karier (gre za opis veščin in zmožnosti posameznikov, na osnovi katerega se določi realen karierni plan) in karierni management (v okviru tega procesa opredelimo korake oziroma akcije, preko katerih bomo plan realizirali). Vsekakor je med razvojem karier, usposabljanjem ter izobraževanjem močna povezava. Karierni plan se lahko izvršuje le skozi programe izobraževanja in usposabljanja v organizaciji.

Pojem »razvoj človeških virov« je pomensko ožji od pojma »upravljanje človeških virov«. Pomeni integrirano uporabo izobraževanja, usposabljanja in razvoja, organizacijskega razvoja in razvoja kariere, da bi izboljšali učinkovitost posameznika, skupine in organizacije. Herrera meni, da je glavni namen razvoja človeških virov pomoč ljudem v organizacijah, da se soočijo s problemi, ki so nastali s tehnološkimi, ekonomskimi, družbenimi in kulturnimi spremembami. Prav tako pa je njihov namen tudi, da se prilagodijo novim zahtevam in dosežejo stopnjo izvajanja nalog, ki je potrebna za preživetje in obstanek v konkurenčnosti (Herrera v Mohorčič-Špolar 1996, str. 28).

Lahko bi povzeli, da pomeni termin razvoj človeških virov sistematičen in nadzorovan proces priprave, izvajanja in nadziranja vseh kadrovsko-izobraževalnih postopkov in ukrepov, ki so namenjeni strokovnemu, poklicnemu in prav tako tudi osebnostnemu razvoju zaposlenih. Temeljna naloga tega procesa je z integrirano uporabo izobraževanja, usposabljanja, organizacijskega razvoja in razvoja kariere izboljšati učinkovitost posameznika, skupine in organizacije ter na ta način zagotoviti optimalno poklicno, izobrazbeno in kvalifikacijsko sestavo zaposlenih glede na razvitost in strateške cilje organizacije.

Razvoj človeških virov obsega tako svetovanje zaposlenim, usmerjanje zaposlenih v izobraževanje glede poklicne poti ter investiranje v ljudi in v tem smislu ga je potrebno tudi obravnavati.

6. KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Zaradi družbenih sprememb in posledično povečane ponudbe izobraževalnih programov za odrasle udeležence, imajo izobraževalne institucije poleg izobraževalne tudi poslovno funkcijo oziroma funkcijo organizacije kot poslovnega objekta. To nakazuje, da so postale izobraževalne institucije tržno usmerjene, zato morajo razvijati določene konkurenčne prednosti, da privabijo udeležence, ter iskati dodatne vire financiranja programov na trgu (Kovač 1997, str. 26-33). Da ohranijo svojo konkurenčnost, morajo imeti kakovostno ponudbo. Opredelili bomo, kaj pomeni kakovost, kadar govorimo o izobraževanju odraslih, kateri kazalniki so pokazatelji kakovosti izobraževalnih programov in institucij, ki jih nudi.

Kot prvi kazalnik kakovosti bomo izpostavili *oblikovano vizijo izobraževanja odraslih*. Vizija razvoja izobraževanja odraslih bi morala biti poznana vsem zaposlenim v izobraževalni organizaciji. Na tem mestu bomo omenili ciljno načrtovanje, kar pomeni, da si moramo postaviti dolgoročne in kratkoročne cilje, ki jih bomo skušali doseči. Potrebno si je zastaviti jasne, realne ter uresničljive cilje (Zorić 2003).

Drugi kazalnik kakovosti je t.i. *nenehno ugotavljanje potreb po izobraževanju oz. znanju*. Zaradi nenehno spreminjajočega se znanja in s tem tudi potreb po določenem znanju, ki se pojavijo v družbi in pri posamezniku, morajo biti izobraževalne institucije nenehno pripravljene nuditi znanja, ki ga potrebujejo posamezniki, da lahko uspešno funkcionirajo znotraj družbe (prav tam).

Podrobneje se bomo izobraževalnih potreb dotaknili, ko bomo govorili o andragoškem ciklusu, saj ugotavljanje potreb predstavlja prvo fazo v le-tem, obenem pa je gotovo temelj za oblikovanje ustrezne, kakovostne ponudbe izobraževalne organizacije.

Tretji kazalnik kakovosti bi lahko bila *usmerjenost k udeležencu* (prav tam), ki je predvsem pomembna na ravni programa. O kolikšni usmerjenosti k udeležencu in njegovim potrebam lahko govorimo, je zaznati predvsem med samim potekom izobraževalnega programa. Zato je ključnega pomena načrtovanje programa, na tem mestu je treba omeniti andragoški cikel, ki je vsekakor eden izmed najpomembnejših kazalnikov kakovosti v izobraževanju odraslih, saj upošteva vse posebnosti odrasle osebe (glej 8. poglavje), obenem pa je v veliko pomoč pri

izpeljavi kakovostnega programa od zasnove do izvedbe. O podrobnostih andragoškega ciklusa bo več povedanega v naslednjem poglavju.

Kakovostno izobraževanje naj bi izpopolnjevalo znanje, zmožnosti in spretnosti udeležencev. Hkrati udeležencem zagotavlja pooblastilo, da vplivajo na svojo transformacijo. To pomeni, da se omogoča udeležencem vključevanje v lastno odločanje, ki vpliva na njihovo spreminjanje oz. da vključimo udeležence izobraževanja v načrtovanje le-tega in ga glede na potrebe posameznikov ustrezno prilagodimo. To pa je v izobraževanju bistveno, saj le tako lahko vplivamo na posameznikovo spreminjanje (Kump 1994).

Produkt kakovostnega izobraževanja je kakovostno znanje, ki prav gotovo predstavlja temelj za transferno znanje, samostojno reševanje problemov, razvoj kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti (Kroflič 1993).

V izobraževanju odraslih so andragoški delavci nosilci kakovosti izobraževalnega programa in procesa. Zelo je pomembno, da izobraževalna organizacija prevzame odgovornost za nenehno usposabljanje andragoškega osebja in njihov profesionalni razvoj, saj le kakovosten kader lahko pripomore h kakovosti na ravni izobraževalnih programov in organizacije.

7. FAZE IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Za učinkovito izpeljavo izobraževanja v podjetjih je potrebno vložiti veliko dela in truda. Zaposleni, ki se dodatno izobražujejo in usposablajo, se morajo zavedati, da se izobraževalni proces odvija večstopenjsko, in sicer v tako imenovanem izobraževalnem oziroma andragoškem ciklusu.

Andragoški cikel bi lahko opredelili kot povezavo različnih faz izobraževanja, ki morajo biti upoštevane in vključene pri oblikovanju programa. Pri omenjenem ciklusu gre za naslednje faze:

- ugotavljanje potreb po izobraževanju,
- načrtovanje izobraževanja,
- programiranje izobraževanja,
- organizacija in izvedba izobraževanja ter
- vrednotenje oziroma evalvacija izobraževanja.

Poudariti je treba, da se proces z evalvacijo ne konča, saj gre za kontinuiran proces, zato je zadnja faza le spodbuda, da se na podlagi naučenega sprožijo nove potrebe, ki izhajajo iz novega znanja (Jelenc 1996, str. 82).

V naslednjih podpoglavjih bomo opisali vse faze andragoškega ciklusa, pri čemer bomo največ pozornosti namenili zadnji fazi - evalvaciji izobraževanja.

7.1 UGOTAVLJANJE POTREB PO IZOBRAŽEVANJU

Ko se odločimo za izpeljavo izobraževalnega programa, moramo najprej poznati izobraževalne potrebe in ugotoviti kakšne so možnosti, ki so za zadovoljevanje teh potreb nujne (Jereb 1998, str. 103).

Pri določanju izobraževalnih potreb moramo:

- odkriti potrebe po izobraževanju,
- ugotoviti vse objektivne in subjektivne dejavnike, ki na te potrebe vplivajo, in sicer koliko jih določajo,
- ugotoviti vrsto, raven in širino potreb,

- analizirati pogoje in možnosti za njihovo uresničitev,
- določiti, oblikovati in ovrednotiti potrebe,
- oceniti iztržek, ki ga bo prinesla njegova uresničitev v primerjavi z vložkom (Mohorčič-Špolar, Ivančič 1996, str. 62).

Zadnjo trditev bi lahko z drugimi besedami povedali tudi tako, da moramo oceniti *output* izobraževanja glede na *input*, ki smo ga vložili v izobraževalni proces.

Zavedati se moramo, da vseh nastalih problemov ne moremo odpraviti z izobraževanjem, zato je treba že na samem začetku ugotoviti, ali problem res izvira iz pomanjkljive usposobljenosti zaposlenih in ali so vzroki morda drugje. Torej, potrebno je opredeliti probleme, ki jih je mogoče odpraviti z izobraževanjem in tiste, pri katerih izobraževanje ni potrebno in bi bilo treba rešitev za njihovo odpravo poiskati drugje.

Jereb (Jereb 1998, str. 105-109) je izpostavil nekatere metode, s pomočjo katerih lahko ugotovimo izobraževalne potrebe. Te so:

- *Primerjalna analiza vsebine programov z zahtevami delovnih mest.* S to analizo izobraževalnih programov za pridobitev strokovne izobrazbe in opisov delovnih mest, ugotavljamo potrebe po strokovnem usposabljanju pripravnikov.
- *Primerjalna analiza dejanske usposobljenosti z zahtevami delovnih mest.*
- *Spremljanje in analiza razvojnih zahtev.*
- *Analiza problemov pri delu.*
- *Analiza pravnih, organizacijskih in drugih predpisov.*
- *Odkrivanje interesov zaposlenih.*
- *Delovni sestanki med vodji organizacijskih enot in zaposlenimi, na katerih gre za obravnavanje problemov pri delu, napak, kritičnih točk in določanje možnih rešitev.*

Florjančič, Ferjan in Bernik pravijo, da raziskovanje izobraževalnih potreb obravnavamo s treh vidikov, in sicer:

- z vidika organizacije,
- z vidika posameznikov ter
- z vidika zahtev dela (Florjančič, Ferjan, Bernik 1999, str. 125).

7.2 NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA

S planiranjem izobraževanja se na podlagi izobraževalnih potreb in možnosti, odločamo za določene vrste izobraževanja, za njihov obseg, za število udeležencev, ki jih bo izobraževanje zajelo, za časovne determinante posamezne izobraževalne aktivnosti, glede izvajalcev posameznih aktivnosti in tudi o finančnih sredstvih. Načrtovanje izobraževanja izhaja iz plana razvoja kadrov, v primeru, da tega organizacija nima, pa iz dokumentacije usklajenih izobraževalnih potreb. Plani izobraževanja pa so lahko kratkoročni, srednjeročni ali dolgoročni (Jereb 1998, str. 110-114).

Jereb je izpostavil naslednje temeljne sestavine teh planov:

- *Programska komponenta plana izobraževanja.* S to komponento določimo v planu izobraževanja programsko strukturo izobraževalnih ali kadrovske razvojnih ukrepov, s katerimi bomo v načrtovanem obdobju kontinuirano zadovoljevali globalne in diferencirane izobraževalne potrebe pri definiranju programske strukture izobraževalnega sistema. Programska struktura plana izobraževanja vsebuje naslednje sestavine:

- programe za pridobitev strokovne izobrazbe,
- programe izpopolnjevanja,
- programe usposabljanja (prav tam).

Kadar je izobraževalna dejavnost v podjetju dobro razvita in če v veliki meri pokriva potrebe po izobraževanju, je smiselno programsko strukturo plana izobraževanja deliti še po načinu ali namenu izobraževanja. Takšni delitvi pripomoreta k večji preglednosti plana.

- *Izvedbena komponenta plana izobraževanja.* Pri tej komponenti gre za opredelitev nosilcev ali izvajalcev posameznih programov, kraj izobraževanja, trajanje izobraževanja, rok za zaključek izobraževanja ter obseg izobraževanja po posameznem programu.
- *Finančna komponenta plana izobraževanja.* S to komponento opredelimo finančne stroške izobraževanja. Izhodišče za izračun potrebnih finančnih sredstev je običajno cena izobraževanja na izobraženca ali na skupino izobražencev. K olajšanju izračuna lahko pripomoremo na ta način, da opredelimo ceno na izobraženca ali skupino, število obračunskih enot (število izobražencev ali skupin, pomnoženo s številom

vplačil v načrtovanem obdobju) ter celotna sredstva po posameznem programu in letniku izobraževanja (prav tam).

Takšen ali na drug ustrezen način izdelan izobraževalni plan moramo predložiti vodstvu v obravnavo in potrditev, saj potrjen izobraževalni plan predstavlja temelj za vsa nadaljnja dela izobraževalne dejavnosti v organizaciji, tako za programiranje, organizacijo, izvedbo kot za vrednotenje izobraževanja.

7.3 PROGRAMIRANJE IZOBRAŽEVANJA

Del izobraževalnega načrta podjetje uresniči v sodelovanju z ustreznimi izobraževalnimi institucijami, del pa z lastno izobraževalno dejavnostjo, in sicer z internimi izobraževalnimi programi. Interne izobraževalne programe pripravljajo podjetja sama za zadovoljevanje svojih specifičnih notranjih izobraževalnih potreb.

S programiranjem izobraževanja podjetje podrobno in po določenih didaktičnih načelih oblikuje vsebino in okvir določenih izobraževalnih programov, ki so na podlagi ugotovljenih izobraževalnih potreb predvideni po planu izobraževanja. Tehnike programiranja, ki jih izvajajo ustrezni strokovnjaki – programerji, so specifične za različna področja in oblike izobraževanja, vse pa bolj ali manj vključujejo osnovne stopnje.

Na prvi stopnji gre za izdelavo načrta programa, v katerem opredelimo osnovna področja izobraževanja. Tej stopnji sledi podrobno razčlenjevanje posameznih področij na tematske celote in osnovne teme, ki jih razporejamo v njihovi logični povezanosti. Pri tretji oz. zadnji stopnji programiranja pa gre za ugotavljanje in razporejanje vsebin v okviru določene teme ali vaje, ki je del programa. Ta stopnja programiranja je najtežja, saj gre za dokončno didaktično oblikovanje gradiva, za kar pa ni natančno določenih pravil. Razporejanje gradiva ne poteka le po logičnih, temveč tudi po didaktičnih in metodičnih kriterijih. Iz programa morata biti razvidna tako obseg določenih vsebin, kot tudi njihova globina, saj je od tega odvisno, v kolikšni meri bomo lahko dosegli cilje programa (Jereb 1998, str. 115-116).

7.4 ORGANIZACIJA IN IZVEDBA IZOBRAŽEVANJA

Organizacija in izvedba izobraževanja obsegata vse aktivnosti, ki so potrebne za pripravo izobraževalnega procesa ter upravljanje in izvajanje le tega. Pri tej fazi izobraževanja izhajamo iz plana razvoja kadrov, plana izobraževanja in izobraževalnih programov oz. vsebin (Jereb 1998, str. 117).

V pripravo izobraževalnega procesa sodi priprava učiteljev, izobraževancev, finančnih in materialnih pogojev ter tehnično - administrativna priprava.

Pri organizaciji in izvedbi izobraževanja je treba upoštevati nekatera andragoška načela in principe, ki odražajo bistvo učne prakse. Načela so omenjena že v drugem poglavju, potrebno pa je naštetih še principe izobraževalnega dela z odraslimi, saj predstavljajo osnovna izhodišča, ki opozarjajo na posebnosti organizacije in uresničevanje izobraževanja. Obstajajo trije glavni principi, in sicer:

- *Princip demokratičnosti*, ki ga dosežemo tako, da skupino in posameznike obravnavamo kot sodelavce, ki imajo pravico in možnost, da razpravljajo o organizaciji, vsebini in metodah učenja, upoštevati pa bi ga morali tudi pri preverjanju rezultatov izobraževanja.
- *Princip prostovoljnosti*, ki je dosežen le z izobraževanjem, ki je povezano s predznanjem in izkušnjami izobraževancev, predvsem pa z njihovimi potrebami po znanju in z nujnostjo, ki jo prinašajo nenehne spremembe na področju znanosti in tehnologije, organizacijske spremembe in spremembe v metodah dela.
- *Princip integrativnosti* nakazuje na to, da je pomembno, da se zunanja nujnost, zaradi katere so se izobraževanci odločili za izobraževanje, spremeni v njihovo lastno potrebo, kar pa je tudi pogoj, da bodo pri izobraževanju dovolj dolgo vztrajali (prav tam, str. 54). Drugače povedano, ta princip poudarja pomembnost spreminjanja zunanje motivacije v notranjo, kar je bistvenega pomena za učinkovitost izobraževanja.

Organizacija izobraževalne dejavnosti je lahko notranja ali pa zunanja.

7.4.1 Zunanja organizacija izobraževalne dejavnosti

Zaradi specifičnih potreb po izobraževanju so se razvile različne organizacijske oblike izobraževalne dejavnosti, ki so odvisne predvsem od razvitosti izobraževanja in kompleksnosti izobraževalne problematike. Jereb opozarja, da je ne glede na obliko, za kakovostno izvajanje izobraževalnih nalog osnova skupinsko delo (Jereb 1998, str. 118). Na osnovi te teze bi morala biti torej poglobljena naloga strokovnih kadrov v izobraževalni dejavnosti predvsem organizacija in koordinacija dela skupin, sestavljenih iz različnih strokovnjakov.

Jereb govori o različnih organizacijskih oblikah v okviru zunanje organizacije izobraževalnih procesov:

➤ ***Izobraževalna dejavnost kot ena od nalog kadrovnika.***

V manjših organizacijah opravlja kadrovník vse naloge kadrovske dejavnosti in tako tudi del operativnih nalog na področju izobraževanja. Kadrovník opravlja predvsem vlogo organizatorja, redkeje koordinatorja. Svoje operativne in razvojne izobraževalne naloge lahko realizira le na ta način, da se pri svojem delu povezuje z ustreznimi institucijami. Tako se izobraževalna funkcija lahko izvaja kot podfunkcija kadrovske funkcije v okviru kadrovskega oddelka, službe ali sektorja (prav tam, str. 118).

➤ ***Organizator izobraževanja v okviru kadrovske službe.***

Organizator izobraževanja opravlja večinoma naloge v zvezi s politiko in financiranjem izobraževanja, naloge v zvezi s štipendiranjem ter z organizacijo posameznih izobraževalnih akcij znotraj organizacije. Običajno opravlja tudi nekatere razvojne naloge, kot so proučevanje potreb, planiranje izobraževanja, programiranje in vrednotenje (prav tam, str. 118).

➤ ***Oddelek za izobraževanje ali izobraževalna služba.***

Takšna organizacijska oblika je primerna za večje organizacije. Na oblikovanje le-te poleg velikosti podjetja vpliva še število različnih oblik izobraževanja. Po sestavi gre v glavnem za dve skupini strokovnjakov, in sicer za skupino za razvojne naloge in operativno skupino organizatorjev izobraževanja. Skupaj z ustreznimi sodelavci (tehnične stroke in administratorji), lahko opravita vse razvojne in operativne naloge

izobraževanja, s tem da del strokovnega izobraževanja in usposabljanja izvajajo zunanje institucije (prav tam, str. 118).

➤ ***Izobraževalni center.***

V nekaterih podjetjih se izobraževanje izvaja kot samostojna funkcija v okviru izobraževalnega centra. Izobraževalni center je organizacijska oblika, ki je primerna za največje organizacije. Njegova glavna naloga je, da zagotovi kakovostno ugotavljanje in opredeljevanje vseh globalnih in diferenciranih izobraževalnih potreb. Sestavljen naj bi bil iz naslednjih oddelkov: oddelek za razvojne naloge, operativno skupino za organizacijo in koordinacijo izobraževalne dejavnosti, skupino za projektiranje in pripravo spremljanja in vrednotenja izobraževanja, skupino za realizacijo strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja (skrbi predvsem za povezovanje z izvajalci in za potrebno koordinacijo dela) ter administrativno in tehnično službo (Jereb 1998, str. 119).

7.4.2 Notranja organizacija izobraževalne dejavnosti

Poglavitna naloga neposrednega izobraževalnega dela je smotrno usklajevanje in koordiniranje vseh temeljnih dejavnikov izobraževalnega procesa z namenom, ustvariti pogoje za učinkovito izvedbo posameznih izobraževalnih programov, temeljna naloga izvedbe izobraževanja pa je, da s pomočjo uporabe različnih učnih oblik, metod, sredstev in pripomočkov na čim učinkovitejši način dosežemo z izobraževalnim programom opredeljene cilje (Jereb 1998, str. 120).

Načrtovanje izobraževalne aktivnosti pa lahko poteka na različne načine. Podjetje lahko določene programe izvaja samostojno, z lastnimi kadri znotraj organizacije, kar imenujemo interno izobraževanje, nekatere programe lahko izvaja v sodelovanju z zunanjimi izvajalci, tretjo možnost pa predstavlja eksterno izobraževanje, pri čemer podjetje za del programov poišče zunanje izvajalce (prav tam, str. 120).

Elementi, na podlagi katerih se podjetja odločajo, kako bodo izvajala izobraževanje, so:

- ekonomika izobraževanja,
- čuvanje poslovne tajnosti,
- razpoložljivost ustreznih kadrov, ki bi izobraževanje izvedli,

- razpoložljivost potrebne opreme,
- drugo (Ferjan 1999, str. 61-62).

Najpogostejše oblike izobraževanja, ki jih organizira in izvaja služba za izobraževanje v podjetju samostojno, so:

- uvajanje novozaposlenih;
- pripravništvo;
- usposabljanje poslovnih partnerjev;
- izobraževanje za kakovost (ko je sistem v podjetju že uveden) (prav tam, str. 61-62).

Najpogostejše pojavne oblike izobraževanja, ki jih izvajajo samo zunanje institucije za podjetja, so:

- usposabljanje osebja za izvajanje internih oblik izobraževanja;
- učenje tujih jezikov;
- izobraževanje za uporabo računalniških programov;
- izobraževanje za kakovost (v fazi uvajanja sistema kakovosti);
- izobraževanje managementa (prav tam, str. 61-62).

Da bi bilo izobraževanje karseda učinkovito in uspešno, je potrebno upoštevati vse faze andragoškega ciklusa. Evalvacija kot zadnja faza vsekakor ne pomeni zaključka, temveč pričetek nečesa novega.

Poznamo več modelov izobraževalnega ciklusa za odrasle:

1) Andragoški cikel kot ga omenja Krajnc (Krajnc 1979, str. 140), obsega naslednje faze:

- ugotavljanje potreb po znanju,
- programiranje,
- planiranje,
- uresničevanje programa in
- valorizacija vzgojno-izobraževalnih učinkov.

2) Andragoški cikel po Jelenc (Jelenc 1996, str. 82) obsega:

- ugotavljanje potreb,
- načrtovanje programa,
- programiranje vsebin,

- pripravo in organiziranje procesa,
- izpeljavo izobraževanja,
- vrednotenje izidov izobraževanja.

Jelenc (prav tam) andragoški cikel opredeli kot povezavo različnih faz izobraževanja, ki morajo biti pri oblikovanju programa upoštevane.

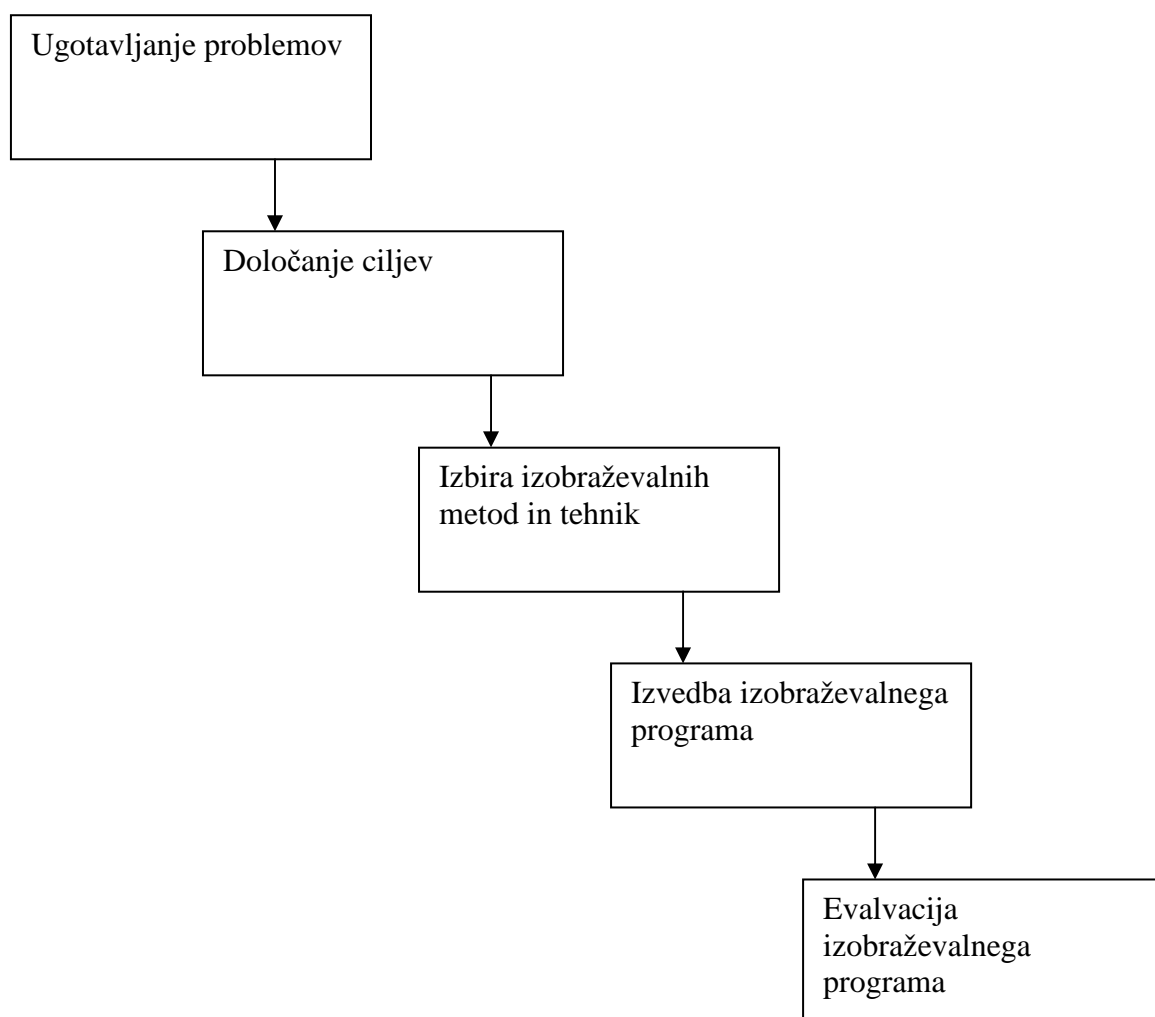
3) Joshi (Joshi v Ažman 1993, str. 54) andragoški cikel opredeli tako:

- ugotavljanje problemov,
- določanje ciljev,
- izbira izobraževalnih metod in tehnik,
- izvedba izobraževalnega programa in
- evalvacija izobraževalnega programa.

Da bi bil izobraževalni proces čim bolj kakovostno izpeljan in učinkovit, je potrebno v izobraževanju odraslih upoštevati enega izmed modelov andragoškega ciklusa, saj bo izpeljava le-tega pripomogla k dvigu kakovosti izobraževanja na ravni izobraževalnih programov in tudi na ravni institucije. Vsekakor se vsi modeli andragoškega ciklusa zaključijo z evalvacijo izobraževalnega procesa, ki je naš predmet raziskovanja.

Pri vsakem izvajanju modela andragoškega ciklusa moramo upoštevati tudi posebnosti odraslih, vključenih v izobraževanje, saj brez omenjenega ne moremo pričakovati učinkovitega izobraževanja odraslih udeležencev.

Shema 3: Model andragoškega ciklusa po Joshiju (Joshi v Ažman 1993, str. 54)



8. POSEBNOSTI ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU

Poznavanje posebnosti odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje, je pomembna dimenzija, ki jo moramo upoštevati, ko govorimo o razvoju načinov vrednotenja v izobraževanju odraslih. Zanima nas, kdo so odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje? Ali imajo morda kakšne skupne značilnosti oz. posebnosti? Ali se v določenih značilnostih pomembno razlikujejo med seboj?

Možina pravi, da predstavo o tem, kdo so udeleženci, ki jih srečujemo v izobraževanju odraslih, dobimo, če jih predstavimo po značilnostih kognitivnega in profesionalnega razvoja v odrasli dobi, splošnih značilnostih odraslih ter življenjskih in delovnih izkušnjah, izobraževalni zgodovini in demografskih značilnostih (Možina 2002, str. 11).

8.1 KOGNITIVNI RAZVOJ V ODRASLI DOBI

Odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, imajo za seboj raznolike poti tako zasebnega kot profesionalnega življenja. Kljub temu, da je prvenstvena vloga izobraževalcev odraslih predvsem ta, da spodbujajo tisti del njihovega razvoja, ki je povezan s konkretnimi izobraževalnimi cilji, pa je za vrednotenje kakovosti izobraževanja odraslih dobro vedeti, da bodo odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, zavzemali različna mesta na razvojnem kontinuumu in se bodo posledično tudi različno odzivali na enake izobraževalne izkušnje.

Zupančič (Zupančič v Možina 2002, str. 12), pravi, da nastajajo v obdobju odraslosti kakovostne spremembe v kognitivnem delovanju ljudi. Meni, da naj bi bistvene spremembe nastajale v **zgodnji** in **srednji** odraslosti. V tem obdobju se oblikujejo načini mišljenja, ki so kakovostno drugačni od konkretno in abstraktno logičnega, vezani predvsem na konkretni socialni kontekst, v katerem odrasli delujejo.

Odrasli pridobivajo razvojno naprednejša spoznanja na specifičnih področjih miselnega delovanja, kar pomembno vpliva na hitrost procesiranja informacij in ustvarjalnost. V odraslosti pa nastajajo nekatere količinske spremembe v mentalnih sposobnostih, ki jih ocenjujemo z inteligenčnimi testi. Pri nekaterih ljudeh se določene umske sposobnosti povečajo, druge upadejo, nekatere pa se ohranijo do pozne starosti.

Labouvie-Vief razlaga kakovostne spremembe s postopnim preoblikovanjem mišljenja od formalnega k pragmatičnemu. Odrasli spozna in upošteva večplastnost resnic in rešitev v vsakodnevnih okoliščinah, predvsem socialnih, v katerih deluje. Razmišljanje in reševanje intelektualnih nalog veže na vsakdanji življenjski kontekst, prizadeva si pridobiti spoznanja na dokaj ozkem področju, na katerem deluje v vsakdanjem življenju. S tem po eni strani zapira svoje možnosti, po drugi strani pa razvija nove kognitivne kompetence (prav tam).

8.2 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI ODRASLIH UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA

Stephen Brookfield (Brookfield 1986) je v svojem delu »Razumeti in spodbujati izobraževanje odraslih« na podlagi pregleda literature, ki obravnava to tematiko, izdelal naslednjo klasifikacijo:

➤ **Odrasli udeleženci se večinoma vključujejo v izobraževanje po svoji izbiri.**

Odrasli se sami odločijo za izobraževanje, imajo jasne specifične cilje, ki so povezani z njihovimi potrebami, te pa so lahko povezane s pridobitvijo novih poklicnih spretnosti in znanj, z željo po intelektualnem napredku ali le s potrebo po ustvarjanju novih poznanstev in vključitvijo v novo obliko druženja. Odrasli se udeležijo izobraževanj s pričakovanji, da bodo pridobljene izobraževalne izkušnje omogočile zadovoljitev njihovih osebnih interesov in potreb (Brookfield v Možina 2002, str. 15).

➤ **Večina odraslih ima zelo konkretne in kratkoročne cilje.**

Odrasli se ponavadi v izobraževalne programe vključujejo z namenom, da bi se naučili določenih spretnosti in da bi lahko dobili odgovore na zastavljena vprašanja. Običajno zelo malo tolerirajo izobraževalčeve zamisli o tem, kaj je zanje dobro in dolgoročno uporabno (prav tam, str. 15).

➤ **Odrasli bi radi čimprej dosegli zastavljene izobraževalne cilje in nadaljevali svoje življenje.**

Zaradi tega zelo hitro nasprotujejo, če se znajdejo v izobraževalnem položaju, ki ni dovolj eksplicitno določen in v njem ne vidijo takojšnje uporabnosti za svoje nadaljnje delo in življenje (prav tam, str. 15).

➤ **Odrasli se ponovno vračajo v izobraževanje z različnimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami.**

Bolj kot so starejši, več izkušenj prinesejo s seboj v izobraževalni proces, temu primerno pa se ustvarja raznolikost skupine, v kateri bo potekalo izobraževanje. Bolj kot so skupine

heterogene, bolj se poveča zahtevnost dela za izobraževalca. Težave, ki lahko posledično nastanejo zaradi takšne raznolikosti, pa se najbolj produktivno rešuje tako, da se vsakokratne izobraževalne izkušnje poveže z življenjskimi in delovnimi izkušnjami udeležencev (prav tam, str. 15).

- **Upoštevanje preteklih izkušenj odraslih pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja za odrasle postane še posebno pomembno z naraščanjem starosti udeležencev.**

Vzpostavitev kakovostnih povezav med izkušnjami in novo pridobljenim znanjem v izobraževalnih institucijah lahko zelo vpliva na hitrost izobraževalnega procesa in na učinke izobraževanja. Po drugi strani pa lahko neupoštevanje pridobljenih izkušenj odrasle zavira na njihovi izobraževalni poti in jih pogosto tudi odvrne od nadaljevanja izobraževanja v programu, v katerega so se vključili (prav tam, str. 15).

- **Odraslim s pozitivno samopodobo ponavadi ponovno vključevanje v izobraževanje in udeležba v učnem procesu ne povzročata velikih težav, vendar pa se v izobraževanje vključujejo tudi odrasli s precej negativno samopodobo.**

Velikokrat se zgodi, da samo izobraževalno ozračje na udeležence deluje negativno, skoraj zastrašujoče, kar slabo vpliva na njihovo samopodobo in pripomore k zmanjšanju njihove stopnje aktivnosti v izobraževalnem procesu. Zato morajo izobraževalci poskrbeti, da izobraževanje poteka v pozitivnem ozračju in da je vzpostavljena komunikacija med izobraževalci in udeleženci (prav tam, str. 16).

- **Odrasli se velikokrat dojemajo kot samostojne udeležence v izobraževanju in jim ni všeč, če jih izobraževalci obravnavajo kot otroke.**

Odrasli že imajo določene delovne in življenjske izkušnje in v skladu s tem pričakujejo od izobraževalcev, da bodo lahko sami izbirali načine in metode dela, ki bodo ustrezale njihovemu predznanju in zastavljenim ciljem (prav tam, str. 16).

- **Vsi odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, ne dosegajo tovrstne stopnje neodvisnosti in samostojnosti.**

Tisti, ki so izobraževanje opustili in so se po daljšem obdobju zanj znova odločili, ponavadi potrebujejo kar nekaj časa, da premagajo strah pred ponovnim učenjem in morebitnim neuspehom. V takšnem primeru bi bila uporaba metod samostojnega učenja povsem neustrezna in bi samo še povečala njihovo nelagodje, ki se je pojavilo v njim še nepoznanih učnih položajih. Zato je še posebej pomembno, da izobraževalci takšne udeležence postopno usmerjajo in vodijo v večjo neodvisnost in samostojnost pri lastnem izobraževanju (prav tam, str. 16).

- **Bolj kot pridobivanje novega znanja pomeni izobraževanje odraslih težnjo po transformiranju znanja, ki ga odrasli že imajo.**

Proces transformacije znanja pa zahteva aktivno delovanje, čas, zaupanje in odprtost (prav tam).

- **Odrasli se ponavadi uprejo, če nekdo želi od zunaj spreminjati njihova stališča, vrednote in delovanje.**
- **Starejši udeleženci izobraževanja imajo svojevrstne fizične zahteve.**

Če želimo doseči, da bodo udeleženci dejavno uresničevali zastavljene cilje, moramo pri izpeljavi izobraževalnega procesa upoštevati, da starejši potrebujejo več časa za opravljanje nalog, večjo glasnost pri predvajanju avdioposnetkov, več odmorov, več svetlobe za pisanje...Raziskave pričajo o tem, da je treba opustiti stereotipe glede tega, da se starejši ne morejo več učiti in da niso tako uspešni kot mlajši. Pomembno je predvsem to, da upoštevamo njihove značilnosti in potrebe in jim s tem omogočimo, da bodo dosegali dobre uspehe (prav tam, str. 16).

Smith (Smith v Brookfield 1986, str. 30) je na osnovi raziskave o razvoju učenja odraslih opredelil šest poglavitnih opažanj, nanašajočih se na naravo učenja. Učenje odraslih je: vseživljenjsko, osebno, vključuje spremembe, delno predstavlja funkcijo osebnostnega razvoja, upošteva dosedanje izkušnje in je neposredno notranje spoznavno (prav tam, str. 30). Po mnenju Brookfielda (Brookfield 1986, str. 30) naj bi odrasle izobraževance označevale štiri temeljne posebnosti:

- odrasli imajo številne vloge in odgovornosti,
- odrasli že imajo veliko življenjskih izkušenj,
- odrasli doživljajo mnoge razvojne faze v fizičnih, psiholoških in socialnih sferah,
- odrasli čutijo strah in odpor pri njihovi usmerjenosti za učenje.

Potrebno je poudariti, da se odrasli največ naučijo takrat, ko čutijo potrebo po učenju, ko jih obdaja občutek odgovornosti ter ko vedo čemu, zakaj in kako se učiti. Izkušnje uporabljajo kot sredstvo pri učenju, zato mora biti izobraževalni proces zasnovan tako, da daje pomen predhodnim izkušnjam. Učenje odraslih je najbolj uspešno v sproščenem okolju, kjer se teoretično znanje aplicira na konkretnih primerih in obenem upošteva raznolike učne stile.

8.3 DELOVNE IN ŽIVLJENJSKE IZKUŠNJE, IZOBRAŽEVALNA ZGODOVINA IN DEMOGRAFSKE ZNAČILNOSTI ODRASLIH

8.3.1 Delovne in življenjske izkušnje odraslih

Na področju andragogike ugotavljamo, da je ena bistvenih razlik med odraslimi in otroki z vidika izobraževanja v tem, da odrasli že imajo določene izkušnje, ko vstopajo v izobraževalni proces, medtem ko so otroci šele v fazi pridobivanja le-teh.

Izkušnje odraslih je potrebno sprejeti kot aktivno sestavino učenja, jih pravilno ovrednotiti in tudi uporabiti v samem izobraževalnem procesu. Pogosto pa se zgodi, da je ravno ta korak v načrtovanju in izpeljavi izobraževanja odraslih premalo upoštevan. Prav tako pomembne pa so tudi življenjske izkušnje odraslih, in sicer ne glede na to, ali so neposredno povezane s samo vsebino izobraževanja ali ne. Te izkušnje mora izobraževalec odraslih vsaj malo poznati in jih tudi upoštevati v celotnem izobraževalnem procesu.

Pomemben del razvoja in izpeljave izobraževanja odraslih mora zavzemati iskanje čim boljših načinov za ugotavljanje delovnih in življenjskih izkušenj udeležencev ter upoštevanje in vključevanje le-teh v izobraževalni proces (Cranton v Možina 2002, str. 17).

8.3.2 Izobraževalna zgodovina odraslega

Pri vrednotenju kakovosti izobraževanja odraslih je poznavanje izobraževalne zgodovine odraslega pomembno predvsem s treh zornih kotov:

- Informacije o ravni, trajanju, vsebini dosedanjega izobraževanja nam povedo veliko o tem, koliko udeleženci že vedo o področju, ki ga zajema program, v katerega se vključujejo.
- Vrsta njihovega dosedanjega formalnega izobraževanja, pove veliko o pričakovanjih udeležencev ob ponovni vključitvi v izobraževanje.
- Informacije o zadnjem vključevanju udeležencev v izobraževanje in o tem, kako dolgo je že minilo od zadnjega organiziranega izobraževanja, nas opozorijo na možnosti, da se bodo takšni odrasli ob ponovnem vključevanju v izobraževanje morda počutili prestrašene, izgubljene. Poleg tega bodo na začetku potrebovali več spodbud, podpore in samostojnosti pri svojem nadaljnjem izobraževanju.

Informacije o predznanju, povezane s cilji izobraževalnega programa, v katerega se vključujejo udeleženci, nam pomagajo pri izbiri metod poučevanja, gradiv in vseh učnih pripomočkov, ki jih bomo uporabljali v izobraževalnem procesu (Cranton idr. v Možina 2002, str. 17).

8.3.3 Demografske značilnosti odraslih

Ko načrtujemo izobraževalni program za odrasle, je informacija o starosti udeležencev pomemben podatek zaradi več razlogov. Starost nam lahko poda splošno predstavo o človekovih vrednotah, stališčih. Kljub temu, da se norme s časom spreminjajo, se pogostokrat dogaja, da ljudje ohranijo vrednote, ki so jim bile privzgojene med odraščanjem. Poleg tega nam starost pove nekaj o dosedanjih izobraževalnih izkušnjah udeleženca. Lahko trdimo, da čim starejša je oseba, tem več delovnih in življenjskih izkušenj bo vnesla v izobraževalni proces. Po drugi strani pa prav zaradi izkušenj in raznolikih predznanj starejši udeleženci zavračajo spremembe in težje sprejemajo novo znanje, nove načine dela ipd. (Cranton idr. v Možina 2002, str. 18).

Kadar govorimo o odraslih v izobraževalnem procesu, mislimo na samostojne udeležence, ki so se po svoji lastni volji (in v najbolj idealnih okoliščinah tudi po svoji lastni želji), vključili v neko izobraževanje ali usposabljanje. Kot smo že omenili, je ena bistvenih razlik med otroki in odraslimi z vidika izobraževanja v življenjskih, učnih in delovnih izkušnjah, zato moramo temu primerno odrasle v procesu izobraževanja tudi obravnavati. Le ob upoštevanju vseh andragoških načel, splošnih značilnosti, dosedanjih izkušnjah, demografskih značilnosti in izobraževalne zgodovine odraslih, bomo pripomogli k učinkovitemu izobraževanju oziroma le ob tovrstnem upoštevanju bo cilj izobraževanja dosežen.

Ob vsem tem je pomembna tudi evalvacija, s katero ovrednotimo celotno izobraževalno dejavnost, uspešnost izobraževanja, doseganje ciljev ipd.

9. EVALVACIJA

9.1 OPREDELITEV EVALVACIJE

Definicij evalvacije je veliko, mnoge med njimi opredeljujejo evalvacijo kot sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oz. opazovane enote (Rossi in Freeman v Kump 2000a, str. 13).

Miglič (Miglič 2002) evalvacijo opredeli kot »družboslovno študijo, katere namen je oceniti, koliko so učinki izbranih politik ali programov dosegli zaželeno cilje.« Evalvacija obravnava program glede na njegovo spremljanje (*program monitoring*), ocenjevanje procesa (*process evaluation*) ter ugotavljanje upravičenosti obstoječih programov, pri čemer naj bi njeni rezultati potrdili nadaljevanje programov ali pa bi bili dokaz za njegovo ukinitvev. Proces evalvacije sestavljata dva postopka (Žakelj 2005, str.39):

- **Določitev meril uspeha:** merila temeljijo na vedenjskih ciljih, ki so bili določeni med analiziranjem potreb po usposabljanju, pri čemer standardi uspešnosti opisujejo vedenje, ki je potrebno za dokazovanje znanja in spretnosti, razmere, v katerih udeleženci delajo, ter najnižjo še sprejemljivo raven delovne uspešnosti.
- **Uporaba različnih metod in tehnik za ugotavljanje sprememb,** do katerih je prišlo med izobraževanjem ter v procesu prenosa znanja v delovno okolje.

Stufflebeam in Webster (v Žakelj 2005, str. 40) sta opredelila najširšo definicijo evalvacije. Po njunem mnenju je evalvacija načrtovana in izpeljana zato, da bi pomagala pri določitvi vrednosti izobraževalnega objekta, ki je predmet evalvacije. Na osnovi te definicije sta avtorja razdelila postopke evalvacije na tri glavne skupine:

- 1) **Politično orientirane evalvacije ali t. i. psevdo evalvacije:** njihov namen je promovirati pozitiven ali negativen pogled na določen predmet ne glede na njegovo resnično vrednost;
- 2) **Evalvacije, katerih namen je odgovoriti na posebna vprašanja:** takšni odgovori lahko tudi vsebujejo odgovor o vrednosti predmeta evalvacije, vendar ni nujno;
- 3) **Študije, katerih namen je izključno ugotavljati vrednost objekta evalvacije:** gre za študije politike, študije usmerjene v odločanje, akreditacijsko certifikacijske študije, uporabniško usmerjene študije, študije, ki so usmerjene na stranke, ter poznavalske študije.

Kirkpatrickov tradicionalni štiristopenjski model evalvacije predpostavlja štiri ravni, ki so hkrati tudi merila evalvacije:

- 1) raven – **reakcija**: meri kaj udeleženci usposabljanja mislijo, čutijo o samem usposabljanju,
- 2) raven – **učenje**: meri kaj se udeleženci naučijo med usposabljanjem,
- 3) raven – **vedenje**: meri učinke usposabljanja na posameznikovo delovno uspešnost,
- 4) raven – **rezultati**: meri učinke usposabljanja na organizacijsko učinkovitost (Miglič 2000, str. 368)

Dejstvo je, da evalvacija lahko poteka na različnih ravneh. Tako so v izobraževanju najbolj pogoste evalvacije na ravni izobraževalnega programa, v zadnjem času tudi na ravni izobraževalne institucije. Evalvacije izobraževanja so bile na začetku razvoja namenjene predvsem učiteljem, ki naj bi s pomočjo evalvacije izboljšali svojo prakso poučevanja (Kump 2000a, str. 13).

9.2 OSNOVNI PARADIGMI EVALVACIJE

Zaradi boljšega razumevanja namena in uporabnosti posameznih pristopov v evalvaciji je pomembno, da razlikujemo dve prevladujoči paradigmi, in sicer pozitivistično ter konstruktivistično, ki predstavljata dve različni izhodišči evalvacije in vodita do različnih rezultatov. Paradigmi izhajata iz dveh različnih metod raziskovanja, in sicer iz kvantitativne in kvalitativne metode (Macur 2000, str. 74).

Pozitivistična paradigma temelji na predpostavkah in metodologiji pozitivističnega koncepta znanosti, namen evalvacije pa je merjenje in napovedovanje rezultatov. Metoda, ki so jo najpogosteje uporabljali, je bil eksperiment z naključnim vzorčenjem. Predpostavka teh metod temelji na merljivosti in preverljivosti rezultatov, kar pomeni, da lahko tudi drugi z izvedbo določenega eksperimenta pridejo do enakih rezultatov, pri čemer so zanemarjene subjektivne definicije udeležencev programa (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov). Bistvo evalvacijske raziskave, ki izhaja iz pozitivistične paradigme, je odkriti vzročne povezave ali testirati hipoteze o njih. Za pozitivistično paradigmo je značilen dualizem med evalvatorjem in objektom evalvacije. Evalvator mora zavzeti objektivno, vrednotno nevtralno pozicijo o predmetu evalvacije (Kump 2000a, str. 16).

Cilj pozitivistične evalvacije je priti do posplošenih sklepov o učinkih določenega programa s kontroliranjem zunanjih spremenljivk in izoliranjem vpliva programa. Evalvator uporablja kvantitativne metode in rezultate predstavlja s kvantitativnimi podatki. Kot smo že nakazali, sta najpomembnejša elementa pri pozitivistični paradigmi tehnična veljavnost sklepov in možnost posploševanja. Pozitivisti proučujejo proces z namenom, da bi določili, do katere stopnje je bil program uresničen.

Konstruktivistična paradigma zagovarja pristop, ki temelji na spoznanjih humanističnih ali antropoloških ved. Ta paradigma ne temelji na merjenju in na napovedovanju. Največkrat uporabljena metoda je opisovanje in interpretacija. Evalvator uporablja predvsem kvalitativne metode, njegova naloga pa je, da opiše in interpretira različne perspektive različnih udeležencev (Kump 2000a, str. 17). Guba in Lincoln opozarjata, da konstruktivistična paradigma temelji na naturalizmu, ki pravi, da so družbeni pojavi drugačni od fizičnih, zato se jih ne da pojasnjevati z uporabo znanstvenih metod naravoslovnih disciplin. Ta paradigma predpostavlja obstoj večplastne, družbeno strukturirane realnosti, ki je ne vodijo naravni zakoni. Zavrača obstoj ene objektivne realnosti ali resnice, ki bi jo bilo mogoče odkriti na osnovi znanstvenega raziskovanja, kajti vsakdo konstruira svojo lastno, subjektivno realnost.

Pri obeh paradigmah je ključno to, da pozitivisti preučujejo proces, da bi določili, do katere stopnje je bil program uresničen, pri čemer pa ne upoštevajo, da se cilji lahko spreminjajo. Za konstruktivistično paradigmo pomeni reorientacija (zamenjava ciljev ali odklon od prvotno zastavljenih ciljev), ključni element obravnave, pri čemer je še posebej pomembna utemeljitev, zakaj je do spremembe prišlo.

Paradigmi se razlikujeta tudi pri presojanju veljavnosti sklepov evalvacije. Pri pozitivistih je veljavnost sklepov zagotovljena le z doslednostjo pridobivanja kvantitativnih podatkov, konstruktivistična paradigma pa je do tega pristopa kritična, ker evalvacijski sklepi posplošujejo rezultate in ne upoštevajo posebnosti programa.

9.3 VRSTE IN MODELI EVALVACIJE

Znanih je veliko različnih modelov in vrst evalvacije. Strokovnjaki različnih področij so pri evalviranju uveljavili svoje metode; psihologi eksperiment, sociologi študijo primera, ekonomisti cost-benefit analizo itd., vendar večina modelov izhaja iz področja izobraževanja, saj lahko prav na tem področju zasledimo največ primerov evalvacij.

Na splošno se je pri nas že v šestdesetih letih 20. stoletja znotraj andragogike razvila opredelitev evalvacije kot zadnje faze andragoškega ciklusa (Krajnc 1979). Evalvacija se je v splošnem delila na dve vrsti, in sicer na sprotno in končno. Do danes pa se je razvilo več opredelitev vrst in modelov evalvacij. Vsaka evalvacija pa ima posebne značilnosti. Kljub temu, da meja med njimi ni ostro začrtana in da se tudi posamezni model v različnih okoliščinah razlikuje, razlike med evalvacijami vendarle obstajajo.

Easterby-Smith (1995) opredeljuje pet temeljnih modelov evalvacije:

- eksperimentalni model,
- iluminativno evalvacijo,
- sistemski model,
- evalvacijo brez ciljev,
- evalvacijo kot poseg, ki se še deli na:
 - odzivno evalvacijo,
 - evalvacijo, usmerjeno k odločanju,
 - evalvacijo, usmerjeno k nosilcem interesov.

9.3.1 Eksperimentalni model

Eksperimentalni model je opisan kot merjenje in uporablja načela eksperimentalne znanosti na področju evalvacije socialnih programov. Cilj evalvacije je priti do posplošenih zaključkov o učinkih določenega programa, in sicer s kontroliranjem zunanjih spremenljivk in izoliranjem vpliva programa. Evalvator pri tem uporablja kvantitativne metode in rezultate predstavlja s pomočjo kvantitativnih podatkov. Najpomembnejši element tega modela je tehnična veljavnost njenih sklepov in možnost posploševanja; za to vrsto evalvacije je značilno poudarjanje rezultatov različnih postopkov in uporaba instrumentov, katerih natančnost in veljavnost je preizkušena v več situacijah. Evalvacija temelji na

konsenzu glede ciljev programa. Model je odvisen od ekperimentalne raziskovalne metode (prav tam).

9.3.2 Iluminativna evalvacija

Iluminativna evalvacija je reakcija na psihometrično tradicijo in predstavlja vnos humanističnih vrednot namesto tehnoloških potez evalvacije. Pri tej paradigmi so pomembni tudi kvantitativni podatki, vendar sami po sebi niso dovolj. Vedno so postavljeni v določen kontekst, ki ga je potrebno natančno opisati.

To vrsto evalvacije posebej priporočajo za preučevanje in raziskovanje v izobraževanju in usposabljanju. Predvideva uporabo metode »progresivno usposabljanje«, za katero je značilno, da postavlja v središče pozornosti vprašanja, ki se pojavljajo sproti v kritičnih okoliščinah.. To pomeni, da raziskovalce zanima, kako na programe vplivajo okoliščine, ki so lahko pozitivne ali negativne ipd. (prav tam).

9.3.3 Sistemski model (model ciljno usmerjene evalvacije)

Prva dva omenjena modela sta v uporabnosti omejena. Posledično so se zato začeli razvijati še drugi modeli, pri katerih je manj poudarka na raziskavi. Eden takšnih je sistemski model, ki naj bi bil še posebej priporočljiv za evalviranje usposabljanja namenjenega manjšim ciljnim skupinam (Easterby-Smith 1995, str. 31). Ta model obravnava cilje kot določene in skuša izmeriti, v kolikšni meri so bili cilji uresničeni. Uspeh torej merimo z (ne)skladnostjo učinkov z danimi cilji. Ločimo dve vrsti ciljev t.j. končne in procesne. Bistveni vidik pri tem modelu je, da so cilji določeni že na samem začetku in predstavljajo izhodišče evalvacije.

Ena izmed značilnosti tega modela je tudi to, da meri rezultate usposabljanja na različnih ravneh. Na koncu mora posredovati informacije o rezultatih posameznikom in skupinam, katerih naloga je zagotavljati vložek v usposabljanje. V praksi se ta model največkrat uporablja, vendar je treba opozoriti, da ima ta evalvacija tudi določene pomanjkljivosti in omejitve. Kot primer bi lahko navedli, da podatki, ki so dobljeni z evalviranjem dogodka, le malo prispevajo k odločitvam, ki naj bi se zgodile v prihodnje.

9.3.4 Evalvacija brez ciljev (model uporabniško usmerjene evalvacije)

Ta model se je razvil kot odgovor na ciljno usmerjeno evalvacijo. To vrsto evalvacije imenujemo tudi evalvacija, ki temelji na učinkih. Zanj je značilno, da se evalvator intenzivno ukvarja z ugotavljanjem vseh možnih individualnih, skupinskih in organizacijskih vidikov uspešnosti, na katere vpliva usposabljanje, ob tem pa se zavestno izogiba vsakršnemu razgovoru o programskih ciljih in preučuje le programske rezultate in merljive učinke. Evalvator bi torej moral biti neinformiran o ciljih programa, saj le tako lahko poišče vse učinke programa usposabljanja, tako dobre in slabe, želene in neželene, ki so lahko tako pozitivni kot negativni. Kot tipičen primer takšne evalvacije bi lahko izpostavili ocenjevanje potreb po usposabljanju. Naloga evalvatorja bi morala biti opazovanje priprave in načrtovanje programa usposabljanja in izobraževanja, vodenje razgovorov z udeleženci med izvajanjem usposabljanja in po njem. Vzporedno ob evalvaciji brez ciljev naj bi se izvajala tudi evalvacija, ki temelji na ciljih, vendar z ločenimi evalvatorji.

Kot prednost pri uporabi te vrste evalvacije bi lahko izpostavili izognitev tveganju, da bi preučevali le ozko določene programske cilje. Hkrati ne smemo mimo pomembnega dejstva, da je raziskovalec nepristranski, saj ne pozna ciljev usposabljanja in je tako zagotovljena in ohranjena večja objektivnost in neodvisnost evalvatorja (Patton 1987, str. 109).

9.3.5 Evalvacija kot poseg

Midgley (Midgley v Macur 1996, str. 11) evalvacijo zaradi uporabnosti definira kot intervencijo oziroma poseg, saj naj bi zagotavljala informacije za prihodnje spremembe. V to skupino evalvacij, katerih cilj je poseg, so evalvacije uvrščene pod različnimi imeni: evalvacija, usmerjena k stranki oziroma nosilcem interesov, uporabna evalvacija, evalvacija usmerjena k odločanju in odzivna evalvacija, ki je najpogostejša.

Poleg omenjenih vrst evalvacije v strokovni literaturi zasledimo še druge vrste evalvacij kot so:

Formativna evalvacija se izvaja med potekom izobraževalnega programa, rezultate te evalvacije potrebujemo za izboljšanje in razvoj. *Sumativna evalvacija* pa se izvaja ob koncu

izobraževalnega programa. Pojem formativne in sumativne evalvacije je Stufflebeam (1983, 2000) dopolnil z naslednjima pojmomoma:

- *proaktivna evalvacija* (usmerjena je formativno in jo uporabljajo pri določanju ciljev in prioritet evalvacije, pri načrtovanju programskih strategij, pri izpeljavi izobraževalnega programa ter pri odločitvah o koncu, nadaljevanju, spremembah ali dokončni uveljavitvi programa,
- *retroaktivna evalvacija* (ta je usmerjena sumativno in se povezuje z vidikom odgovornosti, v veliko pomoč je pri dokumentiranju izbranih strategij načrtovanja in razlogov za njihovo izbiro, pri dokumentiranju procesov in dosežkov ter pri odločitvah o nadaljevanju in končanju programa) (Žakelj 2005, str. 47).

Ločimo tudi med:

- *notranjim vrednotenjem izobraževanja*, o katerem govorimo, kadar izobraževanje spremljamo na podlagi učinkov, ki podajo rezultate izobraževanja med samim procesom izobraževanja in tudi po končanem procesu. Glavna merila notranjega vrednotenja so naslednja:
 - pogoji za izobraževalno delo (prostor in oprema, ustrezna organizacija, organizatorji in izvajalci izobraževanja, potrebna finančna sredstva),
 - realizacija izobraževalnih programov (konsistentnost med vsebinami in zastavljenimi cilji izobraževanja, skladnost tako med načrtovanim in dejansko potrebnim časom za izvedbo programa kot med načrtovanimi in dejansko porabljenimi finančnimi sredstvi),
 - notranja organizacija izobraževanja (mišljena je stopnja prilagojenosti vsebin programa predznanju in predhodnim izkušnjam udeležencem, ustreznost časovne razporeditve učnega procesa, ustreznost učnih metod in razpoložljivost učnih virov glede na cilje),
 - odzivi in rezultati udeležencev (mnenje udeležencev o temeljnih dejavnikih izobraževanja, stopnja doseženosti ciljev);
- *zunanjim vrednotenjem izobraževanja*, pri katerem gre za spremljanje in vrednotenje izobraževanja na podlagi učinkov in posledic; večja storilnost, boljša kvaliteta dela, večja mobilnost in prilagodljivost kadrov ... Pri zunanjem vrednotenju govorimo o naslednjih merilih: zadovoljitev kadrovskega potreb, usklajenost programov in potreb, delovna uspešnost zaposlenih (Možina 2002, str. 238-241).

Naj omenimo še nekaj vrst evalvacij po Kump (2000a, str. 20):

Pri *responzivni evalvaciji* evalvatorju ne zadostuje en sam odgovor na vprašanje v zvezi s programom. Njegov namen je razumeti program iz karseda različnih vidikov, pri čemer uporablja kvalitativne metode raziskovanja. Program interpretira z vidika uporabnika, izvajalca, odločevalca, sponzorja in drugih udeležencev programa. Kot prednost responzivne evalvacije bi lahko izpostavili občutljivost za različna stališča in možnost njihovega medsebojnega soočanja. Slabost tovrstne evalvacije pa je v pomanjkanju prioritet pri opazovanju in posredovanju rezultatov (Kump 2000a, str. 20).

Demokratično evalvacijo kot omenja Kump, je MacDonald, ki je tudi avtor tega izraza, opredelil kot informiranje celotne skupnosti o značilnostih izobraževalnih programov. Pri demokratični evalvaciji si avtor prizadeva predstaviti različne interese. Osnovna vrednota te evalvacije so informirani državljani. Lahko bi rekli, da evalvator deluje kot borzni posrednik v izmenjavi informacij med različnimi skupinami. Tehnike zbiranja in predstavitve podatkov morajo biti razumljive in dostopne laični javnosti. Po mnenju Helen Simons predstavlja demokratična evalvacija napad na avtoriteto znanosti in pravico raziskovalcev, da postavljajo končne sodbe o družbenem svetu (Simons v Kump 2000a, str. 20).

Pluralistična evalvacija prepozna in hkrati upošteva interese različnih skupin, ki so vpletene v program. Pri *naturalistični evalvaciji* je poudarek na informiranju javnosti. Osnovna vrednota naturalistične evalvacije je participatorna demokracija, druga vrednota je odločanje, tretja pa vrednostni pluralizem.

Bistveno vprašanje, ki se poraja v sodobnih evalvacijah, ni več, katera metoda naj bi imela prednost, temveč, s katero metodo bomo dobili kakovostne odgovore na zastavljena vprašanja oziroma z drugimi besedami povedano, s katero metodo bomo dosegli namen evalvacije. Vsekakor bi se lahko strinjali s Kumpovo, ki meni, da je najbolje kombinirati obe metodi, saj se na ta način izognemo pomanjkljivostim posameznega pristopa in hkrati okrepimo prednosti obeh (Kump 2000b, str. 90).

9.4 NAČRTOVANJE EVALVACIJE

Z evalvacijskim načrtom opredelimo metode in tehnike evalvacije izobraževanja in usposabljanja. Težko bi govorili o nekem idealnem načrtu raziskave. Evalvacijski načrt ni odvisen le od izbranega modela, temveč tudi od razpoložljivih virov, sredstev, časa in hkrati tudi od same kreativnosti evalvatorja. Patton priporoča, da naj bi se v procesu načrtovanja evalvacije najprej obravnavali konceptualni in tehnični problemi evalvacije.

Konceptualni problemi pa se osredotočajo na vprašanja, kot so:

- Kakšen je namen evalvacije?
- Katera so osnovna evalvacijska vprašanja?
- Kakšni viri so na razpolago za evalvacijo?

Na ta vprašanja pa evalvatorji in metodologi ne morejo odgovoriti, saj se odgovori na konceptualna vprašanja oblikujejo le v okviru pogajanj med zainteresiranimi, ki so udeleženi v evalvaciji. Evalvator lahko pri takšnih pogajanjih nastopi kot spodbujevalec, kot eden izmed udeležencev, vendar odgovorov na konceptualna vprašanja naj ne bi nikoli enostransko narekoval.

Tehnični načrt evalvacije izvira iz konceptualne usmerjenosti evalvacije. Predstavlja odgovore na vprašanja, kot so (Kump 2000a, str. 22):

- Katere metode preučevanja bomo uporabili?
- Katere bodo osnovne enote analize?
- Kakšna bo strategija vzorčenja?

9.5 KAKO IZBRATI USTREZNO METODOLOGIJO?

Pri izbiri evalvacijskih metod naj ne bi veljala toga pravila. Umetnost evalvacije je v oblikovanju modela in zbiranju informacij, ki bodo ustrezale posebnim okoliščinam in kontekstu, znotraj katerega deluje program. Posamezen evalvacijski model pa predstavlja medsebojno delovanje metodoloških izbir, ustvarjalnosti, virov, praktičnosti in sodb udeležencev. Na vprašanja, ki se dotikajo vrste modelov evalvacije, vrste strategij, ni enostavnih, univerzalnih odgovorov. Odgovori bodo odvisni od tega, kaj različni udeleženci želijo vedeti - od razpoložljivih sredstev do interesov in usposobljenosti vključenih evalvatorjev.

- 1) Izbira ustreznega metodološkega pristopa vsekakor ni enostavna. Zaradi različnih okoliščin in raznolikih vrst programov je zaželjena uporaba različnih pristopov in različnih tehnik zbiranja podatkov.

Pri evalvacijskih raziskavah prihaja do različnih metodoloških težav, ki zadevajo zavračanje ali sprejemanje nulte hipoteze pa tudi do bolj pragmatičnih težav. Vedeti moramo, kako pomemben je za nas časovni razpon raziskave, zato moramo poskrbeti za pravočasen *feedback*, pa tudi kako zanesljivi morajo biti podatki in s kakšnimi sredstvi razpolagamo.

Pri sodobnih evalvacijah se na področju izobraževanja pogosto uporablja triangulacija, pri kateri gre za uporabo raznovrstnih strategij zbiranja podatkov in naj bi pripomogla k večji natančnosti in veljavnosti evalvacije. Po Denzinu, kot omenja Kump, naj bi obstajale 4 vrste triangulacije:

- Podatkovna triangulacija, pri kateri gre za uporabo različnih virov podatkov o istem vprašanju.
- Evalvatorska triangulacija, ki vključuje evalvatorje različnih strok.
- Teoretična triangulacija, ki predstavlja uporabo različnih perspektiv ali teorij pri interpretaciji ene vrste podatkov.
- Metodološka triangulacija.

Sposobnost evalvatorja naj bi se kazala v njegovi metodološki prožnosti, izkušeni in sposobnosti uporabljanja različnih metod pri preučevanju kateregakoli evalvacijskega vprašanja. Dobro usposobljen evalvator naj bi bil tudi dober pogajalec, ki bi si prizadeval doseči karseda najboljši model oz. načrt in najbolj uporabne odgovore znotraj različnih interesnih skupin in metodoloških nepopolnosti (Kump 2000a, str. 24).

9.6 NAMEN IN CILJI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Skozi proces evalvacije dobimo povratno informacijo o vplivu usposabljanja na posameznike in organizacijo, o smotrnosti v usposabljanje vloženi sredstev, o uporabi novega znanja in veščin v delovnem okolju, o vplivu programov na spreminjanje stališč ter prek tega na delovne rezultate udeležencev.

Easterby-Smith (v Miglič 2002, str. 41-42) ločuje štiri glavne namene evalvacije, in sicer:

- dokazovanje: dokazati, da se nekaj zgodi zaradi usposabljanja in razvoja oziroma, da je doseženi rezultat posledica izbranih dejavnosti;
- izboljševanje: gre za ocenjevanje vrednosti programa usposabljanja, katerega namen ni le ugotavljanje, ali je prišlo do želenih sprememb, temveč tudi ugotavljanje, kaj se bo zgodilo v prihodnje;
- učenje: izhaja iz prepričanja, da evalvacija ne more biti ločena od procesa, ki ga analizira, ter da je zato tudi sama del procesa in učenja;
- nadzor: povezovanje med usposabljanjem in organizacijskimi dejavnostmi, upoštevajoč stroškovno učinkovitost.

Shema 4: Nameni evalvacije usposabljanja (Easterby-Smith v Miglič 2002, str. 42)



Eden izmed problemov pri obravnavanju evalvacije je v potrebi obravnavati evalvacijo kot samostojno bistvo, v kontekstu splošnega pojavnosti pri ocenjevanju v praksi. Evalvacija je izraz, ki se ga uporablja za opis več različnih procesov, za več različnih namenov.

Program evalvacije ima dva glavna namena:

- 1) Izboljšanje organizacijskega delovanja, vključujoč vidike, kot so proces planiranja, struktura, postopki sprejemanja odločitev, osebje, fizični pripomočki, finance, usposabljanje, odnosi z javnostjo, administracija.
- 2) Izboljšanje programa, vključno z vidiki, kot so metode, tehnike, materiali in rezultati kvalitete učenja. Toda evalvacijo lahko uporabimo tudi za sekundarne namene, kot

so obramba proti napadu, opravičilo za razširitev, podpora za status quo, osebna ocena in napredovanje, institucionalna reorganizacija. V zvezi s sekundarnimi nameni Kempfer opozarja na sledeče: Osnovni namen evalvacije je vzpodbuditi rast in izboljšanje. Kakršnikoli obstoječi drugi nameni so samo površina vsega vključujočega prizadevanja za določitev sedanjih pogojev kot osnovo za doseganje boljših. Evalvacija, ki ne vodi v izboljšanje, je brezpredmetna (Knowles 1980, str. 202).

Poskus ocene programa s primerjavo le-tega z drugim ali z nekaj drugimi, popači osnovni namen evalvacije in običajno vodi k pomanjkljivim zaključkom. Evalvacija, katere namen je, da pokaže učinkovitost postopka z namenom, da pridobi podporo budgeta (finančno podporo), da opraviči širitev programa ali da brani obstoječi program, je v nevarnosti, da zapade v program primerjave.

Pri evalvaciji izobraževanja otrok, gre še za drug namen, in sicer za oceno dosežkov posameznega študenta z namenom napredovanja iz ene stopnje v naslednjo - namen, ki je popolnoma nepomemben za izobraževanje odraslih in je čedalje bolj vprašljiv za izobraževanje mladostnikov (Knowles 1980, str.202-203)

Točka, na kateri se začne program evalvacije, in točka, na katero se naprenehoma vrača, so cilji vsakega programa. Poznamo 2 vrsti ciljev, in sicer:

- operativne cilje in
- izobraževalne cilje (prav tam).

Večina evalvatorjev je mnenja, da ima evalvacija dve funkciji: formativno (pomaga izboljšati program) ali pa sumativno (pomaga pri odločanju o tem, ali naj se program nadaljuje oz. katerega izmed alternativnih programov naj bi izbrali) (Scriven v Ivančič 2000, str. 201).

Cilji evalvacije so razvrščeni v šestih glavnih skupinah, ki se med seboj ne izključujejo:

- pomagati pri odločitvi o uvedbi programa,
- pomagati pri odločitvi o nadaljevanju, razširitvi ali verifikaciji programa,
- pomagati pri odločitvi o modifikaciji programa,
- pridobiti evidenco za zagotovitev ponovne podpore programu,
- pridobiti evidenco za ponovno zavrnitev programa,

- prispevati k razumevanju temeljnih psiholoških, socialnih in drugih procesov (Ivančič 2000, str. 201).

Grotelueshen (v Ivančič 2000, str. 201) je izpostavil pet glavnih namenov evalvacije, ki si sledijo od pojasnjevanja učinkovite izrabe resursov in usklajenosti s predpisi do identifikacije slabosti programov in ocenjevanja realizacije ciljev.

Z vidika oblikovanja, načrtovanja izvajanja usposabljanja ter izobraževanja, se glavni razlog za evalvacijo nanaša na:

- *zagotavljanje povratnih informacij* instituciji, ki izvaja programe glede uspešnosti in kakovosti ugotavljanja potreb po usposabljanju posameznih ciljnih skupin, oblikovanja programov, organizacije njihove izvedbe;
- *ugotavljanje primernosti programa usposabljanja* za posamezne ciljne skupine udeležencev;
- *zagotavljanje povratnih informacij* izvajalcu usposabljanja o uspešnosti podajanja znanja in uporabljenih metodah;
- *možnosti sprotnih izboljšav* že med potekom izvajanja programa usposabljanja ali ob naslednji ponovitvi;
- *spremljanje in evalviranje učnega napredka udeleženca*;
- *ugotavljanje, do katere mere so bili doseženi posameznikovi učni cilji* oziroma ali bo potrebno še nadaljnje usposabljanje (Stanley idr. v Miglič 2000, str. 367).

Po mnenju Armstronga je evalvacija lahko instrument, ki spodbuja socialne spremembe tudi, ko gre za organizacije oz. agencije, ki se financirajo iz javnih sredstev. Bistveno je, da se udeleženci naučijo, da je evalvacija proces, ki ga je potrebno neprestano kritično preverjati. Nekateri avtorji menijo, da je mogoče vsak program v okviru izobraževanja odraslih ovrednotiti tako, da napišemo cilje v merljivih oblikah, medtem ko drugi težijo k nasprotnemu, pri čemer izpostavljajo, da se nekaterih ciljev ne da zožiti na merjenje.

Nekateri raziskovalci opominjajo na težave pri merjenju v izobraževanju odraslih, ki izhajajo iz heterogenosti vključene populacije. Kot primer bi lahko navedli starost in izobrazbo odraslih udeležencev programa, ki narekujeta vrsto kontekstualnih faktorjev, ki bi znali vplivati na izide evalvacije. Vsekakor pa pripravljavci programov ne morejo biti odgovorni za spremembe, ki se udeležencem zgodijo povsem nenamerno.

Sam obseg evalvacije lahko sega od preprostih indikatorjev zadovoljstva do izboljšanja znanja in organizacijskih sprememb. Dosedanje izkušnje so pokazale, da največ evalvacijskih načrtov poudarja zadovoljstvo udeležencev s programom. Ta dimenzija je za izvajalce zelo velikega pomena, saj udeleženci, ki se dobro počutijo v programu, z njim tudi nadaljujejo, hkrati pa jih pozitivna izkušnja spodbudi, da se odločijo za udeležbo tudi v kakšnih drugih programih.

Kljub temu, da na področju preučevanja izobraževanja odraslih na mednarodni ravni ni posebnih kriterijev, ki bi vodili evalvacijo, pa obstajajo nekateri standardi, ki se jih uporablja kot standarde dobre evalvacijske prakse. To so:

- Uporabnost. Ali je mogoče dokazati, da bodo rezultati opravljene evalvacije uporabni za vse?
- Izvedljivost. Ali je evalvacija učinkovita z vidika politične in praktične stroškovnosti?
- Primernost. Odraža refleksije, ki se dotikajo etične implikacije.
- Natančnost. Zadeva vprašanje tehnične ustreznosti evalvacije (Patton v Ivančič 2000, str. 201-202).

9.7 MERILA EVALVACIJE

Če želimo, da nam evalvacija prinese zanesljive cilje, moramo izbrati ustrezna merila ocenjevanja. Kakovostno opredeljeni cilji usposabljanja jasno določajo merila presojanja udeležencev usposabljanja, pri čemer se pojem merilo nanaša na različna merila uspešnosti, ki so uporabljena pri evalvaciji programov in njihovih ciljev. Izbira meril je zahtevna naloga, ki se začne z dobro opredeljenimi cilji, odvisna je od možnosti merjenja, kar pa lahko vodi k merjenju povsem napačnih stvari. Zato je priporočljivo, da so tudi merila ustrezno evalvirana.

Z analizo potreb po izobraževanju, dobimo informacije, ki jih potrebujemo za oblikovanje ciljev izobraževanja, hkrati pa predstavljajo tudi izhodišče za določanje meril uspešnosti usposabljanja. Ustreznost izbranih meril presojava glede na stopnjo, do katere se komponente (znanje, spretnosti, sposobnosti), ki so poglobljen pogoj za uspešno izobraževanje, ujemajo s komponentami, ki so nujne za uspešno izvajanje delovnih nalog (Žakelj 2005, str. 48-49).

Žakelj meni, da ne glede na to, kakšen model si izberemo, morajo biti odnosi med merili uspeha temeljito preučeni, izhajati pa morajo iz programskih ciljev. Podlaga večini procesov izobraževanja oziroma usposabljanja predstavlja sistematični model izobraževanja oziroma usposabljanja, hkrati pa je podlaga tudi sistematični evalvaciji izobraževanja oziroma usposabljanju. Pomembno merilo predstavlja tudi cena. S tem mislimo na stroške konkretnega programa usposabljanja, ki so povezani z udeleženci, izvajalci, prostori, ter stroške, ki so neposredno povezani z razvijanjem programa (Žakelj 2005, str. 51).

9.8 SODOBNI TRENDI V EVALVACIJAH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V preteklosti so evalvacije v okviru izobraževanja odraslih temeljile na pozitivistični paradigmi, saj so merile učinkovitost izobraževalnih programov. Večinoma so obravnavale le tiste vidike, za katere so se zanimali naročniki evalvacij. Namen teh evalvacij nista bila izboljšanje in izpopolnjevanje kvalitete, temveč le zbiranje podatkov, z namenom postavljanja prioritet v nadaljnjem financiranju izobraževalnega programa. Evalvacije, v katerih je imel naročnik absolutno moč tako pri postavljanju evalvacijskih vprašanj, kot tudi pri odločanju o izidih evalvacije, niso podale koristnih učinkov v praksi.

Zagovornikom sodobnih pristopov pa največji izziv predstavlja vprašanje, kako izvesti evalvacije, ki bi pripomogle k obogatitvi uporabe evalvacijskih rezultatov. Večina strokovnjakov si je enotna v tem, da je evalvacija bolj prepričljiva in kredibilna, predvsem pa uporabna, če so v evalvacijskem procesu udeležene vse zainteresirane strani.

Odgovor o uporabnosti evalvacij se nahaja v navezovanju odnosa s ključnimi interesnimi skupinami v celotnem procesu evalvacije: od postavljanja evalvacijskih vprašanj, zbiranja informacij, analiziranja in interpretacij do poročanja ter uporabe rezultatov evalvacije (Kump 2000b, str. 88).

9.9 FAZE SODOBNEGA EVALVACIJSKEGA PROCESA

Evalvacijski proces se v sodobnih pristopih pri vrednotenju izobraževanja odraslih začne z vprašanjem o tem, katere so najpomembnejše skupine, ki so zainteresirane za evalvacijo. Pri *prvi fazi* gre za identifikacijo tistih, ki predstavljajo svoj delež ali imajo interes v določenem izobraževalnem programu. Po identifikaciji vseh ključnih udeležencev sledi oblikovanje evalvacijske skupine, ki jo sestavljajo predstavniki vseh zainteresiranih strani. Pri *drugi fazi* pa gre za jasno oblikovanje namenov evalvacije, ki so rezultat pogajanj med različnimi udeleženci v evalvacijski skupini.

V *tretji fazi* evalvacijskega procesa gre za sprejem evalvacijskega protokola oziroma pravil, v skladu s katerimi bo evalvacija potekala. Udeleženci se na podlagi pogajanj soglasno odločijo o tem, katera vprašanja naj bi evalvacija vključevala in katere metode se bodo pri tem uporabljale. Soglasje je lahko doseženo le v primeru, če se upošteva in spoštuje stališča posameznih udeležencev. Ob tem pa se seveda predpostavlja, da so predstavniki vseh interesnih skupin enakovredni.

V *četrti fazi* se določa kazalce, ki vključujejo tako vložke, proces kot tudi rezultate v povezavi s širšim socialnim kontekstom. V *peti fazi* poteka zbiranje podatkov, v kar naj bi bila vključena načela metodološke triangulacije; uporaba kvalitativnih metod, dopoljenih s kvantitativnimi orodji. *Šesta faza* vključuje analizo in interpretacijo podatkov. V tej fazi gre za razpravljanje in interpretacijo podatkov znotraj evalvacijske skupine in s ključnimi interesnimi skupinami, gre za oblikovanje uporabnih priporočil za nadaljnje ukrepe, prisotna so pogajanja o izidih evalvacije in hkrati odločitev vseh udeleženi o tem, kako nameravajo uporabiti ugotovitve evalvacije (Kump 2000b, str. 91-92).

9.10 OD EVALVACIJE K SAMOEVALVACIJI

9.10.1 Kaj je samoevalvacija?

Musek-Lešnik in Bergant samoevalvacijo opredelita kot strokovni postopek samoocenjevanja, s pomočjo katerega vzgojno-izobraževalne organizacije načrtno in sistematično pridobijo podatke o kakovosti svojega dela (Musek-Lešnik in Bergant 2001, str. 9).

Še natančnejšo opredelitev so podali Tiana in sodelavci (prav tam, str. 9): »Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalni organizaciji je vrsta notranje evalvacije, pri kateri strokovnjaki, ki so nosilci in izvajalci osnovnega programa in storitev organizacije, izvajajo evalvacijo svoje lastne organizacije.«

Samoevalvacija je mehanizem, ki poišče odgovore na pomembna vprašanja, kot so (prav tam):

- Kako napredujejo udeleženci izobraževanja/usposabljanja?
 - Kako učinkovita je naša organizacija?
 - Kako kakovostna sta vodstvo in vodenje organizacije?
 - Katera so naša najpomembnejša področja?
 - Katera področja so najbolj šibka?
 - katerim področjem se je potrebno najbolj posvetiti in jim prilagoditi nadaljnje akcije?
- (prav tam).

Samoevalvacija ima številne prednosti, omenili jih bomo le nekaj:

- Pri njej organizacija ni odvisna od zunanjih kriterijev, temveč si jih lahko postavi sama.
- Ugotavljanje kakovosti je vedno le sredstvo, končni cilj pa je predvsem zagotavljanje kakovosti.
- Z njeno pomočjo postane skrb za kakovost organizacije odgovornost vseh zaposlenih, ne le izbranih posameznikov.
- Vključuje neprestano spremljanje in vrednotenje dela organizacije.
- Osredotoča se na kakovost učenja in poučevanja, načrtovanja in upravljanja, vodenja in kulture organizacije, torej na tista ključna področja, od katerih je odvisna prihodnost organizacije.
- Pomaga vzgojno-izobraževalnim organizacijam izboljšati procese odločanja in njihovo učinkovitost, krepi vlogo zaposlenih pri sprejemanju odločitev in pospešuje njihovo medsebojno sodelovanje (Musek-Lešnik in Bergant 2001, str. 11-12).

Musek-Lešnik in Bergant menita, da je dobra samoevalvacija bistven in obenem integralen element dobrega poučevanja, smotrnega učenja ter učinkovitega vodenja vzgojno-izobraževalne organizacije (prav tam).

Na podlagi izkušenj, ki jih nudita oba pristopa - zunanje ocenjevanje in samoevalvacija, postaja vse bolj jasno, da je prav kombinacija obeh najbolj optimalna pot k ugotavljanju, zagotavljanju in ohranjanju kakovosti v vzgojno-izobraževalnih organizacijah (prav tam).

9.10.2 Merila dobre samoevalvacije

Dobro samoevalvacijo odlikuje usmerjenost v preteklost in v prihodnost. Kot pravita Musek Lešnik in Bergant, se dobra samoevalvacija osredotoča na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in obenem prihodnjih priložnosti (Musek-Lešnik in Bergant 2001, str. 12).

Dobra evalvacija je analitična, saj uporablja tako kvantitativne kot kvalitativne podatke za raziskovanje dejavnosti v okviru izobraževalne organizacije, medtem ko je dobra samoevalvacija več kot le analiza moči in slabosti - t. i. SWOT analiza (Strengths, Weakneses, Opportunities – analiza moči, slabosti, priložnosti in groženj).

Dobra samoevalvacija prepozna in opredeli močna in šibka področja organizacije v kontekstu omejitev in zmožnosti, v katerih organizacija deluje. Obenem izpostavi konkretne, izvedljive cilje, ne pa neoprijemljivih načrtov, ki so brez kakršnekoli podlage. Omeniti je potrebno, da omogoča organizaciji višjo stopnjo avtonomije in gre z roko v roki s procesom strateškega načrtovanja (prav tam).

Dobra samoevalvacija nima svojega začetka niti konca, saj se nenehno razvija in izboljšuje. Lahko bi jo označili kot neprekinjen postopek, ki pripomore k dvigovanju delovne in organizacijske kakovosti in uspešnosti, obenem pa pozitivno vpliva na vse vidike življenja in dela v organizaciji: na motivacijo, strokovnost, komunikacijo, organizacijsko kulturo in klimo (Musek-Lešnik in Bergant 2001, str. 13).

9.10.3 Faze samoevalvacijskega procesa

Vsak proces samoevalvacije sledi sedmim temeljnim fazam. Pri tem velja poudariti, da so prav vse ključnega pomena za uspeh celotne samoevalvacije. Temeljne faze samoevalvacije so naslednje:

- 1) Postavitev ciljev, opredelitev namena in področij samoevalvacije.
- 2) Načrtovanje, izbiranje ustrezne metode za samoevalvacijsko raziskavo.
- 3) Zbiranje in obdelava podatkov.

- 4) Interpretacija podatkov, rezultatov, vrednotenje informacij.
- 5) Predstavitev rezultatov.
- 6) Načrtovanje prihodnjih ukrepov.
- 7) Spremljanje rezultatov predvidenih ukrepov. (Musek-Lešnik in Bergant 2001, str.51-57).

Mnogo avtorjev, ki obravnavajo andragoško evalvacijo, opozarja na pomen samoevalvacije. Vprašanje samoevalvacije se je pojavilo tako teoretično kot praktično z uveljavitvijo samoizobraževanja, učenja na daljavo, multimedijskega načina izobraževanja odraslih ipd. Zagovorniki samoevalvacije v andragogiki izpostavljajo prednosti, ki jih ima samoevalvacija v izobraževanju odraslih glede na druga področja izobraževanja: stopnjo predhodnih življenjskih in delovnih izkušenj, znanje, pridobljeno v neformalnih oblikah učenja, sposobnosti, pridobljene v okviru družbenih komunikacij ... (Musek-Lešnik in Bergant 2001).

V nadaljevanju bomo kot primer predstavili model, ki temelji na samoevalvaciji.

9.10.4 Predstavitev projekta POKI

Andragoški center Slovenije je kot enega od vzvodov za razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih z namenom, da bi različnim izobraževalnim institucijam svetovali pri samoevalvaciji lastne kakovosti in iskanju poti k nadaljnjemu razvoju, razvil projekt »Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje (POKI)«.

Projekt so začeli razvijati leta 1999, leta 2001 pa so se jim pridružile prve izobraževalne institucije, ki izobražujejo odrasle. Predvideli so, da naj bi se do leta 2006 v projekt vključilo okoli 60 izobraževalnih institucij.

Model za presojanje in razvijanje kakovosti POKI temelji na samoevalvaciji, kar pomeni, da se izobraževalna organizacija, vodja izobraževanja in izobraževalci prostovoljno odločijo:

- da bodo presojali kakovost svojega delovanja,
- katere dele izobraževalnega procesa ali katere učinke bodo spremljali,
- kakšne standarde kakovosti si bodo postavili,
- kaj bodo storili z dosežki in
- kakšne ukrepe bodo vpeljali na podlagi pridobljenih cen.

Model je mogoče uporabljati v različnih izobraževalnih institucijah za izobraževanje odraslih. Uporabljajo ga pri presojanju tako formalnega kot neformalnega izobraževanja. Z uporabo modela lahko poteka samoevalvacija: na ravni celotne izobraževalne institucije, samo v enem izobraževalnem programu ali oddelku, v posamezni skupini ali pa ga uporablja le posamezen izobraževalec.

Razvojni krog vpeljevanja modela za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževalno organizacijo poteka dve leti, in sicer po naslednjih korakih:

- imenovanje skupine za kakovost,
- oblikovanje poslanstva in vizije kakovosti izobraževanja odraslih,
- oblikovanje prve presoje o ravni kakovosti v izobraževalni organizaciji,
- izbira področja in kazalnikov, pri katerih bo potekala temeljitejša presoja kakovosti,
- oblikovanje lastnih standardov kakovosti za izbrane kazalnike,
- izbira virov in priprava instrumentarija za presojanje kakovosti,
- izpeljava presojanja,
- oblikovanje samoevalvacijskega poročila,
- razprava o dosežkih ter mogočih in nujnih ukrepih v kolektivu,
- priprava akcijskega načrta za vpeljevanje izboljšav in razvoja,
- priprava ukrepov in načinov za vpeljevanje izboljšav in razvoja,
- vpeljevanje ukrepov in načinov za izboljšave in razvoj,
- spremljanje in ovrednotenje vpeljanih izboljšav,
- izbira drugega področja in vstop v nov razvojni krog.

Vpeljevanje modela na ravni izobraževalne organizacije zahteva kontinuirano sodelovanje vodstvenega osebja. Pri vseh presojah, odločitvah in ukrepanju sodeluje celoten kolektiv izobraževalne institucije. Kot pomembni sodelavci pri vpeljevanju modela in presojanju kakovosti nastopijo odrasli udeleženci izobraževanja, delodajalci in lokalno okolje.

Pri vpeljevanju modela POKI v izobraževalno institucijo, se skupine za kakovost udeležujejo *izobraževalnih in svetovalnih delavnic*, ki jih organizira in s sodelovanjem nekaterih zunanjih sodelavcev izvaja Andragoški center Slovenije. Temeljni namen izobraževalnih delavnic je podati članom skupin za kakovost znanje, ki je potrebno, da lahko usklajujejo procese samoevalvacije in vpeljevanja izboljšav kakovosti.

Vsebinsko se izobraževanje deli na spoznavanje samoevalvacije, ciljev, metod in postopkov ter na razvijanje znanja in spretnosti dela z ljudmi kot nosilci presojanja in razvijanja kakovosti v kolektivih.

Možno se je vključiti tudi v *skupinska svetovanja*, ki potekajo tako kot delavnice. Članom skupin za kakovost svetujejo v posameznih fazah načrtovanja in izpeljevanja samoevalvacije, kako naj izpeljejo posamezen proces, svetujejo pa jim tudi pri vrednotenju dosežkov, izdelkov, ki jih pripravijo v posameznih fazah.

Posamezni skupini za kakovost, posameznemu članu te skupine in posameznemu kolektivu omogočajo tudi *individualna svetovanja*. Ta pridejo v poštev kadar se med izpeljavo samoevalvacije porajajo vprašanja, ki jih izvajalci ne morejo rešiti sami. To svetovanje poteka preko elektronske pošte in telefona, pa tudi z obiskom na posamezni izobraževalni instituciji (glej [http:// poki.acs.si](http://poki.acs.si)).

9.11 KDAJ VREDNOTITI?

Čas evalvacije določajo evalvacijski nameni in cilji. V skladu s tem lahko program izobraževanja ali usposabljanja evalviramo pred, med ali po opazovanem dogodku, in sicer:

- pred začetkom izobraževanja/usposabljanja: evalvacija predhodnega znanja in spretnosti ter njihova ustreznost glede na vsebino usposabljanja;
- takoj po zaključku celotnega izobraževanja/usposabljanja;
- na koncu posameznega dela ali modula izobraževanja/usposabljanja;
- po prvi tretjini ali polovici izobraževanja/ usposabljanja;
- takoj po vrnitvi udeležencev v delovno okolje;
- po vrnitvi udeležencev v delovno okolje, ko so ti že imeli priložnost uporabljati novo znanje in spretnosti (Žakelj 2005, str. 51).

Neformalno vrednotenje dejansko poteka ves čas. Nekatere ocene pridobivamo kontinuirano med samim izvajanjem programa. Udeleženci konstantno podajajo kritike ali podeljujejo komplimente, tako da izvajalci izobraževalnih programov nikoli niso brez občutka, kako dobro ali morebiti slabo stvari potekajo. Snovalci programov upoštevajo oboje - tovrstna mnenja in hkrati svoja lastna občutja.

Ti nenehni, skoraj nezavedni rezultati vrednotenja pripomorejo k mnogim izboljšavam na licu mesta, seveda, če znajo izvajalci nedefenzivno poslušati in spremljati odzive slušateljev. Tega ne izvajamo z enakim namenom kot sistematično, načrtovano vrednotenje. Po vsej verjetnosti ima večina kakovostnih programov razvite nekakšne oblike zbiranja povratnih informacij. Zbiranje povratnih informacij s strani udeležencev in inštruktorjev poteka na koncu učne enote, serije, semestra, termina.

Te povratne informacije običajno zajemajo tako operativne kot izobraževalne cilje, na osnovi le-teh pa si ustvarimo sliko o zadovoljstvu udeležencev. Te informacije so zelo uporabne za oblikovanje splošnih občutkov o trendih morale in zadovoljstva, ob tem pa pogosto pokažejo namige za izboljšanje splošnih programov ali specifičnih aktivnosti. Obenem lahko poudarijo določene probleme, ki nakazujejo potrebe po globlji evalvaciji.

V praksi izvedemo resno vrednotenje šele takrat, ko je kriza neizogibna ali že celo nastopi. Idealno bi bilo, če bi imeli v teku kontinuiran proces evalvacije, ki bi razkril problematične točke, predno bi prišlo do kriznih razmer. Seveda realnost ni idealna in evalvacija večinoma nastopi šele ob krizi.

Ponavadi je v procesu načrtovanja programa za prihodnje leto možno identificirati nekaj vidikov programa, ki bi bili uporabni kot osnova za sistematično evalvacijo (Knowles 1980, str. 203-204).

Čas za potek evalvacije in njeni udeleženci so določeni že v fazi načrtovanja in so odvisni od ciljev, časovne, kadrovske in finančne omejitve, sposobnosti udeležencev za izvedbo evalvacije ter ravnotežja med formativno in sumativno evalvacijo. Prvi korak za aktiviranje evalvacije je pripravljalna faza, kjer je pomembno, kako so bile ugotovljene izobraževalne potrebe ter kako so bile vključene v učni načrt. Kot drugo možnost lahko izberemo neposredni začetek izobraževanja ali usposabljanja, kjer lahko dobimo pomembne informacije o udeležencih in o ujemanju učnih načrtov in ciljev z njihovimi potrebami.

Možnost evalvacije nastopi tudi ob zaključku vsakega modula, ko se npr. z različnimi vprašalniki izvajalcu omogoči vpogled v učni napredek. Kadar gre za časovno daljša usposabljanja, ima organizator ali koordinator možnost, da učni napredek preveri s pomočjo

vprašalnikov ali razgovorov z udeleženci. Na ta način lahko pridobi sprotne informacije, ki so koristne za morebitne popravke programa.

Primeren trenutek za evalvacijo nastopi tudi ob koncu programa, kjer so večinoma uporabljene metode ocenjevanja formalni testi učinkovitosti, ki jih skupaj pripravita koordinator in izvajalec.

Evalvacija, ki se izvaja po vrnitvi udeležencev izobraževanja v njihovo delovno okolje, poleg samih udeležencev vključuje tudi njihove nadrejene in kadrovske delavce. Priporočljivo je, da naj ne bi predolgo odlašali z evalvacijo po vrnitvi v delovno okolje, saj lahko ovire, na katere naletijo v delovnem okolju, s tem mislim na preprečevanje uporabe novega znanja, spretnosti itd., zamegljijo dosežke usposabljanja.

Večino tradicionalnih evalvacij izvajajo tako, da zbirajo podatke po končanem programu in primerjajo znanje, spretnosti, veščine ... pred usposabljanjem in po zaključku usposabljanja. Tako pridobljeni podatki so namenjeni izboljševanju.

Dejstvo je, da je pri programih, ki se izvajajo daljše časovno obdobje, več možnosti za evalvacijo, medtem ko je pri krajših izobraževanjih takšnih priložnosti manj.

9.12 IZVAJALCI VREDNOTENJA

Vsakdo, ki je zadolžen za kakršnokoli oceno programa, bi moral biti na nek način vključen v proces evalvacije. Običajno je vključena ena ali več naslednjih skupin, odvisno od vrste programov:

- *Udeleženci*: Ocene študentov, udeležencev so lahko pridobljene individualno, to je s pomočjo intervjujev ali vprašalnikov.
- *Voditelji ali inštruktorji*: Tisti, ki so poleg udeležencev samih neposredno odgovorni za razvoj le teh, so na najboljšem položaju za ocenjevanje doseženih rezultatov. Te ocene so ravno tako lahko pridobljene individualno, s pomočjo intervjujev, pisnih oblik ali pa na skupinskih razgovorih.
- *Direktor programa in zaposleni*: Tisti, ki so odgovorni za administracijo programa, so na ključnem položaju za opazovanje rezultatov programa v celoti. Spontano ocenijo program in rezultate poročajo na skupnih sestankih. Kot dodatek k svoji presoji, člani osebja omogočijo in hkrati pospešijo zbiranje ocen s strani drugih virov in jih sestavijo v sestavljeno evalvacijo.
- *Vodilni odbor*: Vodilni odbor se zaradi odgovornosti osnovanja ciljev in politike še posebej ukvarja z evalvacijo. Če je na položaju za določitev novih ciljev in politik, mora imeti možnost za neposredno opazovanje rezultatov in za pregledovanje oblik presoj ostalih virov.
- *Zunanji strokovnjaki*: V podporo med procesom vrednotenja je pogosto zaželeno poklicati strokovnjake z Univerz ali drugih institucij. Opazovanja učnega postopka s strani diplomantov institucij, ki usposablajo učitelje, so pogosto podala dragocene informacije. Od mnogih organizacij se zahteva, da predložijo informacije višjim avtoritetam, lahko tudi državnemu vodstvu, da lahko le-te samostojno napravijo evalvacije.
- *Nadzorni in poslovni kadri*: Kadar gre za interne izobraževalne programe, ki se lahko izvajajo v industriji, vladnih agencijah, bolnišnicah, prostovoljnih organizacijah itd. predstavljajo mentorji primarne vire podatkov in ocen v procesu vrednotenja.
- *Predstavniki skupnosti*: V programih, ki so namenjeni širši javnosti, še posebno v okviru razvoja skupnosti, so predstavniki interesov skupnosti, bistven vir v procesu vrednotenja (Knowles 1980, str. 204-205).

Izvajalci vrednotenja so največkrat sami izobraževalci v procesu izobraževanja odraslih. Kako velik pomen pripisujejo evalvaciji, kaj menijo o njej ter kako velik pomen pripisujejo evalvaciji sami udeleženci izobraževanja, bomo skušali ugotoviti in prikazati v naslednjem, empiričnem delu.

III. EMPIRIČNI DEL

1. METODOLOGIJA

V empiričnem delu smo si za cilj zastavili ugotoviti, kakšen je odnos izobraževalcev odraslih do evalvacije in kakšen je odnos udeležencev izobraževanja do evalvacije oziroma do evalvacijskega procesa.

Empirični del smo zato razdelili na dva dela. V prvem delu bo predstavljen pogled izobraževalcev do evalvacije, drugi del pa bo prikazal kako vrednotijo evalvacijo udeleženci izobraževanja.

Z namenom, da bi pridobili čimveč zelenih podatkov in informacij in s tem globji vpogled v evalvacijski proces, smo se odločili, da bomo uporabili kvalitativni metodološki pristop zbiranja podatkov. Tako smo se v prvem empiričnem delu diplomske naloge posvetili proučevanju štirih intervjujev, ki smo jih izvedli s pomočjo izvajalcev oziroma koordinatorjev izobraževanja odraslih. V drugem delu pa smo se za pridobitev mnenj udeležencev o evalvaciji v izobraževanju, odločili za anketni vprašalnik. Gre za študijo primera, sestavljeno iz dveh delov.

1.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJEV PROUČEVANJA

V okviru izobraževanja odraslih zasledimo številne ciljne skupine, ki so vključene v takšne in drugačne izobraževalne programe. V pričujoči raziskavi so zajeti udeleženci jezikovnih tečajev, delavnic kreativne komunikacije, Visoke šole podjetništva in brezposelni.

S pomočjo raziskave bi radi ugotovili ali podajo rezultati evalvacije po mnenju intervjuvancev realna stališča udeležencev, ali so le plod trenutne pripravljenosti udeležencev na sodelovanje. Zanimala nas bodo tudi stališča intervjuvancev glede objektivnosti ocenjevanja udeležencev. Od intervjuvancev bomo skušali zvedeti kako le-ti zaznavajo pripravljenost udeležencev na evalviranje.

Poleg njihovih pogledov pa nas bo v drugem delu raziskave zanimalo, kako ovrednotijo evalvacijo v izobraževanju udeleženci sami. V ta namen smo uporabili anketni vprašalnik

1.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

a) Raziskovalna vprašanja za ugotavljanje odnosa izvajalcev izobraževanja do evalvacije

- Ali izvajalci izobraževanj ocenjujejo, da se udeleženci resnično zavzamejo za evalvacijo, ali jim predstavlja le odvečen, vendar obvezen del izobraževalnega procesa?
- Kaj menijo izvajalci, da vpliva na odločitve udeležencev pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?
- Kolikšen pomen pripisujejo evalvaciji izvajalci izobraževanja?
- V kolikšni meri zaznavajo izvajalci objektivnost ocenjevanja udeležencev?
- Ali izvajalci izobraževanja upoštevajo rezultate evalvacije?

b) Raziskovalna vprašanja za ugotavljanje odnosa udeležencev izobraževanja do evalvacije

- Kolikšen pomen pripisujejo evalvaciji udeleženci izobraževanja?
- Kateri evalvaciji pripisujejo večji pomen?
- Katerim vrstam vprašalnikov so bolj naklonjeni?
- Ali njihovo počutje bistveno vpliva na odločitve pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?
- Kako udeleženci vrednotijo objektivnost ocenjevanja?

1.3 RAZISKOVALNE PREDPOSTAVKE

a) Raziskovalne predpostavke glede odnosa izvajalcev do evalvacije

H1- Izvajalci menijo, da na pripravljenost udeležencev za sodelovanje v evalvacijskem procesu vpliva predvsem trenutno počutje in razpoloženje.

H2- Izvajalci zaznavajo, da imajo udeleženci do evalvacije večinoma odklonilen odnos.

H3- Izvajalci izobraževanja pripisujejo evalvaciji zelo pomembno vlogo v izobraževalnem procesu.

H4- Izvajalci menijo, da je pri ocenjevanju udeležencev v ospredju predvsem subjektivnost.

H5- Izvajalci so pripravljeni sprejemati predloge, mnenja in želje udeležencev.

b) Raziskovalne predpostavke glede odnosa udeležencev do evalvacije

H1- Udeleženci izobraževanj / usposabljanj pripisujejo evalvaciji zelo pomembno vlogo.

H2- Večji pomen pripisujejo sprotni evalvaciji.

H3- Najraje izpolnjujejo anketne vprašalnike zaprtega tipa.

H4- Njihovo počutje ne vpliva bistveno na odločitve pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja

H5- Udeleženci izobraževanj / usposabljanj menijo, da ocenjujejo objektivno.

1.4 RAZISKOVALNE METODE IN TEHNIKE

Izhajali smo iz kvalitativnega raziskovanja. Uporabili smo deskriptivno ter kavzalno neeksperimentalno metodo. Izvedli smo študijo primera v dveh delih in sicer s pomočjo intervjujev in anketnih vprašalnikov.

1.5 ŠTUDIJA PRIMERA

Kvalitativno raziskovanje

Kardorf (v Mesec 1998, str. 22) kvalitativno raziskovanje definira takole:

» Pojem kvalitativno raziskovanje je skupni pojem za zelo različne teoretične, metodološke in metodične pristope k družbeni resničnosti. Kvalitativno raziskovanje lahko pojmujeemo na različnih ravneh, po eni strani kot samostojno dopolnilo, po drugi strani pa kot nasprotje, razmejitev in poseben poudarek v odnosu do eksperimentalnega, iz teoretičnih modelov izhajajočega kvantitativnega družboslovnega raziskovanja, ki se usmerja pretežno po paradigmi enotne znanosti. (tj. po naravoslovno-eksperimentalni paradigmi).«

Meriam (Meriam v Creswell 1998, str. 145) navaja, da kvalitativne raziskave predstavljajo primarni instrument za zbiranje podatkov in analiz, podatki so pogosteje posredovani preko človeškega faktorja kot s pomočjo vprašalnikov, popisov in drugih orodij. Induktivnost raziskave se kaže v tem, da raziskovalec gradi abstrakcije, koncepte, hipoteze in teorije iz podrobnosti. Za kvalitativne raziskovalce pravi, da se ukvarjajo bolj s procesi kot pa z izidom produkta. Zanima jih pomen - kako ljudje dajejo smisel svojemu življenju, izkušnjam in njihovi strukturi sveta (prav tam).

Pojem in vrste študij primerov

S študijo primera podrobno analiziramo in predstavimo posamezen primer, pri tem pa gre lahko za osebo, skupino, institucijo ali pa le en del tega, program, dogodek. Kot navaja Sagadin (Sagadin 2004, str. 89) moramo za ta namen o primeru zbrati vse potrebne podatke, jih organizirati, analizirati ter napisati poročilo, v katerem prikažemo izsledke raziskave.

Stake (Stake 1995, str. 11) navaja, da je za študijo primera značilna svojskost in kompleksnost posamičnih primerov, kjer razumemo aktivnost znotraj pomembnih okoliščin. Smith (Smith v Stake 1995, str. 2), ena prvih etnografskih izobraževalk je primer definirala kot: »omejen sistem«, pri čemer je pozornost posvetila objektu in ne procesu. Primer je integrirani sistem. Pri študiji primera vsekakor ne gre za vzorčenje, posameznih primerov ne proučujemo z namenom posploševanja na druge primere.

Bogdan in Biklen (v Sagadin 1991, str. 466) pa predpostavita naslednje »tipe« študij primerov: a) zgodovinsko-organizacijske, b) opazovalne, c) življenske zgodbe, d) »komunske« študije, e) situacijske analize f) mikroetnografijo.

Potek raziskave - glavne faze študije primera

Vseh študij primerov ne moremo snovati in izvajati po enotni šabloni. Glede osnovne metodološke strukture, pa imajo različne študije primerov veliko skupnega. Kot glavne faze študij primerov lahko na splošno opredelimo naslednje: 1) oblikovanje izhodiščne ideje, 2) izbira primera in zagotovitev dostopa, 3) terensko delo - zbiranje podatkov, 4) posnetek primera, 5) izdelava končne študije - poročila. Faze so med seboj povezane, prehajajo in posegajo druga v drugo (Sagadin 1991, str. 467-468).

1) Oblikovanje izhodiščne ideje

Pomembno je, da si na začetku oblikujemo primerno izhodiščno idejo o primeru ter hkrati opredelimo namen in raziskovalna vprašanja in kako jih bomo poskušali doseči. Navezati poskušamo stike z ustrežno institucijo oziroma osebami, ki nam bodo zagotovile potrebne informacije ter obenem oceniti kakšne so možnosti, da bodo dotične osebe pristale na naše raziskovanje. V izhodiščno idejo pa moramo vgraditi tudi teorijo, ki je relevantna za naš primer in za cilje naše študije tega primera. Izhodiščne zamisli so lahko bolj ali manj konkretne, operativne in natančne (Sagadin 1991, str. 468).

2) *Izbira primera in zagotovitev dostopa*

V kolikor ocenimo, da bo naša raziskava možna, moramo na tej točki dokončno izbrati primer ter se dogovoriti z ustreznimi instancami za dostop do »primera« (prav tam).

3) *Terensko delo-zbiranje podatkov*

Podatke lahko zbiramo z opazovanjem, intervjuvanjem in neformalnimi razgovori z osebami v raziskovanih situacijah, z uporabo lestvic stališč, ocenjevalnih lestvic in sociometričnih postopkov, z anketiranjem in testiranjem, z zbiranjem razpoložljivih statističnih in drugih podatkov ter gradiv. Na odločanje o tem, kateri izmed teh postopkov je najprimernejši pri posamezni študiji primera, vpliva njena vsebina in kvalitativna oziroma kvantitativna naravnost študije (Sagadin 1991, str.468-469).

4) *Posnetek primera* Zbrano gradivo oblikujemo v posnetek primera. Namesto posnetek bi bil morda bolj pravilen izraz dokumentacija o primeru.

5) *Končno študijo* gradi raziskovalec na osnovi končne analize podatkov, ob tem pa uporabi tudi terenske zapiske svojih sprotih komentarjev, idej in ugotovitev (Sagadin 1991, str.472).

V diplomskem delu bomo študijo primera delili na dva dela, eden je namenjen ugotovitvam o evalvaciji v izobraževanju, izvajalcem izobraževanja, drugi del pa ugotovitvam udeležencem izobraževanja.

1.5.1 *Študija primera intervjujev*

Mesec (1998) navaja dve vrsti intervjujev, loči med nestrukturiranim ali delno strukturiranim in strukturiranim intervjujem. V naši raziskavi smo uporabili prvega, *delno strukturirani intervju*. Za to obliko spraševanja, ki jo imenujemo tudi odprti intervju, je značilno, da ne uporabljamo vnaprej do potankosti pripravljenega vprašalnika, temveč le vodilo ali predlogo za intervju, t. j. seznam okvirnih tem, ne podrobnih vprašanj. Spraševalec in intervjuvanec sta v neposrednem stiku iz oči v oči, tako da lahko v največji možni meri že sproti odkrijeta nesporazume pri komuniciranju in se dogovorita glede pomena sporočil. Spraševalec naj bi se kolikor je le možno odmaknil v ozadje in pustil prosto besedo intervjuvancu.

V nadaljevanju bomo predstavili podrobnejšo analizo delno strukturiranih intervjujev.

1.5.2 Študija primera anket

Pojem ankete

Sagadin (Sagadin 1993, str.120) opredeli anketo kot postopek zbiranja podatkov, pri katerem ustreznim osebam postavljamo vprašanja, ki se nanašajo na podatke, ki jih želimo pridobiti. Anketna vprašanja so lahko pisna ali ustna. Vsebina anketnega vprašalnika, je odvisna od podatkov, ki jih želimo pridobiti.

Podatke, ki jih zbiramo s pomočjo anketiranja lahko razvrstimo (kategoriziramo po več kriterijih ali vidikih, pomembno je, da razlikujemo:

- 1) podatke o objektivnih dejstvih in dogajanjih s področja vzgajanja in izobraževanja ter
- 2) podatke o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb (Mužič v Sagadin 1993, str. 121).

Anketni vprašalnik ni standardiziran instrument, uporabljamo ga ponavadi samo pri raziskavi, za katero ga sestavimo. Iz omenjenga razloga se anketni vprašalnik razlikuje od standardiziranih merskih pripomočkov, kakršni so različni testi, ki so namenjeni za večkratno uporabo, ne le za namene posamezne raziskave (Sagadin 1993, str.120).

Vsebino anketnega vprašalnika začnemo načrtovati pri konkretni raziskavi, takrat, ko pričnemo z načrtovanjem zbiranja podatkov, ki jih bomo v okviru raziskave potrebovali. Pomembno je, da pri oblikovanju anketnih vprašanj veliko pozornosti namenimo jasnosti vprašanj, da jih anketiranci lahko razumejo. Izogibati se je treba dvoumnim ali večsmiselnim vprašanjem (Sagadin 1993, str.126). Nesmiselno lahko delujejo preveč strokovna vprašanja, primerna za strokovnjake, v primeru, da z njimi povprašujemo laike.

2. UGOTAVLJANJE ODNOSA IZVAJALCEV IZOBRAŽEVANJA DO EVALVACIJE

2.1 PREGLED POTEKA RAZISKAVE (INTERVJUJI)

V prvem delu študije primera smo proučevali kvalitativni model empiričnega družboslovnega raziskovanja, pri tem smo imeli na voljo širok izbor uporabe kvalitativnih postopkov. Odločili smo se za nestrukturirani (nestandardizirani) intervju oziroma študijo primera. V nadaljevanju bomo namenili nekaj besed kvalitativni raziskavi in študiji primera.

Kvalitativna raziskava je potekala po fazah, kot jih predpostavi Mesec (1998), začne se z opredelitvijo problema, ki smo ga opisali že na začetku empiričnega dela naloge. Mesec (1998) kot naslednjo fazo predvidi izbor enot raziskovanja.

2.1.1. Izbor enot raziskovanja

Ena izmed posebnosti kvalitativne raziskave je vsekakor nezanimanje za pogostost pojavljanja posameznih oblik, tako Mesec (1998) predlaga takšen izbor enot raziskovanja, da bomo lahko z njihovo analizo prišli do karseda raznolikih informacij oziroma podatkov.

Vzorčenje je bilo neslučajnostno in sicer je šlo po Honigmanu (v Mesec 1998, str.95) za priročno vzorčenje, za katerega je značilna nenamerna izbira intervjuvancev ter tehnika »snežene kepe«, pri kateri prvi intervjuvani priporoči naslednjega in tako dalje.

Kot glavna kriterija izbora smo si zastavili poklicno ukvarjanje z izobraževanjem oziroma usposabljanjem odraslih ter izkušnje izobraževalcev s procesom evalvacije, pri čemer smo dopuščali raznolikost in pestrost le teh.

Prvi intervju smo izvedli z gospo, ki je sicer po izobrazbi univerzitetna diplomirana ekonomistka, vendar ima zelo pestre izkušnje z izobraževanjem odraslih. Po končanem študiju se je zaposlila kot komercialistka v večjem slovenskem podjetju. Kasneje pa je delovala kot samostojna podjetnica na področju trgovine, svetovanja in kadrovanja. Na podlagi svojih idej, ki ji jih nikoli ne primanjkuje se je odločila, da se bo preizkusila na področju izobraževanja odraslih. Med študijem osebnostnega razvoja in psihodinamike skupin se je usposobila za spretno povezovanje in uporabo sodobnih psihodinamskih šol. Danes kot

poslovni trener vodi in izvaja delavnice kreativne komunikacije v različnih gospodarskih družbah.

Dejavnost podjetja obsega naslednje programe: trening »Kreativna komunikacija in učinkovito vodenje«; krajše tematske programe kot je: vodenje letnega razgovora, sporočanje slabe novice in pretehtane kritike, kreativno reševanje konfliktov, motivacija v skupini, upravljanje s časom in učinkoviti sestanki, težje vodljivi sodelavci, timsko delo, dobra predstavitev–uspešna prodaja, učinkovito telefoniranje, obvladovanje stresa; individualno delo. Njeno delo vključuje organizacijo, pripravo, izvedbo delavnic, koordiniranje, navezovanja kontakta z drugimi izvajalci in izvajanje procesa evalvacije. V **drugi intervju** smo vključili študentko, ki končuje študij anglistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Kljub svojim rosnim letom ima že veliko izkušenj z izobraževanjem oziroma poučevanjem odraslih. Angleški jezik poučuje že tri leta na jezikovni šoli v Ljubljani. Tečaje organizirajo na sedežu jezikovne šole, večina pa se jih odvija na večjih podjetjih, ki so tako zasebna kot državna. Poučuje tako mladostnike, odrasle kot tudi starejše osebe in vodi priprave za različne cilje in sicer: konverzacijske tečaje, priprave na mednarodne izpite, priprave na maturitetne izpite ... tako, da se tečaji kar precej razlikujejo med seboj. Meni, da njeno delo poleg vloge profesorja vključuje tudi vlogo koordinatorja, svetovalca in psihologa. Pravi, da se ljudje odločajo za jezikovne tečaje iz različnih razlogov, nekateri si resnično želijo izpopolniti svoje znanje, medtem, ko si drugi želijo na ta način zapolniti neko praznino oziroma se na nek način umakniti pred svojimi težavami, jim ubežati. Do takšnih tečajnikov je potrebno imeti drugačen pristop, zato pri njenem delu ni dovolj le strokovna usposobljenost, temveč so zelo dobrodošla tudi andragoško – psihološka znanja.

Tretji intervju smo izvedli z univerzitetno diplomirano ekonomistko, zaposleno na Visoki šoli za podjetništvo v Ljubljani. Na tej instituciji je zaposlena dve leti in pol, sprva je delala kot koordinatorica izobraževanja, trenutno pa je zaposlena kot direktorica strokovnih programov in sicer je zadolžena za sektor, ki opravlja delo na področju enoletnih strokovnih programov, krajših strokovnih programov – Izobraževanje za nepremičninske posrednike, srednješolskem javno veljavnem programu Ekonomski tehnik in kratkih seminarjih s področja Računovodstva, financ in davkov. Njeno delo je zelo dinamično in obsega naslednje naloge: prodaja programov; priprava materialov za marketing; nenehno dopolnjevanje obstoječih načinov prodaje ter kreativno iskanje novih; razvoj novih programov; vodenje in podpora neutečenim usposabljanjem; mentorstvo koordinatorjem; sodelovanje z zunanjimi institucijami, ki izvajajo zunanje preverjanje znanja; načrtovanje marketinških aktivnosti za posamezne projekte; nadzor nad prodajo; posodabljanje gradiv; priprava gradiv, urnikov in

drugih spremljajočih aktivnosti programov; vključevanje novih programov; priprava ponudb za podjetja; priprava javnih razpisov, priprava analiz in poročil, svetovanje odraslim na njihovi poklicni poti.

Četrty in hkrati zadnji intervju pa smo izvedli z diplomiranim psihologom. Ukvarja se z razvojem človeških virov in sicer že približno tri leta. Glavnino njegovega dela predstavlja izobraževanje odraslih. V tem okviru je sprva delal z mladimi, pretežno študenti, kjer je skrbel za njihov lažji vstop na trg dela, jim pomagal pri oblikovanju lastne kariere, ciljev in pri pridobivanju veščin za iskanje ter pridobivanje novih kariernih možnosti. Izvajal je tudi selekcije za delodajalce, z namenom čimprejšnje pridobitve ustreznih mladih kadrov. V nadaljevanju svoje kariere se je usmeril v organizacijo in izvedbo izobraževalnih projektov, ki so zajemali sorazmerno veliko število brezposelnih oseb. V okviru teh projektov je pripravljaval aktivnosti, izobraževalne vsebine, podporne dejavnosti, komuniciral z udeleženci ter izdeloval poročila o dogajanju na projektih. Predaval je tudi določene vsebine in bil odgovoren za projektno ekipo. Danes je zaposlen v podjetju, katerega temeljna dejavnost je izobraževanje in usposabljanje brezposelnih, kjer opravlja delo koordinatorja izobraževalnih programov, projektnega vodje in izvajalca evalvacijskega procesa.

2.1.2 Zbiranje empiričnega gradiva

Empirično gradivo smo zbirali na terenu. Intervjuji so bili nestrukturirani, poglobljeni in so potekali v obliki individualnih pogovorov. Vse pogovore smo na osnovi privolitve intervjuvancev tudi posneli z diktafonom in jih kasneje transkribirali. Trajali so približno eno uro do eno uro in pol.

Vse intervjuvance smo seznanili z namenom ter vsebino naloge, predstavili smo jim kakšen delež bodo s svojim intervjujem doprinesli k empiričnemu delu diplomske naloge. Moramo poudariti, da so vsi pokazali velik interes in pripravljenost za sodelovanje. Tekom pogovora z njimi smo dobili veliko podatkov ne le o evalvaciji sami, temveč tudi o sami organizaciji izobraževalnih programov, njihovih dosedanjih izobraževalnih ter delovnih izkušnjah.

Prepustili smo jim prosto pot podajanja odgovorov, ter pri tem skušali, da jih z ničemer nismo omejevali, tako kar se tiče časovne razpoložljivosti časa, načina podajanja odgovorov, s tem mislimo na besedno izražanje kot tudi morebitnih možnosti za razmislek. Zavzeli smo vlogo pozornih poslušalcev ter se v pogovor vključevali le po potrebi, v kolikor je bilo potrebno določena vprašanja natančneje opredeliti ali v primerih, ko je intervjuvancem zmanjkalo

besed. Pogovor ni bilo potrebno usmerjati, saj so bili intervjuvanci sami dovolj iznajdljivi in kreativni tako, da so brez težav odgovarjali na zastavljena vprašanja.

2.1.3 Urejanje gradiva

Glede na to, da je za kvalitativno raziskavo značilno proučevanje posameznega primera ali majhnega števila primerov, naš namen ni bil ugotavljati pogostost določenih pojavov temveč smo raziskovali raznolikost in pestrost posameznih primerov in jih med seboj primerjali. Usmeritev na proučevanje posameznih primerov Mesec (1998, str.) imenuje *idiografski pristop* (gr. *idios*, poseben, lasten, svojski, zaseben). Pri omenjenem pristopu poskušamo probleme in pojave konkretnega sistema razumeti iz njega samega in obenem v njegovi interakciji z okoljem in kontekstom.

Intervjuje smo natančno transkribirali in se pri tem čimbolj držali originalnega zapisa dobesednih izjav. Izhodišče za kvalitativno obdelavo je bilo tako pripravljeno.

2.1.4 Obdelava empiričnih podatkov

Obdelave intervjujev smo se lotili tako, da smo v zapisih intervjujev oziroma transkripcijah najprej označili tiste dele besedila, ki smo jih spoznali kot relevantne za nadaljnjo raziskavo. Dobljene pomensko zaključene besede oziroma besedne zveze smo nato ločili od preostalega, nerelavantnega teksta.

Tako smo opravili prvo fazo obdelave podatkov, ki jo Mesec (1998, str.103) imenuje *določitev enot kodiranja*.

Sledil je proces *odprtega kodiranja*. Odprto kodiranje je po Mescu (1998, str.106) »postopek kategoriziranja in razvrščanja podatkov, v katerem posameznim delom besedila pripisujemo pojme; besedila, ki smo jim pripisali isti pojem, zberemo, jih ločimo od besedil, ki spadajo pod drug pojem, in tako organiziramo podatke.« Vsebuje tri različne postopke in sicer: (1) pripisovanje pojmov empiričnim opisom, (2) združevanje sorodnih pojmov v kategorije, (3) analizo značilnosti pojmov in kategorij.

Besedila sprva nismo razčlenili na enote, temveč smo ob rob zapiskov zapisovali posamezne pojme, ki so nam prihajali na misel, to metodo imenujemo »brainstorming«. Pri definiranju pojmov, smo pri vsakem pojmu navedli, katere dele besedila vsebuje. Saj v nasprotnem

primeru, kot pravi Mesec (1998, str.105) »pojmov ne ozemljimo, jih ne povežemo z empiričnimi opisi ali izjavami, pojmi tako obvisijo v zraku in so videti popolnoma in neupravičeno izmišljeni.«

Kot primer odprtega kodiranja, navajamo spodnjo tabelo:

Zap.št	Postavka	Pojem
1	...jaz zelo veliko, meni vsi pravijo, da osemdeset odstotkov časa porabim za izboljševanje...	pripravljenost za izboljševanje
2	... jaz ne znam po šabloni delat, nisem pristaš šablon...	težnja k inovativnosti
3	...se pravi jaz se res individualno pripravljam za vsako skupino...	individualizacija programov
4	...za vsako skupino uporabim drugačne pristope, predvsem začetke drugače naštudiram...	individualizacija programov
5	...čeprav imajo skupine enak naslov, usposabljanje pri vsaki drugače izgleda...	individualizacija programov
6	... vedno poizkusim nekaj novega, narediti, vpeljati...	odprtost za nove ideje
7	...zato, da je skupini blizu, da je posameznikom blizu...	približevanje programa skupini
8	... med izvajanjem evalvacije vidim kaj bi jim ustrezalo...	pozornost na želje in potrebe udeležencev
9	... meni se zdi najpomembnejše konstantno izboljševati...	težnja k nenehnem izboljševanju
10	...meni je to zakon, njihove želje, predlogi, mnenja...	entuziazem

Proces odprtega kodiranja še ni bil zaključen. Sledilo je nadaljnje urejanje besedila, lotili smo se združevanja sorodnih pojmov v kategorije (Mesec 1998, str.109). Primerjali smo pojme med seboj in ugotavljali, kateri pojmi so si bili med seboj podobni, nato pa smo jih združevali v širše kategorije, ki smo jih poimenovali.

Zaradi obsežnosti empiričnega gradiva, je nastalo veliko pojmov, ki niso bili povezani z drugimi, tudi nekaj takih, ki bi jih lahko označili za brezpredmetne. Kot predlaga Mesec (Mesec 1998, str.113) smo izmed vsega števila pojmov, izbrali tiste, ki so se nami zdeli relevantni glede na namen raziskave.

Vzpostavljanje odnosov znotraj določene kategorije, med kategorijo in njenimi podkategorijami, Mesec (1998, str. 110) poimenuje *osno ali aksialno kodiranje*. Namen tovrstnega kodiranja pa je vzpostavitev hierarhije med kategorijami in podkategorijami.

Na osnovi vseh štirih transkribiranih intervjujev smo oblikovali nekaj pomembnih vsebinskih področij in jih obenem tudi klasificirali glede na zastavljena raziskovalna vprašanja v naslednje sklope: odnos udeležencev do evalvacije, objektivnost / subjektivnost ocenjevanja, upoštevanje rezultatov evalvacije, pomen evalvacije.

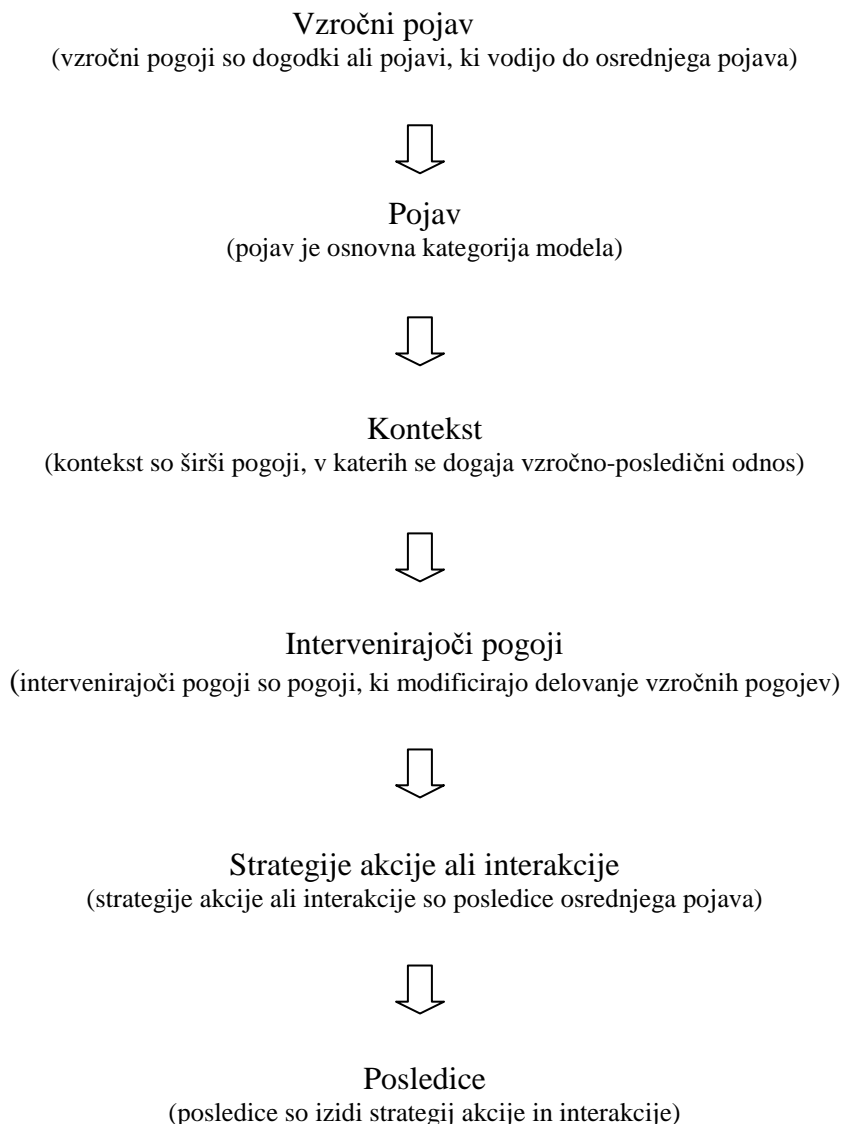
2.1.5 Definiranje pojmov in kategorij

Kot pravi Mesec, definiramo tako, da »mehanično zberemo vse enote besedila (postavke), ob katerih smo pripisali isti pojem« (Mesec 1998, str.114). Poizkusili smo izraziti bistvo pojma in opredeliti njegovo definicijo v obliki realne definicije. Realna definicija je po Mescu »definicija, pri kateri navedemo najbližji nadrejeni pojem, pod katerega spada pojem, ki ga definiramo« (Mesec 1998, str.114). Nato je sledila faza odnosnega kodiranja.

2.1.6 Odnosno (selektivno) kodiranje

Izjave združene v kategorije smo med seboj razporedili v odnose. Ta postopek imenujeta Glaser in Strauss (v Mesec 1998, str.118) *selektivno kodiranje*. Kot pravi Mesec, naj bi med seboj povezane kategorije pripomogle k oblikovanju začasnega teoretičnega okvirja. Model prikazuje Diagram 1.

Diagram 1



Vir: Mesec, B., (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo. Str.118-119

Kot *osrednji pojav* smo izpostavili težnjo k izboljšanju izobraževalnih programov. Med pogovorom z intervjuvanci smo zaznali različno stopnjo prizadevanja za izboljševanje programov. Kot primer navajamo izjavi dveh intervjuvancev: (1) »meni je to zakon, njihove želje, potrebe, predlogi, mnenja ...«, (2) »odvisno od tega koliko bi ta izboljšava doprinesla k programu, če pripelje do bistvene izboljšave ... potem je sigurno smotno vložiti dosti časa, sredstev, dodatnih resursov, vsega ...«.

V pojem *kontekst*, ki v modelu predstavlja širše pogoje, v katerih se dogaja vzročno-posledični odnos, smo uvrstili nezaineresiranost s strani vodilnih. Intervjuvanci so navajali, da bi si sami sicer želeli sprememb in izboljšav, vendar se vse pogosteje dogaja, da ob predlaganju svojih idej, naletijo na neodobravanje in nezainteresiranost s strani svojih nadrejenih, kot je zaznati tudi v naslednjih izjavah: (1) »Jaz sama zelo veliko, ampak to ni od mene odvisno. Tukaj se večinoma konča pri idejah, jaz svoje ideje lahko uresničujem do tam, dokler nisem omejena z nadrejenimi. Pri izboljševanju programov gre za to, da se moraš pri vsaki koreniti spremembi, ki jo izvajaš, predhodno dogovoriti z nadrejenimi. Tukaj se pa ponavadi zadeva konča.« (2) »Po mojih izkušnjah so se zaenkrat dogajale izboljšave, definitivno tiste, ki niso zahtevale preveč energije. Pri tistih, ki so pa zahtevale ogromno energije, je bilo pa boljše, da so sestavili nov program.«

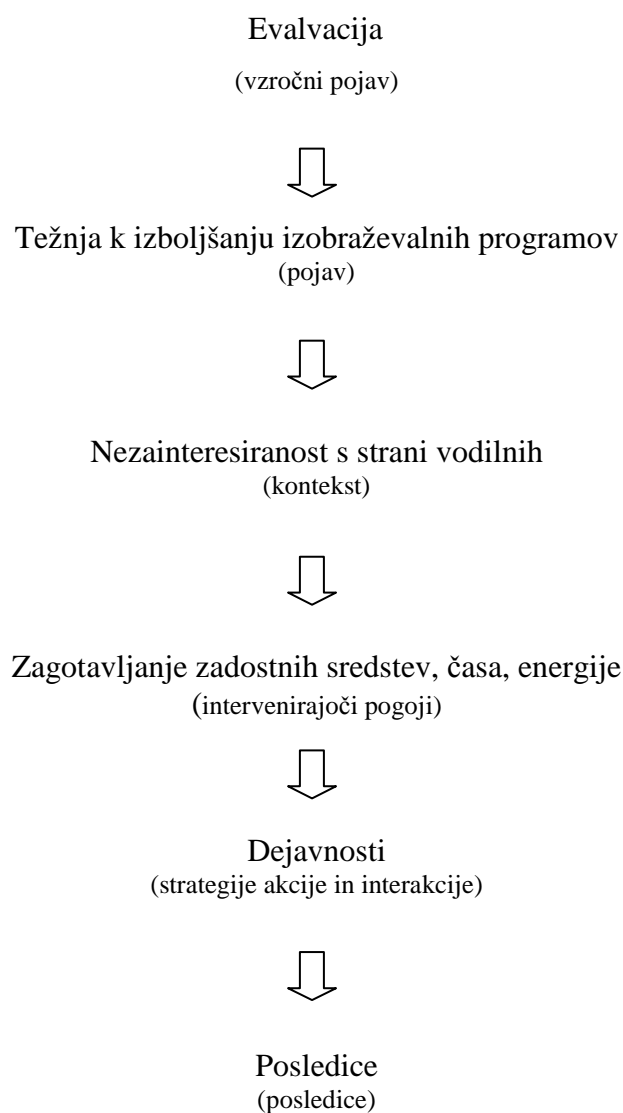
Ker *intervenirajoči pogoji* modificirajo delovanje vzročnih pogojev, smo izpostavili kot le-te zagotavljanje zadostnih sredstev, časa in energije. Kot je bilo zaznati iz ene izmed izjav intervjuvanca, se vodilni ob vsakršni ideji oziroma težnji po izboljševanju vprašajo o smotnosti le tega. V primeru, da ugotovijo, da bi izboljšave pripomogle k bistvenim spremembam, se ponavadi odločijo za zagotovitev dodatnih finančnih sredstev in časa. Medtem ko se v nasprotnem primeru, ko naj bi izboljšave pripomogle le do minimalnih oziroma zanemarljivih sprememb, raje odločijo za oblikovanje novega programa.

Strategije akcije ali interakcije kot posledice osrednjega pojava predstavljajo aktivnosti oziroma dejavnosti, ki jih izvajajo izvajalci evalvacije. Na ta način pripomorejo k manjšim ali večjim spremembam izobraževalnih programov. Vsakršne spremembe so v veliki meri odvisne od njihove angažiranosti in samoiniciativnosti. Kot meni ena izmed intervjuvancev, je veliko odvisno od domiselnosti profesorja, kar argumentira z naslednjimi besedami:« kar se pa nanaša na domiselnost, je pa veliko odvisno od profesorjeve sposobnosti improviziranja«. Na nek način bi lahko rekli, da sem sodi tudi njihova pripravljenost prilagajanja udeležencem, njihovim željam in potrebam kar lahko zaznamo iz naslednje izjave:« da je feedback namenjen temu, da se mi, ki izvajamo izobraževanje, prilagajamo in približujemo njihovim željam, ker zato so prišli in zato bodo še motivirani, da bodo še prišli, če bodo dobili tisto kar potrebujejo, se pravi prilagajati se maksimalno«. Vsekakor je najpomembneje, da skušajo izvajalci evalvacije storiti vse kar je v njihovi moči, da bi se udeleženci dobro počutili in da bi bili karseda motivirani za izobraževanje v prihodnje.

Kot *posledice* oziroma izide teh dejanj, bi lahko opredelili manjše ali večje izboljšave, do katerih pride v primeru, da so vodilni pripravljeni zagotoviti potrebna sredstva za to. Naj končamo z mislijo, da vsakršne izboljšave zahtevajo določeno energijo, vendar, če bi vsakdo vložil v to nekaj truda, rezultat ne bi izostal. Kot pravi pregovor: «Kjer je volja je tudi moč». Žal se ljudje v splošnem tega premalo zavedamo.

Glede na opisano navajamo dopolnjeni diagram:

Diagram 2



3. ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV INTERVJUJEV

Intervjuje smo obdelali tako, da smo izbrane izjave kodirali in posamezen intervju kot celoto primerjali z drugimi. Na ta način smo oblikovali klasifikacijo s štirimi vsebinsko pomembnimi področji.

POMEN EVALVACIJE

Dve intervjuvanki pripisujeta evalvaciji izredno velik pomen. Ena izmed njiju si izobraževanja brez evalvacije sploh ne zna predstavljati, meni, da je evalvacija sestavni del izobraževalnega procesa in da je izobraževanje zaradi izobraževanja povsem nesmiselno. Druga intervjuvanka pripisuje evalvaciji gromozanski pomen pri izobraževanju. Pravi, da se ji z vidika profesorice zdi evalvacija zelo pomembna, zato jo tudi večinoma sproti izvaja. Izredno velik pomen pripisuje individualnemu pristopu, pomembno se ji zdi, da se udeležencem približa, da z njimi vzpostavi pristen medsebojni odnos in da jih z besedami povpraša o njihovem mnenju, glede njihovega zadovoljstva, pričakovanj.

Druga dva udeleženca pripisujeta evalvaciji kar velik pomen, kar bi lahko označili kot srednjo pomembnost.

ODNOS IN PRIPRAVLJENOST UDELEŽENCEV DO EVALVACIJE

Prva intervjuvanka meni, da na pripravljenost udeležencev vplivajo številni dejavniki, med drugim ima veliko težnjo časovna dolžina izobraževanja. Zaznava, da so udeleženci kratkotrajnih izobraževanj veliko manj pripravljeni sodelovati, kot udeleženci dlje časa trajajočih izobraževanj. Po njenem mnenju imajo udeleženci daljših izobraževanj večjo možnost spoznati predavatelje, tako se poveča tudi njihov interes za sodelovanje in kot pravi intervjuvanka, se ti udeleženci tudi izkažejo za zelo aktivne v procesu evalvacije. Včasih so pripravljeni toliko časa posvetiti evalvaciji, da se lahko stvari raztegnejo v nedogled. Druga intervjuvanka zaznava pozitiven odnos udeležencev do evalvacije, ki se odvija na neformalni ravni, medtem, ko naj bi imeli udeleženci precej odklonilen odnos do formalne, zaključne evalvacije. Njihov negativni odnos obrazloži z zaznavanjem, da se ji zdi, da včasih obkrožujejo »prosto po Prešernu«. Omenja, da tudi sami povedo, da se jim zdi to povsem nesmiselno, nepomembno. Zanimivo se ji zdi, da pri odprtih vprašanjih, kjer bi udeleženci lahko kritizirali po želji, pustijo prazno. Tretja intervjuvanka zelo težko poda neko splošno

oceno glede tega ali lahko pri udeležencih govorimo o pozitivnem ali negativnem odnosu. Tako, kot prva intervjuvanka meni, da na to vplivajo številni dejavniki, med katerimi navaja dan izpolnjevanja, počutje udeležencev...Omenja, da pripravljenost udeležencev zelo niha. Četrty intervjuvanec je omenil oblikovanje dveh polov in sicer na eni strani naj bi bili tisti, ki se ves čas samo pritožujejo, da nočejo imeti z evalvacijo nič in ponavadi odidejo, na drugi strani pa so po njegovem tisti, ki se pritožujejo in bi radi vsem povedali, kaj si mislijo. Pri zadovoljnih udeležencih lahko dosežejo, da poleg tega, da izpolnejo vprašalnike, tudi sami ustno izrazijo svoje mnenje, predloge, kritike in pohvale. Poudarja pa, da je zelo pomembno kdaj poteka evalvacija. Predlaga, da naj bi jo izvedli takoj po zaključku izobraževanja oziroma usposabljanja, ko so udeleženci najbolj motivirani za sodelovanje in še niso pod vplivom nekih negativnih občutkov. Po njegovem mnenju prevelika časovna razlika med zaključkom izobraževanja in evalvacijo, lahko pripelje do izredno slabega odziva udeležencev.

OBJEKTIVNOST / SUBJEKTIVNOST OCENJEVANJA

Vsi intervjuvanci so poudarili, da je v ospredju subjektivno ocenjevanje in da je pri evalvaciji zelo težko govoriti o objektivnosti. Prva intervjuvanka je izpostavila Parettovo načelo - meni, da je subjektivnega ocenjevanja osemdeset odstotkov in samo dvajset odstotkov naj bi bilo res objektivnega. Po njenem mnenju se to razmerje lahko spremeni in sicer kadar gre za daljša izobraževanja, takrat naj bi bilo ocenjevanje veliko bolj objektivno. Zaznava veliko subjektivnih elementov, v primeru, da se ponovijo, pa je to zanjo pokazatelj, da udeleženci res objektivno ocenjujejo. Drugi intervjuvanki se zdi veliko objektivnejša evalvacija tista, ki se izvaja na individualni, osebni ravni preko pogovora z udeleženci. Formalna, končna evalvacija, ki jo izvajajo s pomočjo vprašalnikov se ji zdi precej nezanesljiva. Meni, da veliko več pridobijo evalvatorji preko pogovorov z udeleženci, po njenem mnenju se lahko veliko bolj zanesejo na te rezultate, kot pa na tiste, ki jih pridobijo s pomočjo pisne evalvacije. Tretja intervjuvanka meni, da je zelo težko govoriti o objektivnosti / subjektivnosti ocenjevanja. Po njenem mnenju bi lahko o objektivni oziroma subjektivni vpletenosti v ocenjevanje govorili v primeru, da bi udeležence bolje poznali, kar pa je možno le pri daljših izobraževanjih. Po mnenju četrtega intervjuvanca, objektivnega ocenjevanja ni in ga tudi ne more biti. Meni, da bi objektivno lahko ocenjeval samo zunanji opazovalec, ki bi spremljal celoten izobraževalni proces. Izključuje objektivnost ocenjevanja pri udeležencih, ki so vključeni v izobraževalni program. Problem vidi v tem, da je skupina, ki jo izobražujejo na splošno nezadovoljna s

celotno situacijo, upoštevati moramo, da gre za ciljno skupino brezposelnih, zato je pri teh udeležencih še težje govoriti o objektivnem oziroma subjektivnem pristopu. Omenja tudi svoje pretekle izobraževalne izkušnje, ko je sodeloval tudi z drugimi ciljnimi skupinami in meni, da je v vsakem primeru v evalvacijskem procesu, subjektivnost izredno prisotna.

UPOŠTEVANJE REZULTATOV EVALVACIJE

Trije intervjuvanci so zelo veliko pripravljani vložiti v izboljševanje izobraževalnih programov, medtem ko je eden pripravljen na izboljšave, v primeru, da bi le-to pripomoglo k bistvenim spremembam. Prva intervjuvanka naj bi izboljšavam namenila po mnenju svojih sodelavk, osemdeset odstotkov svojega časa. Izpostavila je njeno individualno pripravljenost na vsako skupino, saj za vsako skupino uporablja drugačne pristope in pri vsaki se usposabljanje drugače odvija. Nenehno poizkuša vpeljati nekaj novega in kot pravi ne novo zaradi novega temveč zato, da je program udeležencem blizu. Meni, da je najpomembnejše konstantno vlaganje v izboljševanje programov. Želje, mnenja in predlogi udeležencev ji pomenijo osnovo za njeno delo vnaprej. Evalvacija se ji zdi neizogibna, namenjena temu, da izvajalci izobraževanja prilagajajo in približujejo vsebine udeležencem. Sama se je pripravljena maksimalno prilagajati željam in potrebam udeležencev. Druga intervjuvanka je sicer zelo veliko pripravljena storiti za izboljšanje programov, vendar pravi, da se vse konča pri idejah. Sama lahko uresničuje ideje v obsegu, dokler ni omejena s svojimi nadrejenimi. Za vsako korenito spremembo, ki jo izvaja, se mora predhodno pogovoriti z nadrejenimi in tukaj se po njenem mnenju vse konča. Meni, da je veliko odvisno od domiselnosti profesorja, od tega koliko je sam sposoben improvizirati, na splošno pa nekih korenitih sprememb pri jezikovnih programih ni. Tretja intervjuvanka evalvacijo vidi predvsem kot morebitno pridobivanje idej ne le za izboljšanje programov, temveč tudi za razširitev ponudbe. Četrtemu intervjuvancu se zdi smotrno vlaganje v izboljšave v primeru, da bi le-to pripomoglo k bistvenim spremembam, v primeru minimalnih sprememb, bi bilo po njegovem mnenju bolje izdelati nov program. Po njegovih izkušnjah so do sedaj dosegli spremembe, ki niso zahtevale preveč truda in vložene energije. Pri upoštevanju želja udeležencev poizkuša biti maksimalno dosleden in meni, da je potrebno pokazati vsaj zavzetost, da si pripravljen nekaj spremeniti. Predloge in želje, ki so hitro uresničljivi, poizkuša rešiti takoj, medtem ko je pri nerealnih zahtevah, potrebno postaviti neko mejo.

Analizo smo povzeli v spodnji tabeli:

intervjuvanci	1. intervjuvanka	2. intervjuvanka	3. intervjuvanka	4. intervjuvanec
vsebinska področja				
Pomen evalvacije	Ne predstavlja si izobraževanja brez evalvacije	Evalvaciji pripisuje izredno velik pomen	Evalvaciji pripisuje dokaj velik pomen	Evalvaciji pripisuje dokaj velik pomen
Odnos udeležencev do evalvacije	Kratkotrajna izobraževanja težje prepričati udeležence k sodelovanju, pri dolgotrajnih izobraževanjih-aktivno sodelovanje	Zaznava pozitiven odnos do neformalne evalvacije in odklonilen odnos do formalne	Zaznava zelo različen odziv-velika nihanja, težko opredeli nekaj splošnega	Izpostavi oblikovanje dveh polov: na eni strani so tisti, ki se ves čas pritožujejo in nočejo imeti nikakršnega opravljanja z evalvacijo, na drugi pa so tisti, ki se samo pritožujejo in hočejo vsem povedati
Objektivnost/ subjektivnost ocenjevanja	Izpostavi Parettovo načelo: 80% subjektivnega in 20% objektivnega ocenjevanja	Veliko bolj objektivna se ji zdi evalvacija, ki se odvija na individualni, osebni ravni	Meni, da lahko govorimo o subjektivnosti/ objektivnosti ocenjevanja pri ljudeh, ki jih dlje časa poznamo	Meni, da objektivnega ocenjevanja ni, ker vsakdo ocenjuje »skozi svoje oči«, objektivno bi lahko ocenjeval le zunanji opazovalec
Upoštevanje rezultatov evalvacije	Meni, da je najpomembnejše konstantno vlaganje v izobraževanje	Uresničuje ideje, dokler ni omejena z nadrejenimi	Na evalvacijo gleda predvsem z vidika pridobivanja novih idej za nadaljnje delo	Smotrno se mu zdi vlaganje v izboljšave, če le to pripelje do bistvenih sprememb, v primeru minimalnih sprememb predlaga oblikovanje novega programa

4. SKLEPNE UGOTOVITVE GLEDE ODNOSA IZVAJALCEV DO EVALVACIJE

Da bi lahko s čim večjo gotovostjo na osnovi empiričnih dognanj bodisi potrdili bodisi ovrgli na začetku postavljene hipoteze, bomo sprva odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja. Treba je omeniti, da bistvo raziskave vsekakor ni potrditev ali zavrnitev zastavljenih hipotez, temveč predvsem odkrivanje in spoznavanje posameznih, v našem primeru, izpeljav evalvacijskega procesa.

S prvim raziskovalnim vprašanjem *»Ali izvajalci izobraževanj ocenjujejo, da se udeleženci resnično zavzamejo za evalvacijo, ali jim predstavlja le odvečen, vendar obvezen del izobraževalnega procesa?«*, smo skušali ugotoviti ali lahko o odnosu udeležencev do evalvacije podamo neke splošne opredelitve. Ugotovili smo, da tega vsekakor ne moremo posploševati. Udeleženci naj bi se po mnenju intervjuvancev zelo različno odzivali na evalvacijo. Tudi njihova aktivnost pri tem zelo niha. Včasih naj bi se skušali temu izogniti, medtem ko se lahko pripeti tudi, da se tako močno zavzamejo za evalvacijo, da povsem izgubijo občutek za čas.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem *»Kaj menijo izvajalci, da vpliva na odločitve udeležencev pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?«*, smo skušali ugotoviti kateri dejavniki vplivajo na pripravljenost udeležencev za sodelovanje, ali je to morda trenutno razpoloženje, morebitna splošna obremenjenost, utrujenost, osebni problemi ipd. Na podlagi podatkov, pridobljenih s pomočjo intervjujev, bi lahko povzeli, da so intervjuvanci v veliki meri zaznali, da je pripravljenost udeležencev za sodelovanje v veliki meri odvisna od njihovega dneva, razpoloženja, morebitnih obveznosti ... menijo, da včasih ni problematično priti do povratnih informacij, se pa zgodi, da se morajo občasno zelo potruditi, da pripravijo udeležence na sodelovanje. Navajajo, da se vsekakor pri tem prepleta več elementov. Kot enega izmed pomembnih dejavnikov, ki vpliva na njihove odločitve je čas evalvacije, pomembno je ali so udeleženci vključeni v evalvacijski proces, med delovnim časom, ali po zaključku. Kot smo že omenili v teoretičnem delu naloge (glej poglavje 9.11), obstaja več možnosti za izvedbo evalvacije, kar zadeva časovno komponento. Čas evalvacije določajo namreč evalvacijski nameni in cilji. Vsekakor bomo lažje privabili k sodelovanju tiste udeležence, ki se izobražujejo med delovnim časom kot pa tiste, ki naj bi namenili temu svoj prosti čas.

Z iskanjem odgovora na tretje raziskovalno vprašanje »Kolikšen pomen pripisujejo evalvaciji izvajalci izobraževanja?«, smo raziskovali pomembnost evalvacijskega procesa z vidika izobraževalcev, izvajalcev in koordinatorjev izobraževalnega procesa. Lahko bi povzeli, da vsi sprejemajo evalvacijo kot pomemben in nepogrešljiv element izobraževalnega procesa. Evalvacijo vidijo kot sestavni del izobraževalnega procesa, kateremu je potrebno nameniti veliko pozornosti. Kljub temu, da sta dva izmed štirih intervjuvancev sprva menila, da ima evalvacija dokaj pomembno funkcijo, sta se ob koncu intervjuja oba strinjala, da je ta pomembnost veliko večja kot se zdi.

S četrtem raziskovalnim vprašanjem »V kolikšni meri zaznavajo izvajalci objektivnost ocenjevanja udeležencev«, smo raziskovali ali lahko pri evalvacijskem procesu lahko govorimo o objektivnosti ocenjevanja. Sami smo mnenja, da je v veliki meri prisotno subjektivno ocenjevanje, kar pa se je izkazalo tudi tekom intervjujev. Ena izmed intervjuvank je izpostavila Parettovo načelo, saj meni, da naj bi bilo prisotnega kar osemdeset odstotkov subjektivnega ocenjevanja. Večinoma so bili vsi mnenja, da je stopnja subjektivnosti odvisna tudi od dolžine izobraževanj. Menijo, da je pri krajših izobraževanjih v ospredju predvsem subjektivno izobraževanje, medtem ko se pri daljših izobraževanjih lahko to razmerje spremeni.

S petim raziskovalnim vprašanjem »Ali izvajalci izobraževanja upoštevajo rezultate evalvacije«, smo želeli izvedeti koliko so izvajalci pripravljeni vložiti v izboljšanje svojih izobraževalnih programov, na osnovi pridobljenih mnenj in predlogov s strani udeležencev. Ugotovili smo, da so izvajalci dovzetni za mnenja in predloge udeležencev ter da skušajo izobraževalne programe čim bolj prilagoditi njihovim potrebam. Menijo, da je najboljše konstantno vlaganje v izboljševanje programov, obenem se zavedajo, da bodo le z nenehnim prilagajanjem izobraževalnih programov, pripomogli k večji učinkovitosti izpeljave izobraževalnega procesa. Hkrati navajajo, da je potrebno pri uresničevanju predlogov udeležencev postaviti neko mejo, saj kadar gre za nerealne in prevelike želje, te žal ne bodo uresničljive.

Na podlagi pridobljenih podatkov, bi lahko potrdili prvo hipotezo, saj je pripravljenost udeležencev v veliki meri resnično odvisna od njihovega razpoloženja in počutja. To so zaznali vsi vključeni intervjuvanci, pri čemer navajajo zelo velik razpon nihanja razpoloženja udeležencev.

Kar zadeva drugo hipotezo, se ne bi mogli povsem strinjati. Namreč, kadar imamo v mislih negativen odnos udeležencev do izobraževanja, mislimo ponavadi na formalno evalvacijo, ki jo izvajajo s pomočjo vnaprej zastavljenih vprašalnikov. Medtem ko ne moremo pospološevati in govoriti o odklonilnem odnosu udeležencev do evalvacije. Za neformalno evalvacijo je značilno povsem naprotno. Pri nekaterih je prisotna celo velika pripravljenost za sodelovanje in pomoč pri izboljševanju programov s pomočjo podajanja mnenj, predlogov in aktivne participacije v evalvacijskem procesu.

Vsekakor ne bi mogli oporekati tretji hipotezi. Intervjuvanci se zavedajo pomena evalvacije in njene umeščenosti v izobraževalni proces. Pripisujejo nesmiselnost izobraževanju, ki ne bi vključevalo evalvacijskega procesa. Veliko povedo že naslednje besede ene izmed intervjuvank: «jaz sploh izobraževanja ne vidim brez evalvacije» ...

Težko bi v celoti potrdili ali pa ovrgli četrto hipotezo. Na podlagi izsledkov raziskave, bi lahko dejali, da se pri ocenjevanju udeležencev prepletajo tako objektivni kot subjektivni elementi, pri čemer pa se spreminja njihovo razmerje. Lahko bi povzeli, da se z dolžino izobraževanj / usposabljanj večja objektivnost ocenjevanja udeležencev. Daljše kot je izobraževanje, več možnosti je za prisotnost objektivnega ocenjevanja in obratno.

Vsekakor bi lahko potrdili peto hipotezo, saj smo na podlagi vseh štirih intervjujev ugotovili, da so izvajalci pripravljeni veliko vložiti v izboljšanje izobraževalnih programov in da so odprti za mnenja, predloge in želje udeležencev.

5. UGOTAVLJANJE ODNOSA UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA DO EVALVACIJE

V drugem delu študije primera smo izbrali anketo za pridobitev mnenj udeležencev izobraževanja o evalvaciji.

Želeli smo izvedeti, kaj o procesu evalvacije menijo udeleženci izobraževanj / usposabljanj. Glede na možnosti izvedbe ankete, smo se odločili za prvo institucijo, kjer smo izvajali intervju z izvajalko izobraževanja. Anketne vprašalnike smo razdelili izključno udeležencem, ki so bili vključeni v njene izobraževalne programe. Na ta način smo lahko primerjali njene odgovore z odgovori udeležencev.

5.1 IZPELJAVA RAZISKOVANJA

Anketne vprašalnike smo razdelili udeležencem izobraževalnih programov, ki jih je v letu 2006 vodila prva intervjuvanka. V raziskavo je bilo vključenih 50 udeležencev, prejeli pa smo le 29 izpolnjenih vprašalnikov. Anketni vprašalniki so bili anonimni. Vprašanja v anketnem vprašalniku so bila odprtega in zaprtega tipa.

Ker je bilo vrnjenih le 29 vprašalnikov ne moremo dobljenih rezultatov posploševati na vse udeležence, ki so bili v letu 2006 vključeni v izobraževalne programe pod vodstvom prve intervjuvanke.

5.2 OBDELAVA PODATKOV

Vsebino vprašanj za anketni vprašalnik smo sestavili glede na vnaprej zastavljena raziskovalna vprašanja. Podatki so zbrani s pomočjo anonimnega anketnega vprašalnika, ki je sestavljen iz petih vprašanj, pri čemer sta dve vprašanji dopuščali možnost obrazložitve, pri ostalih treh pa je bilo odgovore potrebno obkroževati.

Vse anketne vprašalnike smo posebej obdelali, interpretirali pa smo jih skupinsko. Pri statistični obdelavi smo uporabili odstotne račune, ki so prikazani v tabelah.

Vprašanja z odgovori odprtega tipa smo navedli, kot so jih v vprašalniku navajali anketirani. Vprašanja z odgovori zaprtega tipa pa smo obdelali s tabelami.

5.3 OSNOVNA POPULACIJA IN VZOREC

Osnovna množica je hipotetična. Predstavlja jo ciljna skupina udeležencev, ki so bili v letu 2006 vključeni v izobraževalne programe in usposabljanja, ki jih izvaja naša prva intervjuvanka.

V našem primeru je šlo za specifično populacijo, ki ima omejeno število enot, torej imamo nereprezentativen vzorec, ki se ga ne da posploševati na celotno populacijo udeležencev.

6. ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV ANKETE

6.1 Kako pomembna se zdi udeležencem evalvacija izobraževanja?

Tabela 1: Pomen evalvacije za udeležence

Pomembnost	Število udeležencev	Delež (%)
Zelo pomembna	21	72,4
Srednje pomembna	7	24,1
Nepomembna	1	3,5
Skupaj	29	100

Zanimalo nas je kolikšen pomen pripisujejo evalvaciji udeleženci izobraževalnih programov. Predpostavili smo, da evalvaciji pripisujejo zelo velik pomen. Glede na dobljene rezultate lahko potrdimo našo predpostavko, saj kar 72,4 % udeležencev meni, da je evalvacija zelo pomembna, 24,1 % udeležencev ji pripisuje srednji pomen, medtem ko le 3,5 % meni, da je evalvacija nepomembna.

Pomembnost in pomen evalvacije so obrazložili tako:

a) zelo pomembna

- »da ugotovimo smisel izobraževanja«,
- »da se pridobi povratna informacija o delu«,
- »pokaže smernice za bodoče, pozitivne in negativne stike slušateljev«,
- »izboljševanje procesa izobraževanja«,
- »zaradi izboljšav«,
- »na osnovi povratne informacije se lahko predavanje izboljša«,
- »edino na tak način prideš do končnega rezultata«,
- »živimo v kapitalizmu in vsako stvar je potrebno vrednotiti, da lahko planiramo za naprej«,
- »predvsem je pomembna zaradi priprave izobraževanj naprej«,

- »le kritična ocena oz. korektna ocena stanja, nam je podlaga za kvalitetnejše izobraževanje«,
- »predavatelj lahko izboljša predavanje«,
- »z evalvacijo dobimo pomembno povratno informacijo o kvaliteti in učinkovitosti podajanja snovi«,
- »predavatelj dobi informacijo o kvaliteti, če kaj manjka, kaj je bilo preveč«,
- »omogoča izvajalcu in udeležencem pravi izbor vrste izobraževanja«,
- »ker evalvacija ponavadi ni sama sebi namen, s tem tudi v splošnem pomagamo izboljšati izobraževanje«,
- »dobi se dejanski odziv sprejetja izobraževanja«,
- »izvajalec izobraževanja se mora seznaniti s kritikami in pohvalami ter dograjevati program, izboljšave ter dopolnjevanja na podlagi mnenj udeležencev so pomembna informacija za sodelujoče - tako za izvajalca kot za udeležence, če je seminar dobro izpeljan in ni dolgočasen je velika možnost, da se udeleženec še udeleži seminarja pri istem izvajalcu«,
- »ker pokaže primernost in učinkovitost izobraževanja in kvaliteto izvajalca«,
- »zaradi izboljšanja in odprave napak«,
- »zaradi sprememb in izboljšav pri načrtovanju izobraževanja«.

b) srednje pomembna

- »za izboljšanje naslednjih izobraževanj«,
- »ponavadi ocenjujejo (predobro)«,
- »ker je odvisna od prejemnika - torej izobraževalca kaj z njo počne«,
- »za prilagajanje predavanj predavatelja in za stalno izboljševanje«,
- »pomembno za izboljšanje, odgovori pa niso vedno odraz dejanskega stanja«,
- »preverba učinka izobraževanja, zaveza slušatelja, da aktivno sodeluje. Na podlagi evalvacije se lahko planira nadaljnje izobraževanje.«

c) nepomembna

- »ker delam to zase in ne za druge«.

Na podlagi njihovih odgovorov lahko sklepamo, da ima evalvacija v izobraževanju zelo velik pomen predvsem zaradi tega, ker predstavlja sistematičen način zbiranja povratnih informacij, s pomočjo katerega lahko pripomoremo k izboljšanju učinkovitosti izobraževanja.

6.2 Katera vrsta evalvacij je bila za udeležence pomembnejša?

Tabela 2: Vrste evalvacij, ki so za udeležence pomembnejše

Vrsta evalvacije	Število udeležencev	Delež (%)
Sprotna	16	55,2
Končna	13	44,8
Skupaj	29	100

Naša druga predpostavka je temeljila na tem, da udeleženci pripisujejo večji pomen sprotni oziroma vmesni evalvaciji. Glede na tako majhno razliko v številu odgovorov, težje izpostavimo katera je najpomembnejša. Ugotovimo, da se je za sprotno evalvacijo opredelilo 55,2 % udeležencev, za končno pa 44,8 %. Na podlagi dobljenih rezultatov potrdimo našo predpostavko, da je večim udeležencem pomembnejša sprotna evalvacija.

Svoje odgovore so obrazložili tako:

a) sprotna

- »boljša je takojšnja informacija«,
- »da svoje delo lahko prilagodiš, izboljšaš, izpopolniš«,
- »probleme rešujemo sproti, ko so še sveži«,
- »prilagajanje«,
- »da se lahko v nadaljevanju stvari popravijo in izboljšajo«,
- »da se preveri sprotno dojetje predavanj«,
- »zaradi prilagajanja izobraževanja - različne skupine, različni pristopi«,
- »lahko dopolnujemo oz. korigiramo program, na podlagi sprotnih evalvacij«,
- »sprotno ocenjevanje omogoča realnejše ocenjevanje, saj je poslušalec že v konkretni snovi, takojšnja informacija je najpomembnejša«,
- »sprotna evalvacija lahko pomaga pri morebitnih potrebnih spremembah- prilagoditvi udeležencem«,
- »ker so zadeve sveže in lažje podajamo konkretna mnenja in odgovore«,
- »ker vzpodbuja kontinuirano delo«,

- »zaradi »svežine informacije« (v primeru, če gre za večdnevno ali občasno izobraževanje)«,
- »ker se na koncu marsikaj pozabi«.

b) končna

- »zaradi celovitosti ocene«,
- »ker dobim končno sliko«,
- »zaradi urejenega vtisa o celoti«,
- »enostavneje«,
- »ker lahko poda celotno oceno«,
- »ker oceniš celotno izobraževanje«,
- »ko strnemo vse občutke in umirimo čustva«,
- »vsebine se prepletajo in nekatere so nam blizu, druge pa ne, vmesna evalvacija ne daje nujno poštene ocene«,
- »ker lahko zajamemo celotno izobraževanje«,
- »ko dobimo celotno sliko, smo lahko pri ocenjevanju bolj objektivni, tudi samoevalvacijo lažje izpeljemo, ko smo absorbirali celotno snov s posameznega področja (izobraževanja)«,
- »po zaključku naj bi imel pregled nad celotno vsebino«,
- »po končanem izobraževanju podaš celotno mnenje, saj šele na koncu izoblikuješ celotno evalvacijo«,
- »po koncu je šele jasen namen nekaterih faz izobraževanja«.

Lahko povzamemo, da so se udeleženci za sprotno evalvacijo odločili predvsem zaradi tega, ker omogoča sprotno izboljševanje izobraževalnih programov in obenem prilagajanje udeležencem. Medtem ko so se za končno evalviranje odločili predvsem iz povsem praktičnih razlogov, glede na to, da je večina udeležencev izpostavila večji pomen sprotne evalvaciji.

6.3 Katerim vrstam vprašalnikov so udeleženci bolj naklonjeni?

Tabela 3: Vrste / tipi vprašalnikov, ki jih udeleženci raje izpolnjujejo

Vrsta vprašalnika	Število udeležencev	Delež (%)
Zaprta tip	11	37,9
Odprta tip	3	10,4
Kombinacije obojih	15	51,7
Skupaj	29	100

Zanimalo nas je katere vrste vprašalnikov udeleženci najraje izpolnjujejo. Predpostavili smo, da imajo najraje zaprta tip vprašalnikov.

Anketirani so imeli možnost obkrožiti enega od treh možnih odgovorov, največ 51,7 % se jih je odločilo za kombinacije odprtega in zaprtega tipa vprašalnikov, 37,9 % ima raje zaprta tip vprašalnikov in 10,3 % raje izpolnjuje odprta tip vprašalnikov. Naša predpostavka ni bila pravilna, saj so nam rezultati pokazali, da imajo udeleženci najraje kombinacije odprtega in zaprtega tipa vprašalnikov. Najmanj, le 3 udeleženci so se odločili za odprta tip vprašalnika, kar pa tudi ni presenetljivo, saj ta tip vprašalnikov zahteva največ časa za izpolnjevanje, kar glede na vesplošno pomanjkanje časa udeležencem najmanj ustreza.

6.4 Ali počutje in trenutno razpoloženje udeležencev vplivata na odločitve pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?

Tabela 4: Vpliv počutja na odgovarjanje udeležencev

Vpliv počutja	Število udeležencev	Delež (%)
Zelo	1	3,4
Srednje	11	37,9
Malo	14	48,3
Drugo	3	10,4
Skupaj	29	100

Zanimalo nas je ali počutje udeležencev bistveno vpliva na njihove odločitve pri odgovarjanju. Predpostavili smo, da počutje udeležencev nima bistvenega vpliva na odgovore udeležencev. Naša predpostavka je bila pravilna, saj jih je največ, 48,3 % udeležencev menilo, da njihovo počutje le malo pripomore na njihove odločitve pri odgovarjanju, 37,9 % jih je menilo, da ima počutje srednji vpliv in le 1 udeleženec (3,4 %), je menil, da njegovo počutje zelo vpliva na to, kako se bo odločil pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja. Za odgovor »drugo« se je odločilo 10,3 % udeležencev in obrazložilo tako: »ne znam oceniti«, »ne«, »skoraj ne«.

6.5 Kako udeleženci vrednotijo objektivnost ocenjevanja?

Tabela 5: Objektivnost ocenjevanja

Objektivnost ocenjevanja	Število udeležencev	Delež (%)
Da	21	72,4
Ne	2	6,9
Neopredeljen	6	20,7
Skupaj	29	100

Zanimalo nas je ali udeleženci svoje ocenjevanje obravnavajo kot objektivno. Rezultati ankete so pokazali, da kar 72% udeležencev meni, da je njihovo ocenjevanje objektivno, 2% jih to zanika, 6% pa se ni opredelilo za katerokoli od obeh možnosti.

Naša predvidevanja so bila pravilna, zato lahko potrdimo predpostavko.

7. SKLEPNE UGOTOVITVE GLEDE ODNOSA UDELEŽENCEV DO EVALVACIJE (ANKETE)

S prvim raziskovalnim vprašanjem *“Kolikšen pomen pripisujejo evalvaciji udeleženci izobraževanja?”*, smo želeli ugotoviti kako udeleženci vrednotijo evalvacijo.

Na podlagi rezultatov ankete smo prišli do ugotovitev, da pripisujejo udeleženci izobraževanja evalvaciji zelo velik pomen, o tem govori visok odstotek, kar 72,4 % udeležencem se zdi evalvacija zelo pomembna. Evalvacijo vidijo predvsem kot možnost pridobivanja povratnih informacij glede dela izvajalcev, kar posledično lahko pripomore k izboljšanju izobraževalnih programov. Možnost izboljšanja je tudi večina navedla kot bistveni element evalvacije. Udeleženci se zavedajo, da predavatelji in izvajalci izobraževanj s pomočjo evalvacije pridobijo zelo pomembne in koristne informacije o kvaliteti svojega dela. Na tem mestu bi radi poudarili, da so izpostavili pomembno dejstvo namreč, da evalvacija ni sama sebi namen. Zavedajo se, da je evalvacija v veliko korist predvsem pri planiranju izobraževanja v prihodnje. Glede na to, da se samo enemu udeležencu zdi evalvacija nepomembna menimo, da temu ni potrebno posvečati nikakršne pozornosti, saj bi glede na vsa dejstva, ki jih poznamo o evalvaciji, težko našli razloge, ki bi govorili njemu v prid.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem *“Kateri evalvaciji pripisujejo večji pomen?”*, smo raziskovali, katero evalvacijo obravnavajo kot pomembnejšo. V izobraževanju odraslih izvajamo sprotno in končno vrednotenje kvalitete izobraževalnega procesa. Izsledki raziskav, kažejo na to, da je pomembnejša sprotna evalvacija, saj le ta omogoča sprotno izboljševanje programa, o čemer govori tudi Kroflič, po njegovem mnenju predstavlja sprotno vrednotenje prednost, saj nam omogoča sprotno prilagajanje posebnostim izvedbe programa (Kroflič 1993). Tako lahko že med samim izobraževalnim procesom izboljšamo pomanjkljivosti ter na ta način zvišujemo kakovost izobraževalnega programa in obenem zadovoljstvo udeležencev ob zaključku le-tega. Tudi rezultati naše raziskave so potrdili to dejstvo, saj je več udeležencev (55,2%) izbralo kot pomembnejšo sprotno evalvacijo. Menijo, da je bolje reševati probleme sproti, ko so aktualni, saj na ta način lahko veliko izboljšamo in popravimo ter tako pripomoremo h kvalitetnejšemu, udeležencem prilagojenemu nadaljevanju izobraževalnega programa. Udeleženci, ki so izbrali kot pomembnejšo končno evalvacijo, so svoje odločitve argumentirali s praktičnega vidika. Predvsem se jim zdi ta način enostavnejši, lažji, menijo, da naj bi omogočal tudi večjo možnost objektivnejšega ocenjevanja.

S tretjim raziskovalnim vprašanjem "*Katerim vrstam vprašalnikov so udeleženci bolj naklonjeni*"?, smo želeli preveriti njihov interes reševanja vprašalnikov, glede na vrste vprašalnikov. Anketna vprašanja so lahko različno sestavljena, razlikujemo pa dve osnovni skupini vprašanj in sicer vprašanja odprtega tipa in vprašanja zaprtega tipa. Omeniti moramo, da ima vsak tip vprašanj svoje prednosti in slabosti. Odgovori na odprta vprašanja, omogočajo raziskovalcu izčrpnjši vpogled v tisto, po čemer se anketirance sprašuje, kot to omogočajo vnaprej pripravljene odgovori zaprtega tipa (Sagadin 1993). Po drugi strani imamo s kategoriziranjem prostih odgovorov precej zamudnega dela, kar pri zaprtih vprašanjih ni problematično, saj so odgovori že vnaprej kategorizirani (prav tam). Rezultati naše raziskave so pokazali, da se je največ udeležencev (51,7%) odločilo za kombinacijo odprtega in zaprtega tipa vprašalnikov. Najmanj (10,4 %) ima najraje odprti tip vprašalnikov. Tako majhen odstotek je pričakovan, saj se udeleženci, zaradi pomanjkanja časa, raje posvetijo tistim vprašalnikom, ki omogočajo čim hitrejše podajanje odgovorov.

S četrtem raziskovalnim vprašanjem "*Ali počutje in trenutno razpoloženje udeležencev vpliva na odločitve pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?*"«, smo želeli ugotoviti, ali ima počutje udeležencev kakršenkoli vpliv na njihovo odgovarjanje. Rezultati raziskave so potrdili našo domnevo, da počutje nima bistvenega vpliva na odgovarjanje udeležencev, saj je največ udeležencev (48,3%) menilo, da ima počutje le majhen vpliv na njihove odločitve. Srednji vpliv je pripisalo 37,9 % udeležencev, kar bi lahko obrazložili, da verjetno določeni notranji dejavniki nekoliko le vplivajo na pripravljenost za sodelovanje in posledično na odločitve udeležencev pri odgovarjanju. Glede na to, da je samo en udeleženec menil, da počutje zelo vpliva na to, kako bo odgovarjal, menimo, da tega odgovora ni potrebno posebej komentirati. Obstaja pa velika verjetnost, da gre za istega udeleženca, ki meni, da je evlavacija v izobraževalnem procesu nepomembna.

S petim raziskovalnim vprašanjem »*Kako udeleženci vrednotijo objektivnost ocenjevanja*«?, smo želeli preveriti, ali udeleženci menijo, da ocenjujejo objektivno. Vsi izobraževalci bi si želeli, da bi njihovi udeleženci ocenjevali karseda objektivno, saj je le tako možno dobiti realno in najbolj optimalno oceno svojega dela. Naša raziskava je pokazala, da naj bi se kar 72,4 % udeležencev opredelilo kot objektivne ocenjevalce in le 6,9 % meni, da temu ni tako. O takšnem razpletu smo sklepali, zato lahko potrdimo našo predpostavko.

8. ZAKLJUČEK EMPIRIČNEGA DELA – PRIMERJAVA INTERVJUJEV IN ANKET

Na podlagi analize intervjujev in analize anketnih vprašalnikov smo prišli do naslednjih ugotovitev:

Tako izvajalci kot udeleženci izobraževanj menijo, da ima evalvacija zelo pomembno vlogo v izobraževalnem procesu. Naša intervjuvanka, pri kateri smo izvajali tudi raziskavo s pomočjo anketnih vprašalnikov, si izobraževanja brez evalvacije ne zna predstavljati. Enako lahko trdimo tudi za preostale tri intervjuvance. Naša intervjuvanka meni, da je evalvacija neizogibna, namenjena stalnemu izboljševanju in prilagajanju izobraževalnih vsebin udeležencem. Zaznava jo kot orodje za izboljševanje kakovosti tako izobraževalnih programov, kot tudi izobraževalnih vsebin. Sama je pripravljena storiti zelo veliko, da bi bilo izobraževanje čim bolj prilagojeno potrebam in zahtevam njenih udeležencev. Predlogi in mnenja udeležencev ji predstavljajo vodilo pri osnovanju izobraževalnih programov v prihodnosti. Izredno velik pomen evalvaciji pripisujejo tudi udeleženci, na to nakazuje visok odstotek, saj kar 72,4% udeležencev meni, da je evalvacija zelo pomembna. Predvsem jo zaznavajo kot instrument, ki lahko pripomore k izboljšanju procesa izobraževanja in kot sistematičen način pridobivanja povratnih informacij o delu in izvedbi izvajalcev izobraževanja. Na osnovi pridobljenih informacij tako od intervjuvancev kot od udeležencev, sodelujočih v raziskavi lahko potrdimo našo predpostavko, da tako izvajalci kot udeleženci izobraževanj, pripisujejo evalvaciji zelo velik pomen.

Želeli smo pridobiti mnenja glede objektivnosti / subjektivnosti ocenjevanja udeležencev. Intervjuvanka meni, da je o objektivnosti ocenjevanja pri udeležencih zelo težko govoriti, saj naj bi bilo po njenem mnenju prevladovalo predvsem subjektivno ocenjevanje. Ob tem je izpostavila tudi Parettovo načelo, ki temelji na predpostavki, da je osemdeset odstotkov subjektivnega ocenjevanja. Glede na to, da kar 72,4 % udeležencev meni, da je njihovo ocenjevanje objektivno, lahko ugotovimo, da se mnenje intervjuvanke razlikuje od mnenj udeležencev. Obenem pa ne smemo pozabiti omeniti, da intervjuvanka ne izključuje možnosti, da se razmerje subjektivnosti/objektivnosti ocenjevanja ne more spremeniti. Večjo objektivnost naj bi po njenem mnenju lahko dosegli pri dlje časa trajajočih izobraževanjih. Pri daljših izobraževanjih obstaja večja verjetnost, da udeleženci vzpostavijo z izvajalci bolj osebni, poglobljen odnos. Kadar gre za večjo pristnost odnosa lahko pričakujemo, da se

udeleženci bolj potrudijo, da bo njihovo ocenjevanje karseda objektivno. Tudi preostali trije intervjuvanci zaznavajo veliko prisotnost subjektivnega ocenjevanja s strani udeležencev.

S pomočjo analize intervjujev in anket smo ugotovili tudi kolikšna je pripravljenost izvajalcev za morebitno spreminjajnje in izboljševanje izobraževalnih programov. Tako naši izbrani intervjuvanki, kot tudi preostalim trem intervjuvancem se zdi evalvacija neizogibna prav zaradi tega, ker s pomočjo predlogov udeležencev, lahko izboljšajo, spremenijo in prilagodijo izobraževalne programe, kar posledično pripomore k večji učinkovitosti. S pomočjo anketnih vprašalnikov smo tudi lahko ugotovili, da udeleženci zaznavajo pripravljenost prilagajanja s strani izvajalcev izobraževalnih programov. To lahko potrdijo njihove izjave, saj je velika večina udeležencev navedla, da služi evalvacija izboljšavam, pripravam za prihodnja izobraževanja, dopolnjevanju, dograjevanju in prilagajanju izobraževalnih vsebin. Lahko povzamemo, da udeleženci se zavedajo, da imajo možnosti podajanja stališč in predlogov, ki bodo v neki, za izvajalce sprejemljivi meri tudi uresničljivi.

IV. ZAKLJUČEK

Osnovni vir gospodarske uspešnosti v današnji družbi predstavlja znanje. Glavni del investicij v podjetjih pomeni investicijo v nadgradnjo znanja. Za učečega se posameznika ali organizacijo je značilno, da nikoli ne preneha bogatiti svojega znanja, ter da je nenehno pripravljen na izpolnjevanje, dograjevanje in preizkušanje koristnosti znanja v praksi. Znanje je tako ključni dejavnik razvoja vsake družbe. Vseživljenjsko učenje zaposlenih postaja potreba, saj prispeva k trajnim spremembam vedenja posameznikov. Je dolgoročni proces pridobivanja znanja v organizaciji, z namenom izboljšanja sposobnosti izvrševanja poslovnih nalog. Podjetja zato za svoje zaposlene organizirajo izobraževanja in usposabljanja znotraj organizacije ali s pomočjo izobraževalnih institucij. Naloga izvajalcev izobraževanj je, da poskrbijo za čim kakovostnejšo ponudbo svojih storitev. Povečana ponudba storitev v izobraževanju odraslih zahteva od organizacij, ki izobražujejo odrasle, da so čim bolj konkurenčni na izobraževalnem trgu. Vedno bolj je v ospredju izpostavljena kot ena izmed konkurenčnih prednosti, sposobnost izobraževalnih organizacij, da znajo opredeliti svojo kakovost. Bistvo sodobnega pogleda na kakovost je, da nastaja z njenim zagotavljanjem, pri čemer je zagotavljanje kakovosti orodje za doseganje cilja. Kakovost izobraževalnih organizacij pa lahko preverjamo s pomočjo evalvacije.

Vrednotenje predstavlja zelo pomembno fazo v izobraževalnem procesu. Kljub temu, da gre za zadnjo fazo v andragoškem ciklusu, ne pomeni, da se z njo izobraževalni proces konča, saj predstavlja sredstvo, ki omogoča možnost za začetek učinkovitejšega, kakovostnejšega izobraževalnega programa v prihodnje. Evalvacija je dragoceno orodje za spreminjanje in izboljševanje dejavnosti usposabljanja, kar je še posebej pomembno, kadar se določene dejavnosti ponavljajo skozi daljše obdobje, saj izkušnje prvih skupin bogatijo koristi nadaljnih. S pomočjo evalvacije dobimo odgovore na vprašanja o vplivu usposabljanja na posameznike in organizacijo, o profitabilnosti sredstev vloženih v usposabljanje, o uporabi novih, pridobljenih znanj v delovnem okolju, o vplivu programov na spreminjanje nagnjenj, vedenja in stališč ter izboljšanju delovnih rezultatov udeležencev. Obstaja več definicij evalvacije, vsem opredelitvam pa je skupno, da je evalvacija del razvojnega procesa celotne organizacije, da se nanaša na cilje dejavnosti usposabljanja in da ima velik vpliv na prihodnje usposabljanje.

Ugotovili smo, da evalvacija predstavlja sistematičen način pridobivanja povratnih informacij o kakovosti izobraževalnih programov. Predstavili smo različne modele in vrste evalvacij, pri čemer je potrebno poudariti, da bi težko izpostavili katera vrsta evalvacije je najboljša ali najkvalitetnejša, pomembno je, da se pri izbiri le-te osredotočimo na to, s pomočjo katere vrste evalvacij lahko pridobimo najbolj za nas uporabne podatke.

Evalvacija usposabljanja se izvaja na štirih ravneh, od katerih vsaka zahteva drugačne evalvacijske tehnike. V pričujočem delu smo se osredotočili na vrednotenje zadovoljstva udeležencev, kar predstavlja prvo raven - reakcijo. Spoznali smo, da s pomočjo evalvacije lahko pripomoremo k izboljšanju organizacijskega delovanja in obenem tudi k izboljšanju izobraževalnih programov oziroma programov usposabljanja, kar sta dva ključna namena evalvacije. Z vidika načrtovanja in izvajanja izobraževanja, se glavni razlogi za evalvacijo nanašajo na: zagotavljanje povratnih informacij izvajalcu usposabljanja, ugotavljanje primernosti programa za posamezne ciljne skupine udeležencev, možnosti sprotnih izboljšav že med samim potekom izvajanja programa, spremljanje učnega napredka udeležencev ter na ugotavljanje v kolikšni meri so bili doseženi učni cilji posameznih udeležencev.

K učinkovitosti evalvacije pripomore izbor ustreznih meril ocenjevanja. Merila določajo kakovostno opredeljeni cilji usposabljanja, pri čemer se pojem merilo nanaša na različna merila uspešnosti, ki so uporabljena pri evalvaciji programov in njihovih ciljev. Spoznali smo, da evalvacijski proces obsega šest faz, ki si sledijo od identifikacije udeležencev izobraževanja, oblikovanja namenov evalvacije, sprejema evalvacijskih pravil, določanja kazalcev, do analize in interpretacije podatkov.

S pomočjo analize intervjujev in anketnih vprašalnikov smo raziskovali odnos udeležencev in izvajalcev do evalvacije. Naša prva ugotovitev nakazuje na to, da tako izvajalci kot tudi udeleženci izobraževanj pripisujejo evalvaciji zelo pomembno funkcijo, zavedajo se njenega pomena in ciljev, h katerim pripomore. Menimo, da bi kljub temu morale izobraževalne institucije stremeti k večji ozaveščenosti udeležencev glede pomena evalvacije, saj se vse prepogostokrat zgodi, da udeleženci izkažejo nezanimanje in nemotiviranost za sodelovanje.

Naša druga ugotovitev kaže na to, da ima velik vpliv na odnos udeležencev do evalvacije tudi dolžina izobraževalnih programov. Pri kratkotrajnih izobraževanjih, udeleženci zaznavajo izvajalce večinoma zelo površinsko. Ponavadi nimajo možnosti za vzpostavitev pristnega odnosa, saj si v tako kratkem času tudi ne morejo ustvariti večjega zaupanja do izvajalcev, po

drugi strani pa si tudi izvajalci ne morejo pridobiti zaupanja s strani udeležencev. V kolikor pa se tekom izobraževalnega procesa vzpostavi pristen, topel, na zaupanju temelječ odnos, lahko pričakujemo večjo pripravljenost za sodelovanje v evalvacijskem procesu. K sami vzpostavitvi pristnega odnosa lahko veliko pripomore izvajalec s svojo osebnostjo, karizmatičnostjo, pripravljenostjo zagotoviti pomoč udeležencem, v kolikor bi se pojavila potreba po tem, s svojimi tehnikami komuniciranja, s svojim nastopom in energijo, ki jo je pripravljen vložiti v odnos predavatelj - učeči se. Učinkovita komunikacija je pomembna v vseh fazah usposabljanja, pri evalvaciji pa je nujna za spodbujanje pripadnosti evalvacijskemu procesu, za odpravljanje morebitnega odpora do evalvacije in za pridobivanje ustreznih povratnih informacij.

Naša tretja ugotovitev kaže na to, da k motiviranosti udeležencev za sodelovanje veliko pripomorejo tudi tipi vprašalnikov. Namreč glede na to, da se je velika večina udeležencev odločila, da raje izpolnjuje kombinacije zaprtega in odprtega tipa vprašalnikov, lahko sklepamo, da morajo biti vprašalniki sestavljeni precej razgibano, tako, da na udeležence učinkujejo motivacijsko. Najmanj se jih je odločilo za odprti tip vprašalnikov, zato lahko sklepamo, da bi ob uporabi odprtega tipa vprašalnikov, dosegli najslabši odziv. Gre za tip vprašalnika, ki zahteva največ časa za izpolnjevanje, tako, da bi pri reševanju sodelovali le visoko motivirani udeleženci, teh pa ponavadi ni veliko. V primeru, da udeležencem v naprej povemo, da so vprašalniki zaprtega tipa in da jim ne bodo vzeli veliko časa za reševanje, veliko lažje uspemo doseči večji odziv udeležencev.

Naša četrta ugotovitev kaže na to, da je o objektivnosti ocenjevanja v izobraževanju zelo težko govoriti. K nekoliko večji objektivnosti lahko pripomoremo pri dlje časa trajajočih izobraževalnih programih, vendar v splošnem velja pravilo, da objektivnega ocenjevanja s strani udeležencev večinoma ni. Evalvacija je še posebej pomembna v smislu posredovanja negativnih povratnih informacij na objektivni način. Negativne povratne informacije so kot meni Miglič (2000), pomembnejše, saj pomagajo izvajalcem izobraževanja ugotoviti spremembe, ki so nujne, da lahko postane izobraževalni program bolj učinkovit. Tako lahko povzamemo, da pozitivne povratne informacije predstavljajo sredstvo potrjevanja uspešnosti dela izvajalcev in organizatorjev, negativne pa primomorejo k bistvenim spremembam, saj vplivajo na premike v pozitivno smer.

Naša peta ugotovitev kaže na to, da so izvajalci izobraževanj pripravljene spremeniti in prilagoditi izobraževalne programe potrebam udeležencev. Pokazala se je njihova odprtost za mnenja, želje in predloge udeležencev. Zavedajo se, da bo le-to lahko pripomoglo k dvigu kakovosti, tako na ravni izobraževalnih programov in usposabljanja, kot tudi na ravni institucije.

Menimo, da bi morali organizatorji in izvajalci izobraževalnih programov storiti več na področju ozaveščanja udeležencev izobraževanj glede pomena evalvacije v izobraževalnem procesu, kot tudi glede pomena samoevalvacije. Bolj bi jih morali podučiti v smeri, da udeleženci s svojimi mnenji, predlogi in ocenjevanjem, lahko veliko pripomorejo k spremembam tako na ravni organizacije kot na ravni izobraževalnih programov. Njihove povratne informacije so dragocene v smislu ocenjevanja tako izobraževalne institucije, izvedbe izobraževalnih programov, kot tudi nastopa izvajalcev, s čimer lahko veliko pripomorejo k učinkovitejšim, kakovostnejšim in njihovim potrebam bolj prilagojenim izobraževalnim programom. Zdi se nam smotrno, da bi se za organizatorje in izvajalce izobraževalnih institucij organiziralo seminarje oziroma delavnice na temo »Kako pripomoremo k večji motiviranosti udeležencev izobraževanj za sodelovanje pri evalvaciji?«. Na ta način bi izvajalci pridobili znanja in osvojili tehnike boljšega komuniciranja z udeleženci, kar bi dolgoročno gledano pripomoglo tudi k večji objektivnosti ocenjevanja in posledično tudi k ustrežnejšim povratnim informacijam.

Ne glede na to ali gre za krajša ali dlje časa trajajoča izobraževanja, menimo, da osnovo za dolgoročno participacijo v izobraževalnih programih, predstavlja dober odnos med ponudniki in prejemniki izobraževalnih storitev. Le to lahko pripomore h kontinuiranemu usposabljanju in izobraževanju, kar pa je tudi temelj vseživljenjskega izobraževanja.

V. LITERATURA

1. Ažman, M. (1993). Izobraževanje v izbranem slovenskem podjetju: magistrska naloga. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
2. Ažman, M. (1995). Celovit pristop k izobraževanju zaposlenih, Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanja odraslih, št.1-2, str.19-23, Ljubljana
3. Bertoncej, I. (1965). Izobraževanje v delovnih organizacijah. Ljubljana: Življenje in tehnika.
4. Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Creswell, J.W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks (CA), London, New Delhi: Sage, cop.
6. DeSimone, L., Harris, M. (1998). Human resource development. Orlando: The Dryden Press.
7. Dohmen, G. (1996). Lifelong learning. Guidelines for a modern education policy. Bonn: Federal Ministry of education, Science, Research and technology.
8. Easterby-Smith, M. (1995). Evaluating management development, training and education. Hampshire, Brookfield: Gover.
9. Ferjan, M. (1999). Organizacija izobraževanja: skripta. Kranj: Moderna organizacija.
10. Florjančič, J., Ferjan, M., Bernik, M. (1999). Planiranje in razvoj kadrov. Kranj: Moderna organizacija.
11. <http://poki.acs.si/>, (Projekt POKI. Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Pridobljeno dne 14.9.2006).
12. Ivančič, A. (2000). Nekatera vprašanja evalvacije v izobraževanju odraslih. V: Štrajn, D. (ur.): Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 199-205.
13. Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Jelenc-Krašovec, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
15. Jereb, J. (1998). Teoretične osnove izobraževanja: skripta. Kranj: Moderna organizacija.
16. Kavčič, B. (1994). Učecha se organizacija. Slovenska ekonomska revija, let.45, št.5, str. 425.

17. Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*, Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
18. Kovač, B. (1997). *Kakovost v izobraževalni dejavnosti*. *Andragoška spoznanja*, 3-4, str. 26-33.
19. Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
20. Krajnc, A. (1984). *Sodoben razvoj izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje.
21. Kroflič, R. (1993). *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikulumu*. *Sodobna pedagogika*, 9-10, str. 473-487.
22. Kump, S. (2000a). *Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja*. V: Štrajn, D. (ur.): *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str.13-25.
23. Kump, S. (2000b). *Evalvacija izobraževanja odraslih: Nekateri novi pristopi k evalvaciji izobraževalnih projektov odraslih*. *Andragoška spoznanja*, letn. 6, št.3, str. 86-93.
24. Kump, S. (ur.) (1994). *Kakovost visokega šolstva*. *Novosti CRU*, št. 5-6. Ljubljana: Center za razvoj Univerze.
25. Macur, M. (1996). *Evalvacija kulturne politike na področju gledališke dejavnosti: magistrsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
26. Macur, M. (2000). *Vpliv privatizacije na kakovost zdravstvenih storitev – evalvacija z vidika uporabnika: doktorska disertacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
27. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
28. Miglič, G. (2000). *Vrednotenje učinkov usposabljanja v upravi*. *Teorija in praksa*, let. 37, št. 2, str. 364-375.
29. Miglič, G. (2002). *Ugotavljanje potreb po usposabljanju ter vrednotenje učinkov usposabljanja v državni upravi: doktorska disertacija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
30. Mohorčič-Špolar, V. (1996). *Planiranje izobraževanja in razvoja človeških virov v pogojih socialnih sprememb in nove tehnologije: doktorska disertacija*.
31. Mohorčič-Špolar, V., Ivančič, A. (1996). *Potrebe po izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
32. Možina, S. (2000). *Učeča se organizacija*. *Industrijska demokracija*, št. 5, str.4-9.
33. Možina, S. (2002). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

34. Možina, T. (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle: magistrsko delo.
35. Muršak, J. (1991). Problemi poklicne socializacije. *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 389-398.
36. Musek-Lešnik, K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno – izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
37. Nadler, L. (1989). *Developing human resources*. 3rd ed. San Francisco; London: Jossey - Bass Publishers.
38. Pace, R. Wayne. (1991). *Human resource development: The field* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
39. Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi : Sage publications.
40. Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 9-10, str. 465- 472.
41. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
42. Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, let. 55, št. 4, str. 88-100.
43. Senge, Peter M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
44. Štrajn, D. (2000). Evalvacija. Pedagoški inštitut
45. Treven, S. (1998). *Management človeških virov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
46. Zorić, M. (2003). Učinki vpeljevanja samoevalvacijskega modela POKI v organizacijah za izobraževanje odraslih: diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
47. Žakelj, Z. (2005). Evalvacija izobraževanja in usposabljanja zaposlenih: magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGA 1:

VPRAŠANJA ZA DELNO STRUKTURIRANI INTERVJU

1. Koliko časa se že ukvarjate z izobraževanjem/usposabljanjem odraslih?
2. Ali lahko na kratko opišete svojo delovno funkcijo? Kaj vse obsega in vključuje vaše delo?
3. Ali bi lahko trdili, da slovenska podjetja počasi, a vztrajno vpeljujejo koncept učeče se organizacije v organizacijsko kulturo podjetja?
4. Kolikšen pomen pripisujete evalvaciji?
5. Kakšen je po vaših izkušnjah odnos udeležencev do sodelovanja v procesu evalvacije? Ali se radi odzovejo k sodelovanju? Ali menite, da je njihova pripravljenost v veliki meri odvisna od splošnega počutja, dovoljšnjega časa, splošne neobremenjenosti?
6. Kdo vse sodeluje v procesu evalvacije? Ali morda v evalvacijski proces vključujete tudi individualne pogovore z udeleženci?
7. Kaj menite glede objektivnosti ocenjevanja udeležencev? Koliko je po vašem mnenju prisotnega objektivnega in koliko subjektivnega ocenjevanja?

8. Katere metode evalvacije običajno uporabljate? Ali gre večinoma za kvantitativne, večinoma kvalitativne, ali za kombinacijo obojih?
9. Ali izvajate evalvacijo večinoma pred usposabljanjem, med ali po zaključku usposabljanja? Katera vrsta evalvacije je po vašem mnenju in izkušnjah najustreznejša oziroma, s pomočjo katere lahko pridemo do najbolj uporabnih povratnih informacij?
10. Koliko ste pripravljeni vložiti v izboljšanje izobraževalnih programov?
11. Kako dosledni ste pri upoštevanju želja, predlogov, mnenj udeležencev, s katerimi se seznanite preko evalvacije?
12. Ali bi se lahko strinjali s trditvijo, da zadnji fazi izobraževalnega procesa namenjamo premalo pozornosti?
13. Ali udeležencem predstavite evalvacijo kot obvezen ali neobvezen del izobraževanja?

PRILOGA 2:

Pozdravljeni!

Sem absolventka andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V okviru empiričnega dela diplomske naloge z naslovom »Evalvacija izobraževanja v podjetju«, raziskujem odnos udeležencev izobraževanja do evalvacije. Z odgovori na vprašanja, ki so pred vami, bom pridobila pomembne informacije za zaključek diplomske naloge.

Hvala za sodelovanje in lep dan vam želim!

Maja Majnik

VPRAŠALNIK ZA UDELEŽENCE IZOBRAŽEVANJA

SPOL : M Ž

STAROST: _____

1. Kako pomembna se vam zdi evalvacija izobraževanja?

- a) zelo pomembna
Zakaj?.....
- b) srednje pomembna
Zakaj?.....
- c) nepomembna
Zakaj?.....

2. Katera evalvacija je bila za vas pomembnejša?

- a) sprotna evalvacija v času izobraževanja
Zakaj?.....
- b) končna evalvacija po končanem izobraževanju
Zakaj?.....

3. Katere vprašalnike raje izpolnjujete?

- a) vprašalnike zaprtega tipa (obkroževanje podanih odgovorov)
- b) vprašalnike odprtega tipa (podajanje lastnih mnenj, predlogov)
- c) kombinacije obojih

4. Ali vaše počutje in trenutno razpoloženje vplivata na odločitve pri odgovarjanju na zastavljena vprašanja?

- a) zelo
- b) srednje
- c) malo
- d) drugo.....

5. Ali menite, da ste pri ocenjevanju objektivni?

- a) da
- b) ne
- c) neopredeljen

Najlepša hvala za sodelovanje!

PRILOGA 3:

BREZ ZADRŽKOV izrazite svoje mnenje

Tudi predavatelji imamo svoje slepe pege. Tudi jaz nisem nobena izjema. Iskreno se želim izboljševati, to pa mi bo veliko lažje, če mi boste posredovali povratno informacijo o tem, kako ste me doživeli kot vodjo tega treninga.

SPOL: M Ž

STAROST: _____

1-nezadovoljivo, 2-zadovoljivo, 3-dobro, 4-zelo dobro, 5-odlično

Skušajte biti iskreni, kar se le da in ocenite spodaj podana izhodišča za izvedbo učinkovitega treninga!	1	2	3	4	5
Jasnost ciljev treninga					
Upoštevanje udeležencev, njihovih želja, potreb ipd.					
Povzemanje podanih vsebin					
Učinkovitost in uporabnost pripomočkov					
Jasnost in uporabnost vaj					
Prepričljivost podanih primerov					
Sproščenost vodje					
Jasnost in uporabnost - koristi posamezne vsebine					
Poistovetenost predavatelja s podanimi vsebinami					
Vizuelni del nastopa vodje					

Jasnost odgovorov na podana vprašanja					
Pripravljenost predavatelja na nastop					
Navezovanje in vzdrževanja stika z udeleženci					
Jasnost povedanih sporočil					
Glas – poudarki, glasnost, premori					

KOMENTAR oziroma OPISNA POVRATNA INFORMACIJA:

IME IN PRIIMEK (če želite):

ALI LAHKO VAŠ KOMENTAR UPORABLJAM ZA OBJAVE (obkrožite):

DA NE

DATUM: _____

HVALA ZA VAŠA MNENJA!

Spodaj podpisana Maja Majnik izjavljam, da sem avtorica diplomskega dela z naslovom »Evalvacija izobraževanja odraslih v podjetjih«, ki sem ga napisala pod strokovnim vodstvom mentorice doc. dr. Monike Govekar-Okoliš.