razvijanje kakovosti na univerzi na primorskem

Uredil Dejan Hozjan

RAZVIJANJE KAKOVOSTI
NA UNIVERZI NA PRIMORSKEM

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

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

Operacijo delno financira Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov 2007-2013, razvojne prioritete 3: »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«; prednostne usmeritve 3.3 »Kakovost, konkurenčnost in odzivnost visokega šolstva«. Operacija št. OP RCV-VS-12-28 Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja Univerze na Primorskem.

RAZVIJANJE KAKOVOSTI NA UNIVERZI NA PRIMORSKEM

Uredil Dejan Hozjan

KOPER
2015

Večavtorska znanstvena monografija
Razvijanje kakovosti na Univerzi na Primorskem

Urednik izdaje ▪ dr. Dejan Hozjan
Recenzentki ▪ dr. Maja Hmelak in dr. Jana Goriup
Lektor ▪ dr. Krištof Jacek Kozak
Oblikovanje in prelom ▪ Davorin Dukič
Oblikovanje platnice in priprava za izdajo ▪ dr. Jonatan Vinkler
Motiv na platnici ▪ Designed by Freepik (www.freepik.com)

Izdala in založila ▪ Založba Univerze na Primorskem, Titov trg 4, SI-6000 Koper, Koper 2015
Glavni urednik ▪ dr. Jonatan Vinkler
Vodja založbe ▪ Alen Ježovnik

ISBN 978-961-6963-65-7 (www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-65-7.pdf)
ISBN 978-961-6963-66-4 (www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-66-4/index.html)
ISBN 978-961-6963-67-1 (tiskana izdaja; tiskovina ni namenjena prodaji)
Tisk ▪ Grafika 3000, d. o. o.
Naklada ▪ 200 izvodov

© 2015 Založba Univerze na Primorskem

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

378(497.4):005.336.3(082)(0.034.2)

RAZVIJANJE kakovosti na Univerzi na Primorskem [Elektronski vir] / uredil Dejan Hozjan. - El. knjiga. - Koper : Založba Univerze na Primorskem, 2015

Način dostopa (URL): http://www.hippocampus.si/isbn/978-961-6963-65-7.pdf
Način dostopa (URL): http://www.hippocampus.si/isbn/978-961-6963-66-4/index.html

ISBN 978-961-6963-65-7 (pdf)
ISBN 978-961-6963-66-4 (html)
1. Hozjan, Dejan
280196864

Vsebina

PREGLEDNICE 7
SLIKE 11

DEJAN HOZJAN
Predgovor 15

URBAN VEHOVAR
Deformacija izobraževalne vertikale in njen vpliv na kakovost študija v Republiki Sloveniji 19

GREGOR POBEŽIN
Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti – kriza in izzivi za humanistiko 33

JANEZ MEKINC, GORAZD SEDMAK, KATARINA MUŠIČ, GORDANA IVANKOVIČ
Analiza študijskih programov Fakultete za turistične študije – Turistice Univerze na Primorskem 45

TANJA KOSI ANTOLIČ
Trendi v terciarnem izobraževanju in na trgu dela s poudarkom na področju poslovnih ved 65

KATARINA KOŠMRLJ, ANA ARZENŠEK
Evalvacija doseganja kompetenc v podiplomskem študijskem programu 107

KATARINA BABNIK, MOJCA BIZJAK, SABINA LIČEN, TAMARA POKLAR VATOVEC, PATRIK PUCER, TAMARA ŠTEMBERGER KOLNIK, BOŠTJAN ŽVANUT
Dejavniki poklicnega odločanja v zdravstveni negi in v prehranskem svetovanju – dietetiki 121

VESNA ČUK, TAMARA ŠTEMBERGER KOLNIK, SABINA LIČEN, MOJCA BIZJAK
TAMARA POKLAR VATOVEC, BOŠTJAN ŽVANUT, PATRIK PUCER
Razvoj kompetenc v zdravstveni negi in prehranskem svetovanju – dietetiki 135

BOGDANA BOROTA, BLAŽ SIMČIČ, SONJA RUTAR
Ocena kakovosti strukturnih in procesnih pogojev ter učinkov študija visokošolskega strokovnega programa 1. stopnje Predšolska vzgoja 155

JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC, NATAŠA DOLENC ORBANIČ, MARKO GAVRILOSKI
Kakovost z vidika študentov univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk 171

DARJO FELDA, MARA COTIČ
Kako izobraziti študente razrednega pouka za učinkovito poučevanje matematike 189

DEJAN HOZJAN, NINA KRMAC
Analiza rezultatov vprašalnika o kakovosti študijskega programa Izobraževanje odraslih in razvoj kariere za študijsko leto 2014/2015 199

IMENSKO KAZALO 207

Preglednice

U. VEHOVAR ▪ DEFORMACIJA IZOBRAŽEVALNE VERTIKALE IN NJEN VPLIV NA KAKOVOST ŠTUDIJA V REPUBLIKI SLOVENIJI

Preglednica 1: Tri različice kapitalizma. 26

T. KOSI ANTOLIČ ▪ TRENDI V TERCIARNEM IZOBRAŽEVANJU IN NA TRGU DELA S POUDARKOM NA PODROČJU POSLOVNIH VED

Preglednica 2: Mednarodna primerjava stopenj vpisa v terciarni študij po letih. 71

Preglednica 3: Stopnja delovne aktivnosti glede na raven izobrazbe, 2005–2013 v %. 78

Preglednica 4: Stopnje brezposelnosti glede na raven izobrazbi, 2005–2013 . 79

Preglednica 5: Registrirano brezposelne osebe po stopnji izobrazbe, 2005–2013. 80

Preglednica 6: Napoved neto spremembe števila delovnih mest po poklicnih skupinah v EU-28 v obdobju 2013–2025. 86

Preglednica 7: Privatna donosnost izobraževanja v Sloveniji, ocenjena na osnovi neto plač, 1994–2008 (v %). 88

Preglednica 8: Deleži diplomantov poslovnih ved in ekonomije, ki menijo, da dobro ali zelo dobro obvladujejo posamezne kompetence. 95

Preglednica 9: Delež zaposlenih diplomantov terciarnega študija, ki so študij zaključili v letu 2007, po inštitucijah in področjih študija, Slovenija (v %). 96

K. KOŠMRLJ, A. ARZENŠEK ▪ EVALVACIJA DOSEGANJA KOMPETENC V PODIPLOMSKEM ŠTUDIJSKEM PROGRAMU

Preglednica 10: Pregled doseganja posameznih skupin kompetenc za diplomante obravnavanega študijskega programa. 116

Preglednica 11: Skupine diplomantov glede na doseganje vseh kompetenc. 117

K. BABNIK ET AL. ▪ DEJAVNIKI POKLICNEGA ODLOČANJA V ZDRAVSTVENI NEGI IN V PREHRANSKEM SVETOVANJU – DIETETIKI

Preglednica 12: Demografski podatki. 124

Preglednica 13: Vrstni red dejavnikov za izbiro študija za posamezno skupino na UP FVZ. 126

Preglednica 14: Trenutni in želeni najbolj relevantni viri za pridobivanje informacij o študiju na UP FVZ. 126

Preglednica 15: Odgovori na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali? (študijska programa prve stopnje)«. 127

Preglednica 16: Odgovori na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali? (študijska programa prve stopnje)«. 127

Preglednica 17: Odgovori na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali? (študijska programa druge stopnje)«. 128

Preglednica 18: Stopnja strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na zavzetost za študij (dodiplomski študij – študijska programa prve bolonjske stopnje). 128

Preglednica 19: Dejavniki, ki so vodili odločanje anketirancev. 129

V. ČUK ET AL. ▪ RAZVOJ KOMPETENC V ZDRAVSTVENI NEGI IN PREHRANSKEM SVETOVANJU – DIETETIKI

Preglednica 20: Demografski podatki in splošno zadovoljstvo s pridobljenim znanjem, veščinami in kompetencami diplomantov in študentov ZN in PSD. 144

Preglednica 21: Stopnja strinjanja s trditvami o pridobljenih kompetencah v času študija (Diplomanti in trenutni študenti zdravstvene nege). 145

Preglednica 22: Stopnja strinjanja s trditvami o pridobljenih kompetencah (Diplomanti in študenti PSD). 147

Preglednica 23: Zaposlenost anketiranih delodajalcev in kliničnih mentorjev. 148

Preglednica 24: Delovno področje kliničnega usposabljanja. 148

Preglednica 25: Stopnja strinjanja delodajalcev s kompetencami študentov in diplomantov, pridobljenimi v času študija. 149

B. BOROTA ET AL. ▪ OCENA KAKOVOSTI STRUKTURNIH IN PROCESNIH POGOJEV TER UČINKOV ŠTUDIJA VISOKOŠOLSKEGA STROKOVNEGA PROGRAMA 1. STOPNJE PREDŠOLSKA VZGOJA

Preglednica 26: Povprečna ocena strukturnih pogojev za študij skupaj in glede na način izvedbe študija PV. 159

Preglednica 27: Povprečne ocene pogostosti uporabe strukturnih pogojev študija in t-preizkus za primerjavo povprečij pogostosti uporabe glede na način izvedbe študija. 160

Preglednica 28: Ocena zadovoljstva študentov z vsebinsko in organizacijsko zasnovo študija ter upoštevanjem različnih potreb študentov. 161

Preglednica 29: Povprečne ocene vpliva študija, po mnenju študentov, na doseganje kompetenc študentov in t-preizkus za primerjavo povprečij vpliva glede na način izvedbe študija. 165

Preglednica 30: Povprečne ocene učinka študija in t-preizkus za primerjavo povprečij glede na način izvedbe študija. 166

J. LEPIČNIK VODOPIVEC ET AL. ▪ KAKOVOST Z VIDIKA ŠTUDENTOV UNIVERZITETNEGA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA 1. STOPNJE RAZREDNI POUK

Preglednica 31: Vpis na program Razredni pouk od leta 2010/11 do 2014/15. 174
Preglednica 32: Strukturni odstotki vzorca. 175
Preglednica 33: Razlogi za vpis na študijski program. 177
Preglednica 34: Izbira na predvpisu na študijski program Razredni pouk. 177
Preglednica 35: Ocena ustreznosti strukturnih pogojev. 178
Preglednica 36: Ocena pogostosti uporabe strukturnih pogojev. 179
Preglednica 37: Ocena pridobljenih kompetenc tekom študija. 180
Preglednica 38: Ocena sodelovanja pri delovanju UP PEF. 181
Preglednica 39: Ocena pogostosti sodelovanja pri delovanju UP PEF. 181
Preglednica 40: Ocena zadovoljstva študija na UP PEF. 182
Preglednica 41: Odgovori na vprašanje »Kaj bi spremenili pri izvedbi študijskega procesa?«. 182
Preglednica 42: Ocena pridobljenih znanj in kompetenc. 183
Preglednica 43: Ocena razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin. 183
Preglednica 44: Ocena razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami. 183
Preglednica 45: Ocena splošnega zadovoljstva s študijem na UP PEF. 184
Preglednica 46: Ocena vloženega truda v študij na UP PEF. 184
Preglednica 47: Ocena zahtevnosti študija na UP PEF. 185
Preglednica 48: Odgovor na vprašanje: »Če bi se še enkrat odločili za študij, ali bi ponovno izbrali UP PEF?«. 185

D. FELDA, M. COTIČ ▪ KAKO IZOBRAZITI ŠTUDENTE RAZREDNEGA POUKA ZA UČINKOVITO POUČEVANJE MATEMATIKE

Preglednica 49: Elementi poučevanja z učinkovitim razvijanjem matematične pismenosti (Clarke et al., 2002). 195

D. HOZJAN, N. KRMAC ▪ ANALIZA REZULTATOV VPRAŠALNIKA O KAKOVOSTI ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA *IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IN RAZVOJ KARIERE* ZA ŠTUDIJSKO LETO 2014/2015

Preglednica 50: Razlogi za vpis. 200
Preglednica 51: Prvi vtis ob začetku študija na UP PEF. 200
Preglednica 52: Sprememba interesa za študijske vsebine v času študija. 201
Preglednica 53: Zahtevnost študija, programa. 201
Preglednica 54: Splošno zadovoljstvo s študijem. 201
Preglednica 55: Ocena študentk o ponovni izbira študija na UP PEF. 202
Preglednica 56: Ocena zadovoljstva študentk glede vsebinske zasnove študija (predmetnik in vsebine predmetov). 202

Preglednica 57: Ocena zadovoljstva študentov glede izvedbe študija (predavanja, seminarji, vaje, praksa). 202
Preglednica 58: Povprečna ocena zadovoljstva študentov o kakovosti procesa študija. 203
Preglednica 59: Uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela (vaša predvidevanja). 203
Preglednica 60: Ocena študentov kakovosti pridobljenega teoretičnega znanja. 204
Preglednica 61: Ocena študentov kakovosti pridobljenega praktičnega znanja. 204
Preglednica 62: Ustreznost razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin. 204
Preglednica 63: Povprečne ocene kakovosti pridobljenih kompetenc. 205

Slike

U. VEHOVAR ▪ DEFORMACIJA IZOBRAŽEVALNE VERTIKALE IN NJEN VPLIV NA KAKOVOST ŠTUDIJA V REPUBLIKI SLOVENIJI

Slika 1: Uvrstitev Slovenije na lestvici konkurenčnosti Inštituta za razvoj managementa od leta 2006 do leta 2014. 20

Slika 2. Uvrstitev Slovenije na lestvici konkurenčnosti Inštituta za razvoj managementa glede na faktorje konkurenčnosti od leta 2006 do leta 2014. 21

Slika 3: Število rednih in izrednih študentov slovenskih univerz od leta 1997 do leta 2011. 22

Slika 4: Število študentov s področja izobraževalnih ter ostalih družboslovnih in humanističnih ved. 23

Slika 5: Število študentov s področja humanistike in družboslovja ter naravoslovnih ved. 24

G. POBEŽIN ▪ RAZVIJANJE KULTURE KAKOVOSTI IN ODLIČNOSTI – KRIZA IN IZZIVI ZA HUMANISTIKO

Slika 6: Število sprejetih študentov v prvem roku po načinu študija v RS. 37

Slika 7: Število prijavljenih študentov (prva želja) v prvem roku v RS. 38

Slika 8: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji. 38

Slika 9: Anketa »Slovenski utrip« – družba znanja. 39

Slika 10: Glavni razlogi za izobraževanje. 40

T. KOSI ANTOLIČ ▪ TRENDI V TERCIARNEM IZOBRAŽEVANJU IN NA TRGU DELA S POUDARKOM NA PODROČJU POSLOVNIH VED

Slika 11: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, obdobje 1997–2013. 67

Slika 12: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, obdobje 1997–2013. 68

Slika 13: Projekcije števila mladih med 18. in 29. letom starosti in števila študentov terciarnega študija, Slovenija, 2013–2060. 68
Slika 14: Vključenost v terciarno izobraževanje po starostnih skupinah, Slovenija in povprečje EU, 2012. 70
Slika 15: Struktura študentov terciaRnega študija po področjih izobraževanja v Sloveniji, obdobje 2004–2013. 71
Slika 16: Število diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, 2000–2013. 72
Slika 17: Število študentov terciarnega študija družbenih ved, poslovnih ved in prava v Sloveniji, 2004–2040. 72
Slika 18: Število študentov terciarnega študija poslovnih in upravnih ved po vrsti študijskih programov v Sloveniji, 2004–2013. 73
Slika 19: Število diplomantov terciarnega študija – skupaj in za področje poslovnih ved, 2004–2013. 74
Slika 20: Delež prebivalcev z dokončano terciarno izobrazbo v Sloveniji in v povprečju EU, 2004–2013 (%). 75
Slika 21: Delež prebivalcev v starosti 25–64 let z dokončano terciarno izobrazbo v državah EU, 2013 (%). 76
Slika 22: Struktura diplomantov terciarnega študija v Sloveniji, obdobje 2004–2013. 76
Slika 23: Struktura diplomantov terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja – mednarodna primerjava, 2012. 77
Slika 24: Stopnja brezposelnosti oseb s terciarno izobrazbo po starostnih skupinah, Slovenija in povprečje EU, 2013. 80
Slika 25: Gibanje stopnje brezposelnosti mladih s terciarno izobrazbo, Slovenija in EU. 81
Slika 26: Registrirani brezposelni mladi (do vključno 29. leta starosti) s terciarno izobrazbo, Slovenija, 2004–2013. 82
Slika 27: Registrirani brezposelni mladi (do vključno 29. leta starosti) s VII. stopnjo izobrazbe po poklicih, Slovenija, 2004 in 2013. 84
Slika 28: Stopnje rasti zaposlenosti med letoma 2013 in 2025 v EU-28 v hitrorastočih dejavnostih. 85
Slika 29: Delež zaposlenih po poklicnih skupinah (po ISCO) med vsemi zaposlenimi, Slovenija in EU, 2013 (v %). 87
Slika 30: Delež zaposlenih v posameznih poklicnih skupinah (po ISCO) med vsemi zaposlenimi, Slovenija in EU, 2013. 87
Slika 31: Cilji prenove visokošolskega izobraževanja. 91
Slika 32: Kumulativni delež zaposlenih diplomantov terciarnega študija generacije 2007 po področjih študija, Slovenija (v %). 98
Slika 33: Kumulativni delež zaposlenih diplomantov družboslovnih ved generacije 2007, Slovenija (v %). 98

K. KOŠMRLJ, A. ARZENŠEK ▪ EVALVACIJA DOSEGANJA KOMPETENC V PODIPLOMSKEM ŠTUDIJSKEM PROGRAMU

Slika 34: Kompetenčni profil anketiranih diplomantov izbranega študijskega programa. 118

V. ČUK ET AL. ▪ RAZVOJ KOMPETENC V ZDRAVSTVENI NEGI IN PREHRANSKEM SVETOVANJU – DIETETIKI

Slika 35: Ocena študentov 2. letnika po vprašanjih s strani mentorja v delovnem okolju. 150

Slika 36: Ocena študentov 3. letnika dietetike po vprašanjih s strani mentorja. 150

B. BOROTA ET AL. ▪ OCENA KAKOVOSTI STRUKTURNIH IN PROCESNIH POGOJEV TER UČINKOV ŠTUDIJA VISOKOŠOLSKEGA STROKOVNEGA PROGRAMA 1. STOPNJE PREDŠOLSKA VZGOJA

Slika 37: Deleži razmerij med (A) obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin ter (B) samostojnim učenjem in kontaktnimi urami glede na način izvedbe študija. 162

Slika 38: Povprečne ocene želenega in dejanskega sodelovanja študentov pri soodločanju v dejavnostih, povezanih s študijskimi in raziskovalnimi procesi ter študijskimi in študentskimi zadevami. 163

Predgovor

Dejan Hozjan

Monografija z naslovom *Razvijanje kakovosti na Univerzi na Primorskem* vsebuje bistvena teoretično-empirična spoznanja, ki so nastala tekom izvajanja projekta »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja Univerze na Primorskem«. Projekt, ki je bil financiran iz Evropskega socialnega sklada, pomeni pomemben prispevek k razvijanju notranjega sistema zagotavljanja kakovosti Univerze na Primorskem.

O zavedanju pomena razvijanja kakovosti priča najvišje priznanje Republike Slovenije za poslovno odličnost (po modelu EFQM) za organizacije v javnem sektorju, ki ga je Univerza na Primorskem prejela v letu 2012. Na ta način je Univerza na Primorskem dokazala, da sistematično spodbuja stalne izboljšave, inovativnost, ustvarjalnost in prenos dobrih praks pri svojem poslovanju. Hkrati pa, kot je zapisano v utemeljitvi nagrade, se je Univerza na Primorskem v devetih letih od svojega nastanka s primorsko upornostjo v svetu vzpostavila kot pomembno regionalno, nacionalno in globalno središče na izobraževalnem in znanstveno-raziskovalnem področju (Rozoničnik, 2012).

Prejem najvišjega priznana Republike Slovenije za poslovno odličnost pa je bila ključna vzpodbuda za nadaljnji razvoj kakovosti in odličnosti. Na podlagi obstoječega sistema kakovosti na Univerzi na Primorskem in povratne informacije s strani zunanjih ocenjevalcev po modelu EFQM je bil pripravljen načrt za prej omenjeni projekt. V okviru projekta smo zasledovali cilj vzpostavitve enovitega in celovitega sistema kakovosti, ki bo povezoval vse članice ter vse dejavnosti univerze (izobraževanje, raziskovanje, upravljanje idr.) ter tako zagotavljal njeno transparentnost in razvoj kulture kakovosti. Da bi lahko realizirali zastavljeni cilj, je bilo načrtovanih, in kasneje realiziranih, pet ključnih aktivnosti, in sicer:

1. nadaljnji razvoj notranjega sistema zagotavljanja kakovosti,[1]
2. izvedba mednarodne in programske in institucionalne evalvacije,[2]

1 Aktivnost, ki se je vsebinsko povezovala z razvijanjem notranjega sistema zagotavljanja kakovosti, je vključevala številne podaktivnosti, ki so se izvajale v okviru celotne Univerze na Primorskem, in sicer: analizo obstoječega sistema kakovosti, vzpostavitev celovitega in enovitega sistema razvijanja kakovosti, usposabljanje zaposlenih in študentov za spremljanje kakovosti, izvajanje notranjih evalvacij in izvedbo domačih ter mednarodnih delavnic s področja kakovosti.

2 Ob koncu leta 2014 je bila uspešno izvedena follow-up evalvacija Zveze evropskih univerz (EUA).

3. pridobitev mednarodne profesionalne akreditacije,[3]
4. analiza kakovosti obstoječe programske ponudbe[4] in
5. uvajanje interdisciplinarnih znanj[5] (Projekt: »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja UP«, 2012).

Monografija, ki je pred vami, je rezultat podaktivnosti, ki so se izvajale pod okriljem četrte aktivnosti, tj. analize kakovosti obstoječe programske ponudbe. V želji po celoviti analizi ustreznosti študijskih programov, ki se izvajajo v okviru Univrze na Primorskem, smo posebno pozornost namenili razumevanju kakovosti visokega šolstva tako na makro kot tudi na mikro ravni. Uvodni prispevki predstavljajo kvantitativne in kvalitativne kazalnike o razvitosti (evropskega in) slovenskega visokega šolstva. Skozi prodorno misel avtorjev prispevkov je moč zaznati bistvo problematike razvijanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. V uvodnih prispevkih je izpostavljena (samo)kritična polemika o razumevanju in uresničevanju kakovosti v slovenskem visokošolskem prostoru, ki primarno temelji na številnih »evropskih« kazalnikih. Slednjii pa dajejo ključen pomen merljivim elementom »outputa« in uporabnosti le-tega za potrebe konkurenčnosti slovenskega gospodarstva. Polemike o obstoju diskrepance med kazalniki kakovosti slovenskega visokega šolstva na eni in gospodarskem razvoju na drugi strani postavljajo zrcalo tako »policy makerjem« kot tudi visokošolskim delavcem. Ni se moč izogniti vtisu o pozivu vsem akterjem, da razmislijo o pomenu in vlogi visokega šolstva pri nadaljnjem razvoju slovenskega (gospodarskega, kulturnega in družbenega) prostora.

Implementacija odgovorov na uvodna vprašanja se odraža skozi prispevke, ki opisujejo kakovost analiziranih prvo- in drugostopenjskih študijskih programov Univerze na Primorskem s področja humanistike, turizma, managementa, zdravstva in izobraževanja. Empirične analize, ki so bile izvedene na različnih deležnikih visokega šolstva (študentih, zaposlenih, diplomantih in potencialnih zaposlovalcih), kažejo na kompleksnost omenjene tematike. Celostnega razvijanja kakovosti v okviru študijskih programov si namreč ni mogoče predstavljati v ozkih krogih visokošolskih delavcev, ampak zahteva poglobljeno analizo. Resno oblikovanje študijskih programov zahteva poglobljeno analizo (dolgoročnih) trendov (predsem z vidika potreb družbe in gospodarstva) in upoštevanje percepcije vseh, katerih interesi se (ne)posredno stikajo pod okriljem določenega študijskega programa. Ob tem pa se je potrebno zavedati dejstva, da je vsebina študijskega programa živa materija, ki se ne zapiše enkrat za vselej, ampak zahteva kontinuiran razmislek o ciljih, kompetencah, vsebinah, zaposljivosti itd.

Avtorji prispevkov se zavedamo, da z monografijo, ki je pred vami, ne bomo enkrat za vselej razrešili problema kakovosti slovenskega visokega šolstva in analiziranih študijskih programov. Naša želja pa je, da bi monografija pomenila pomemben korak pri kontinuiranem razvijanju kakovosti izobraževalne dejavnosti tako na Univerzi na Primorskem kot tudi v slovenskem univerzitetnem prostoru.

---

3 Fakulteta za management Univerze na Primorskem se je v okviru projekta potegovala za pridobitev mednarodne akreditacije švicarske akreditacijske organizacije FIBAA za podiplomski študijski program 2. stopnje.

4 V času izvedbe projekta je bilo analiziranih 36 študijskih programov članic Univerze na Primorskem.

5 Aktivnost uvajanja interdisciplinarnih znanj je vključevala oblikovanje vsebinskih podlag in učnih načrtov za 19 izbirnih predmetov, in sicer: 8 predmetov s področja ekonomije in podjetništva ter 11 predmetov s področja naravoslovja in tehnike.

Literatura

Rozoničnik, Dominika. 2012. »Slovesna podelitev priznanj PRSPO 2011.« Accessed June 10, 2015. http://www.mirs.gov.si/nc/si/novinarsko_sredisce/novica/article/12028/5684/.

Projekt »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja UP«. 2012. Accessed June 10, 2015. http://www.upr.si/index.php?page=static&item=192.

Deformacija izobraževalne vertikale in njen vpliv na kakovost študija v Republiki Sloveniji

Urban Vehovar

Uvod

Ključno vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, ko obravnavamo razmerje med kakovostjo in odličnostjo delovanja katerekoli visokošolske izobraževalne organizacije, je vprašanje o razmerju med celotno izobraževalno vertikalo ter potrebami družbe, gospodarstva ter, nenazadnje, prebivalstva določene države. Govorimo lahko tudi o tem, ali ima država vzpostavljeno smiselno izobraževalno politiko, ki ne proizvaja odvečnih in dolgoročno nezaposljivih diplomantov. Med drugim moramo poskusiti odgovoriti tudi na vprašanje, aIi je izobraževanje v Republiki Sloveniji dovolj kakovostno, da omogoča osebnostno rast ter spodbuja ustvarjalnost ne samo šolajoče se mladine, temveč prebivalstva v celoti.

Postavljam tezo, da je izrazito visok delež študentk in študentov, ki se šolajo v slovenskih visokošolskih izobraževalnih organizacijah s stališča kakovosti študija izrazito škodljiv. Kaže, da prevzema izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji na svojih višjih stopnjah funkcijo pomirjanja socialnih napetosti: visok delež vpisanih in šolajočih se študentov družboslovja in humanistike preobremenjuje visokošolske predavatelje, obenem pa dovoljuje, da se na univerze vpisujejo posameznice in posamezniki, ki študija ne zmorejo. Visokošolski predavatelji se na pritiske števila in padec kakovosti študija, ki ga je razbrati na ravni povprečnih dosežkov študentov, odzovejo z nižanjem kriterijev, ki jih uporabljajo pri ocenjevanju študijskih dosežkov.

S stališča blaženja socialnih napetosti je izobraževalni egalitarizem sicer vsaj pogojno opravičljiv, vendar je že na srednji rok, še bolj pa se bo to odrazilo na daljši rok, privedel do padca kakovosti študija v vseh visokošolskih izobraževalnih organizacijah. Brez dvoma se bo padec kakovosti študija odrazil v nižji konkurenčnosti slovenskega gospodarstva ter padcu blaginje. Dodatno težavo predstavlja dejstvo, da celotna izbraževalna vertikala podpira predvsem povprečne ter podpovprečne posameznice in posameznike, nikakor pa ne spodbuja zavzetih ter nadarjenih.

Kazalci neskladja med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami družbe in gospodarstva

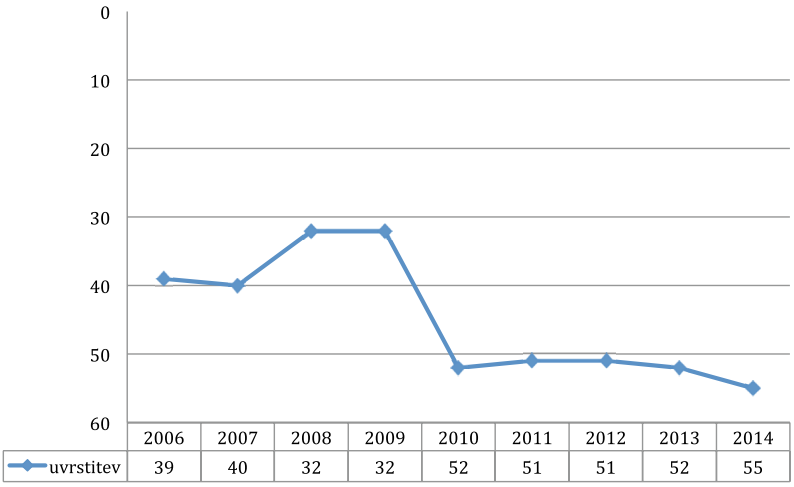
V nadaljevanju bo najprej prikazana raven konkurenčnosti slovenskega gospodarstva v primerjavi z outputi slovenskega izobraževalnega sistema. Nato bo predstavljena teorija različic kapi-

talizma s spremljajočo umeščenostjo ter specifičnimi razmerji med delovanjem izobraževalnega sistema in gospodarstva. V zaključnem delu poglavja bodo prikazane posledice pretiranega izobraževalnega egalitarizma, ki dopušča lahek dostop do šolanja na slovenskih univerzah, vendar za ceno deformacije celotne izobraževalne vertikale in na račun nižje kakovosti študija.

Nekonkurenčnost in razvojna blokada gospodarstva

Razpravo začenjam z orisom konkurenčnosti Republike Slovenije. Od sestave in delovanja nacionalnega gospodarstva – kot tudi od institucionalne ureditve, o kateri bo govora v nadaljevanju tega besedila – so namreč odvisne tako potrebe gospodarstva in družbe po kadrih in njihovi izobrazbi kot tudi financiranje izobraževalnega sistema.

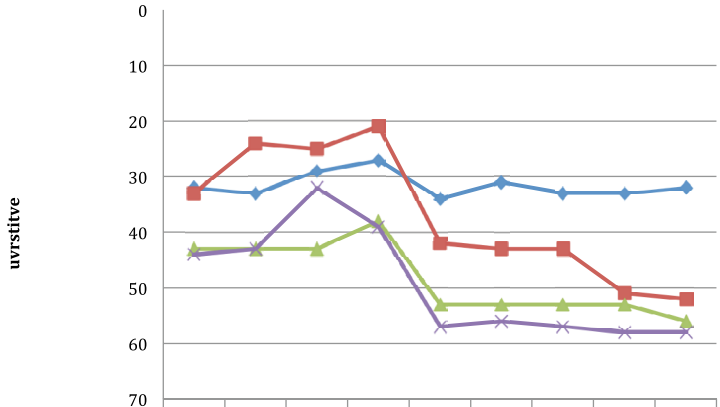
Iz Slike 1 je razvidno, da slovensko gospodarstvo ni konkurenčno, da je raven konkurenčnosti slovenskega gospodarstva od leta 2006 do leta 2014, ko je bilo izvedeno zadnje merjenje, močno upadla. Leta 2014 je v raziskavi Letopis svetovne konkurenčnosti (World Competitiveness Yeabook), ki jo izvaja Inštitut za razvoj managementa (Institute for Management Development) iz Lausanne, Republika Slovenija med 60 v raziskavo uvrščenimi državami zasedla 55. mesto. Glede na to, da je Slovenija leta 2008 in 2009 zasedala 32. mesto, jo je v šestih letih prehitelo 21 držav. Vprašanje je, če se lahko ta rezultat še poslabša.



Slika 1: Uvrstitev Slovenije na lestvici konkurenčnosti Inštituta za razvoj managementa od leta 2006 do leta 2014.

Vir: IMD, World Competitiveness Yearbook, lasten prikaz.

Izjemen upad konkurenčnosti je mogoče razbrati tudi iz posameznih dejavnikov konkurenčnosti. Ti so predstavljeni v Sliki 2. Leta 2014 je bila Slovenija, glede na kriterij ekonomske uspešnosti, uvrščena na 52., glede na kriterij učinkovitosti vladanja na 56. in glede na kriterij poslovne učinkovitosti na 58. mesto (o kakovosti infrastrukture na tem mestu ne bom govoril, ker ta dejavnik ni neposredno povezan s temo tega besedila). Od leta 2009 je Slovenijo prehitelo 31 držav glede na kriterij ekonomske učinkovitosti in 18 držav glede na kriterij učinkovitosti vladanja. Prav tako je od leta 2008 Slovenijo glede na kriterij poslovne učinkovitosti prehitelo 26 držav.



	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
razvitost infrastrukture	32	33	29	27	34	31	33	33	32
ekonomska uspešnost	33	24	25	21	42	43	43	51	52
učinkovitost vladanja	43	43	43	38	53	53	53	53	56
poslovna učinkovitost	44	43	32	39	57	56	57	58	58

Slika 2: Uvrstitev Slovenije na lestvici konkurenčnosti Inštituta za razvoj managementa glede na faktorje konkurenčnosti od leta 2006 do leta 2014.
Vir: IMD, World Competitiveness Yearbook, lasten prikaz.

Zavedati se moramo, da realna raven konkurenčnosti Slovenije nikoli ni bila visoka. Je pa v obdobju od leta 1995 do leta 2008 bruto nacionalni dohodek (BND) na glavo prebivalca, izražen v primerjalni kupni moči, porasel z 13.360 US $ na 28.880 US % (glede na podatke Svetovne banke).[1] V vsem navedenem obdobju je letna stopnja rasti BND znašala od 4,5 do 5%. Težava je v tem, da je (bila) rast BND v Sloveniji nevzdržna, da ni izraz realne ravni konkurenčnosti slovenskega gospodarstva in kakovosti slovenskega poslovnega okolja, temveč je (bila) utemeljena na visoki ravni intenzitete dela ter zadolževanju. Še manj pa je raven konkurenčnosti slovenskega gospodarstva povezana z outputi slovenskega izobraževalnega sistema.

Pogled nazaj pokaže, da je Slovenija že v letu 2004 presegla statistično izračunan prag, ki označuje ločnico med državami, ki utemeljujejo svojo konkurenčnost na ekonomiji obsega, ter državami, katerih konkurenčnost je utemeljena na inovacijah in znanju. Zato je Porter Slovenijo že leta 2004 označil za državo, ki dosega previsok (je »overachiever«) dohodek na glavo prebivalstva glede na raven konkurenčnosti gospodarstva (Porter, 2004). To pomeni, da mora slej ko prej priti do korekcije, ki bo privedla do uskladitve primerjalne kupne moči prebivalstva z realno ravnijo konkurenčnosti slovenskega gospodarstva. Zadnja pa vključuje tudi kakovost institucionalnega okolja (prim. Cornelious, Blanke, and Paua, 2002), ki se v veliki meri prekriva z zgoraj naštetimi faktorji konkurenčnosti.[2]

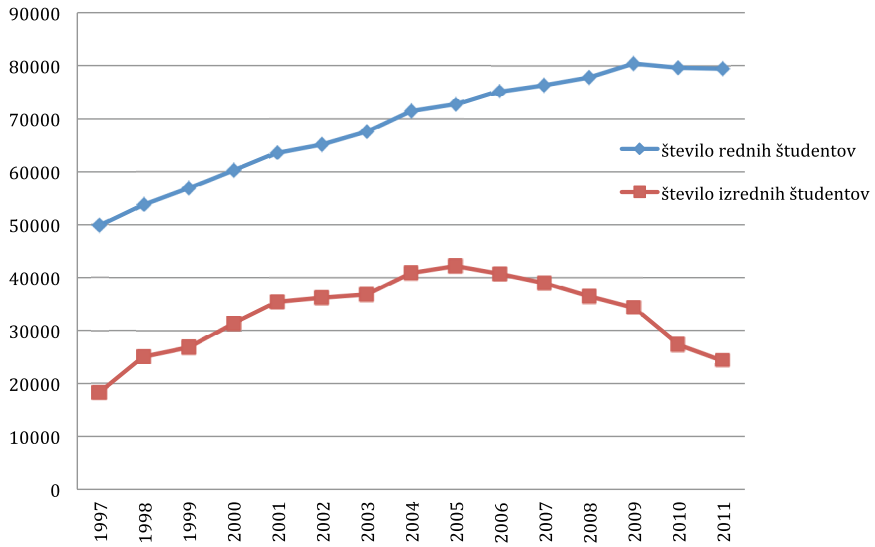
1 The World Bank: http://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.PP.CD (zadnji dostop 1. 3. 2015).

2 Ta se v Sloveniji udejanja vse od leta 2009, ko je BND na glavo prebivalca znašal 27.240 US $. Vrednosti iz leta 2008 ni presegel niti v letu 2013, ko je znašal 28.780 US $ (vir: The World Bank, kot zgoraj). Glede na zadnje izračune in napovedi Evropske komisije je rast bruto domačega proizvoda v Sloveniji v letu 2014 znašala 2,6 %, v letih 2015 in 2016 pa naj bi znašala 1,8 in 2,3 % (vir: http://ec.europa.eu/economy_finance/eu/forecasts/2015_winter/overview_en.pdf).

V nadaljevanju bom prikazal trend vpisa na slovenske univerze vse od druge polovice 90. let pa do leta 2011, da bi pokazal na rastoč razkorak med outputi izobraževalnega sistema ter realnimi potrebami slovenskega gospodarstva, ki jih pogojuje raven njegove konkurenčnosti.

Iz Slike 3 je razviden trend rasti števila rednih študentov. Njihovo število je naraščalo do leta 2009 in pričelo upadati v letu 2010. Kar zadeva izredne študente, se njihovo število znižuje po letu 2005, tj. od leta 2006. Na tem mestu je treba omeniti še to, da je bil izredni študij izjemno razširjen predvsem v okviru družboslovnih, poslovnih in pravnih ved, manj pa v okviru izobraževalnih ved ter izobraževanja učiteljev (kot je razvidno iz Slike 4). Naravoslovne vede te vrste študija niso izvajale.

Sicer so o visoki ravni odprtosti slovenskega izobraževalnega sistema pisali že Kramberger (1999), Ganzeboom s sodelavci (2000) ter Flere in Lavrič (2005). Kar zadeva možnosti vstopa na terciarno raven študija, spada Republika Slovenija, oziroma to tudi je, med družbe z najvišjo ravnijo izobraževalnega egalitarizma na svetu (Flere in Lavrič, prav tam) (o tej temi več v nadaljevanju).



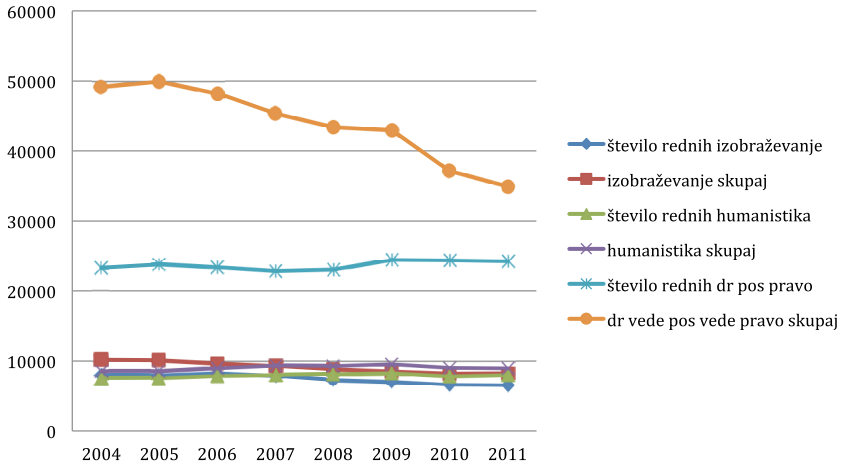
Slika 3: Število rednih in izrednih študentov slovenskih univerz od leta 1997 do leta 2011.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje, lasten prikaz.

Z vidika naše obravnave je pomembno tudi število študentov, ki se šolajo na posameznih fakultetah in višjih šolah s področja družboslovja in humanistike. Iz Slike 4 je razvidno, da jih največ obiskuje družboslovne in poslovne ter pravne fakultete in višje šole. Razvidno je tudi, da je število rednih študentov omenjenih fakultet in šol do leta 2011 naraščalo, medtem ko je število izrednih študentov po letu 2005 precej upadlo.

Kar zadeva obiskovanje fakultet s področja izobraževanja, njihov delež upada vse od leta 2004. Medtem ko je bilo v letu 2004 rednih študentov izobraževalnih fakultet ter višjih šol nekaj več kot 8.000 (8.032), jih je bilo leta 2011 dobrih 6.500 (6.545). Seštevek rednih in izrednih študetov s področja izobraževanja v tem obdobju prav tako upa-

da: medtem ko jih je bilo v letu 2004 slabih 10.200 (10.183), jih je bilo leta 2011 slabih 8.300 (8.258).



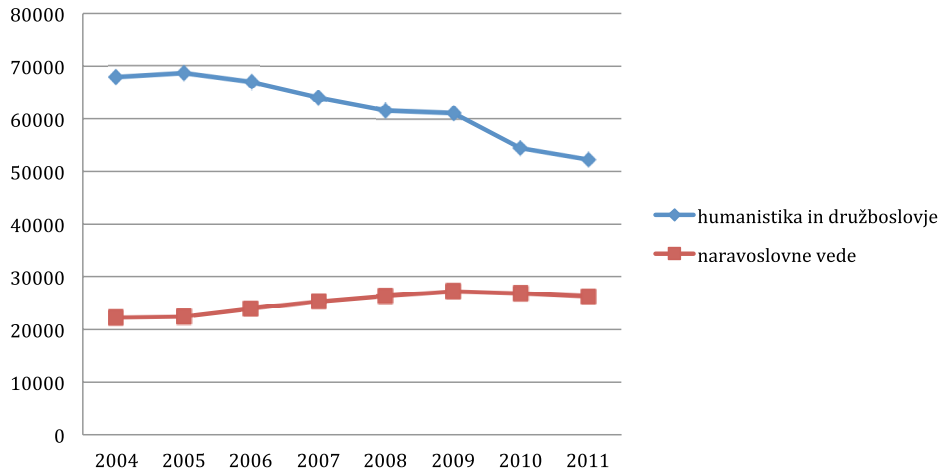
Slika 4: Število študentov s področja izobraževalnih ter ostalih družboslovnih in humanističnih ved.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje, lasten prikaz.

Ne glede na upadajoč delež študentov izobraževalnih fakultet in šol pa se zastavlja vprašanje o tem, ali so potrebe slovenske družbe na tem področju že zadovoljene. Da je temu dejansko tako lahko sklepamo iz podatka, da je bilo v februarju 2012 1.240 brezposelnih oseb s področja izobraževalnih ved in izobraževanja učiteljev (*Stanje brezposelnosti na posameznih študijskih področjih*, 2012).

Navedeni podatek o naglem naraščanju brezposelnih oseb s področja izobraževanja priča o neskladju med potrebami slovenske družbe na področju izobraževanja in outputi slovenskega izobraževalnega sistema. Vendar težava ni le v tem, temveč tudi v razmerju med številom oseb, ki se izobražujejo na področju družboslovja in humanistike, ter številom oseb, ki se izobražujejo na področju naravoslovnih ved. Sicer je iz Slike 5 razvidno, da prihaja do korekcije razmerja med družboslovjem in humanistiko ter naravoslovjem, vendar nesorazmerja ostajajo. Ostajajo predvsem zaradi tega, ker je bilo razmerje med deležem študentov obeh vej znanosti že v izhodišču močno deformirano.

Poudarjam, da je pričakovanje, da so in bodo outputi izobraževalnega sistema povezani z doseženo razvojno stopnjo gospodarstva, upravičeno. Vendar v Slikah 1 in 2 ter 3 in 4 prikazani podatki kažejo, da se v Republiki Sloveniji soočamo z velikim razkorakom med realno ravnijo konkurenčnosti gospodarstva, ki je nizka, ter outputi izoraževalnega sistema. Ti so nesorazmerno visoki vsaj v smislu, da slovenski izobraževalni sistem na trg dela dostavlja izjemno visok delež diplomirank in diplomirancev, kar je razvidno tudi iz statistike brezposelnih oseb z doseženo najmanj visokošolsko izobrazbo, ki narašča najmanj od leta 2005 (*Stanje brezposelnosti na posameznih študijskih področjih*, 2012). Poleg tega pa imamo opraviti tudi z nesorazmerno visokim deležem diplomirank in diplomirancev s področja družboslovja in humanistike.



Slika 5: Število študentov s področja humanistike in družboslovja ter naravoslovnih ved.
Vir: SI-STAT – Izobraževanje, lasten prikaz.

Vse navedeno vodi do sklepa, da se v Republiki Sloveniji soočamo s t. i. »inflacijo izobrazbenih dokazil« (prim. Beck, 2001). Sicer Beck rastoči delež brezposelnih diplomirancev pripisuje predvsem višji ravni izobraževalnega egalitarizma, ki je značilen za visokorazvite evropske družbe v času po drugi svetovni vojni (prav tam). V Sloveniji smo potemtakem ujeti v trende, ki so vsaj v osnovi blizu trendom, ki jih srečujemo v visokorazvitih družbah Evrope, obenem pa smo, kar zadeva odprtost izobraževalnega sistema, šli predaleč. Spadamo namreč med družbe z najvišjo ravnijo izobraževalnega egalitarizma na svetu.

V nadaljevanju besedila bom, da bi ponazoril neskladje med outputi slovenskega izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva in družbe, na kratko povzel osnovne značilnosti teorije različic kapitalizma. Na osnovi povzetih značilnosti se lahko vprašamo o tem, prvič, ali v Sloveniji sploh še obstaja povezava med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva in družbe ter, drugič, ali smo v Sloveniji sploh sposobni tvoriti smiselno in dolgoročno vzdržno izobraževalno politiko.

Izobraževalni sistem kot kazalec institucionalne različice kapitalizma, značilne za Republiko Slovenijo

Razmerje med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami družbe in gospodarstva lahko obravnavamo tudi s stališča teorije različic kapitalizma (Varieties of Capitalism, VoC), tj. s stališča primerjalne tipologije kapitalizma. Ključno delo s tega področja predstavlja zbornik *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (Hall in Soskice, 2001). Teorija različic kapitalizma je utemeljena na zamisli, da se osnovne institucije kapitalizma, kot jih je najti v različnih družbah, med sabo razlikujejo, da pa razlike niso naključne, temveč so rezultat zgodovinskega razvoja. Obenem pa se institucije, kot jih je najti v določeni družbi oziroma gospodarstvu, medsebojno skladajo. V izhodišču lahko govorimo o dveh idealnih tipih institucionalne ureditve gospodarstev, o liberalnih tržnih gospodarstvih (liberal market economies, LMEs) ter koordiniranih tržnih gospo-

darstvih (coordinated market economies, CMEs). Prvega predstavljajo ZDA, drugega pa Nemčija. Noelke in Vliegenthart (2009) med različice kapitalizma prištevata še odvisna tržna gospodarstva (dependent market economies, DMEs), kamor uvrščata pretežno večino postsocialističnih družb iz vzhodne srednje Evrope. Zanimivo je, da Feldmann med koordinirana tržna gospodarstva uvršča tudi Slovenijo (Feldmann, 2007), čeprav načeloma sodi med postsocialistične družbe oziroma gospodarstva (o tem več v nadaljevanju).

Kar zadeva liberalno tržno gospodarstvo, igra ključno vlogo pri koordinaciji gospodarske dejavnosti v tovrstnih gospodarstvih trg, medtem ko igra v primeru koordiniranih tržnih gospodarstev ključno koordinacijsko vlogo sodelovanje in dogovarjanje delodajalcev, delojemalcev ter države. Medtem ko predstavljajo primerjalno konkurenčno prednost LME na globalnih trgih radikalne inovacije v tehnološkem in servisnem sektorju, predstavljajo primerjalno prednost CME postopne inovacije kapitalskih dobrin. Za CME so značilno visoke plače, visoka raven dodane vrednosti (proizvodov) ter visoka raven usposobljenosti delavstva (high wage, high value-added, high skills) (Feldmann, prav tam).

Sicer opredeljuje vsako različico kapitalizma pet osnovnih elementov: prvič, delovanje finančnega sistema (v namen financiranja gospodarskih dejavnosti); drugič, korporativno upravljanje (notranja struktura in vodenje podjetja); tretjič, vzorec industrijskih odnosov; četrtič, sistem izobraževanja in usposabljanja; in petič, oblika transferja inovacij v gospodarstvu (Hall in Soskice, 2001). Razlike med posameznimi oblikami kapitalizma oziroma njihovimi osnovnimi institucijami so podane v Preglednici 1. Kar zadeva način pridobivanja sredstev za investiranje, se v okviru LME ta sredstva pridobivajo na trgih kapitala, v CME preko domačega bančnega kreditiranja, v DME pa preko tujih neposrednih investicij in bank. Kar zadeva korporativno upravljanje, gre v LME za zunanji nadzor, ki ga izvajajo razpršeni lastniki delnic, v CME gre za notranji nadzor večinskih lastnikov delnic, v DME pa je nadzor v rokah vodstev nadnacionalnih korporacij. Industrijski odnosi v LME so utemeljeni na trgu, kolektivnih pogodb je le malo, v CME so odnosi korporativistični, kolektivne pogodbe so sektorske ali vsedržavne, v DME management deluje v smeri pomirjanja usposobljenega delavstva, kolektivne pogodbe pa se nanašajo kvečjemu na eno samo podjetje. Kar zadeva šolanje in usposabljanje delovne sile, je ta v LME splošno usposobljena, visok delež sredstev podjetij pa je namenjen za raziskave in razvoj. V CME je delovna sila visoko specializirana v skladu s potrebami panoge ali podjetja, vzpostavljen je model poklicnega izobraževanja, katerega delovanje usmerjajo delodajalci in sindikati, v DME pa za usposabljanje delovne sile namenjajo le malo sredstev (Noelke in Vliegenthart, 2009).

V našem primeru, ko govorimo o outputih izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji, je za razpravo pomemben predvsem vpogled v delovanje sistema izobraževanja in šolanja delovne sile. Zgoraj smo omenili, da Feldmann uvršča Slovenijo med CME. Torej je za Slovenijo značilen model poklicnega izobraževanja, ki ga lahko primerjamo z modelom, ki je uveljavljen v Nemčiji in Avstriji.

Model izobraževanja delovne sile se v Nemčiji in Avstriji ni bistveno spremenil niti v obdobju pospešene globalizacije, tj. v obdobju od leta 2001 dalje (prim. Hancke, Rhodes in Thatcher, 2007), kar bi lahko veljalo tudi za Slovenijo, v kolikor sledimo Feldmannovi in-

terpretaciji. Feldmann tako navaja, da slovenski izobraževalni sistem vključuje »večji poudarek na vajeništvu ter spodbujanju za podjetje značilnih znanj« (2007, 335). V Sloveniji naj bi bilo delovanje sistema poklicnega izobraževanja usklajeno med gospodarsko in obrtno zbornico ter sindikati (prav tam).

Preglednica 1: Tri različice kapitalizma.

Institucije	Liberalno tržno gospodarstvo (LME)	Koordinirano tržno gospodarstvo (CME, medpodjetniška omrežja in združenja)	Odvisno tržno gospodarstvo (DME)
Mehanizem koordinacije	konkurenčni trgi in formalne pogodbe		odvisnost od znotrajpodjetniških hierarhij v transnacionalnem podjetju
Način pridobivanja investicijskih sredstev	domači in mednarodni trgi kapitala	domače bančno kreditiranje in notranji viri	tuje neposredne investicije in banke v tuji lasti
Korporativno upravljanje	zunanji nadzor / razpršeni lastniki delnic	notranji nadzor / večinsko lastništvo delnic	nadzor je v rokah vodstev transnacionalnih podjetij
Industrijski odnosi	pluralistični, utemeljeni na trgu; le malo kolektivnih pogodb	korporatistični, konsenzualni; sektorske ali nacionalne kolektivne pogodbe	pomirjanje usposobljenega delavstva; kolektivne pogodbe na ravni podjetij
Sistem izobraževanja in usposabljanja	splošna raven usposobljenosti, visoki stroški za raziskave in razvoj	usposobljenost, ki je usklajena s potrebami podjetja ali industrije; poklicno šolanje	omejeni izdatki za nadaljnje usposabljanje
Transfer inovacij	zasnovan na trgih in formalnih pogodbah	pomembna vloga skupnih vlaganj (»joint ventures«) ter poslovnih združenj	medpodjetniški transfer znotraj transnacionalnega podjetja
Primerjalne prednosti	radikalno inoviranje v tehnološkem in servisnem sektorju	postopno inoviranje kapitalskih dobrin	sestavljalne platforme za polstandardizirane industrijske dobrine

Vir: Noelke in Vliegenthart, 2009, 680.

Težava s Feldmannovo predstavitvijo slovenskega modela CME je, da v veliki meri ne drži. Da v Republiki Sloveniji nimamo opraviti z ureditvijo sistema poklicnega izobraževanja, ki je značilna na primer za Nemčijo, nam pokaže njegovo realno delovanje. V bistvu je sistem poklicnega izobraževanja v Republiki Sloveniji deformiran, njegova deformacija pa se odraža tudi na ravni terciarnega izobraževanja. V bistvu se v tem prostoru soočamo z deformacijo celotne izobraževalne vertikale. Njene učinke in posledice bom predstavil v nadaljevanju besedila.

Deformacija sistema poklicnega izobraževanja v Republiki Sloveniji kot kazalec deformacije celotne izobraževalne vertikale

Na tem mestu želim na kratko predstaviti deleže vpisanih v sekundarno ter terciarno izobraževanje in podati razlago tega, kaj nam spreminjajoči se deleži povedo o povezavi med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami družbe in gospodarstva v RS.

O stanju v slovenskem izobraževalnem sistemu lahko sklepamo na podlagi primerjave deležev dijakov vpisanih na poklicne, srednje tehnične in strokovne šole ter splošne srednje šole. Medtem ko je delež dijakov, ki so bili v šolskem letu 2001/02 vpisani na poklicne srednje šole znašal 25,5 %, se je

»v šolskem letu 2010/11 [...] zmanjšal na 15,2 %. V enakem obdobju se je delež vpisanih v srednje tehnične in strokovne šole povečal z 38,5 % na 43,4 %, delež vpisanih v srednje splošno izobraževanje pa je porasel s 35,9 % na 41,3 %« (Štarkl, 2013, 9).

Zanimiva je primerjava Slovenije z Avstrijo, Nizozemsko, Nemčijo in Dansko, ki »zagotavljajo sisteme za učinkovito povezovanje izobraževanja s trgom dela ter ob tem ohranjajo vertikalo poklicnega izobraževanja in usposabljanja v obsegu, ki predstavlja nad polovični delež vseh udeležencev izobraževalnih aktivnosti« (prav tam). Potemtakem obiskuje naše poklicne srednje šole, v primerjavi z državami, ki jih uvrščamo v krog koordiniranih tržnih gospodarstev, kar polovica manj udeležencev. Še več, pravkar navedeni podatki kažejo, da smo v RS v obdobju desetih let bistveno skrčili obseg poklicnega izobraževanja in omogočili dijakom, da v bistveno večjem deležu kot kadarkoli prej nadaljujejo svoje šolanje.

Kar zadeva poklicno izobraževanje, lahko v zvezi z njim navedemo naslednje ugotovitve (na osnovi podatkov, predstavljenih v zborniku Štarkl, 2013):

Prvič, delodajalci največ povprašujejo po delavcih s srednjo poklicno izobrazbo. To si lahko razložimo, na eni strani, z nizko ravnijo konkurenčnosti in razvojno blokado slovenskega gospodarstva. Nekonkurenčno in razvojno blokirano gospodarstvo ne potrebuje visoko usposobljenega in visoko izobraženega kadra. Na drugi strani pa si lahko deficitarnost kadra s srednjo poklicno izobrazbo razložimo kot posledico zaostrenih razmer na trgu dela. V okoliščinah, ko je izjemno velikemu deležu prebivalstva omogočen prehod na terciarno stopnjo izobraževanja, ko zahtevnost študija upada in predstavlja študij zavetje pred nevarnostmi trga dela, predstavlja poklic manj vabljivo preživetveno strategijo. Vendar je ta strategija v izrazitem nasprotju s siceršnjimi potrebami trga dela oziroma delodajalcev (Vehovar, 2013).

Drugič, obilica posameznikov s srednjo strokovno oziroma tehnično izobrazbo omogoča delodajalcem, da na delovnih mestih, na katerih se zahteva srednja poklicna izobrazba, zaposlujejo posameznike z višjo stopnjo izobrazbe. Na eni strani si lahko to dejstvo razložimo z visoko ponudbo, ki je posledica deformacije izobrazbene vertikale na ravni srednjega šolanja, na drugi strani pa se osebe s srednjo strokovno oziroma tehnično izobrazbo zavedajo zaostrenih razmer na trgu dela in sprejemajo tudi ponudbe za zaposlitev, ki ne ustreza višji stopnji izobrazbe, ki so jo sicer dosegle. Vprašanje je tudi, ali vrsta novih izobraževalnih programov ponuja kaj več kot nov naziv, ali pa so predvsem sami sebi namen (prav tam). Sklepamo lahko, v kontekstu prekinjene povezave med potrebami družbe in gospodarstva ter outputi izobraževalnega sistema, da igra v tem primeru večjo vlogo politična moč snovalca programa in ustanovitelja šole, ne pa racionalen razmislek.

In tretjič, dejstvo, da v poklicih, za katere se zahteva visoka strokovna izobrazba, delodajalci pogosto zaposlujejo kader s srednjo strokovno oziroma tehnično izobrazbo (*Programi poklicnega in strokovnega izobraževanja na trgu dela*, 2013), si lahko prav tako razložimo z razvojno blokado. Delodajalci na teh delovnih mestih ne potrebujejo kadra z višjo izobrazbo, ker izrazito specializirana znanja na pripadajočih delovnih mestih niso potrebna in je ta znanja mogoče pridobiti z izkušnjami na delovnem mestu. Vprašati pa se je treba tudi to, ali pripadajoči izobraževalni programi sploh ponujajo ustrezna znanja in kompetence (Vehovar, 2013).

Glede na to, da igrajo dogovori med delodajalci in sindikati v koordiniranih tržnih gospodarstvih zelo pomembno vlogo in močno vplivajo na oblikovanje ciljev izobraževalnih in zaposlovalnih politik, lahko na podlagi navedenega sklepamo, da je povezava med outputi slovenskega izobraževalnega sistema ter potrebami družbe in gospodarstva pretrgana, slovenska izobraževalna vertikala pa v celoti izrazito deformirana. Spremembe deležev dijakov, ki se šolajo na ravni poklicnega izobraževanja, se namreč odražajo v povečanem deležu udeležencev terciarnega izobraževanja. Flere in Lavrič (2005) tako ugotavljata, da imamo v RS enega od najnižjih Ginijevih koeficientov izobraževanja na svetu. To pomeni, da je v RS prehod na terciarno stopnjo izobraževanja eden najlažjih na svetu.

O izjemni odprtosti izobraževalnega sistema v RS pa pričajo tudi drugi podatki. Tako je bilo leta 2008 v RS v redno izobraževanje vključenih kar 71 % oseb iz starostne skupine od 15 do 24 let, kar je največ med državami članicami EU27 (*Mladina 2010*, 2010). Na prvi pogled je tovrsten podatek ugoden, vendar prikriva deformacijo na ravni sekundarnega in terciarnega izobraževanja. Kar zadeva terciarno izobraževanje, je bilo leta 2008 vanj vključenih kar 47,7 % oseb iz starostne skupine od 20 do 24 let, daleč največ med državami članicami EU27 (prav tam). V kolikor pa v izračun vključimo redne, izredne in pavzirajoče študente, je bilo leta 2010 v RS v terciarno izobraževanje vključenih kar nekaj manj kot 70 % vseh oseb v starostni skupini od 19 do 24 let (prav tam), četudi je začel delež rednih študentov po letu 2008 nekoliko upadati (kot je razvidno iz Slike 3). V Sliki 3 predstavljeni podatki nakazujejo, da je delež rednih študentov v RS naraščal vse od druge polovice 90. let. Je pa ta trend starejšega izvora, razberemo ga lahko tudi iz števila diplomirancev. Domadenik s sodelavci (2010) tako navaja, da se je število diplomirancev v RS od začetka 90. let pa do leta 2010 potrojilo. Tudi na osnovi tega podatka si lahko razložimo porast deleža brezposelnih diplomirank in diplomirancev, ki jih proizvaja slovenski izobraževalni sistem.[3]

Zgoraj navedeni podatki pričajo o tem, da se v RS soočamo z deformacijo celotne izobraževalne vertikale. Ne le, da imamo opraviti z deformacijo sistema poklicnega izobraževanja, visoka raven izobraževalnega egalitarizma na ravni terciarnega izobraževanja ni usklajena z realnimi potrebami družbe in gospodarstva. Navedeno nas vodi do treh sklepov. Prvič, deformacija izobraževalne vertikale je rezultat delovanja interesnih skupin, ki imajo možnost, da vplivajo na oblikovanje izobraževalne ter poklicne politike v RS. Drugič, zelo velik delež srednješolcev želi svoje izobraževanje iz takšnega ali drugačnega razloga nadaljevati, četudi višja stopnja izobrazbe v RS ne zagotavlja večjih možnosti za zaposlitev. V tem primeru predstavlja študij zavetje pred negotovostmi trga dela, ki jih je zaostrila gospodarska kriza, torej predstavlja socialni korektiv. Končno pa lahko sklepamo tudi to, da Republika Slovenija ni sposobna za tvorbo smotrne izobraževalne politike ter da je bila razširitev možnosti šolanja na ravni terciarnega izobraževanja zavestna, politična odločitev.

Vendar ima ta odločitev številne negativne posledice, ki se odražajo ne le v deformaciji celotne izobraževalne vertikale, temveč tudi v padcu kakovosti študija na področju humanistike in družboslovja, vključno s področjem izobraževanja učiteljev.

3 Kot zanimivost naj navedem, da se je delež BDP-ja, namenjenega terciarnemu izobraževanju, v RS v obdobju od leta 2001 do leta 2007 zmanjšal, navkljub izjemnemu povečanju števila študentov (Mladina 2010, 2010). Podatek razkriva, da gre za sistematično preobremenjevanje sistema terciarnega izobraževanja, na pleča katerega je preloženo vzdrževanje socialnega miru za ceno kakovosti študija ter preobremenjenosti pedagoškega kadra.

Sklep

Zgoraj navedeni podatki vodijo do treh sklepov. Prvič, v Sloveniji se soočamo s pretrgano povezavo med potrebami gospodarstva in outputi slovenskega izobraževalnega sistema. O pretrgani povezavi priča statistika izrazito rastočega vpisa na visokošolske izobraževalne organizacije, ki se umiri šele v letu 2010 (redni študenti) ter v letu 2006 (izredni študenti). Medtem ko je konkurenčnost slovenskega gospodarstva upadala, se je delež vpisanih na visokošolske izobraževalne organizacije povečeval in je še danes previsok. Drugič, Slovenijo lahko na prvi pogled, izhajajoč iz teorije različic kapitalizma, umestimo med koordinirana tržna gospodarstva. Za tovrstna gospodarstva je značilna tesna povezanost med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva. Na žalost pa so izobraževalne politike in outputi slovenskega izobraževalnega sistema predvsem rezultat zasebnih in kratkoročnih interesov akterjev, ki nastopajo v političnem in izobraževalnem sistemu. Da je umeščanje Slovenije med koordinirana tržna gospodarstva zgrešeno, je mogoče razbrati ravno na podlagi pretrgane povezave med gospodarstvom in izobraževalnim sistemom. Tretjič, neusklajenost med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva in družbe je (tudi) proizvod deformacije celotne izobraževalne vertikale. Medtem ko v Nemčiji zaključita šolanje s poklicnim spričevalom približno dve tretjini mladostnikov in mladostnic, približno tretjina pa jih nadaljuje s šolanjem na univerzah, je v Sloveniji ravno obratno.

S stališča blaženja socialnih napetosti je izobraževalni egalitarizem sicer vsaj pogojno opravičljiv, vendar je že na srednji rok, še bolj pa se bo to odrazilo na daljši rok, privedel do padca kakovosti študija na vseh visokošolskih izobraževalnih organizacijah. To se je brez dvoma že zgodilo. Padec kakovosti študija se odraža tudi v nižji konkurenčnosti slovenskega gospodarstva ter padcu blaginje. Dodatno težavo predstavlja dejstvo, da celotna izbraževalna vertikala podpira predvsem povprečne ter podpovprečne posameznice in posameznike, nikakor pa ne spodbuja zavzetih ter nadarjenih. Brez teh pa sodobne družbe v visokokonkurenčnem globalnem okolju ne morejo obstati.

Razprava

Na podlagi vsega navedenega lahko upravičeno sklepamo, da so v RS nujne korekcije celotne izobraževalne vertikale. Ta očitno izobražuje preveč, na drugi strani pa premalo. Sicer lahko še nekaj časa izobražujemo preveč in premalo, vendar je tovrstno neskladje neracionalno s stališča razumne rabe sredstev, ki jih država namenja izobraževalnemu sistemu, še manj pa tovrstno neskladje ustreza potrebam družbe in gospodarstva. Še več, izobraževalna vertikala v RS je deformirana do te mere, da ne more ustrezati potrebam gospodarstva, ki bi želelo prestopiti med družbe inovativnosti in znanja.

Obstoječo izobraževalno politiko, s kakršno imamo opraviti v Republiki Sloveniji, lahko obravnavamo kot sistematično prekomerno izobraževanje. Slednjega si lahko privoščijo samo koordinirana, visoko konkurenčna tržna gospodarstva. Vendar ta gospodarstva proračunska sredstva, ki so namenjena izobraževanju, razporejajo bistveno bolj racionalno.[4] Medtem ko lahko RS vsaj na pogled uvrstimo med koordinirana tržna gospodarstva, deluje naš izobraževalni sistem v izrazitem neskladju z delovanjem izobraževalnih sistemov

4 Visoka usposobljenost in izobraženost delovne sile pa ustreza vsaj tistemu delu gospodarstva v RS, ki je v lasti tujih korporacij. Potemtakem ustreza tistemu delu gospodarstva, ki deluje v skladu z modelom »odvisnih tržnih gospodarstev« (DMEs). Zadovoljuje tudi potrebe prodornih, globalno konkurenčnih slovenskih podjetij.

v podobno organiziranih gospodarstvih. Torej proizvaja outpute, ki niso usklajeni s potrebami trga dela. Izobraževalni sistem v RS je, tako kaže, namenjen predvsem samemu sebi.

V zvezi s zgoraj povzetimi podatki se moramo vprašati, kakšni so učinki izjemno visokega deleža šolajočih se mladostnikov in mladostnic na kakovost terciarnega izobraževanja. Posledica njihovega visokega deleža ni le padec vrednosti izobrazbenih certifikatov, temveč tudi nezaposljivost diplomirancev. Poleg tega ne more biti nobenega dvoma o tem, da kakovost študija v RS na humanističnih in družboslovnih fakultetah v zadnjem desetletju upada. Množičnost študija preprečuje, da bi se lahko predavatelji posvetili nadpovprečnim študentkam in študentom in daje prednost povprečnim in podpovprečnim. Prav tako pa vodi do postopnega zniževanja zahtevnosti pri ocenjevanju ter padcu splošne ravni študija.

Da bi dvignili kakovost študija na omenjenih fakultetah, bi morali omejiti število oseb, ki se vpisujejo na slovenske fakultete, obenem pa bi morali bistveno spremeniti tudi način njihovega financiranja. Glavarina neposredno vpliva na znižanje kakovosti študija, saj prisiljuje fakultete v številčnost, ki jo spremlja, kot smo navedli zgoraj, padajoči delež denarja, ki je namenjen financiranju terciarnega izobraževanja. Potemtakem je nujna uvedba pasovnega financiranja.

Da so spremembe na fakultetah, ki izobražujejo nove generacije učiteljic in učiteljev nujne, o tem ne more biti nikakršnega dvoma. Sorazmerno visok delež brezposelnih diplomantk in diplomantov razrednega pouka, ki se bo s časom še povečeval, nas usmerja k premisleku o nujnih spremembah vpisnih pogojev, zmanjšanju števila študirajočih ter spremembah financiranja pripadajočih izobraževalnih programov. Le izobražen, prizadeven in osebnostno zrel diplomant lahko poučuje na dovolj visoki ravni in prispeva k skupnemu dobru, nenazadnje pa tudi k osebnostni rasti prebivalcev in prebivalk Republike Slovenije.

Povzetek

Analiza razmer v slovenskem izobraževalnem sistemu razkrije vsaj tri zaskrbljujoče procese. Prvič, gospodarstvo v Republiki Sloveniji je nekonkurenčno ter razvojno blokirano. Na absurdnost in protislovje neskladja med outputom izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva pokaže statistika vztrajno in izrazito rastočega vpisa na visokošolske izobraževalne organizacije. Upad deleža rednih študentov zasledimo šele v letu 2010, upad deleža izrednih študentov pa v letu 2006. Drugič, v okviru teorije različic kapitalizma (Varieties of Capitalism, VoC) spada Republika Slovenija med koordinirana tržna gospodarstva (Coordinated Market Economies, CME), za katera je značilna tesna povezanost med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami gospodarstva. Outputi izobraževalnih sistemov koordiniranih tržnih gospodarstvev so rezultat smiselnih izobraževalnih politik. Vendar so izobraževalne politike in outputi slovenskega izobraževalnega sistema predvsem rezultat zasebnih in kratkoročnih interesov akterjev, ki nastopajo v političnem in izobraževalnem sistemu. Tretjič, neusklajenost med outputi izobraževalnega sistema ter potrebami družbe in gospodarstva je razvidna iz deformacije celotne izobraževalne vertikale. Deformacijo izobraževalne vertikale lahko zaznamo že v sistemu poklicnega izobraževanja. Porušeno je tudi razmerje med deležem mladostnic in mladostnikov, ki se šolajo na poklicnih srednjih šolah ter deležem mladostnic in mladostnikov, ki nadaljuje šolanje v visokošolskih izobraževalnih organizacijah.

Upravičen je sklep, da je izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji namenjen predvsem samemu sebi, ne pa gospodarstvu in dobrobiti širše skupnosti. Problematiko kakovosti slovenskega izobraževalnega sistema je mogoče razrešiti le z omejitvijo vpisa na univerze ter s spremenjenim načinom njihove-

ga financiranja. Temelj enega in drugega pa lahko predstavlja le smiselna, v prihodnost zazrta izobraževalna politika, ki bo ustrezala potrebam konkurenčnega gospodarstva in modernizirane družbe, ki je vpeta v globalne gospodarske in civilizacijske tokove.

Literatura

Beck, Ulrich. *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina, 2001.

Cornelious, Peter K., Jennifer Blanke, and Fiona Paua. »The Growth Competitiveness Index: Recent Economic Developments and the Prospects for a Sustained Recovery.« In *Global Competitiveness Report 2002–2003*, 3–22. Geneva: World Economic Forum, 2002.

Domadenik, Polona, et al. »Analiza povpraševanja po delu v Sloveniji v okviru modela strateškega prestrukturiranja podjetij.« Zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega projekta V5-1043. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2012.

Feldmann, Magnus. (2007). »The Origins of Varieties of Capitalism: Lessons from Post-Socialist Transition in Estonia and Slovenia.« *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions and Complementarities in the European Economy*, edited by Bob Hancke, Martin Rhodes, and Mark Thatcher, 328–50. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Flere, Sergej, and Miran Lavrič. »Social Inequality and Educational Expansion in Slovenia.« *Educational Studies* 31, no. 4 (2005): 449–64.

Ganzeboom, Harry B. G., Anton Kramberger, and Paul Nieuwbeerta. »The Parental Effect on Educational and Occupational Attainment in Slovenia During the 20th Century.« *Družboslovne razprave* XVI, no. 32–33 (2000): 9–54.

Hall, Petar A., and David Soskice, eds. *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Hancke, Bob, Martin Rhodes, and Mark Thatcher, eds. *Beyond Varieties of Capitalism: Conflict, Contradictions and Complementarities in the European Economy*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Kramberger, Anton. »Vpliv družine na izobrazbene dosežke potomcev v Sloveniji.« In *Kakovost življenja, stanje in spremembe*, edited by Srna Mandič, 93–124. Ljubljana: Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede, 1999.

Mladina 2010. Končno poročilo o rezultatih raziskave. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino, 2010.

Noelke, Andreas, and Arjan Vliegenthart. »Enlarging the Varieties of Capitalism: The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe.« *World Politics* 61, no. 4 (2009): 670–702.

Porter, Michael E. (2004). »Building the Microeconomic Foundations of Prosperity: Findings from the Business Competitiveness Index.« In *Global Competitiveness Report 2004*, 29–56. Geneve: World Economic Forum. 2004.

Štarkl, Darja. »Uvod.« In *Programi poklicnega in strokovnega izobraževanja na trgu dela*, edited by Darja Štark, 8–11. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2013.

Stanje brezposelnosti na posameznih študijskih področjih za osebe, ki imajo dokončano najmanj visokošolsko izobrazbo Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost, kulturo in šport, 2012.

Vehovar, Urban. »Izobraževanje v razvojno blokirani družbi.« In Štarkl, D. (ur.): *Programi poklicnega in strokovnega izobraževanja na trgu dela*, edited by Darja Štarkl, 134–45. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2013.

Viri

IMD, poročila o konkurenčnosti.
SURS, podatki o vpisu na terciarno stopnjo izobraževanja.
WB, podatki o višini BND.

Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti – kriza in izzivi za humanistiko

Pod črto k izvajanju projekta »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti« na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem

Gregor Pobežin

Namesto uvoda

Naj pričujoče besedilo začnemo z dvema resničnima zgodbama, ki sta vse doslej ostajali anekdoti v dobesednem smislu zamolčane oziroma neobjavljene zgodovine (če smemo v ta namen citirati t. i. Anékdota poznoantičnega oz. zgodnjebizantinskega zgodovinopisca Prokopija) in čakali na primeren trenutek, da postaneta orodje za poantiranje besedila, kot je pričujoče besedilo o izvajanju projekta »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti na Univerzi na Primorskem«. Preden nadaljujemo, je avtor besedila v te uvodne vrstice prisiljen vriniti še »disclaimer«, da je bil prisoten le pri polovici omenjenih dogodkov; oba sta se zgodila pred več leti, zato se ne zdi odveč gotovost, da so vsaj nekateri udeleženi nanju že pozabili – in če jim morda pričujoča publikacija po naključju pristane v rokah, se v njih po vsej verjetnosti ne bodo (več) prepoznali.

Dogodek št. 1

Med priložnostnim pogovorom skupine učiteljev na eni od ljubljanskih gimnazij (dodajmo, da ta slovi kot ena boljših), se je odvil pogovor o smiselnosti in pomenu vsebin, poučevanih v srednješolskem kurikulu. Debata je – skoraj bi lahko dejali, da po pričakovanjih – kmalu zašla na neprijetno področje, na katerem se udeleženci niso več mogli izviti iz lastnih strokovnih omejitev. Pogovor je namreč zašel k vprašanjem smiselnosti oz. uporabnosti vsebin: le čemu, denimo, koristi tako natančno poznavanje kemijskih formul in, če smo že pri tem, tako mukotrpno razreševanje matematičnih enačb? Pogovor se je neizogibno sprevrgel v reductio ad absurdum – kakršnega koli drugega potenciala sploh ni imel.

Na široko je namreč odprl vrata razmišljanju, ki je po debatah v medijih sodeč (zlasti, če pogledamo njihovo najbolj temno plat – spletne komentarje[1]) že davno postalo ljudski

1 Kot primer (enega mnogih) navedimo novico, objavljeno 9. aprila 2015 na spletnem portalu MMC: »Hribar Milič: Premajhno povezovanje visokega šolstva z gospodarstvom«. Če na kratko povzamemo poudarke pod novico, jih lahko strnemo v naslednje misli: sistem omogoča preveč vpisanih študentov [...] zato upada zahtevnost izobraževanja, študij traja predolgo, povezovanje z gospodarstvom pa je premajhno. [...] Eden od ključnih izzivov prihodnosti v Sloveniji bo skrb za rast kakovosti človeških virov, s katerimi bo mogoče odgovoriti na izzive na znanju temelječega gospodarstva in družbe [...] Treba bo omejiti vpis v družboslovne srednje šole in visoke šole, prenoviti visokošolski kurikulum ter načrtno podpirati interdisciplinarni študij [...]

glas: le kakšna je korist od takšnih ali drugačnih poučevanih vsebin? Dvom je mogoče aplicirati na prav vsako od njih – in če se smemo nekoliko poigrati ad absurdum, si lahko zastavimo vrsto takšnih vprašanj: »Zakaj bi se kdo učil slovenskega jezika? Saj ga vendar vsi znamo – tudi takšni, ki imajo štiri razrede osnovne šole!« »Zakaj se učiti matematike in računstva? Saj imamo kalkulatorje!« »Zakaj se učiti geografije? Saj vendar obstaja GPS!« Ni se treba ustaviti pri tako temeljnih vedah. »Zakaj študij ekonomije? Saj so ravno ekonomisti povzročili zadnjo veliko krizo!« »Zakaj študirati računalništvo? Steve Jobs ni niti končal fakultete!« In tako naprej. Vsak trezen razmislek pove, da gre za smešne pomisleke, ki bi v resnici morali sprožati salve smeha.

Vendar pa te zgornje zgodbe vseeno ne moremo končati v enako šaljivih tonih. Eden od njenih udeležencev je namreč nazadnje brez šale zaključil: »No, geografija je že pomembna, ker je dobro poznati svet okoli sebe. Strinjam pa se, da je poučevanje zgodovine povsem odveč. Zgodovina je namreč že bila, mi pa živimo zdaj in zanimati bi nas morala prihodnost!«

Dogodek št. 2

Med priložnostnim pogovorom na eni od slovenskih univerz je dekan ene od fakultet predstojniku enega od ustanovnih oddelkov prav te univerze, ki je mimogrede tudi eden najstarejših oddelkov na dotični fakulteti, sestavil nekako takšno razmišljanje: »Veste, na oddelku za [...] so se že povezali z veleposlaništvom [...] in se dogovorili za sodelovanje, ki bi lahko navrglo nekaj sredstev.« Predstojnik oddelka je našpičil ušesa in čakal, kaj sledi. Naj omenimo, da so kurikulumu oddelka blizu tudi vsebine, ki so tesno (ne pa neločljivo) povezane z obdobjem zgodnjega krščanstva. Dekan je nadaljeval: »Kaj ko bi se vi povezali z Vatikanom? Morda pa bi od njih prišlo kaj za izvajanje vaših dejavnosti!« Morda ne bo odveč dodati, da besede niso bile izrečene v šali, četudi se vse skupaj sliši kot (slaba) šala.

Ne glede na to, ali se nam obe zgodbi zdita nič več kot slaba šala, sta mračni znanilki tega, da sta tudi v prostor sekundarnega in terciarnega izobraževanja vdrli dve nevarni premisi: da mora biti znanje neposredno uporabno – lahko bi rekli tudi »aplikativno« (»svoje dijake učim tujega jezika, da si bodo v tuji deželi znali kupiti nogavice«) – in da morajo biti poučevane vsebine finančno rentabilne; da mora torej neki univerzitetni oz. fakultetni oddelek prinašati denar (če ne z glavarino, pa vsaj z »donacijami«), če naj obstane.

Projekt »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti« na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem

12. 10. 2012 je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) objavilo »Javni razpis za vzpostavitev sistema zagotavljanja kakovosti na visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji v letih 2012–2015«, ki naj bi med upravičene prijavitelje (javni in zasebni visokošolski zavodi v Republiki Sloveniji), potem ko bi bili izbrani, razdelil skupno 5.200.000 €; razpis je sledil še enemu velikemu javnemu razpisu MIZŠ, tj. »Javnemu razpisu za sofinanciranje aktivnosti v letih 2013–2015, ki spodbujajo internacionalizacijo slovenskega visokega šolstva«. Ta razpis naj bi med prijavljene in izbrane subjekte razdelil 3.960.000 €.

Posebno dimenzijo da novici serija spletnih komentarjev, med katerimi izstopa komentar, da »se živi od dela in ne od znanja latinščine«.

O ozadju obeh razpisov je bilo prelito morje črnila, zato teh razprav na tem mestu niti nima smisla povzemati. Ne moremo pa mimo dejstva, da je oba razpisa že od začetka spremljala slaba popotnica očitanih in kasneje potrjenih podmiznih odločitev (prim. Kristan, 2013), zaradi česar je bil postopek revidiran, začetek izvajanja projekta pa se je močno zavlekel, kar je izbranim zavodom – tudi Univerzi na Primorskem – pri dinamiki izvajanja povzročilo nemalo težav.

Skoraj bi lahko dejali, da je projekt »Vzpostavitev sistema zagotavljanja kakovosti na visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji v letih 2012–2015«, ki ga je Univerza na Primorskem prijavila pod naslovom »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti na Univerzi na Primorskem« (v nadaljevanju na kratko »Projekt kakovost«), že od vsega začetka nekakšno zastrupljeno drevo.

To pa ne velja zgolj za razpisne okoliščine, pač pa tudi za vsebinske razloge – iz dikcije razpisnih parametrov je namreč mogoče razbrati tudi argumentacijo, ki spominja na *raison* iz zgoraj zapisanih anekdot, zato velja nekatere odlomke iz razpisne argumentacije citirati *in extenso*: »Predmet javnega razpisa je sofinanciranje aktivnosti, ki razvijajo ali nadgrajujejo katerikoli sestavni element sistemov kakovosti na visokošolskih zavodih ter hkrati sofinanciranje mednarodnih evalvacij/akreditacij kot podporo razvoju sistema zunanjih evalvacij/akreditacij, ki jih izvaja pristojna nacionalna agencija v RS. Predmet javnega razpisa je tudi kakovostna prenova programske ponudbe visokošolskih zavodov, *ki se odziva na aktualne potrebe širšega družbenega okolja*. Aktivnosti vključujejo [...]. 3.4 analiza kakovosti obstoječe programske ponudbe visokošolskih zavodov, vključno s predlogi za nadaljnje posodabljanje študijskih programov, *s ciljem izboljšanja kakovosti in učinkovitosti ter vzdržnosti izvajanja študijskih programov (v nadaljevanju: analize programske ponudbe)*. 3.5 *razvoj izbirnih predmetov ali programov za izpopolnjevanje za uvajanje osnov ekonomije in podjetniških znanj v študij naravoslovnih in tehniških študijskih programov ter razvoj izbirnih predmetov ali programov za izpopolnjevanje za uvajanje osnov naravoslovnih in tehniških znanj v študij družboslovnih in humanističnih študijskih programov* (v nadaljevanju: uvajanje interdisciplinarnih znanj). [...] 6. Namen aktivnosti pod točko 3.4 je na osnovi analize obstoječe programske ponudbe pripraviti predlog za razvoj novih predmetov, usmeritev ali študijskih programov in/ali novih vsebin, *ki bo pomenil racionalizacijo in višjo kakovost programske ponudbe glede na obstoječe stanje* (npr. *večjo interdisciplinarnost, večjo izbirnost predmetov znotraj institucije, razvoj skupnih programov s slovenskimi in tujimi visokošolskimi zavodi* ipd.). Analiza naj bi med drugim omogočila *večjo odzivnost visokošolskega zavoda na potrebe okolja, npr. na zmanjševanje števila študentov zaradi demografskih trendov, na potrebe trga dela po novih ali drugačnih kompetencah diplomantov* in podobno. 7. Namen aktivnosti pod točko 3.5 je razvoj predmeta/predmetov z osnovami ekonomije in podjetništva, ki bi bil študentom naravoslovnih in tehniških študijev ponujen v obliki izbirnega predmeta ali programa za izpopolnjevanje, ovrednotenega z najmanj 3 ECTS. *Namen aktivnosti pod točko 5 je tudi razvoj predmeta/predmetov z osnovami naravoslovja in tehnike, ki bi bil študentom družboslovnih in humanističnih študijev ponujen v obliki izbirnega predmeta ali programa za izpopolnjevanje, ovrednotenega z najmanj 3 ECTS*. Vsak tako razviti predmet mora biti v času trajanja projekta sprejet na senatu visokošolskega zavoda.«[2]

2 Poudarjeno besedilo podčrtal avtor.

Iz podčrtanih poudarkov je mogoče jasno razbrati izhodišča, ki so za visokošolske zavode, ki predajajo humanistične vsebine, problematična: visokošolski zavodi naj se odzivajo na potrebe okolja (sic!), na potrebe trga dela po novih ali drugačnih kompetencah diplomantov – in naj postanejo občutljivi na demografske trende – konkretno v slovenskem primeru na zmanjševanje števila študentov zaradi demografskih trendov. Obenem je humanistični del izobraževalne skupnosti dobil spodbudo k razvijanju interdisciplinarnosti: študentom naj bi ponujal (izbirne) predmete z osnovami naravoslovja in tehnike »za izpopolnjevanje«.

V skupnem prijavnem obrazcu se je Univerza na Primorskem tem projektnim ciljem *verbatim* zavezala – tudi dikcijo tega odlomka moramo citirati *in extenso*: »Analiza obstoječe programske ponudbe UP z vidika vzdržnosti študijskih programov glede na demografske kazalnike, potrebe lokalnega in širšega okolja ter vpetosti v mednarodni prostor in pridobljenih oziroma potrebnih dodatnih kompetenc diplomantov UP, bo pripomogla k posodobitvi oziroma oblikovanju *novih, zanimivih, sodobnih študijskih programov, ki jih okolje dejansko potrebuje*. Pri tem se bo analiza osredotočila tudi na potrebne kompetence diplomantov – cilj je, da diplomanti pridobijo take kompetence, ki jim omogoča zaposljivost na vedno zahtevnejšem trgu dela tako v Sloveniji kot tudi v tujini. Kot že navedeno, bodo k predlaganim spremembam študijskih programov mnenje podali tudi strokovnjaki, vključeni v bazo strokovnjakov.

Z večjo ponudbo izbirnih predmetov z osnovami ekonomije in podjetništva za študente naravoslovnih in tehničnih študijev ter izbirnih predmetov z osnovami naravoslovja in tehnike za študente družboslovnih in humanističnih študijev bo UP še povečala interdisciplinarnost. *Študenti bodo tako pridobili tista znanja in kompetence, ki jim bodo v pomoč v vsakdanjem življenju, pa tudi pri zaposlovanju.*«

Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem je k »Projektu kakovost« pristopila z zavestjo, da so se njeni programi, ki jih izvaja na vseh treh stopnjah, močno razvejali, posledica tega pa so vsebine, ki se na nekaterih programih podvajajo. To spoznanje potrjujejo izkušnje študentov, ki so v študentskih anketah opozarjali na dejstvo, da so pri različnih predmetih (tudi takšnih, ki po se po nazivu predmeta med seboj precej razlikujejo) poslušali zelo sorodne vsebine. To spoznanje je opozorilo na potrebo, da je med vsebinsko sorodnimi programi treba izvesti kritičen vsebinski pretres posameznih učnih snovi, na podlagi katerega bi bilo mogoče določene vsebine poenotiti, jih pri posameznih predmetih združiti in tako povečati njihovo medsebojno povezljivost. Poglavitni kriterij projekta »Zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu« (v nadaljevanju: »Kakovost«) na UP FHŠ je potemtakem racionalizacija programov in redefinicija posameznih ponujenih vsebin v takšni smeri, ki bo zagotavljala njihovo večje vzajemno vsebinsko prekrivanje. Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem se je v razpisni dokumentaciji tako zavezala k naslednjim ciljem:

- zbiranje in analiza podatkov o zaposljivosti svojih diplomantov, njihovi vključenosti v znanstveno-raziskovalne in strokovne projekte na vseh ravneh delovanja ter odmevnosti njihovega dela;
- analiza ankete, opravljene med vsemi profesorji, ki bodo v obdobju trajanja projekta sodelovali pri študijskem ali raziskovalnem procesu, ki bo uporabljena pri analizi učinkovitosti pedagoškega procesa in mednarodne primerljivosti ter konkurenčnosti študijskih programov,

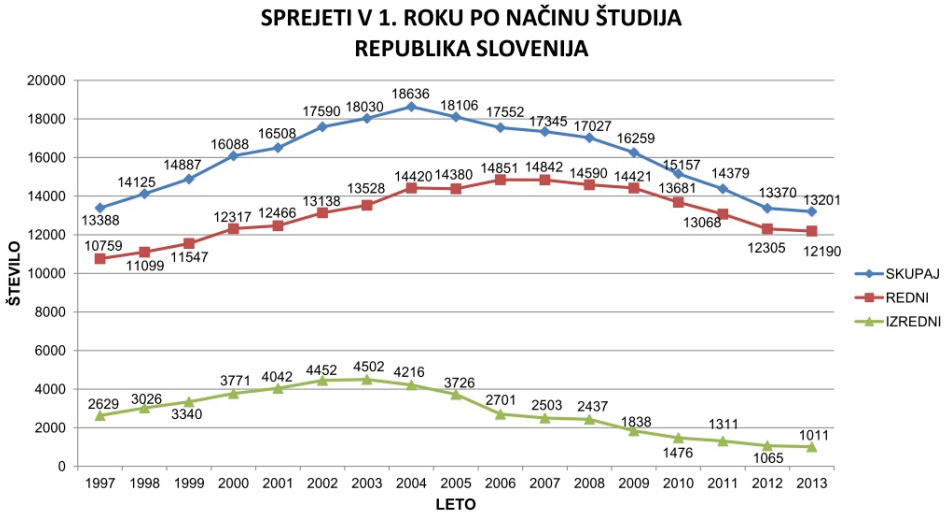
- izboljšava ter morebitno združevanje že obstoječih programov (ne da bi pripravljali nove programe) ter ustrezna komunikacijska strategija, ki bo v neposredno regionalno okolje ter širše področno okolje tudi prek svojih diplomantov pošiljala pomembno spoznanje humanistične in družboslovne študijske srenje, da abstraktno znanje področno služi zastavljanju vprašanj in oblikovanju utopičnih idej, ne le iskanju rešitev na obstoječe probleme sodobnega časa.

Pri tem se zdi izjemno pomembno poudariti prav to, kar želimo podčrtati tudi v pričujočem besedilu – da je Fakulteta za humanistične študije v »Projektu kakovost« prepoznala možnost pridobivanja sredstev za izboljšanje in morda tudi delno vsebinsko prestrukturiranje svojih študijskih programov, ne pa tudi za razvijanje programov, ki »jih okolje dejansko potrebuje«, tudi če so »potrebe okolja« in vsebine, ki bi lahko na te potrebe potencialno odgovorile, ostale brez dodatnih pojasnil.

V resnici pa si moramo na tem mestu dovoliti medklic: kaj so te »potrebe okolja«? Če nič drugega, lahko takšna maksima postavi poljubni visokošolski zavod v precej neprijeten položaj, da se mora prej kot znanstveno-raziskovalnemu in pedagoškemu delu posvečati raziskavam trga in jim nenehno prilagajati svoje poslovne strategije – da mora, skratka, vedno znova spreminjati svojo ponudbo ter jo prilagajati povpraševanju, kakršno koli to že je. O tem, kakšna je dilema zastran prepada med domnevnimi »potrebami okolja« in ponujenimi (humanističnimi) vsebinami, ki potrebujejo tovrsten projektni poseg, bomo natančneje spregovorili v nadaljevanju.

Vprašanje kakovosti in »potrebe okolja«

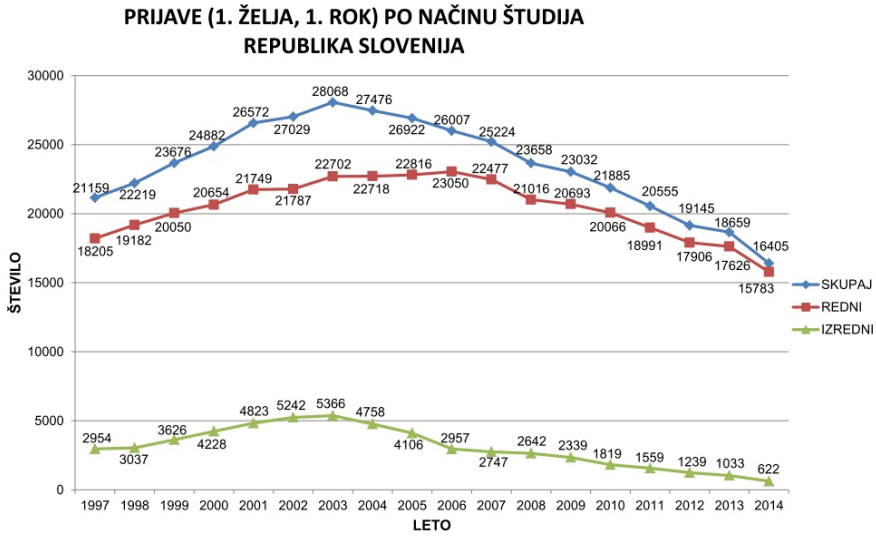
Za začetek velja našteti nekaj dejstev, ki na prvi pogled ne govorijo v prid študiju na fakultetah, ki ponujajo vsebine »humanistične narave«. Po podatkih Visokošolske prijavno-informacijske službe je bilo v letu 2013 v prvem prijavnem roku sprejetih skupno kar 5000 dijakov manj kot rekordnega leta 2004.



Slika 6: Število sprejetih študentov v prvem roku po načinu študija v RS.

Vir: Arhiv Visokošolske prijavno-informacijske službe.

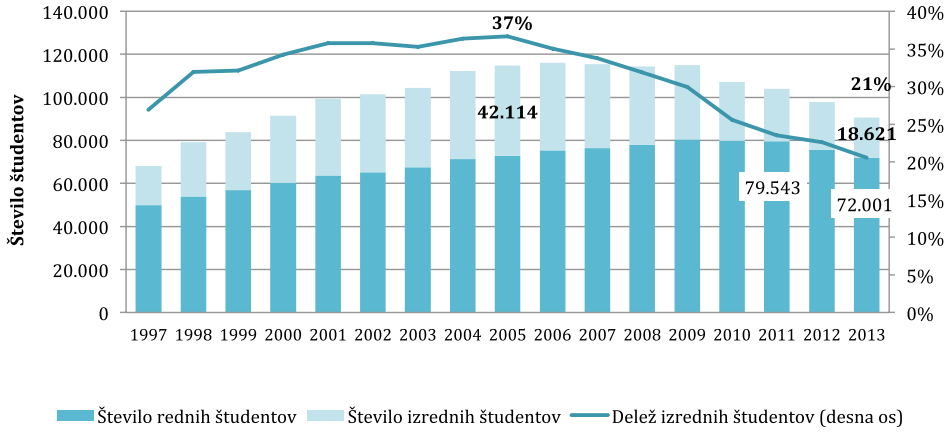
Podatek dobi posebno razsežnost v luči podatka o prvih prijavah; število teh (prva želja, prva prijava) je upadlo še dosti bolj drastično – za skoraj 12.000 študentov.



Slika 7: Število prijavljenih študentov (prva želja) v prvem roku v RS.

Vir: Arhiv Visokošolske prijavno-informacijske službe.

Število razpisanih vpisnih mest »lovi« število študentov v skoraj nerealistično počasnem tempu: po podatkih Visokošolske prijavno-informacijske službe je bilo namreč v letu 2015/16 samo na vseh štirih slovenskih univerzah razpisanih skupno 17.148 vpisnih mest, leto prej 17.897, v študijskem letu 2013/14 18.919, v študijskem leto pa 2012/13 pa kar 21.409 – dobrih 2000 mest več, kot je bilo vseh prijav za prvo željo v prvem roku. Skupno število vseh udeleženih v terciarnem izobraževanju (Slika 8) izraža primerljiv trend upadanja.



Slika 8: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, november 2014.

Kaj to pomeni za humanistične vsebine? Na prvi pogled ne veliko. Če pogledamo Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani, lahko vidimo, da v preteklih letih ni drastično manjšala vpisnih mest – celo na tistih programih ne, ki se zdijo v danih razmerah nekoliko bolj ranljivi (če se smemo vrniti h komentarju, ki ga navajamo v prvi opombi pod črto, da »se od latinščine ne da živeti«). Za primerjavo: medtem ko je Oddelek za filozofijo FF UL v študijskem letu 2012/13 zmanjšal število vpisnih mest z 80 na 60 (in to kljub temu, da vsa leta teh mest niso zapolnili, saj so v štud. letu 2012/13 zapolnili 38 mest, naslednje leto 50 in leto zatem 47), se je bila Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem primorana temu programu do nadaljnjega odreči. Takšnih programov in oddelkov, na katerih se izvajajo, bi lahko našteli še kar nekaj.

Slika 9: Anketa »Slovenski utrip« – družba znanja.

Vir: Slovenski utrip, januar 2015.

V čem je smisel primerjave? Eden od sklepov se iz zgoraj navedenih številk v tabelah ponuja na dlani: če se ob šibkih generacijah zadnjih let manjša »kadrovski bazen«, medtem ko število razpisnih mest tega upada ne zasleduje (pri seštetih podatkih nismo niti upoštevali samostojnih visokošolskih zavodov!), se zdi skoraj samoumevno, da bodo generacijski upad najprej občutili študijski programi z najkrajšo tradicijo.[3] Toda ob tem velja v pričujoče besedilo pritegniti še eno zanimivo raziskavo, ki jo je nedavno objavila Fakulteta za uporabne družbene študije v okviru rednega sondiranja javnega mnenja z naslovom »Slovenski utrip« (Družba znanja, 2015). Raziskava je pokazala na zanimiv podatek, da je znanje v slovenski družbi premalo cenjeno – kar 72% odstotkov vprašanih se je s tem strinjalo. Po mnenju vodje raziskave, dr. M. Makaroviča, naj bi to pomenilo, »da se povprečen prebivalec Slovenije dobro zaveda, da je znanje zelo pomembno, saj meni, da bi ga morali ceniti bolj, kot se ga ceni« (Repovž, 2015). Toda veliko bolj je pomembno precejšnje odstotkovno ujemanje odgovorov na vprašanja o vplivu znanja na mesečni dohodek, na varnost zaposlitve in na možnost boljše zaposlitve; vprašani se, denimo, v 45% strinjajo, da izobrazba izboljša zaposlitvene možnosti, v 49,5% se strinjajo, da izobrazba vpliva na varnost zaposlitve in v 57,7% se strinjajo, da pomembno vpliva na višino dohodka. Morda to res kaže na povečano

3 Pri tem se niti ne bomo pretirano mudili pri razlogu, ki pa se v našem primeru le ne zdi zanemarljiv, namreč izrazito negativna medijska podoba Univerze na Primorskem, ki jo mediji že nekaj let gradijo skoraj sistematično.

kompetitivnost v času krize (Repovž, 2015), vendar je treba poudariti, da raziskava ni specificirala, za kakšno izobrazbo gre po vsebinski plati. Najbolj zanimiv pa je odstotek odgovorov na vprašanje, ali je formalna izobrazba, ki so si jo vprašani pridobili v okviru šolanja, zadostovala za potrebe dela, ki ga opravljajo. Le 51 odstotkov vprašanih je namreč odgovorilo, da jim njihova formalna izobrazba zadostuje za delo, ki ga opravljajo.

Pri tem je zanimivo, da odstotek visoko izobraženih anketirancev v občutno manjšem številu meni, da je pridobljena izobrazba zadostna – le 49,7 %, medtem ko je pritrdilo odgovorilo 55,3 % poklicno izobraženih.

Vprašanje je, kako interpretirati te podatke. Če kaj, govorijo kvečjemu v prid spoznanju o nujnosti vseživljenjskega učenja; tistim anketirancem, ki so bili v zadnjem udeleženi v kakršni koli obliki izobraževanja (6,1 % jih je bilo vključeno v dodiplomski, 4,0 % pa v podiplomski študij), je bilo namreč zastavljeno tudi vprašanje, kaj je bil razlog izobraževanja. V kar 52,8 % so odgovorili, da je bil razlog lastna želja po specifičnem znanju.

Slika 10: Glavni razlogi za izobraževanje.

Vir: Slovenski utrip, januar 2015.

»Uporabno znanje«, ki ga »okolje dejansko potrebuje«?

Če ne drugega, sta bila projekta »Kakovost« in »Internacionalizacija« klasičen primer tistega, kar bi lahko imenovali »razpršeno financiranje« (diversion of funding; prim. Bullen et al., 2004, 3) visokega šolstva in raziskovalne sfere, pri katerem je, kot ugotavljajo znanstveniki in pedagogi v različnih evropskih državah, še posebej ranljiva ravno humanistika. Sistem takšnega financiranja, ki se opira (vse bolj) tudi na različne priložnostne vire dohodkov (projektni razpisi, štipendije ipd.), ima na humanistične znanosti kvaren vpliv, zlasti še, če je v javnosti vse manj konsenza o tem, kaj z njimi storiti (Nussbaum, 2010, 130). Pri tem je treba posebej poudariti, da je v takšnih akcijah vendar treba prepoznati tudi vse njihove dobronamerne pobude in pozitivne učinke – o tem bomo v povezavi z našim primerom natančneje spregovorili v sklepnem poglavju »Pod črto«. Težava se skriva drugje, v vrsti na prvi pogled neočitnih problemov, ki so simptomi razmer, v katerem se je znašlo visoko šolstvo in ki omogočajo ustvarjanje vtisa, da je med univerzo v najširšem pomenu besede ter njenim okoljem zazeval prepad, ki se ves čas le poglablja.

Pogled od zunaj

V polemiki, ki se je razvila pred časom, je med drugim padla tudi trditev: »Če mislite, da je edino vprašanje, ki ga minister lahko postavi resornim institucijam ‚Koliko denarja potrebujete?', se motite.« Ne glede na to, kako tehtamo to trditev, ji ni mogoče ničesar odvzeti, pa tudi ne dodati – četudi zveni neprijetno, je v vsej svoji neprijetnosti resnična. Tudi v tem pogledu je tovrstne projektne pobude treba pozdravljati kot izključno dobrodošle. A v duhu vprašanja *quis custodiet ipsos custodes* se moramo vnovič vprašati o merilih za odločitev, *kakšna prizadevanja* naj takšne pobude podprejo. Na tem mestu ne bi bilo odveč, če se nekoliko ogradimo od nekoliko radikalnejšega pogleda, da sistem evalvacij, ki jih prav takšne projektne pobude pomagajo vzpostavljati, deluje zgolj razdiralno (prim. Zarka, 2013). Vendar pa ne moremo mimo tega, da bi tu nekaj prostora namenili tehtnim pomislekom, ki jih moramo vnovič citirati *in extenso*: »Tudi pri evalvaciji univerz gre za poskus, da se pod pretvezo evalviranja uspešnosti univerzo obravnava, kot da je podjetje. Vpeljava managerskega modela v univerzo se med drugim kaže v tem, da so prej omenjene instrumentalne vrednote (produktivnost, uspešnost in učinkovitost) postale vrednote najvišjega ranga, čeprav nimajo nobene zveze s tem, kar je *raison d'être* univerz, kar je njihovo poslanstvo in njihova funkcija v družbi« (Kodelja, 2013, 188).

Še enkrat velja poudariti dejstvo, da s samimi zunanjimi merili ne bi bilo nič narobe, dokler ta zunanja merila priznava tudi skupnost, ki naj bi jo merila pomagala urejati. Težava nastopi, ko zunanje institucionalni kriteriji, pri katerih (v tem primeru) univerza lahko sodeluje, postanejo že preveč podobni glasu javnosti, kakršnega smo opredelili uvodoma (»od … se ne da živeti«). Opomba: pisec teh vrstic je besedilo zaključeval ravno še dovolj pozno, da lahko mednje vključi razmišljanje vidnega slovenskega kolumnista: »Poenostavimo: želimo si manj Lacana in več strojništva, matematike, računalništva in elektrotehnike ter tudi jezikov – in to na vseh ravneh šolskega sistema. Poleg tega pa je nujno treba ustaviti tudi inflacijo takšnih in drugačnih fakultet, Slovenija je majhna, z združevanjem je treba spodbujati rigoroznost in kakovost …« (Frankl, 2015).

Poblagovljenje visokega šolstva

V zgoraj omenjenem primeru raziskave javnega mnenja (Slovenski utrip) smo že opozorili na precejšnje, skoraj 50-odstotno prekrivanje odgovorov o pogledu na izobrazbo v korelaciji z zaposlitvijo, življenjskim standardom itn., pri čemer se sploh ne zdi pomembna ugotovitev, da se približno enak odstotek anketirancev izobražuje na podlagi lastnih želja – le 13,2 % pa z jasno zaposlitveno perspektivo. Ta podatek se sploh ne zdi nespodbuden, a prav tu tiči prvi problem Pogled na znanje, ki v njem prepoznava tržno dobrino in ki želi torej s to dobrino tržiti (pri tem pa seveda ne moremo mimo vprašanja »raziskave tržišča« – torej »dejanskih potreb okolja«), je nasproten pogledu na znanje kot družbeno dobrino, ki je nujno potrebna za delovanje demokratične družbe (Nussbaum, 2010). Vdiranje tržnih zakonitosti na področje znanja, ki prav zaradi tega vse bolj postaja »trg« in torej lahko govorimo o »trgu znanja« (knowledge economy; prim. Bullen et al., 2004, 10–22) ter o »poblagovljenju visokega šolstva« (Miklavič, 2013, 126), v humanistiki nezadržno vzpostavlja poslovno okolje, kar postavlja pod vprašaj vlogo humanistike v prihodnosti. Kolikor ta poslovna paradigma (»dejanske potrebe okolja«) stoji na temeljnih zakonitostih gospodarskih disciplin in tehnološkega napredka (»inovativnost«) – in če vidimo, da ima takšno

razmišljanje veliko kapaciteto prodora v najširši javni prostor, potem se ne zdi pretirano črnogleda ugotovitev, da takšna usmeritev vedno bolj oži manevrski prostor za humanistične vede –, te s čistim raziskovanjem, ki se zdi neživljenjsko spekulativne narave, v očeh javnosti vedno bolj postajajo »luksuz« („ Bullen, 2004, 1); niti slučajno ni pretirana trditev, da razumevanje (humanističnih) znanj kot poslovno (ne)zanimivih akumulacij človeškega kapitala (po Machlupu) vodijo naravnost v dezintegracijo družbe (Krašovec, 2013, 101).

Pod črto

Namesto zaključka želimo na tem mestu sestaviti obračun (*ratio*). Prva postavka na tem računu naj bo pomembna ugotovitev, da je imel projekt »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti« nekaj izrazito pozitivnih učinkov, ker je odprl pomemben prostor za prav takšna vprašanja in razmišljanja, kot jih razvijamo v poprejšnjem besedilu.

V projektni dokumentaciji se je Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem zavezala, da bo v vsebinski pretres predložila štiri dodiplomske in dva podiplomska študijska programa, in sicer:

1) na prvi stopnji:
- enopredmetni študijski program Zgodovina,
- enopredmetni študijski program Kulturna dediščina (prej »Dediščina Evrope in Sredozemlja«),
- enopredmetni študijski program Slovenistika,
- enopredmetni študijski program Medkulturno jezikovno posredovanje,

2) na drugi stopnji:
- podiplomski študijski program Kulturni študiji in antropologija,
- podiplomski študijski program Arheološka dediščina Sredozemlja,
- podiplomski študijski program Filozofija,
- podiplomski študijski program Slovenistika.

Predlagatelj projekta je pri določanju vsebin, ki jih je predlagal v kritični vsebinski pretres, izhajal iz stališča, da imajo programi, ki so vsebinsko sicer raznorodni in samostojni, precejšen potencial za združevanje tistih vsebin, ki bi se jih dalo pogojno opisati kot »studium generale«.

Opozoriti velja, da je izraz »studium generale« tu uporabljen skrajno zadržano; z vso vnemo se moramo namreč upirati stališču, da si vsebinsko sicer izjemno raznorodne znanstvene discipline, ki pa jih vse imenujemo »humanistične« ali »družboslovne«, delijo isto metodološko podstat ali da celo izvirajo iz istih vsebinskih počel. Nemogoče je pričakovati, da bi se tudi (na prvi pogled) zelo podobne študijske smeri, kot denimo različni jeziki s književnostmi (slovenski jezik in pa vsi tuji jeziki: italijanski jezik, francoski jezik, angleški jezik itn.), ki se poučujejo na fakulteti, v višje letnike izvile iz istega »propedevtičnega« prvega letnika. Obenem se velja strinjati, da ni nemogoče zagovarjati trditev, da je možno (do določene stopnje) iskati skupne vsebine tistih (splošnejših) družboslovnih oziroma humanističnih predmetov, ki vsebujejo dovolj skupnih imenovalcev, da bi jih lahko prilagodili in ponudili več študijskim programom, kar bi imelo nekatere blagodejne učinke, kot je denimo ta, da bi študenti različnih študijskih smeri razvili nekaj posluha za vsebine drugih študijskih programov.

Obenem so prav ta projektna prizadevanja pomagala zgraditi odličen prostor, v katerem je mogoče učinkovito razgaliti nevarnost nekaterih trenutno zelo priljubljenih, da ne rečemo kar modnih pobud, zlasti po združevanju vsebin. Ker gre pri projektu tudi za *case-study*, lahko navedemo en tak primer. Pri preučevanju predmetnikov dodiplomskih študijskih programov Zgodovina in Antropologija je projektna skupina UP FHŠ razmišljala, da bi bilo morda primerno ponuditi dodiplomskemu dvopredmetnemu študijskemu programu Antropologija predmet, ki se izvaja na programu Zgodovina, in sicer »Totalitarne in avtoritarne ideologije 20. stoletja« – vsaj kot izbirni predmet. V sodelovanju obeh oddelkov se to niti ne zdi nemogoče. Vendar pa je obenem ob spoznanju, da zlasti na področju izbirnih predmetov tako rekoč ni več manevrskega prostora, kajti program Zgodovina si številne predmete že deli z drugimi programi (predvsem s programom Kulturna dediščina), hitro prišlo do spoznanja, da bi tak skupni pedagoški projekt odprl ravno toliko težav, kot bi prinesel rešitev – tako na vsebinski kot tudi izvedbeni ravni. Oblikovalo se je spoznanje, da bi lahko bilo vsebinsko medsebojno približevanje programov pogubno v tem smislu, da bi bil bodisi en bodisi drug program vsebinsko okrnjen do te mere, da ne bi bilo več mogoče govoriti o študijskem programu v polnem pomenu besede.

Zaključimo s še enim citatom *in extenso*: »Kadar se, denimo, [študijski program] filozofija združi s političnimi vedami, to ustvari pritisk na filozofijo, da se osredotoči na izrazito aplikativne in ‚uporabne' probleme, kot je denimo poslovna etika, namesto da bi se še naprej posvečala Platonu ali logiki, kritičnemu mišljenju in refleksiji o pomenu življenja – skratka, stvarem, ki so dolgoročno veliko bolj koristne za mlade pri njihovih prizadevanjih, da bi razumeli sebe in svet. Trenutno modna beseda je »učinek« – in očitno se ta pojem vse bolj nanaša zgolj na ekonomski učinek« (Nussbaum, 2010, 128).

Povzetek

Pričujoče besedilo ima dvojno nalogo, in sicer podati nekakšno poročilo o učinkih projekta »Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti« na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem, obenem pa tudi odgovoriti na nekatere pereče dileme, ki jih je ta projekt (morda nehote) odprl. Projekt je namreč v razpisni dikciji izpostavil nekatere koncepte oziroma argumente, ki so za humanistične vede izrazito problematični, med njimi zlasti problematično formulacijo o »večji odzivnosti visokošolskih zavodov na potrebe okolja, npr. na zmanjševanje števila študentov zaradi demografskih trendov, na potrebe trga dela po novih ali drugačnih kompetencah diplomantov«. Besedilo zato ponavlja nekatera pogosto zastavljena vprašanja in tudi že sestavljene odgovore nanje, tokrat predvsem v luči izvajanja tega projekta na fakulteti, katere glavni temelj je prav raziskovanje in pedagoška dejavnost v humanističnih vedah.

Izhodiščno spoznanje je, da je diskurz o »koristnem znanju«, ki je v širši javnosti postal prej pravilo kot izjema in ki je, kakor kaže, vdrl tudi že v okolje sekundarnega in terciarnega izobraževanja – zlasti v slednjem v obliki že močno uveljavljenega, vedno bolj pogostega novoreka o »kompetencah«. Drugi del dileme o obstoju in pomenu humanističnih ved je vprašanje zunanjih kriterijev, čemu naj te vede služijo; v pričujoče besedilo so zato pritegnjena tudi razmišljanja na temo evalvacij v odnosu do humanističnega raziskovanja in pedagoške dejavnosti. Zdi se, da je »poblagovljenje visokega šolstva« neustavljiv trend, ki je v javnosti ali med »porabniki« široko sprejet, predvsem pa se ustvarja vtis, da je široko sprejet tudi diskurz o uporabnosti znanja, toda nekatere raziskave javnega mnenja, ki jih v besedilu navajamo, ta vtis precej relativizirajo – ali vsaj postavijo v precej drugačen kontekst .

Literatura

Bullen, Elizabeth, Simon Robb, and Jane Kenway, Jane. »Can the Arts and Humanities Survive the Knowledge Economy? A Beginner's Guide to the Issues.« In *Innovation and Tradition: The Arts, Humanities, and the Knowledge Economy*, edited by Jane Kenway et al., 1–9. New York: P. Lang, 2004.

Bullen, Elizabeth, Simon Robb, and Jane Kenway. »'Creative Destruction': Knowledge Economy Policy and the Future of the Arts and Humanities in the Academy.« *Journal of Education Policy* 19, no. 1 (2004): 3–22.

»Družba znanja«. Slovenski utrip, raziskava javnega mnenja. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije, 2015.

Frankl, Peter. 2015. »Doktorat nove ministrice ni plagiat.« April 29, 2015. http://www.finance.si/8821402/Doktorat-nove-ministrice-ni-plagiat.

Kodelja, Zdenko. 2013. Ideologija evalvacije in pedagoški diskurz. V: *Drugo pedagoškega diskurza*, ur. Vesna Pobežin, 179–190. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krašovec, Primož. »Neoliberalna epistemologija – od nezmožnosti vedeti do človeškega kapitala.« In *Drugo pedagoškega diskurza*, edited by Vesna Pobežin, 133–46. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Kristan, Tina. 2013. »Komisija Žige Turka v konfliktu interesov.« April 24, 2013. http://www.delo.si/novice/slovenija/komisija-zige-turka-v-konfliktu-interesov.html (24. 4. 2013).

Miklavič, Klemen. »Soočenje idej o visokem šolstvu v Evropi: diskurzi, ideje in konceptualne podlage bolonjskega procesa.« In *Drugo pedagoškega diskurza*, edited by Vesna Pobežin, 107–32. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Nussbaum, Martha. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

Repovž, Erika. 2015. »Znanje je pri nas premalo cenjeno.« March 13, 2015. http://www.delo.si/gospodarstvo/trg-dela/znanje-je-pri-nas-premalo-cenjeno.html

Robb, Simon, and Elizabeth Bullen. »A Provocation.« In *Innovation and Tradition: The Arts, Humanities, and the Knowledge Economy*, edited by Jane Kenway et al., 1–9. New York: P. Lang, 2004.

Zarka, Yves Charles. »Evalvacija: oblast, za katero se predpostavlja, da ve.« In *Drugo pedagoškega diskurza*, edited by Vesna Pobežin, 169–78. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Analiza študijskih programov Fakultete za turistične študije – Turistice Univerze na Primorskem

Triangulacija stališč in mnenj deležnikov

Janez Mekinc, Gorazd Sedmak,
Katarina Mušič, Gordana Ivanković

Uvod

Pomembna naloga visokošolskega zavoda, ki sistematično skrbi za kakovost in evalvacijo študijskih programov, mora biti poznavanje, razumevanje in usklajevanje potreb interesnih skupin. Poglobitev v poznavanje teh različnih interesnih skupin in meril, ki jih uporabljajo za presojo kakovosti, je pri iskanju odgovorov na filozofsko vprašanje o naravi kakovosti morda boljši prijem kakor tisti, pri katerem merila kakovosti postavljamo v skladu z eno samo definicijo kakovosti (npr. tisto, ki jo prispevata strokovna javnost ali delodajalci). Gre za ozaveščanje različnih interesnih skupin in priznavanje pravice, da imajo različne perspektive ter v skladu z njimi oblikujejo definicije kakovosti (Harvey in Green, 1993). Vendar gre za zelo zahteven proces – pomen, ki ga različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti študijskih programov, se lahko med interesnimi skupinami in celo v isti skupini zelo razlikuje – npr. med hotelirji, organizatorji potovanj itd. (Friedman in Miles, 2006). Nevarnost pri spreminjanju študijskih programov je prevlada stališč ene interesne skupine nad drugimi (Apple, 2003; Laval, 2005). Gre za vprašanje, na katerega odgovor lahko najdejo oblikovalci študijskih programov le v sodelovanju z vsemi interesnimi skupinami. V procesu sodelovanja se interesne skupine preoblikujejo v dinamične deležnike oblikovanja in izvajanja študijskih programov. Pri opredeljevanju kakovosti si s pomočjo dinamičnih deležnikov izobraževanja pomagamo iskati odgovore na vprašanja, kako ravnati tedaj, ko so interesi različnih interesnih skupin med seboj navzkrižni. Katere interese in vrednote uvrstiti v nastajajoče opredelitve kakovosti? Ti modeli opozarjajo, da je upoštevanje interesne narave opredelitev kakovosti pomembno, vendar ne tudi zadostno, če želimo premoščati morebitno konfliktnost interesov. Zgolj upoštevanje interesne relativnosti v opredeljevanju kakovosti namreč lahko pripelje do tega, da bodo interesne skupine, ki imajo družbeno moč, svoje interese lahko uresničile, ne da bi upoštevale interese drugih interesnih skupin (Apple, 2003; Laval, 2005). V svoji analizi lastnosti interesnih skupin so Mitchell, Angle in Wood (1997) pokazali, da normativna teza legitimnosti interesov še ne zagotavlja, da bodo legitimni interesi neke interesne skupine tudi uresničeni. Ena naj-

pomembnejših lastnosti, na katero moramo biti še posebno pozorni, ko analiziramo interesne skupine in njihove interese, je neposreden vpliv, ki ga ima interesna skupina. Pri oblikovanju, evalvaciji in spreminjanju študijskih programov imajo pedagoški delavci večji vpliv kot ostali dve interesni skupini (MDDSZ[1], 2006). Cervera-Taulet in Ruiz-Molina (2008) poudarjata, da bi morali predloge kompetenc in vsebine študijskih programov predlagati delodajalci, ki bi jih visokošolski zavodi prilagodili in uravnotežili, nadzor nad kvaliteto izvajanja pa mora prevzeti država s postavitvijo učinkovitega sistema evalvacije kakovosti študijskih programov. Ob tem je treba omeniti še projekt Slovenskega inštituta za kakovost, *Kakovost za prihodnost vzgoje in izobraževanja,* ki temelji na popolnem upravljanju kakovosti (*Total quality management, TQM*). Ta pristop stavi na nenehno izboljševanje kakovosti in gradi na celovitem vključevanju vseh zaposlenih, vedno in v vseh procesih (Brejc, Jurič Rajh in Širok, 2008, 11).

Kakovost v visokem šolstvu

Razumevanje in pomen kakovosti se z odzivanjem na spremembe v družbi in na naše lastne izkušnje v času spreminja. Sallis (2002) pravi, da o kakovosti vsi razpravljajo, vsi si jo želijo in le redki jo imajo. Creemers (v Townsend, 2007, 223–44) pri razvoju študijskih programov govori o stalni napetosti med učinkovitostjo – prizadevanjem za doseganje čim višje ravni znanj in kompetenc – ter procesnimi spremembami študijskih programov in njihove izvedbe. Povezava med učinkovitostjo in procesi, s katerimi so bili dosežki ustvarjeni, je osnova sistemov upravljanja kakovosti (Frazier, 1997). Ne gre za antagonizme dveh monizmov, ampak za dualizem (sinergijo) dveh pristopov, medsebojno priznavanje in dopolnjevanje – za eno IN drugo, ne za izključevanje – eno ALI drugo. Tako kot velja za vsak sistem, tudi v visokošolskem izobraževanju velja, da so med načrtovanjem, izvedbo in dosežki razlike. Načrtovane vsebine in učni cilji pri nekem predmetu v praksi še ne pomenijo, da se vse načrtovano pri poučevanju tudi izvaja. Kaj od načrtovanega, kar izvaja pedagoški delavec, se študentje naučijo in dosežejo, se ocenjuje na dveh ravneh – z zahtevanim znanjem neposredno na izpitu in kasneje z zaposljivostjo diplomanta.

Kakovost pa lahko razumemo tudi v kritični perspektivi, o kateri govori Stronach (2010). Gre za tako imenovano kulturo *audit* oziroma kulturo nenehnega preverjanja stanja in posledično tudi hitrih sprememb v študijskih programih. Pri tem se seveda postavlja vprašanje, koliko je smiselno nenehno spreminjanje vsebine in izvedbe študijskega procesa, kjer je na rezultate in njihovo uspešnost treba gledati celovito in v daljšem časovnem obdobju. To sicer ne pomeni, da kakovosti študijskega programa ne moremo spremljati, vprašanje pa je, kako hitro na podlagi dobljenih rezultatov posegamo po spremembah in ukrepih, s katerimi želimo neko ugotovljeno stanje popraviti. Pristop nenehnih izboljšav se ukvarja z vprašanjem, kako izboljšati študijski proces z osredotočenjem na procese izvedbe in dosežene cilje študija. Je razvojni pristop, da bi razumeli, kako in zakaj se študijski programi spreminjajo ali ostajajo statični v določenem času. Teži k longitudinalnosti in je usmerjen v proces ter vrednote. Če je učinkovitost usmerjena v merjenje razlik, so izboljšave, kako jih generirati (Kelly in Downey, 2011).

MacBeath navaja, da so v zadnjih desetletjih opravili številne raziskave o učinkovitosti in kvaliteti izobraževanja, ki so posredno ali neposredno vplivale na različne ravni, od

1 Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve .

vsebine programov, razvoja pedagoških orodij, organizacije izobraževalnih inštitucij, do ukrepov države. »Raziskovanje učinkovitosti izobraževanja je temeljno spremenilo naš način mišljenja, vpeljalo novo terminologijo in zagotovilo, da v dobrem ali slabem izobraževalni sistem nikoli več ne bo enak« (MacBeath, 2004, 19).

Kot kaže raziskava Lewisove (2005), pa deležniki v turističnem gospodarstvu kažejo interes tudi po kadru z vodstvenimi kompetencami, socialnimi veščinami in spretnostmi, razširjenim razumevanjem turizma in samostojnim ter holističnim načinom razmišljanja. Torej obstaja tudi interes po tako imenovanih socialnih kompetencah. Te študentje pridobivajo v pedagoškem procesu na podlagi osebnega zgleda izvajalcev, prevzemanjem odgovornosti za uspešnost pri študiju, organizacijske kulture fakultete, ki temelji na etičnih načelih in pozitivnih vrednotah in primerov dobrih praks. Odvisne so od osebnega razvoja posameznika ter njegove vzgoje, vendar pa so aplikativne na vseh področjih dela (Stergiou et al., 2008, Morris Paris, 2011). Razvoj študijskih programov turizma je v uravnoteženju med poklicnimi in akademskimi, strokovnimi in raziskovalnimi kompetencami ter nadgradnji profila študenta s ključnimi socialnimi kompetencami. Na konferenci v Veliki Britaniji leta 1994 v organizaciji Zveze za visokošolsko izobraževanju v turizmu (ATHE) so identificirali 7 ključnih področij znanja, ki zagotavljajo uravnoteženo poučevanje kompetenc bodočim diplomantom turizma. Te so: razumevanje pomena in narave turizma; struktura turističnega gospodarstva; dimenzije turizma in problematike merjenja; pomen in vpliv turizma; marketing v turizmu; načrtovanje in razvoj turizma, politike in management (Fidgeon, 2010). Teh sedem področij narekuje kompetenčna področja, na katerih so naj bi bile oblikovane vsebine posameznih predmetov.

Visokošolski študij turizma v Sloveniji

V okviru študije smo upoštevali določila različnih zakonov in podzakonskih aktov, ki opredeljujejo kakovost v visokem šolstvu na različnih področjih delovanja zavodov in sistema visokega izobraževanja. Zakona, na katerih temelji kakovost v visokem šolstvu, sta Zakon o visokem šolstvu ter Zakon o strokovnih in znanstvenih naslovih. V procesu izvajanja kakovosti pomembno vplivajo tudi določila Zakona o splošnem upravnem postopku. Temeljni predpis, ki vsebinsko opredeljuje standarde kakovosti v visokem šolstvu, so Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. Načine prehodov med študijskimi programi, kot enega od temeljnih elementov kakovosti v visokem šolstvu, opredeljujejo Merila za prehode med študijskimi programi. Enako pomembna elementa kakovosti pa so tudi kreditno vrednotenje študijskih programov in standardi za izvolitve v nazive , ki jih opredeljujejo Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS in Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih.

Standardi kakovosti v visokem šolstvu v RS temeljijo na Evropskih standardih za zunanje zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu ter Evropskih standardih agencije za zunanje zagotavljanje kakovosti, ki jih je sprejelo Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQA). Članica združenja je tudi NAKVIS.

Praprotnik Gomzijeva (2009) je kot znanja, ki so pomembna za sodobno slovensko turistično gospodarstvo, opredelila: informacijske tehnologije, zmožnost vzpostavljanja in obvladovanja novih potniških povezav s primerom nizkocenovnih letov in sposobnost hit-

rega prilagajanja in opažanja sprememb. Takšna znanja spadajo med poklicna znanja in v zgodovini razvoja izobraževanja turizma predstavljajo ekonomsko osredotočeno osnovo, na kateri so druge znanstvene panoge v več fazah zgradile znanstveno panogo turizma, kot jo poznamo sedaj (Airey, 2008). Turizem trenutno še ni zrela znanstvena veda, saj še vedno temelji na trdih, ekonomsko in uporabno osredotočenih temeljih (Yonghee et al., 2009). Z vključevanjem akademskega znanja in raziskav, ki ustrezajo dvojnemu značaju turizma kot panoge, bo omogočen razvoj turizma v znanstveno vedo (Morris Paris, 2011). Akademska znanja o turizmu so vidik, ki je zapostavljen, in so še vedno ocenjena kot »v praksi neuporabna znanja«, čeprav je dejstvo, da prav slednja omogočajo razumevanje kompleksnih pojavov v turizmu. Akademska znanja usmerjajo in uravnovesijo celotno znanstveno in strokovno panogo turizma (Fidgeon, 2010). Z uravnoteženim pristopom med stroko in znanostjo bodo diplomanti veliko bolje razumeli turizem in posledično dosegali boljše rezultate pri svojem delu v turizmu. To bo dvignilo vrednost zaposlenih v turizmu, ki trenutno delajo v povprečju za plačilo, ki je nižje od pričakovanj študentov turizma (Zagonari, 2009). Bodoči kadri morajo ustrezati potrebam turističnega gospodarstva in ne obratno. To pomeni, da morajo ustrezne inštitucije (Univerze, NAKVIS), ki so zadolžene za spremljanje kakovosti študijskih programov in posledično za njihovo spreminjanje, omogočiti optimiziranje kompetenc diplomantov, upoštevajoč potrebe turističnega gospodarstva. Ključna odgovornost pa je na izvajalcih turističnih študijskih programov, torej visokošolskih zavodov in njihovih pedagoških delavcev, da z rednimi evalvacijami študijskih programov in spremljanjem potreb turističnega gospodarstva pripravijo spremembe, ki bodo diplomantom omogočile čim večjo konkurenčnost na trgu delovne sile.

V Sloveniji veliko višješolskih in visokošolskih zavodov, tako javnih kot privatnih,[2] izvaja študijske programe s področja turizma in gostinstva. Programi morajo temeljiti na pridobivanju kompetenc, ki jih potrebujejo diplomanti za delo v turizmu. Zakon o visokem šolstvu (2009) in Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (2013) opisujeta tudi binarnost izobraževanja, pri čemer višješolski in višji strokovni programi izobražujejo v bolj uporabni smeri, univerzitetni programi pa v akademski smeri z manj praktičnimi izkušnjami. Delovanje sistema visokega šolstva je opredeljeno v Resoluciji o nacionalnem programu visokega šolstva (2011), v katerem je opisan tudi načrt razvoja slovenskega izobraževalnega prostora do leta 2020[3]. V resoluciji je opredeljeno tudi financiranje visokošolskih zavodov in sistem preverjanja kakovosti študijskih programov in visokošolskih institucij. Nadzor in evalvacija programov in zavodov je v pristojnosti NAKVIS[4], katerega glavni namen je vzpostaviti sistem zagotavljanja visokega izobraževalnega in raziskovalnega nivoja slovenskega visokega šolstva (NAKVIS, 2013). NAKVIS sodeluje z mednarodnimi agencijami za nadzor kakovosti v šolstvu EQAR in ENQA (MIZS[5], 2011). NAKVIS podeljuje akreditacije tako za posamezne študijske programe kot tudi visokošolskim zavodom za njihovo izvajanje. Pomembna pristojnost NAKVIS je tudi ocena potreb gospodarstva in družbe po

2 V Sloveniji je bilo leta 2015 5 javnih visokošolskih zavodov in 30 privatnih višje in visokošolskih zavodov

3 Pomembni dokumenti za razvoj visokega šolstva v Sloveniji so tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995), *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* (2007), *Strategija razvoja Slovenije* (2005), *Nacionalni program reform za doseganje ciljev Lizbonske strategije* in *Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2000–2013.*

4 Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu

5 Ministrstvo za šolstvo in šport RS

študijskem programu. Veliko število študijskih programov s področja turizma je posledica direktive bolonjskega sistema, ki omogoča zgolj izjemoma omejevanje akreditacije študijskega programa, kar je utemeljeno z dejstvom, da so visokošolski in višješolski zavodi avtonomni v svojem odločanju (CEUR[6], 2000). Potreba po nacionalnih poklicnih kvalifikacijah in NPK na področju turizma kaže na dejstvo, da slovenski študijski programi s področja turizma in gostinstva ne zadovoljijo potreb slovenskega turističnega gospodarstva. Naj kot zanimivost poudarimo, da se za NPK oziroma izobrazbo z diplomo dodiplomskih študijskih programov s področja turizma predvideva ista mesta zaposlitve, čeprav pravnoformalno stopnji izobrazbi nista enakovredni.

Študijski programi na Fakulteti za turistične študije – Turistici

UP Fakulteta za turistične študije Portorož – Turistica že od leta 1995 izobražuje mlade kadre za področje turizma in povezanih dejavnosti. Leta 2003 smo se kot ustanovna članica pridružili Univerzi na Primorskem, v okviru katere nadaljujemo svoje poslanstvo. Skladno z Bolonjsko deklaracijo ponujamo tri visokošolske strokovne študijske programe prve stopnje, en univerzitetni študijski program prve stopnje, dva magistrska programa druge stopnje in en doktorski program tretje stopnje.

Evropski projekt Tempus, v okviru katerega je leta 1995 nastala UP FTŠ Turistica, je že takrat zagotavljal mednarodno primerljivost edinstvenega dodiplomskega študijskega programa hotelirstva in turizma v Sloveniji. Ob sprejemu smernic Bolonjskega procesa in preoblikovanju študijskih programov so danes le-ti še bolj primerljivi in nenazadnje tudi mednarodno uveljavljeni in priznani. Fakulteta s sedežem v Portorožu, v turistično najbolj razviti občini Piran, je do danes privabila že več generacij študentov. Na UP FTŠ Turistici izvajamo redno in izredno obliko študija. Redni dodiplomski študij poteka v Portorožu, izredni pa v Ljubljani. Podiplomski študij izvajamo v obliki rednega študija na sedežu fakultete. Do študijskega leta 2011/12 smo turističnemu gospodarstvu izšolali približno 1930 diplomantov in 60 magistrandov. V študijskem letu 2007/08 smo odprli vrata nove stavbe na prestižni lokaciji v Portorožu. Nova zgradba zagotavlja optimalne pogoje za študijsko, pedagoško in raziskovalno delo.

UP FTŠ Turistica je postala največje središče znanstveno-raziskovalnega dela na področju turizma v Sloveniji. Pohvalimo se lahko z osrednjo knjižnico turistične stroke, razvili smo sodobne didaktične metode poučevanja turizma, bogato ponudbo obštudijskih dejavnosti, sistem izobraževanja s pridobitvijo strokovnih nazivov in certifikatov, v pedagoški proces vključili metode terenskega dela ter z mrežo mednarodnega sodelovanja obogatili pedagoški proces s predavatelji iz priznanih tujih šol.

Diplomanti UP FTŠ Turistice se zaposlujejo v dejavnostih znotraj turističnega sektorja in drugih, s turizmom povezanih dejavnostih. Visokokakovostna in pestra ponudba študija tujih jezikov omogoča konkuriranje na delovna mesta, ki zahtevajo znanje tujih jezikov in komunikativnost zaposlenih tako doma kot v tujini. Specifična znanja zadovoljujejo potrebe za delo tudi v neprofitnih organizacijah, upravnih organih in organizacijah za promocijo turizma države in lokalnih skupnosti.

Na FTŠ UP se trenutno izvajajo štirje dodiplomski študijski programi na 1. stopnji in sicer univerzitetni študijski program I. stopnje – Turizem ter trije visokošolski strokovni štu-

6 Confederation of EU Rectors

dijski programi I. stopnje – Management turističnih destinacij; Management turističnih podjetij in Mediacija v turizmu. V študijskem letu 2008/09 smo zaključili z izvajanjem dodiplomskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Hotelirstvo in turizem, ki je tudi vključen v raziskavo, saj lahko vpisani študenti zaključijo študij najkasneje do septembra 2016.

Diplomant univerzitetnega študijskega programa Turizem je strokovnjak s teoretičnim in praktičnim znanjem za vodenje turističnih organizacij in zahtevnejših procesov s področja turizma. Sposoben je prevzemati najzahtevnejše naloge pri analiziranju, načrtovanju, oblikovanju, razvoju in vodenju procesov v turistični in s turizmom povezani dejavnosti, tako na ravni gospodarskih kot tudi javnih turističnih organizacij.

Diplomant študijskega programa 1. stopnje Management turističnih destinacij je strokovnjak s teoretičnim in praktičnim znanjem za vodenje turističnih organizacij in vodenje zahtevnih procesov s področja turizma, metodološko raziskovalnim znanjem, s katerim lahko samostojno izvede znanstveno raziskovalne in razvojno strokovne raziskave ter je usposobljen za vodenje in izvajanje strokovnih opravil, ki spadajo v področje turističnih storitev. Ob tem pa bo znal turistične storitve uspešno obogatiti s kulturnim izročilom naše družbe in okolja. Sposoben je prevzemati najzahtevnejše naloge pri raziskovanju, analiziranju, načrtovanju, oblikovanju, razvoju in vodenju procesov v turistični dejavnosti, tako na nivoju gospodarskih kot tudi javnih turističnih organizacij. Na področju izobraževanja se bodo diplomanti z opravljenim pedagoško-andragoškim izpitom lahko zaposlili kot osnovnošolski ali srednješolski učitelji, na področju višješolskega izobraževanja se bodo lahko zaposlili kot laboranti ali inštruktorji.

Diplomant, ki konča študij po programu Management turističnih podjetij, bo poznal dinamiko domačega in mednarodnega turističnega trga, marketinške dejavnosti v turizmu, predvsem pa poslovanje, organizacijo in vodenje poslovnih sistemov v turizmu. Ta strokovna znanja bo združeval z jezikovnimi kompetencami v tujih jezikih. Diplomantovo poznavanje operativnih in tehnoloških procesov v turističnih podjetjih, ustrezna znanja s področja ekonomije in managementa podjetij, povezovanja v integralni turistični proizvod destinacije in poznavanje jezikov mu bodo omogočali učinkovito delo v turističnem gospodarstvu. Tako bo nepogrešljiv tako pri oblikovanju turističnih produktov in njihovem trženju kot tudi pri vodenju poslovnih sistemov (ali njihovih delov) v turizmu.

Diplomant, ki konča študij po programu Mediacija v turizmu, bo poznal dinamiko domačega in mednarodnega turističnega trga, marketinške dejavnosti ter različna kulturna okolja z vidika medkulturnega sporazumevanja in kulturno-gospodarskih izmenjav z možnimi emitivnimi trgi slovenskega turističnega gospodarstva. Ta strokovna znanja bo združeval z jezikovnimi kompetencami v tujih jezikih in zmožnostjo analize in kritičnega ocenjevanja svoje lastne kulture in kulture drugih dežel na podlagi kriterijev, perspektiv ter prakse in usmerjal domače turistične proizvode, storitve in tržne znamke na izbrane tuje trge in obratno. Diplomantovo poznavanje destinacij in turističnih danosti mu bo skupaj z ostalimi znanji in spretnostmi omogočalo učinkovito in ciljni skupini primerno interpretacijo turističnih danosti. Tako bo nepogrešljiv pri oblikovanju turističnih proizvodov in njihovem trženju kot tudi pri vodenju zahtevnih in ozko specializiranih turističnih skupin.

Temeljni cilji izobraževanja po študijskem programu Hotelirstvo in turizem so posredovanje interdisciplinarnega in multidisciplinarnega znanja, potrebnega za razumevanje

hotelirske, turistične in igralniške stroke; posredovanje poglobljenega strokovnega znanja s področja poslovanja prehrambnih in nastanitvenih gostinskih obratov, turističnih agencij in organizatorjev turističnih potovanj ter dopolnilnih turističnih dejavnosti; posredovanje funkcionalnega managerskega znanja za upravljanje manjših poslovnih sistemov, organizacijskih enot in sektorjev ter vodenje poslovnih funkcij in usposabljanje študentov za samostojna strokovna in vodstvena dela v turističnem gospodarstvu in v dejavnostih, povezanih s turizmom.

Raziskovalno vprašanje

Diplomanti UP so ogledalo kakovosti programov, obsega, metod in kakovosti dela visokošolskih učiteljev FTŠ Turistice UP. Naše konceptualno izhodišče pri izvedbi raziskave je bilo relativno pojmovanje kakovosti. Podlaga za takšno razmišljanje izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna« (Pirsig, 1974; Burrows, Harvey in Green, 1992; Kump, 1995). Delodajalci (gospodarstvo) si tako želijo, da bi se diplomanti takoj samostojno uveljavili pri delu, pedagoški delavci vidijo kakovost študijskega programa v posredovanju čim več različnih tako splošnih kot predmetno specifičnih kompetenc in diplomanti pričakujejo od kvalitetnega študijskega programa konkretne predmetno specifične kompetence, ki jih trenutno potrebujejo pri svojem delu in karieri. Vsaka od interesnih skupin ocenjuje kakovost iz različnih izhodišč in s perspektiv. Ker je glavni cilj FTŠ Turistice UP opremljanje študentov z ustreznimi kompetencami za vstop na vedno zahtevnejši trg dela, je eden od načinov merjenja kakovosti študijskih proigramov usmerjen prav v ocenjevanje uresničevanja teh ciljev. Projektna skupina FTŠ Turistice je analizirala pet študijskih programov 1. stopnje[7], dva študijska programa 2. stopnje[8] in en študijski program 3. stopnje[9] ter na osnovi ugotovitev pripravila predloge za spremembe po posameznih programih. Analizo študijskih programov smo izvedli s triangularno raziskavo, v katero smo vključili tri ključne skupine deležnikov: diplomante, gospodarstvenike (delodajalce) in pedagoške delavce – izvajalce študijskih programov.

Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je analiza pridobljenih mnenj, njihova primerjava ter priprava ugotovitev in predlogov za spremembe. V procesu izvedbe triangulacije smo tri skupine anketirancev obravnavali kot tri interesne skupine, ki kakovost študijskega programa pojmujejo v skladu s cilji, interesi, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem.

Upoštevajoč namen in cilj raziskave, skladno s katerima naj bi evalvirali in identificirali ključne pomanjkljivosti programov UP FTŠ Turistice ter oblikovali smernice za njihovo izboljšanje, smo formulirali naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna je ustreznost vsebin glede na profil diplomanta,
- kakšna je ustreznost izvedbe programov,
- ali so programi smiselno dopolnjujejo in nadgrajujejo (ko gre za različne ravni).

7 Hotelirstvo in turizem(VS); Mediacija v turizmu (VS); Management turističnih podjetij (VS); Management turističnih destinacij (VS); Turizem (UN)

8 Dediščinski turizem, Turizem

9 Inovativni turizem

Metodologija

Za osnovo metodološkega pristopa smo glede na izkušnje, ki so bile pridobljene v predhodnih letih na UP FTŠ Turistici na področju spremljanja in zagotavljanja kakovosti, vzeli triangulacijo, tj. soočenje mnenj in pogledov vseh relevantnih deležnikov za dotično področje. V našem primeru so to diplomanti, visokošolski učitelji in zaposlovalci na področju turizma. Tudi vprašalniki so temeljili na triangularni raziskavi iz leta 2010 (Fabjan, Križaj, Sedmak, Nemec Rudež, Novel).

Potem ko so bili vprašalniki testirani na manjšem vzorcu in deloma popravljeni, smo jih objavili v obliki spletne ankete 1KA in pozvali ciljne skupine k izpolnjevanju. Ankete (v prilogi) so bile prilagojene posamezni ciljni skupni anketirancev.

Za skupino pedagoških delavcev smo vključili celoten cenzus, pri diplomantih in predstavnikih delodajalcev pa smo uporabili metodo priložnostnega vzorčenja. Bazo diplomantov smo pridobili iz fakultetnega alumni kluba (k sodelovanju so bili pozvani vsi, ki so pustili kontaktne podatke), vzorec predstavnikov podjetij pa smo oblikovali iz seznama podjetij, ki so v preteklosti tako ali drugače že sodelovala z UP FTŠ Turistico. Ker je bil odziv slednjih izredno skromen (le nekaj anket), smo naknadno osebno pozvali k izpolnitvi ankete še vse predstavnike turističnega gospodarstva, s katerimi imamo člani raziskovalnega tima osebne stike.

Anketiranje je trajalo od junija 2014 do oktobra 2014, nato je bila anketa umaknjena s spleta. Podatki so bili naknadno izvoženi v Excel, s pomočjo katerega so bile opravljene kvantitativne analize.

Triangulacija je bila izvedena tako, da smo primerjali odgovore in mnenja vseh treh v raziskavo vključenih skupin po vsebinskih sklopih in izpostavili tista mnenja, ki so bila izražena pri vseh ali vsaj dveh skupinah. Ker sta izbor in tolmačenje odgovorov do neke mere vedno subjektivna, smo skupno analizo delali skupinsko v timu in se tako poskusili izogniti morebitnim pristranskim ocenam enega posameznika pri vrednotenju in izboru »pomembnih« vsebin.

Rezultati raziskave

Rezultati anketiranja pedagoških delavcev FTŠ UP (izvajalcev)

K sodelovanju je bilo pozvanih 43 pedagoških delavcev FTŠ UP, ki sodelujejo pri izvedbi analiziranih študijskih programov na FTŠ UP. Ciljno skupino smo razdelili po področjih dela ali habilitacijskih področjih. Anketo je v zadostni meri, da je bila uporabna za analizo, izpolnilo 20 pedagoških delavcev, vendar so nekateri (35%) pustili nekaj rubrik neizpolnjenih, tako da je to vsekakor ena od omejitev analize.

Anketiranci so dobro seznanjeni s profilom diplomanta in strukturo posameznih študijskih programov. Pri tem so za 10 odstotnih točk bolj seznanjeni z dodiplomskimi študijskimi programi kot s podiplomskimi.

Za najbolj kakovosten in smiselno naravnan program na področju turizma so anketiranci ocenili VS-Hotelirstvo in turizem, ki pa se več ne izvaja, zato so bili mnenja, da bi ga bilo potrebno reaktivirati. Poudarjeno je bilo, da gre za program, ki je nudil dovolj širok spekter znanj in kompetenc na različnih področjih turizma, obenem pa je bil enoten na začetku in so se študenti specializirali šele v višjih letnikih. Bil je oblikovan za potrebe trga

dela, kar je prispevalo k transparentnosti študijskih vsebin, zato se te niso podvajale, kot je to primer pri drugih študijskih programih.

Temeljno pomanjkljivost VS-Management turističnih destinacij vidijo anketiranci v dejstvu, da v slovenskem turizmu nimamo razvitega destinacijskega managementa, saj tudi nimamo samostojnih in močnih destinacij. Zaradi omenjenega dejstva znanje in kompetence diplomantov ne prihajajo do izraza. Tudi delovnih mest, neposredno povezanih z destinacijskim managementom, je zelo malo, zato so se diplomati primorani zaposlovati v drugih segmentih turizma.

Od trenutno aktivnih študijskih programov je po mnenju anketirancev VS-Management turističnih podjetij najbolj prilagojen zahtevam in povpraševanju na trgu dela, zato imajo tudi diplomanti največ možnosti zaposlitve.

Pomanjkljivosti pri VS-Mediacija v turizmu vidijo anketiranci v premajhnem obsegu ekonomskih znanj ter povezovanja s turističnim gospodarstvom. Strinjajo se, da je program UNI-Kulturni turizem, ki bo vsebinsko zamenjal VS-Mediacija v turizmu, bolj primeren za raven fakultete.

UNI-Turizem anketirancem nudi ustrezno predznanje in kompetence za nadaljevanje študija na drugi stopnji, obenem pa prav vsebine (metodologija, sistemi, koncepti, strategije), ki to omogočajo, niso najpomembnejše za delavna mesta na operativni ravni. Program bi potreboval več praktičnih poslovno-managerskih vsebin (poslovna pogajanja, ekonomika – izdelava kalkulacij, trženje – priprava trženjskega načrta, poslovno komuniciranje – pisna korespondenca ...), ki bi temeljile na izkustvenem učenju študentov. Ker praksa na UNI programu ni možna, bi bilo za praktične izkušnje potrebno uporabiti druga orodja oz. oblike študija. Pomembno je tudi stališče anketirancev, da gre za »core« program fakultete, kar je razvidno tudi iz kvalitete študentov, ki se vanj vpišejo. Program vsebinsko celovito povezuje dodiplomski študij s podiplomskim študijem, zanimiv pa je tudi za tuje študente.

MAG-Turizem je temeljni program turizma na podiplomskem študiju in torej najbolj vertikalno povezan z dodiplomskimi programi, še posebej UNI-Turizmom ter doktorskim programom Inovativni turizem. Težavo nastajajo pri izvedbi in sicer na treh segmentih: zahtevani nivo znanja in kompetenc s strani nosilcev, pomanjkljiva predhodna znanja študnetov, prevelika fluktuacija izvajalcev pri posameznih predmetih ter ponavljanje vsebin iz dodiplomskih študijskih programov (ni dovolj nadgradnje oz. poglobitve vsebin pri izvedbi).

MAG-Dediščinski turizem po oceni anketirancev omogoča diplomantom, da lahko ob zadostnem angažmaju pridobijo primerne kompetence. Ker gre za nov, doslej neobstoječ profil interdisciplinarnega strokovnjaka, je med delodajalci težko sprejet. Anketiranci vidijo težavo tudi v podobnosti s profili diplomantov iz smeri kulturologije, zgodovine, etnologije, filozofije, geografije, humanizma itd. Študijski program bi bilo smiselno izvajati glede na interes študentov (bienalno ali vsako tretje leto).

DR-Inovativni turizem je edini doktorski program turizma v Sloveniji. Anketiranci izpostavljajo različna pričakovanja študentov in različna pričakovanja izvajalcev o obsegu in zahtevnosti študija. Izziv predstavlja poenotenje zahtevnosti prikazanega znanja in kompetenc med nosilci predmetov. To bi pomagalo pri poenotenju zahtevnosti tudi za študente, ki nimajo predznanja s področja turizma.

Anketirancem se obstoječa delitev dodiplomskih študijskih programov ne zdi smiselna in predlagajo razvoj v smeri enovitega VS in UNI programa. Tako bi odpravili podvajanje vsebin na programih. Anketiranci so izrazili tudi mnenje, da je ukinjanje VS programov neustrezno, saj se s tem zgublja stik s stroko in aplikativne (strokovne) kompetence diplomantov, ki so specifične za turizem. Pri pripravi enovitega VS in UNI programa bi po mnenju anketirancev morali v 1. in 2. letniku uravnotežiti poslovno-managerske vsebine, ki so osnova znanj vseh ključnih turističnih segmentov (hotelsko-gostinski sektor, agencijska dejavnost, javni sektor). V tretjem letniku bi se uvedla specializacija, ki bi se smiselno in poglobljeno nadaljevala na podiplomskih študijskih programih. Znanja, ki po mnenju anketirancev primanjkujejo diplomantom, so: gastronomija, higiena in sanitacija, komunikacija, socialne veščine (učinkovito vedenje), javno nastopanje (suverenost v pogajanjih), znanja o etiki in morali (bonton), tuji jeziki, metodološka znanja (statistika) ter pisno izražanje.

Na 2. stopnji vidijo anketirani rešitev v enovitem programu s področja turizma, ki bi imel v 2 letniku več smeri in bi ga razvili iz obstoječega MAG-Turizem. Pri uvajanju sprememb v Turizem bi morali posebno pozornost nameniti odpravi podvajanja vsebin med dodiplomskimi in podiplomskim magistrskim programom. Dediščinski turizem bi se ukinil ali izvajal zgolj ciklično glede na interes študentov.

Da bi bili profili diplomantov študijskih programov 1. stopnje bolj profilirani, bi morali po mnenju anketirancev ustrezno spremeniti vsebine predmetov s ciljem odprave ponavljanja vsebin. Obenem bi morali prenehati s prakso združevanja izvedbe vsebin na različnih programih. Pri spremembah študijskih programov je potrebno pozornost nameniti prenovi in diferenciaciji temeljnih in predmetno specifičnih kompetenc diplomantov ter s tem njihovega profila. Za to bi bila potrebna sistematična analiza, katero temeljno in predmetno specifično kompetenco diplomant pridobi pri posameznem predmetu. Vsebine učnih načrtov bi se morale nenehno nadgrajevati s sodobnimi znanji in primeri dobre prakse, kar bi profiliralo diplomante študijskih programov na FTŠ. Pri prenovi in spremembah programov je potrebno upoštevati rezultate evalvacij, sodobne trende v turizmu, razvoj stroke in znanosti. Anketirancem se zdi bolj kot sami študijski programi problematična njihova izvedba, saj je kakovost študijskega programa v veliki meri odvisna od njegove izvedbe. Kvaliteto izvedbe bi po mnenju anketirancev izboljšalo povezovanje med predmeti in kontinuirana komunikacija (izmenjava mnenj, stališč, informacij, dobrih praks) med nosilci predmetov pa tudi ostalih izvajalcev v pedagoškem procesu.

Bolj so zaposljivi diplomanti iz poslovno orientiranih programov (VS-Management turističnih podjetjih, UNI-Turizem, MAG-Turizem), saj je na trgu dela v turizmu največ povpraševanja v nastanitvenih in gostinskih obratih, turističnih agencijah, turističnih podjetjih, ki razvijajo posamezne turistične storitve. Delodajalci ne ločijo profilov diplomantov, kar je pri zaposlovanju izjemno pomembno. Potrebno bi bilo intenzivirati sodelovanje in delovanje Alumni kluba, preko katerega lahko spremljamo zaposlenost in zaposljivost diplomantov in posameznih profilov. Dodaten problem pri zaposlovanju diplomantov pa je splošna deregulacija poklicev v turizmu na EU ravni. Anketiranci so mnenja, da bi morali v Sloveniji, z namenom lažjega zaposlovanja diplomantov turističnih šol, ponovno uvesti regulacijo poklicev v turizmu.

Anketiranci so težave v zvezi s študijskimi programi razdelili dva temeljna sklopa. Prvi sklop se nanaša na študente: pomanjkljiva predznanja, nemotiviranost za študij, slabo

razvite delavne navade in neustrezna samoocena študentov, ali jih poklic v turizmu sploh zanima. Drugi sklop težav pa se nanaša na izvajalce pedagoškega procesa: podvajanje vsebin predavanj, nesistematično imenovanje nosilcev predmetov, ki ne raziskujejo in se strokovno ne izpopolnjujejo na področju, katerega predavajo, premalo praktičnih znanj izvajalcev, premalo sodobnih oblik in pristopov poučevanja (podajanja znanj), neustrezno vključevanje gostujočih predavateljev v proces predavanj (velikokrat vsebina predavanj gostujočih predavanj ni vsebinsko ustrezna glede na vsebino predmeta).

Rezultati anketiranja predstavnikov turističnega gospodarstva (delodajalci)

K sodelovanju je bilo pozvanih 54 gospodarskih subjektov, ki delujejo na področju turizma. Anketo je v zadostni meri – da je bila uporabna za analizo – izpolnilo 14 predstavnikov gospodarstva, vendar so nekateri pustili precej rubrik neizpolnjenih, tako da je to vsekakor ena od omejitev analize. Štirje od anketiranih so diplomanti UP FTŠ Turistice. Sicer jih je samo 8 doslej imelo opravka s študenti oz. diplomanti Turistice. Anketiranci delujejo v obalni, dolenjski, gorenjski in notranjski regiji oz. v Ljubljani in so zaposleni v nastanitvenih obratih (4), pri organizatorjih potovanj (2), v potovalni agenciji (1), na turistični atrakciji (1), ostali na to vprašanje niso odgovorili. Glede funkcije v podjetju je bilo med njimi 5 direktorjev, 1 vodja poslovne enote in 1 vodja strežbe (ostali na to vprašanje niso odgovorili).

Iz odgovorov je razbrati, da anketiranci ne poznajo študijskih programov fakultete do te mere, da bi jih lahko ločeno komentirali, zato so mnenja in stališča, ki so jih izražali, »splošna« za vse programe, eventualno ločena za dodiplomsko in podiplomsko stopnjo. Prav tako je zaznati veliko razpršenost odgovorov glede na konkretne izkušnje s študenti Turistice in pričakovanja, kaj od diplomanta Fakultete za turistične študije pričakujejo.

Glede izobraževanja za potrebe turizma v Sloveniji so anketiranci zelo kritični, predvsem so mnenja, da je v izobraževanju preveč teorije in premalo prakse za konkretna dela v hotelirstvu. Hkrati pa se zavedajo, da formalna izobrazba ne more nadomestiti prakse in podati vseh specifičnih znanj. Pričakovano ugotavljajo, da imajo diplomanti višjih stopenj manj praktičnih znanj.

V splošnem študenti/diplomanti Turistice pustijo dober vtis, je pa ta zelo odvisen od posameznika in njegovih ambicij, karakterja itd. Nekateri jim očitajo preveč splošno/teoretično znanje, brez usmerjene specializacije, pa tudi pomanjkanje samozavesti, komunikativnosti in samostojnosti. Vsekakor imajo diplomanti primerna znanja in podlago za hitrejše doseganje rezultatov oz. ciljev, vendar pa jim primanjkuje prakse. Velika razlika je med pričakovanji in ocenami operativnega kadra (ti bolj pričakujejo, da se bodo diplomanti sposobni takoj vključiti v delovni proces) in vodstvenimi kadri.

Glede na raven študija so izpostavili, da na visokošolski strokovni ravni pogrešajo več komunikacijskih veščin in splošne razgledanosti. Za operativne naloge in nižji management ti diplomanti po študiju niso usposobljeni. Potrebujejo več prakse in samozavesti, več konkretnega, uporabnega strokovnega znanja (SOP v hotelu, prodaja, trženje, vedenje potrošnikov, jeziki, ekonomika podjetij).

Za univerzitetno raven pričakujejo več splošnih in teoretičnih znanj iz npr. psihologije, managementa kakovosti, marketinga in splošnega managementa podjetja; za magistrsko raven pa predvsem managerska znanja (načrtovanje, organiziranje, HRM ...), vodstve-

ne sposobnosti, proaktivnost, samoiniciativnost in smisel za odločanje, razumevanje financ in sposobnost analize, upravljanje, krizni management, razumevanje hotelskih verig, globalnega trga. Šele na tej ravni pričakujejo strateško razmišljanje in teoretična znanja v smislu modelov ipd.

Doktorski študij naj bi usposobil za inovativno reševanje problemov, raziskovanje za poslovno odločanje, destinacijski management, samostojno oblikovanje produktov in implementacija idej; specializiranost za določeno področje; pravna znanja; korporativno upravljanje; krizni management, razumevanje hotelskih verig in globalnega trga.

Respondenti poudarjajo, da je v turizmu nujna postopna karierna rast, kjer igra pomembno vlogo vseživljenjsko učenje. Glede dodatnih funkcionalnih in neformalnih usposabljanj za svoje zaposlene vidijo potrebe po vsebinah s področij: inovativnosti, marketinga, tujih jezikov, poznavanja tujih kultur in običajev, financ in procesov managementa, ekonomike, psihologije, IT in poslovne komunikacije. Turistici očitajo preveč neuporabnega teoretiziranja, premalo prilagodljivosti potrebam trga.

Rezultati anketiranja diplomantov FTŠ

Anketni vprašalnik je izpolnilo 107 diplomantov Fakultete za turistične študije – Turistice (N = 107). Odgovarjalo je 77 % diplomantk in 23 % diplomantov. 83 % diplomantov je starih od 24 do vključno 35 let, 17 % pa je starejših od 35 let. Več kot tri četrtine vprašanih je zaključilo dodiplomski študij (natančneje 88 %) in preostalih 12 % vprašanih je zaključilo podiplomski magistrski študij. Na dodiplomskem študiju je skoraj polovica (48 %) anketiranih diplomantov Fakultete za turistične študije – Turistice končalo visokošolski (VS) program Hotelirstvo in turizem[10], ki se ne izvaja več, 29 % diplomantov je zaključilo VS program Management turističnih destinacij 1. bolonjske stopnje, 14 % jih je zaključilo VS program Mediacija v turizmu 1. bolonjske stopnje, 2 % je zaključilo VS program Management turističnih podjetij 1. bolonjske stopnje in preostalih 7 % anketiranih diplomantov je zaključilo univerzitetni program Turizem. Na podiplomskem študiju je 83 % anketiranih študentov končalo magistrski program Turizem in 17 % magistrski program Dediščinski turizem.

V vzorcu anketiranih diplomantov Fakultete za turistične študije – Turistice je 65 % diplomantov, ki so študirali redno in 35 % diplomantov, ki so študirali izredno, torej se je relativno velik delež diplomantov izrednega študija odzval anketiranju[11].

Anketiranci so dobro seznanjeni s profilom diplomanta, saj so v 65 % odgovorili, da so bili na začetku študija seznanjeni s profilom diplomanta izbranega programa, v 39 % sledi odgovor, da so bili delno seznanjeni, 5 % anketiranih pa meni, da v začetku študija niso bili seznanjeni s profilom diplomanta oz. niso vedeli, na katerih delovnih mestih bi lahko bili zaposljivi (prednjačijo diplomanti UNI programa).

Iz odgovorov na vprašanje o smiselnosti predmetnika glede na profil diplomanta je razbrati, da so odgovori med diplomanti dokaj različni, in sicer večina vprašanih (47 %) meni, da je bil predmetnik le delno smiselno sestavljen glede na profil diplomanta, 37 % jih meni, da je bil predmetnik smiselno sestavljen in 16 % jih meni, da predmetnik ni bil smiselno sestavljen glede na profil diplomanta. Iz odgovorov sodeč je najbolj smiselno naravnan

10 Študijski program Hotelirstvo in turizem se je izvajal v obdobju od leta 1995 do leta 2007.

11 V študijskem letu 2014/15 imamo 88 % rednih in 12 % izrednih študentov na vseh treh stopnjah študija.

program na dodiplomskem študiju MTD program, sledi študijski program Hotelirstvo in turizem. Najslabše ocenjen po smiselnosti predmetnika pa je študijski program Mediacija v turizmu.

Na podiplomskem magistrskem študiju so vsi trije možni odgovori na študijskem programu Turizem dokaj enotno zastopani, medtem ko se anketirani na študijskem programu Dediščinski turizem strinjajo, da je predmetnik smiselno sestavljen glede na profil diplomanta.

Večina vprašanih na vseh študijskih programih dodiplomskega študija meni, da je bilo nadgrajevanje med letniki le delno primerno, med odgovori izstopajo anketiranci študijske smeri MTD, saj v večini menijo, da je bilo nadgrajevanje znanja na njihovem programu primerno, takšnega mnenja so tudi diplomanti na podiplomskem magistrskem študiju. Slabo oceno pa so podali tudi tokrat diplomanti programa Mediacija v turizmu, saj v dobrih 38 % menijo, da nadgrajevanje znanj med letniki ni bilo primerno ali je bilo le delno primerno (46 %).

V času dodiplomskega študija so študentje v veliki večini (82 %) opravili študentsko prakso na vseh študijskih programih, razen na univerzitetnem programu Turizem, saj obvezne prakse na tem študijskem programu ni, kar se v nadaljevanju analize odgovorov izkaže kot pomanjkljivost. Na podiplomskem študiju ni strokovne prakse.

Diplomanti na dodiplomskem študijskem programu bi se v 50 % ponovno vpisali na isti študijski program na UP FTŠ Turistici, predvsem v veliki meri velja to za diplomante, ki so obiskovali program Hotelirstvo in turizem ter program Management turističnih destinacij, ne velja pa za program Mediacija v turizmu, saj bi jih večina izbrala drug študijski program na drugi instituciji. Diplomanti podiplomskega študija bi se v veliki meri (82 %) ponovno vpisali na isti program na UP FTŠ Turistici.

Diplomantom študijskega programa Hotelirstvo in turizem je bilo na njihovem programu najbolj všeč pridobljeno znanje s poudarkom na hotelirstvu, gostinstvu, kakovosti, managementu in tujih jezikih. Všeč jim je bila raznolikost predmetov, pridobitev organizacijskih kompetenc ter možnost udeležbe na strokovnih ekskurzijah. Poudarjeno je bilo, da gre za program, ki je nudil širok spekter znanj in kompetenc na različnih področjih turizma. Problematičnost pa vidijo v tem, da je premalo ponujenega praktičnega znanja, slabost vidijo tudi v tem, da praksa ni bila obvezna, saj menijo, da je lahko to velika odskočna deska za kasnejšo možnost zaposlitve. Želijo si večjega nabora predmetov, med katerimi bi lahko izbirali. Nekateri menijo, da jim profesorji znanje podajajo na neustrezen način, s premalo vmesne interakcije. Želijo si več sodelovanja z gospodarstvom.

Anketirancem visokošolskega programa Management turističnih destinacij so bile pri nekaterih predmetih najbolj všeč povezava teorije s prakso, raznolikost predmetov ter pridobitev uporabnega znanja, ki ga lahko uporabljajo tudi v vsakdanjem življenju. Diplomanti si želijo večjo stopnjo zahtevnosti in to izpostavljajo kot problem, premalo je poudarka na jezikih, saj menijo, da bi morali imeti več ur jezika kot do sedaj. Možnost izboljšave vidijo v tem, da se uvede dodatne ure za tiste s slabim predznanjem posameznega jezika. Več terenskih izkušenj (destinacije, podjetja). Izredni študentje v Ljubljani pa so izpostavili še kot dodaten problem lokacijo študija v Ljubljani.

Na študijskem programu Management turističnih podjetij so diplomanti kot pozitivno lastnost izpostavili profesionalnost in dostopnost profesorjev ter zahtevnost študijskega programa.

Poudarek na tujih jezikih je najbolj všeč respondentom študijskega programa Mediacija v turizmu, saj menijo, da je znanje tujih jezikov na področju turizma nuja, želijo si večjega nabora tujih jezikov in to omenjajo kot problem. Poudarili so tudi, da bi si želeli študijski program poslušati v angleškem jeziku. Čutijo pomanjkanje strokovnih znanj v smislu hotelirstva. Želijo si več praktičnih znanj in del prakse bi si želeli opravljati v tujini.

Razvijanje načina razmišljanja, pridobivanje znanja, delo na projektih, spodbujanje samoiniciativnosti so bili odgovori diplomantov univerzitetnega programa Turizem o tem, kaj jim je bilo najbolj všeč pri njihovem programu. Kot problem poudarijo predvsem to, da na univerzitetnem programu ni prakse in posledično diplomanti nimajo praktičnih znanj, kar se izkaže kot pomanjkljivost pri iskanju prve službe. Želeli bi si večjega sodelovanja z domačim in tujim gospodarstvom.

Na podiplomskem študiju je bilo diplomantom všeč, da so pridobili dovolj širok spekter znanj s področja turizma, trženja in managementa, problem pa vidijo predvsem v tem, da je na voljo premalo izbirnih predmetov oz. jim zaradi premajhnega števila vpisanih študentov niso na voljo izbrani izbirni predmeti, ampak so jim ti določeni.

Anketiranci so težave v zvezi s študijskimi programi razdelili na dva dela. V prvem, pomembnejšem (največkrat omenjenem) sklopu diplomanti pogrešajo predvsem več prakse in obenem opozarjajo tudi na nezaposljivost diplomantov, saj naj bi bili težko zaposljivi, sploh če nimajo praktičnih znanj, kar predvsem velja za študente univerzitetnega programa. Nekateri menijo, da imajo previsoko izobrazbo za diplomanta s premalo praktičnih znanj, zato se lahko zaposlijo na delovnih mestih, za katere ni razpisana tako visoka izobrazba. Menijo, da so težje zaposljivi kot drugi z nižjo stopnjo izobrazbe, saj delodajalci raje zaposlijo osebo z nižjo izobrazbo za določeno delovno mesto, ki ne zahteva visoke izobrazbe. Za delovna mesta z zahtevano višjo stopnjo izobrazbe se pa zaradi pomanjkanja praktičnih znanj niti ne morejo resno potegovati.

Drugi sklop težav pa se nanaša na izvedbo pedagoškega procesa in na izvajalce pedagoškega procesa. Diplomanti menijo, da je pri nekaterih predmetih preveč dodatnega dela, ki ga glede na število ur, ki jih je potrebno preživeti na fakulteti, težko kvalitetno izvesti. Želeli bi si večjega nabora tujih jezikov, kot tudi večje število ur pri posameznem tujem jeziku. Od izvajalcev pedagoškega procesa želijo povezavo med teorijo in prakso, večjo zahtevnost od študentov ter ustreznejši način podajanja znanja z več vmesne interakcije.

Predlagani ukrepi za izboljšanje študijskih programov po mnenju diplomantov se gibljejo v smeri intenzivnejšega sodelovanja in povezovanja z gospodarstvom, v smislu vabljenih predavateljev iz gospodarstva, izvajanja prakse in pridobivanja znanj, ki so bolj neposredno uporabna v aplikativnih znanjih. Želijo si zahtevnejši študij in zahtevnejše primerjanje znanja, saj so mnenja, da bi lahko na takšen način tako diploma kot sama fakulteta UP FTŠ Turistica pridobila večjo veljavo in ugled. Študijski programi bi morali slediti trendom in potrebam v turizmu. Diplomati si želijo tudi več javnega nastopanja, znanj s področja poslovnega komuniciranja in večjega nabora tujih jezikov.

Anketiranci dodiplomskega študija so si v času študija na UP FTŠ Turistici pridobili naslednje kompetence: sposobnost samostojnega iskanja različnih informacij in kontaktov,

sposobnost timskega dela in znanje tujih jezikov, pomanjkljivosti pa vidijo v kompetenci za delo z računalnikom. Diplomanti magistrskega študija so podobno kot diplomanti pridobili kompetenco samostojno iskanje različnih informacij in kontaktov, ki jih potrebujejo za delo ter sposobnost sodelovanja z drugimi (timsko delo). Pomanjkljivosti pa vidijo v kompetenci sposobnosti dela za računalnikom in kompetenci znanja tujih jezikov.

Sklepne ugotovitve

Na podlagi rezultatov in mnenj posameznih ciljnih skupin v triangulaciji smo izvedli primerjavo odgovorov in stališč vseh treh v raziskavo vključenih skupin. Razdelili smo jih na štiri vsebinske sklope ter v njih poudarili tista mnenja in stališča, ki so bila izražena pri vseh ali vsaj dveh skupinah. Vsebinski sklopi so:

- Razmerje med teoretičnimi/akademskimi znanji in praktičnimi/aplikativnimi znanji v študijskih programih FTŠ UP.
- Razmerje med usmerjenimi/diferenciranimi in splošnimi znanji v študijskih programih FTŠ UP.
- Raven zahtevnosti študija in zahtevanega znanja pri izvedbi študijskih programov na FTŠ UP.
- Smeri razvoja študijskih programov FTŠ UP.

Temeljna ugotovitev vseh treh skupin je bila potreba po povečanju praktičnih/aplikativnih znanj na vseh programih, še posebej na VS študijskih programih. Pri slednjih bi bilo treba povečati število in obseg praktičnih/aplikativnih znanj in zmanjšati število in obseg teoretično/akademskih znanj. Anketiranci so kot teoretična/akademska znanja opredelili tista znanja, ki so nujno potrebna za razumevanje turizma kot fenomena, razvoj stroke in usmerjanje turističnega razvoja, niso pa nujno potrebna za praktično delo v turizmu (takšne vsebine so npr.: strateški management, makroekonomija, računovodstvo, sociologija, antropologija, geografija, trajnostni razvoj). Kot praktična/aplikativna znanja pa so anketiranci razumeli npr.: komunikacijsko-psihološka, trženjskain podjetniška znanja, znanja s področja higiene in sanitacije, socialne veščine (komunikacija, samopodoba, samozavest, izogibanje in reševanje konfliktov, javno nastopanje, integriteta posameznika, etika in etično odločanje) ter tuje jezike. Med praktičnimi/aplikativnimi znanji posebej pogrešajo znanje o standardnih operativnih procesih v turističnih podjetjih. Izoblikovalo se je skupno stališče, da diplomanti VS študijskih programov ne potrebujejo poglobljenega razumevanja in znanja teoretičnih konceptov. Z zmanjšanjem obsega teoretičnih/akademskih znanj bi se po mnenju anketirancev zmanjšal tudi problem ponavljanja vsebin, saj se prav teoretična/akademska znanja največkrat ponavljajo v vertikali študijskih programov FTŠ UP. S takšnim pristopom bi se povečala tudi diferenciacija med izvedbo VS in UNI študijskih programov, torej programov na 1. stopnji, med katerimi anketiranci prav tako opažajo ponavljanje predvsem teoretičnih/akademskih vsebin. Obenem se anketiranci strinjajo z dvigom ravni teoretičnih/akademskih znanj na podiplomskih študijskih programih 2. stopnje. Vsekakor velja poudariti tudi stališče, da bi moral vsak učni načrt vsebovati natančno diferenciacijo med teoretično/akademskimi in praktično/aplikativnimi znanji. Tako bi bilo tudi lažje uvajati ustrezne spremembe v razmerju med teoretično/akademskimi in praktično/aplikativnimi znanji v posameznem študijskem programu.

Mnenja anketirancev glede razmerja med operativnimi in managerski znanji kažejo na prevelik obseg strateških managerskih vsebin na prvi stopnji (posebej na VS programih), saj se diplomanti te stopnje praviloma (tudi dolgoročno) zaposlujejo na ravni operativnega, kvečjemu srednjega managementa, za katerega ta znanja niso potrebna, hkrati pa ne dobijo dovolj operativnih znanj. Strateške vsebine je smiselno vključevati v manjši meri na UNI programih, sicer pa šele na drugi stopnji. Iz mnenj in stališč anketirancev je tudi razbrati nepoznavanje temeljnih razlik med VS in UNI programi na 1. stopnji, posledično pa tudi pogosto prisotnost napačnih pričakovanj glede profila in kompetenc diplomantov VS in UNI študijskih programov.

Predlogi anketirancev vseh skupin pri razmerju med usmerjenimi/diferenciranimi in splošnimi znanji v študijskih programih FTŠ UP gredo v smeri razvoja enovitih VS in UNI študijskih programov na 1. stopnji in enovitega študijskega programa na 2. stopnji. Programi bi morali v zaključnem letniku ponuditi usmerjena/diferencirana znanja glede na področje delovanja turističnih organizacij (potovalne dejavnosti, hotelirstvo, prehrambno gostinstvo, wellness, igralniški turizem ...). Na tak način bi po mnenju anketirancev dosegli večjo specializacijo za konkretne poklice v turizmu. Predmetnike 1. in 2. letnika VS in UNI študijskih programov 1. stopnje ter 1. letnika študijskega programa 2. stopnje bi po mnenju anketirancev morali sestavljati predmeti s splošnimi/*core* vsebinami (management, turizem). To pomeni, da bi bilo treba pri spremembah študijskih programov posebno pozornost nameniti prenovi in diferenciaciji temeljnih in predmetno specifičnih kompetenc diplomantov ter s tem njihovega profila. Večina anketirancev meni, da profili diplomantov niso ustrezno podprti z vsebinami učnih načrtov, zaradi česar predlagajo sistematično analizo, katero temeljno in predmetno specifično kompetenco diplomant pridobi pri posameznem predmetu. Vsebine učnih načrtov bi se morale nenehno nadgrajevati s sodobnimi znanji in primeri dobre prakse, kar bi profiliralo diplomante študijskih programov na FTŠ.

Enotno je bilo tudi stališče vseh skupin, da je potrebno dvigniti raven zahtevanega znanja in zahtevnost študija. Kot »zahtevnost študija« so anketiranci razumeli zahtevnost seminarskih vaj in nalog, prisotnost na predavanjih in vajah ter dvig zahtevane odgovornosti študentov. Anketiranci pogrešajo širši nabor orodij za preverjanje znanja ter razvoj socialnih veščin študentov v izvedbi pedagoškega procesa. Pogoj za dvig ravni zahtevanega znanja in zahtevnosti študija pa je primarno dvig kakovosti izvedbe pedagoškega procesa ter dvig kakovosti raziskovalnega dela, na podlagi katerega temelji razvoj znanstvenih in strokovnih vsebin. Pomembna pomanjkljivost so neenotni kriteriji izvajalcev pedagoškega procesa glede ravni zahtevanih znanj in zahtevnosti študija. S tem lahko FTŠ pridobi ugled v strokovni, akademski in širši javnosti.

Temeljno smer razvoja študijskih programov so anketiranci opredelili v smer enovitih študijev programov na 1. in 2. stopnji. Prednost takšnih študijskih programov, ki specializirajo diplomanta v zadnjem letniku študija, je tudi v večji fleksibilnosti glede na nove trende v turizmu in potrebe na trgu dela. Smeri študija v zadnjem letniku se lahko bolj fleksibilno spreminjajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo. Kot dodaten argument v smeri razvoja enovitega študijskega programa je dejstvo, da delodajalci ne ločijo profilov diplomantov glede na študijski program, kar je pri zaposlovanju izjemno pomembno. Z enovitim študijskim programom bi to pomanjkljivost odpravili, saj bi enoviti študij profiliral smer, za katero bi se odločil študent, v zadnjem letniku študija. Glede na težave, ki jih imajo diplomanti

z zaposlitvijo in zaposlenostjo v turizmu, pa anketiranci poudarjajo potrebo po znanjih, veščinah in kompetencah, ki bi diplomantom omogočila uspešno samozaposlitev.

FTŠ je bila prva fakulteta za področje turizma v Sloveniji in je še vedno vodilna visokošolska inštitucija na področju visokošolskega izobraževanja turizma. To kažejo rezultati tako v raziskovalnem kot pedagoškem delu fakultete. Dejstvo, da so fakultete, za razliko od višjih in visokih šol, raziskovalne inštitucije, mora FTŠ utrditi v smeri razvoja znanstveno-raziskovalnega dela, na kateri temelji razvoj teoretičnih/akademskih kot tudi praktičnih/aplikativnih znanj.

Povzetek

Namen raziskave je analiza študijskih programov Fakultete za turistične študije – Turistice izvedeno s triangulacijo med diplomanti, delodajalci in pedagoškimi delavci. Triangulacija je bila izvedena tako, da smo primerjali odgovore in mnenja vseh treh v raziskavo vključenih skupin po vsebinskih sklopih in poudarili tista mnenja, ki so bila izražena pri vseh ali vsaj dveh skupinah. V procesu izvedbe triangulacije smo tri skupine anketirancev obravnavali kot tri interesne skupine, ki kakovost študijskega programa pojmujejo v skladu s cilji in interesi, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem. Temeljni cilj raziskave je evalvacija in identifikacija ključnih pomanjkljivosti programov UP FTŠ Turistice ter oblikovanje smernic za njihovo izboljšanje. Raziskava temelji na konceptualnem izhodišču relativnega pojmovanja kakovosti, ki izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna«. Delodajalci (gospodarstvo) si želijo, da bi se diplomanti takoj samostojno uveljavili pri delu, pedagoški delavci vidijo kakovost študijskega programa v posredovanju čim več različnih, tako splošnih kot predmetno specifičnih kompetenc in diplomanti pričakujejo od kvalitetnega študijskega programa konkretne predmetno specifične kompetence, ki jih trenutno potrebujejo pri svojem delu in karieri. Vsaka od interesnih skupin je ocenjevala kakovost z različnih izhodišč in perspektiv.

Literatura

Airey, David. »Tourism Education Life Begins at 40.« *Téoros Revue de Recherche En Tourisme* 27, no. 1 (2008): 27–32.

Apple, Michael. *The State and the Politics of Education*. New York: Routledge, 2003.

Brejc, Mateja, Alenka Jurič Rajh, and Klemen Širok. »Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji.« In *Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju*, edited by Mateja Brejc, 10–30. Kranj: Šola za ravnatelje, 2008.

Burrows, Alison, Lee Harvey, and Diana Green. *Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education*. Birmingham: QHE, 1992.

Cervera-Taulet, Amparo, and María-Eugenia Ruiz-Molina. »Tourism Education: A Strategic Analysis Model.« *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 7, no. 2 (2008): 59–70.

Confederation of EU Rectors. 2000. The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: An Explanation. Conferences and the and Association of European Universities (CRE). February 11, 2015. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf.

Creemers, Bert P. M. »Educational Effectiveness and Improvement: The Development.« In *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, edited by* Tony Townsend, 223–42. New York: Springer-Verlag, 2007.

Fabjan, Daša, Dejan Križaj, Gorazd Sedmak, Helena Nemec Rudež, and Igor Novel. »Poročilo o evalvaciji študijskih programov UP FTŠ Turistice 2010.« Portorož: Fakulteta za turistične študije – Turistica, 2010.

Fidgeon, Paul R. »Tourism Education and Curriculum Design: A Time for Consolidation and Review?« *Tourism Management* 31, no. 6 (2010): 699–723.

Frazier, Andy. *A Roadmap for Quality Transformation in Education.* Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press, 1997.

Friedman, Andrew L., and Samantha Miles. *Stakeholders, Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Harvey, Lee, and Diana Green. »Defining Quality.« *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18, no. 1 (1993): 9–34.

Kelly, Anthony, and Chris Downey. *Using Effectiveness Data for School Iprovement*. London: Routledge, 2011.

Kump, Sonja. *Samoevalvacija v visokem šolstvu*. Priročnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 1995.

Laval, Christian C. Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina, 2005.

Lewis, Acolla. »Rationalising a Tourism Curriculum for Sustainable Tourism Development in Small Island States: A Stakeholder Perspective.« *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 4, no. 2 (2005): 4–15.

Macbeath, John M. »Democratic Learning and School Effectiveness.« In *Democratic Learning. The Challenge of School Efectiveness*, edited by Lejf Moos and John M. Macbeath, 15–41. London, NY: Routledge and Falmer, 2004.

Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. 2000. Zakon o Nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. Accessed March 20, 2015. http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=4

Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. Bela Knjiga o Vzgoji in Izobraževanju v Republiki Sloveniji. Accessed March 18, 2015. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.

Mitchell, Ronald K., Bradley R. Agle, and Donna J. Wood. »Toward a Theory of stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts.« *The Academy of Management Review* 22, no. 4 (1997): 853–86.

Morris Paris, Cody. »Social Constructivism and Tourism Education.« *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education* 10, no. 2 (2011): 103–08.

Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 2013. Brošura Nakvis. Accessed March 15, 2015. http://test.nakvis.si/sl-SI/Content/GetFile/235.

Pirsig, Robert Maynard. *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. New York: Bantam Books, 1974.

Praprotnik Gomzi, Silva. »Izobraževanje kot pomemben element turizma.« In Management, izobraževanje in turizem – kreativno v spremembe, edited by Aleksandra Brezovec and Janez Mekinc, 124–32. Portorož: Založba Turistica, Fakulteta za turistične študije, Univerza na Primorskem, 2009.

Resolucijo o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). Uradni list RS, št. 41/2011.

Sallis, Edward. *Total Quality management in Education*. London: Kogan Page, 2002.

Stergiou, Dimitrios, Airey David, and Michael Riley. »Making Sense of Tourism Teaching.« *Annals of Tourism Research* 35, no. 3 (2008): 631–49.

Stronach, Ian. *Globalizing Education, Educating the Local: How Method Made us Mad*. London: Routledge, 2010.

Yonghee, Kim, Kathryn S. Savage, Richard M. Howey, and Hubert B. Van Hoof. »Academic Foundations for Hospitality and Tourism Research: a Reexamination of Citations.« *Tourism Management* 30, no. 5 (2009): 752–58.

Zagonari, Fabio. »Balancing Tourism Education and Training.« *International Journal of Hospitality Management* 28, no. 1 (2009): 2–9.

Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPK). Uradni list RS, št. 1/07, 85/09.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI). Uradni list RS, št. 86/04, 100/13.

Trendi v terciarnem izobraževanju in na trgu dela s poudarkom na področju poslovnih ved

Tanja Kosi Antolič

Uvod

Kakšen bo vpliv terciarnega študija na položaj posameznega diplomanta na trgu dela, je poleg kakovosti in aktualnosti študija ter diplomantove študijske in obštudijske angažiranosti odvisno vsaj še od tega, kakšna je na trgu dela ponudba znanja in veščin, ki jih ima diplomant, in kakšno je na drugi strani povpraševanje podjetij in drugih organizacij po teh veščinah. Ob zelo številčnih generacijah novih diplomantov in stagnirajoči ali padajoči gospodarski aktivnosti bo zaposlitev diplomanta večji izziv kot v razmerah gospodarske konjunkture ali manjše konkurence na strani ponudbe dela na določenem strokovnem področju. Težave pri iskanju zaposlitve in kariernem razvoju se lahko pojavijo tudi v cvetočem gospodarstvu, če posameznikova znanja in veščine ne ustrezajo tistim, ki jih delodajalci potrebujejo. Takšna strukturna neskladja med ponudbo in povpraševanjem na trgu dela lahko vodijo do dolgoročne brezposelnosti in terjajo preusmeritev posameznikov na drugo strokovno področje oz. njihovo prekvalifikacijo.

V prvem delu prispevka predstavljamo dinamiko vpisa v terciarne študijske programe po področjih izobraževanja in načinu študija. Na osnovi demografskih projekcij prebivalstva in izhodiščnih predpostavk so pripravljene projekcije števila študentov terciarnega študija, kjer je posebna pozornost posvečena študentom družboslovja oziroma, še ožje, študentom poslovnih in upravnih ved. Na osnovi projekcij lahko, ob predpostavki nespremenjene visokošolske politike, sklepamo na prihodnjo ponudbo novih diplomantov terciarnega študija na trgu dela.

Koliko diplomantov katerih študijskih področij letno prihaja na trg dela in koliko jih lahko trg dela absorbira, je tema drugega dela poročila. Na ta vprašanja odgovarjamo posredno s prikazom prispevka terciarnega študija k možnosti zaposlitve po diplomiranju ter višini plače. Prikazani sta tudi skupini suficitarnih poklicev, torej tistih, ki so bili v novejših analizah najbolj izpostavljeni brezposelnosti, in deficitarnih poklicev, pri katerih ponudba dela ne dohaja povpraševanja. Za diplomante v majhni in gospodarsko odprti državi so lahko pomembne tudi zaposlitvene možnosti in poslovne priložnosti v tujini, zato prikazujemo še vseevropske napovedi zaposlovanja po poklicnih skupinah. Naposled predstavljamo še koncept zaposljivosti in njegovo vpetost v nacionalne in nadnacionalne politične strate-

gije ter rezultate domačih in mednarodnih študij o zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov terciarnega študija s poudarkom na področju poslovnih ved in ekonomije.

Vpisi v terciarno izobraževanje in demografija

V tem poglavju obravnavamo stanje, trende in obete v terciarnem izobraževanju s poudarkom na področju poslovnih in upravnih ved. Pri analizi so uporabljeni podatki Statističnega urada Republike Slovenije (SURS), Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ), Eurostata in Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD).

Terciarno izobraževanje zajema visokošolsko izobraževanje in višje strokovno izobraževanje. *Visokošolski študijski programi* za pridobitev izobrazbe se skladno s 33. členom Zakona o visokem šolstvu (ZviS, Uradni list RS, št. 100/2004 s spremembami) razvrščajo v tri stopnje:[1]

- prvo stopnjo, ki vključuje visokošolske strokovne (VS) in univerzitetne (UN) študijske programe,
- drugo stopnjo, ki vključuje magistrske in enovite magistrske študijske programe, ter
- tretjo stopnjo, ki jo predstavljajo doktorski študijski programi.

Študijski programi prve stopnje so dodiplomski študijski programi, študijski programi druge in tretje stopnje pa podiplomski študijski programi. Oboje izvajajo visokošolski zavodi. V letu 2013 je na področju visokošolskega izobraževanja delovalo pet univerz (tri javne in dve zasebni), en javni samostojni visokošolski zavod in 42 zasebnih samostojnih visokošolskih zavodov (MIZŠ 2014, 38). V študijskem letu 2013/14 je bilo na visokošolski študij vpisanih 77.371 študentov.[2] Po podatkih MIZŠ (2014, 39) je na zasebnih visokošolskih zavodih študiralo 11,7 % študentov visokošolskega študija, pri čemer jih je več kot polovica (56 %) študirala izredno oziroma so sami priskrbeli vire za plačilo šolnine; na javnih visokošolskih zavodih je bil ta delež nižji (12 %).

Ponudbo terciarnega izobraževanja zaokroža *višje strokovno izobraževanje*, ki se – skladno s 17. členom Zakona o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI, Uradni list RS, št. 86/2004, 100/2013) – izvaja v obliki *višješolskih študijskih programov* in po študijskih programih za izpopolnjevanje. Oboji se oblikujejo na podlagi mednarodno primerljivih poklicnih standardov (študijski programi za izpopolnjevanje sicer v primeru, ko omogočajo pridobitev novega naziva strokovne izobrazbe), izvajajo pa jih višje (strokovne) šole. Višješolski programi trajajo dve leti, za razliko od visokošolskih študijskih programov pa je njihova naravnanost bolj praktična oziroma usmerjena k pridobivanju poklicnih kompetenc (praktičnemu usposabljanju naj bi bilo namenjenih 40 % programa). V študijskem letu 2013/2014 je višješolsko izobraževanje izvajalo 64 javnih in zasebnih višjih strokovnih šol, kamor je bilo vpisanih malo več kot 13 tisoč študentov; od teh jih je 80 % vpisanih na javne ali koncesionirane višje šole, preostalih 20 % pa na zasebne višje šole, ki se financirajo iz zasebnih virov – šolnin (MIZŠ, 2014, 37–38). V procesu bolonjske prenove terciarnega izobraževanja naj bi države Evropske unije (EU) vzpostavile most oz. možnost za prehode med višjim strokovnim izobraževanjem in stopenjskim visokošolskim študijem (MIZŠ, 2013a). Skladno z mednarodno standardno klasifikacijo ISCED 1997, ki je osnova za zbiranje in izkazovanje statistike s področja izobraževanja v različnih državah in za mednarodne potre-

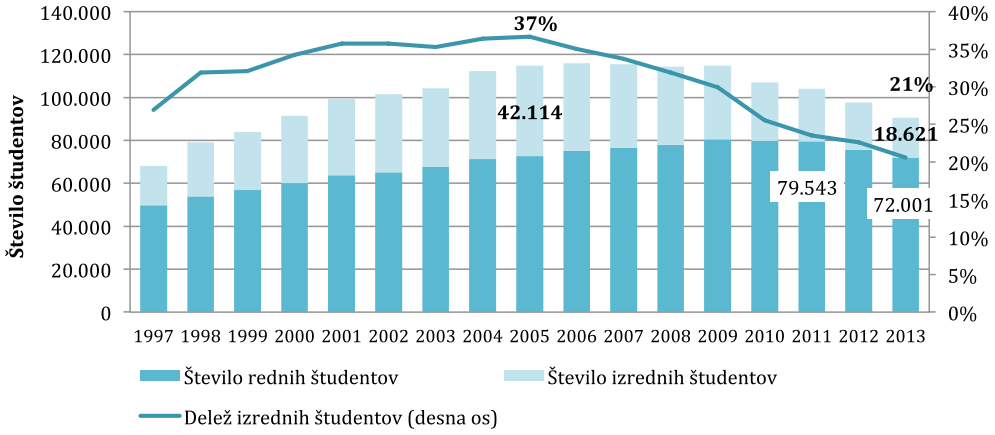
1 Leta 2004 je bil na osnovi smernic bolonjskega procesa sprejet Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 100/2004, ZViS 2004), ki je uvedel sistem visokošolskega izobraževanja s tremi stopnjami študija. Na prvi stopnji se je ohranil binarni sistem izobraževanja (visokošolski strokovni in univerzitetni študijski programi), na drugi stopnji se izvajajo magistrski (strokovni) študijski programi, na tretji stopnji pa doktorski študijski programi. Prvi vpisi v nove, bolonjske študijske programe so bili izvedeni v študijskem letu 2005/2006.

2 Podatek SURS (SI-STAT –Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje).

be, je področje terciarnega izobraževanja razdeljeno na dve ravni (SURS 2012, 17–22; Strašek et al., 2010, 4–5):

- Prvo raven terciarnega izobraževanja predstavljajo *programi 5. stopnje (ISCED 5).* V tej stopnji je mnogo različnih programov, ki se delijo na:
  a) *programe ISCED 5A,* ki so večinoma teoretski, pripravljajo na raziskovalno ali drugo zelo zahtevno delo v različnih poklicih (v Sloveniji se sem uvrščajo programi prve in druge bolonjske stopnje, stari univerzitetni programi, stari magistrski podiplomski programi);
  b) *programe ISCED 5B,* ki so strokovno in praktično naravnani ter bolj poklicno specifični kot programi ISCED 5A ter pripravljajo na neposreden vstop na trg dela (v Sloveniji se sem uvrščajo programi višješolskega strokovnega izobraževanja, stari visokošolski strokovni programi in specialistični podiplomski programi).
- Drugo raven terciarnega izobraževanja predstavljajo *programi 6. stopnje (ISCED 6)*, ki predvidevajo zahteven študij in izvirno raziskovalno delo in se konča z najzahtevnejšo visokošolsko kvalifikacijo. V Sloveniji se v skupino ISCED 6 uvrščajo programi doktorskega študija (programi tretje bolonjske stopnje, prejšnje doktorsko izobraževanje).

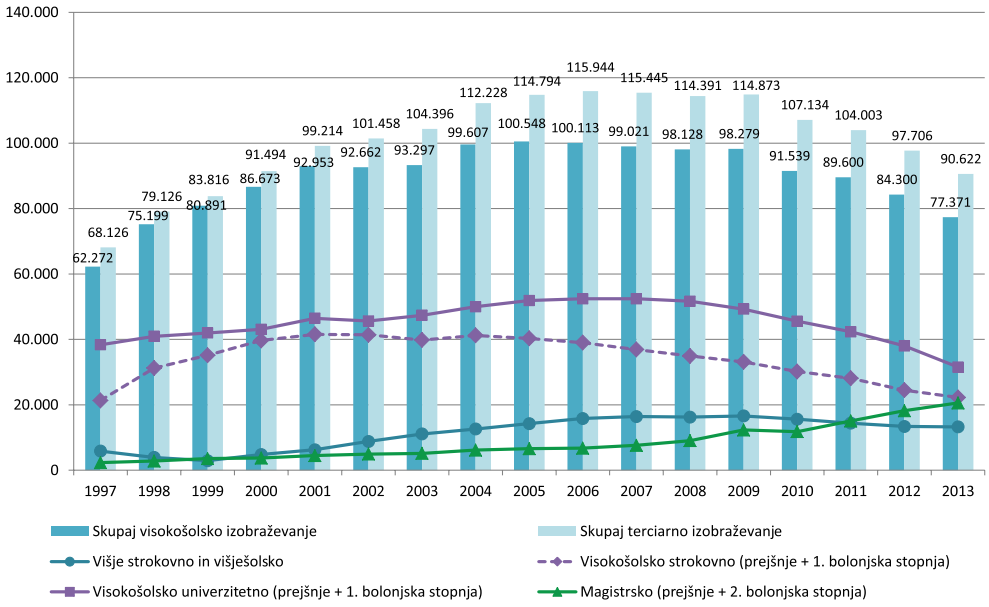
Stanje in splošni trendi v terciarnem izobraževanju



Slika 11: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, obdobje 1997–2013.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, november 2014, lasten prikaz

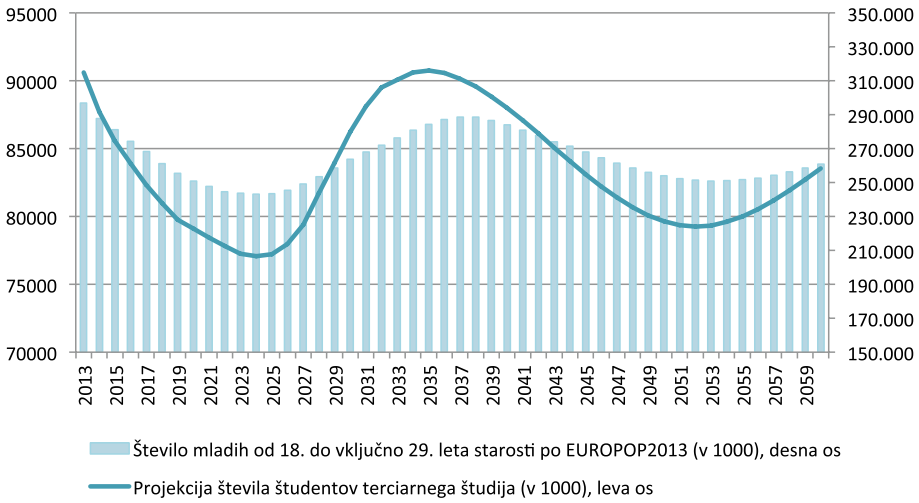
Po nagli rasti v obdobju 1997–2006 (povečanje za 70 %), se število študentov terciarnega izobraževanja znižuje. Leta 2013 je bilo za 22 % nižje od vrha leta 2006. Padec v obdobju 2006–2013 v veliki meri izhaja iz zmanjševanja števila študentov izrednega študija (padec za 54 %). Število študentov rednega študija, ki je začelo upadati (šele) po letu 2011, se je v enakem obdobju zmanjšalo za 4,4 %. Delež izrednih študentov med vsemi študenti terciarnega študija se je tako zmanjšal s 36, 7 % (leta 2005) na 20,5 % (leta 2013). Padanje števila študentov terciarnega izobraževanja je poleg demografskih trendov (tj. padanja deleža mladega prebivalstva) povezano tudi z gospodarskimi gibanji. Gospodarska kriza po letu 2008 in (tudi) z njo povezana racionalizacija poslovanja različnih organizacij sta namreč še dodatno prispevali k zmanjševanju števila študentov izrednega študija.



Slika 12: Število študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, obdobje 1997–2013.

Opomba: Ker je število študentov specialističnega študija in doktorskih študentov relativno majhno, ju posebej ne prikazujemo, sta pa obe kategoriji všteti v skupno število, ki ga prikazujejo stolpci.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, november 2014, lasten prikaz.



Slika 13: Projekcije števila mladih med 18. in 29. letom starosti in števila študentov terciarnega študija, Slovenija, 2013–2060.

Opomba: Projekcija (glej Prilogo 1) temelji na projekciji prebivalstva EUROPOP2013 po letih starosti in na stopnjah vpisa v terciarno izobraževanje, kot so veljale v letu 2013 (za mlade od 18. do 29. leta starosti ločeno po letih starosti, nad to starostjo pa po starostnih skupinah). Pri izračunu stopenj vpisa so uporabljeni podatki SURS (SI-STAT 2014).

Viri: za število mladih projekcije Eurostat – EUROPOP2013, za število študentov lastne projekcije.

Največji upad števila študentov beležijo *dodiplomski visokošolski študijski programi,* tj. VS in UN študijski programi 1. stopnje skupaj s starimi VS in UN študijskimi programi. Padajoči trend je med drugim povezan z bolonjsko prenovo študijskih programov, ki je skrajšala trajanje študija na dodiplomski ravni. Odstotni padec v obdobju 2005–2013 je pri VS študijskih programih (-45 %) večji kot pri UN študijskih programih (-39 %). Prvih namreč nekatere fakultete ne razpisujejo več. Trend naraščanja števila *magistrskih študentov* (danes študentov visokošolskih študijskih programov 2. stopnje, v preteklosti pa študentov znanstvenega magistrskega študija) je povezan z uvedbo bolonjskega sistema izobraževanja, ki sega v leto 2005, ko je bila hkrati uvedena možnost rednega vpisa v študijske programe 2. stopnje (brez plačila šolnine)[3] za vse tiste študente, ki še nimajo pridobljene sedme ravni izobrazbe po KLASIUS,[4] ne glede na delovni status.[5] Trend naraščanja števila magistrskih študentov se do leta 2013 ni ustavil.

Število študentov terciarnega izobraževanja je odvisno predvsem od velikosti populacije, ki je v največji meri zastopana med študentsko populacijo, in stopenj vpisa te starostne skupine v terciarni študij. Skladno z *Eurostatovimi projekcijami števila prebivalstva* (EUROPOP2013) se bo v Sloveniji število mladih med 18. in do vključno 29. letom starosti v obdobju 2013–2024 znižalo za okoli 53.800; padec predstavlja približno 18 % sedanje populacije te starosti. Posledično lahko do leta 2024 pričakujemo nadaljevanje trenda padanja števila študentov terciarnega študija; pri ohranitvi stopenj vpisa (po starostnih skupinah) iz leta 2013 bi se njihovo število zmanjšalo z 90.622 v letu 2013 na dobrih 77 tisoč v letu 2024. To padanje se teoretično sicer lahko zmanjša ali zaustavi, v kolikor:

- se bodo starejše osebe ob spodbujanju vseživljenjskega učenja/izobraževanja v znatno večji meri vključevale v terciarne študijske programe, a zaradi njihove vključenosti v redne delovne procese njihovo število najbrž ne bo tolikšno, da bi lahko v celoti nadomestilo izpad mlajše populacije;
- se bodo zvišale stopnje vpisa mladih v terciarni študij, a je porast stopnje vpisa v programe terciarnega izobraževanja ravni ISCED 5A (teoretski/splošni programi) malo verjeten glede na to, da Slovenija beleži ene najvišjih stopenj vpisa v te programe v EU (višje izkazujeta le Portugalska in Poljska).[6] Z vidika mednarodne primerjave (Preglednica 2) je povečanje stopenj vpisa v programe terciarnega izobraževanja ravni ISCED 5B (strokovne, poklicno usmerjene) možno, a je verjetno zlasti ob znižanju stopenj vpisa v programe ISCED 5A.

3 Študijski programi 1. in 2. stopnje se izvajajo kot redni in kot izredni študij. Študentje rednega visokošolskega študija na 1. in 2. stopnji ne plačujejo šolnine, ampak zgolj manjši prispevek ob vpisu. Redni študij se namreč skladno s 73. členom in 73.a členom ZViS 2004 (s spremembami) financira iz proračunskih sredstev (ZViS-UPB7, Uradni list RS, št. 32/2012).

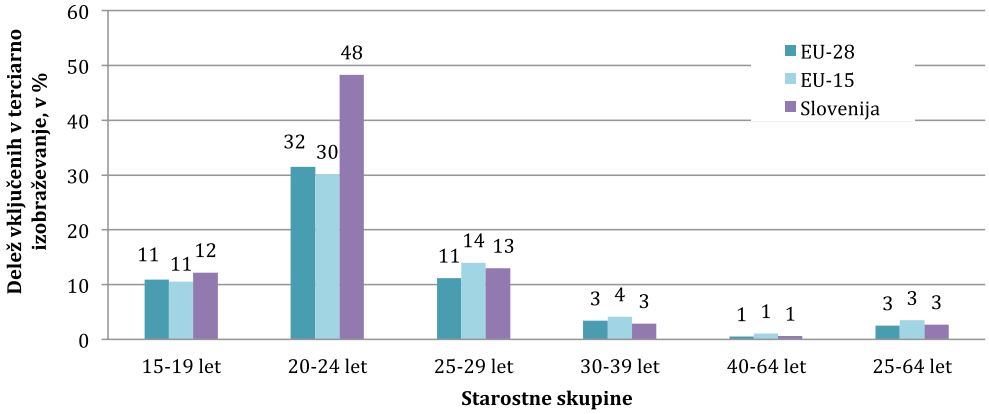
4 Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja – KLASIUS.

5 Skladno z Uredbo o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (Uradni list RS, št. 7/11, 64/12 in 12/13) se lahko v redni magistrski študij 2. stopnje vpišejo le kandidati, ki v dosedanjem izobraževanju še niso pridobili sedme ravni izobrazbe po KLASIUS, tj. niso zaključili visokošolskega študijskega programa 2. stopnje, starega visokošolskega UN študijskega programa ali specializacije po visokošolski strokovni izobrazbi.

6 Stopnja vpisa v programe ravni 5A po ISCED je v Sloveniji leta 2012 znašala 76 %, medtem ko je v državah EU, ki so članice OECD, v povprečju znašala 56 %, v povprečju držav OECD pa 58 %. Višjo stopnjo vpisa so med evropskimi članicami OECD tega leta beležile Islandija (80 %), Poljska (79 %) in Norveška (77 %) (OECD, 2014, 340).

Po letu 2024 pa se bo po projekcijah Eurostata število mladih med 18. in 29. letom starosti krepilo vse do leta 2038 (ko naj bi bilo za skoraj 19 % višje kot leta 2024, a še vedno slabe 3 % nižje kot leta 2013), nato pa lahko pričakujemo ponoven upad opazovane populacije mladih in s tem vpisa v terciarno izobraževanje.

Slovenija po *vključenosti mladih med 20. in 24. letom starosti v terciarno izobraževanje* opazno prehiteva povprečje EU. Leta 2012 je bilo v Sloveniji v terciarno izobraževanje vključenih 48 % mladih med 20. in 24. letom starosti, v povprečju EU pa 32 %.



Slika 14: Vključenost v terciarno izobraževanje po starostnih skupinah, Slovenija in povprečje EU, 2012.

Vir: podatki Eurostata, preračuni Čelebič, 2014, 23.

Podatki OECD kažejo, da je delež prebivalcev, za katere se pričakuje, da bodo v svojem življenju vstopili v terciarno izobraževanje, v Sloveniji precej višji kot v povprečju držav EU, ki so tudi članice OECD (Preglednica 2). Podatek odseva široko dostopnost terciarnega študija v Sloveniji, pa tudi njegovo zaznano vrednost.[7] A se prehitevanje povprečja EU pri stopnji vpisa ne odrazi v enaki meri pri rezultatih terciarnega izobraževanja, npr. v deležu terciarno izobraženih v različnih starostnih skupinah (Slika 20). Kot izziv se torej izpostavlja povečanje učinkovitosti terciarnega izobraževanja v Sloveniji v smislu zvišanja stopnje dokončanja terciarnega študija.

Slika 15 prikazuje *strukturo števila študentov terciarnega študija* v Sloveniji *po področjih izobraževanja* skladno z mednarodno standardno klasifikacijo ISCED 1997 po letih. Višje- in visokošolski zavodi, ki izobražujejo na področju *poslovnih in upravnih ved*, se soočajo z zniževanjem deleža svojih študentov v skupnem (že tako padajočem) številu študentov (na 17,8 % leta 2013, kar je 12,4 o. t. manj kot leta 2004), pri čemer se Slovenija po deležu študentov na tem področju približuje povprečju starih držav članic EU (15,4 %[8]). Delež študentov *družbenih ved, novinarstva in prava* se je po drugi strani ohranil na podobni ravni kot leta 2004 (zlasti na račun študentov družbenih ved). V strukturi študentov so od leta 2004 do leta 2013 delež najbolj povečala področja:

7 Terciarno izobraženi v Sloveniji so manj izpostavljeni brezposelnosti kot nižje izobraženi in prejemajo pribitek na plačo zaposlenih z nižjo ravnjo izobrazbe. V letu 2008 je stopnja donosa (tj. povečanja posameznikovega neto zaslužka) za dodatno leto zaključenega visokošolskega izobraževanja znašala okoli 10 % (Bartolj et al., 2013).

8 Vir podatka, ki je za leto 2012, je Eurostat – Education and Training – Tertiary students (ISCED 5-6) by field of education and sex. Pri preračunu smo upoštevali netehtano povprečje za stare članice EU (EU-15).

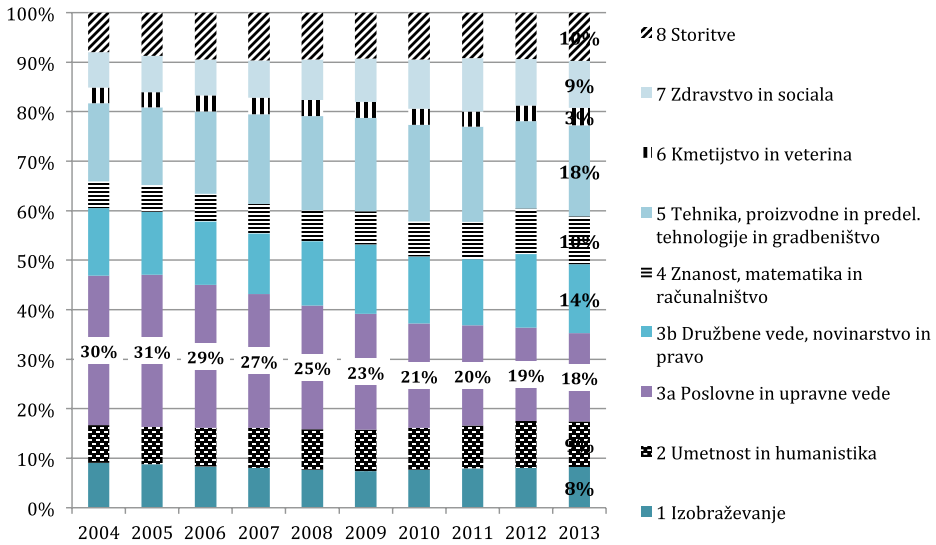
- *znanosti, matematike in računalništva* (povečanje za 4,8 o. t.),
- *tehnike, proizvodnih in predelovalnih tehnologij in gradbeništva* (povečanje za 2,6 o. t.) in
- *zdravstva in sociale* (povečanje za 2,3 o. t.).

Preglednica 2: Mednarodna primerjava stopenj vpisa v terciarni študij po letih.

Leto	2005	2008	2009	2010	2011	2012
	Terciarni študij ISCED ravni 5A					
Slovenija	40	56	61	77	75	76
OECD, povprečje	54	56	58	62	59	58
EU-21, povprečje	53	54	56	61	57	56
	Terciarni študij ISCED ravni 5B					
Slovenija	49	32	32	19	18	17
OECD, povprečje	18	16	18	19	19	18
EU-21, povprečje	16	14	14	15	15	14

Opomba: Stopnja vpisa odraža delež prebivalstva, ki naj bi se v času trajanja življenja vključili v terciarno izobraževanje (OECD, 2014, 330–331). Skladno s klasifikacijo ISCED 1997 se slovenske študijske programe umešča v ustrezne skupine na sledeči način: i) v skupino ISCED 5A se uvrščajo programi prve in druge bolonjske stopnje, stari univerzitetni programi, stari magistrski podiplomski programi; ii) v skupino ISCED 5B se uvrščajo programi višješolskega strokovnega izobraževanja, stari visokošolski strokovni programi in specialistični podiplomski programi.

Vir: OECD 2013, 299; OECD 2014, 340.



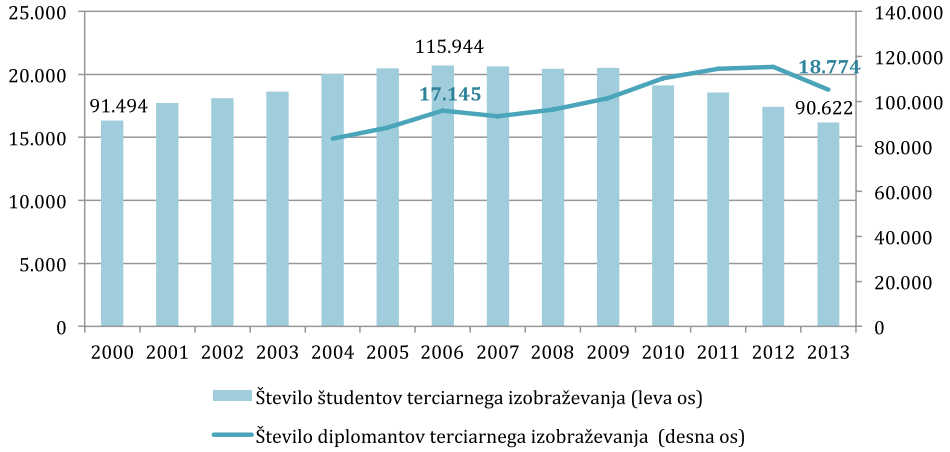
Slika 15: Struktura študentov terciarnega študija po področjih izobraževanja v Sloveniji, obdobje 2004–2013.

Opomba: Podatki so prikazani skladno z mednarodno klasifikacijo ISCED 1997 in se nekoliko razlikujejo od podatkov po klasifikaciji KLASIUS-P, ki jih je SURS objavil za leti 2012 in 2013.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, november 2014.

Gibanje števila diplomantov *terciarnega izobraževanja* z zamikom sledi gibanju števila študentov terciarnega študija. Število diplomantov se je povečevalo vse do leta 2012, leta 2013

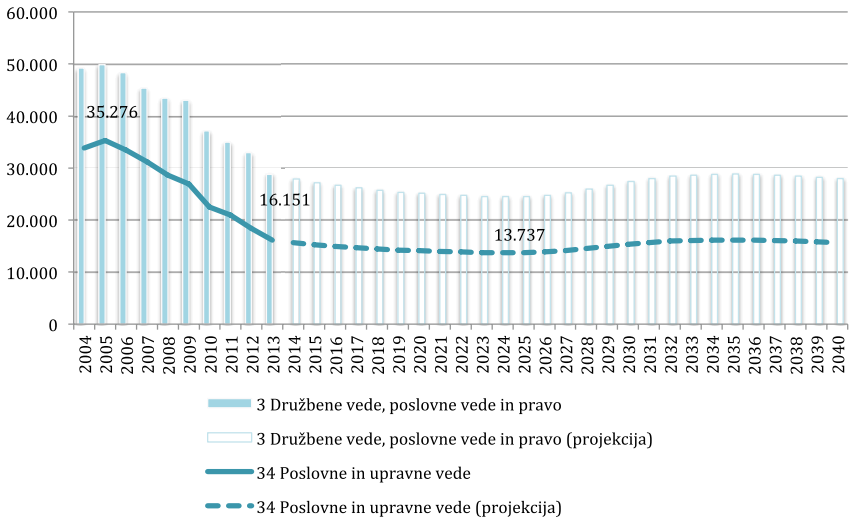
pa je medletno upadlo za dobrih 7 %. Zamik v padcu glede na število študentov odraža čas trajanja študija od vpisa do diplomiranja, ki pa se je z uvedbo bolonjskih študijskih programov skrajšal (Čelebič, 2014, 40). Podrobnejše informacije o diplomantih so na voljo v poglavju 3.1.1.



Slika 16: Število diplomantov terciarnega izobraževanja v Sloveniji, 2000–2013.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Diplomanti terciarnega izobraževanja, avgust 2014.

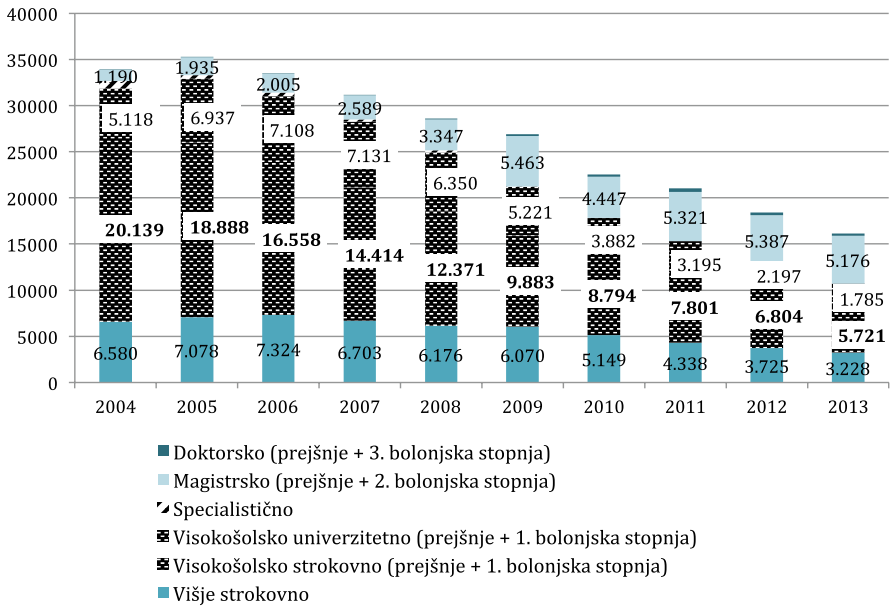
Stanje in trendi terciarnega izobraževanja na področju poslovnih in upravnih ved



Slika 17: Število študentov terciarnega študija družbenih ved, poslovnih ved in prava v Sloveniji, 2004–2040.

Opomba: Projekcija je narejena na osnovi projekcij EUROPOP2013 in lastne projekcije števila študentov terciarnega izobraževanja v Sloveniji (glej Sliko 13) ter ob upoštevanju strukture študentov po področjih študija v letu 2013. Izračuni so na voljo v Prilogi 1.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, december 2014; od leta 2013 naprej lastna projekcija.



Slika 18: Število študentov terciarnega študija poslovnih in upravnih ved po vrsti študijskih programov v Sloveniji, 2004–2013.

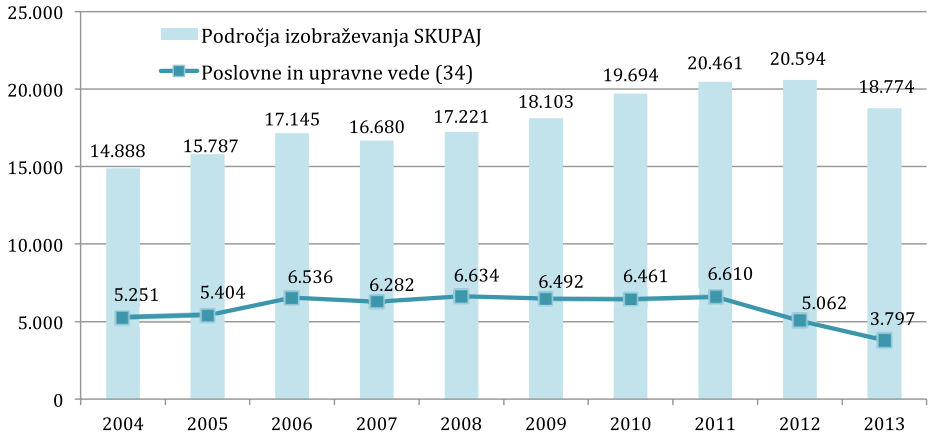
Opomba: Podatki so prikazani skladno z mednarodno klasifikacijo ISCED 1997 in se nekoliko razlikujejo od podatkov po klasifikaciji KLASIUS-P, ki jih je SURS objavil za leti 2012 in 2013.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, julij 2014, lastni preračuni.

Število študentov terciarnega izobraževanja na področju poslovnih in upravnih ved se je med letoma 2005 in 2013 zmanjšalo za kar 54 % (s 35.276 na 16.151 tisoč). Pri ohranitvi deleža študentov poslovnih in upravnih ved med vsemi študenti terciarnega študija iz leta 2013 bi se – ob veljavnosti projekcij skupnega števila prebivalstva in študentov terciarnega študija (Slika 13) – število študentov poslovnih in upravnih ved do leta 2024 zmanjšalo na 13.737 (-15 % glede na leto 2013), nato pa bi se naslednje desetletje spet rahlo krepilo. V primeru, da se Slovenija po deležu študentov poslovnih in upravnih ved med vsemi študenti približa povprečju EU, pa bi število študentov poslovnih in upravnih ved do leta 2024 upadlo še bolj, in sicer na 11.906 (-26 % glede na leto 2013).

Največji absolutni upad števila študentov poslovnih in upravnih ved je bil po letu 2005 zabeležen na visokošolskih strokovnih programih (-13 tisoč oz. -70 %), procentualno pa se je bolj skrčila skupina študentov univerzitetnih visokošolskih programov (-5.151 oz. -74 %). Padec je povezan z demografskimi in gospodarskimi gibanji, usmeritvijo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) k zmanjšanju števila razpisnih mest za študij na področju družboslovja[9] ter z bolonjsko prenovo študijskih programov, po kateri se je čas študija na dodiplomski ravni sicer skrajšal, hkrati pa se je povečal vpis v podiplomske študijske programe. V obdobju 2004–2013 se je število študentov v magistrskih študijskih programih povečalo za 3.986 (s 1.190 na 5.176), na doktorskem študiju pa za 210 (z 31 na 241).

9 MIZŠ (2013b) je usmeritev utemeljila z rezultatih analiz učinkovitosti študija, razmer na trgu dela in zaposljivosti.



Slika 19: Število diplomantov terciarnega študija – skupaj in za področje poslovnih ved, 2004–2013.
Opomba: Glej Sliko 18.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Diplomanti terciarnega izobraževanja, avgust 2014.

Padanje števila študentov po letu 2005 se je v padcu števila diplomantov terciarnega izobraževanja na področju poslovnih in upravnih ved odrazilo šele po letu 2011. Po dvoletnem zaporednem padanju je leta 2013 terciarni študij poslovnih in upravnih ved zaključilo 3.797 študentov oz. 43 % manj kot leta 2011.

Diplomanti in trg dela

Položaj diplomantov terciarnega študija na trgu dela je odvisen tako od dejavnikov na strani ponudbe dela, ki jo oblikujejo diplomanti, kot od dejavnikov na strani povpraševanja po njihovem delu s strani podjetij in drugih institucij. V poglavju obravnavamo obe strani trga dela ter osvetlimo, kako terciarna izobrazba prispeva k položaju posameznika na trgu dela, kakšne so posebnosti po področjih študija ter kakšni so obeti glede (na trgu dela) iskanih poklicev in kompetenc, ki posamezniku povečajo možnosti zaposlitve in razvoja poklicne kariere. Predstavljamo še koncept in rezultate domačih in tujih raziskav o zaposljivosti diplomantov, vključno z dejavniki, ki vodijo do večje zaposljivosti posameznika.

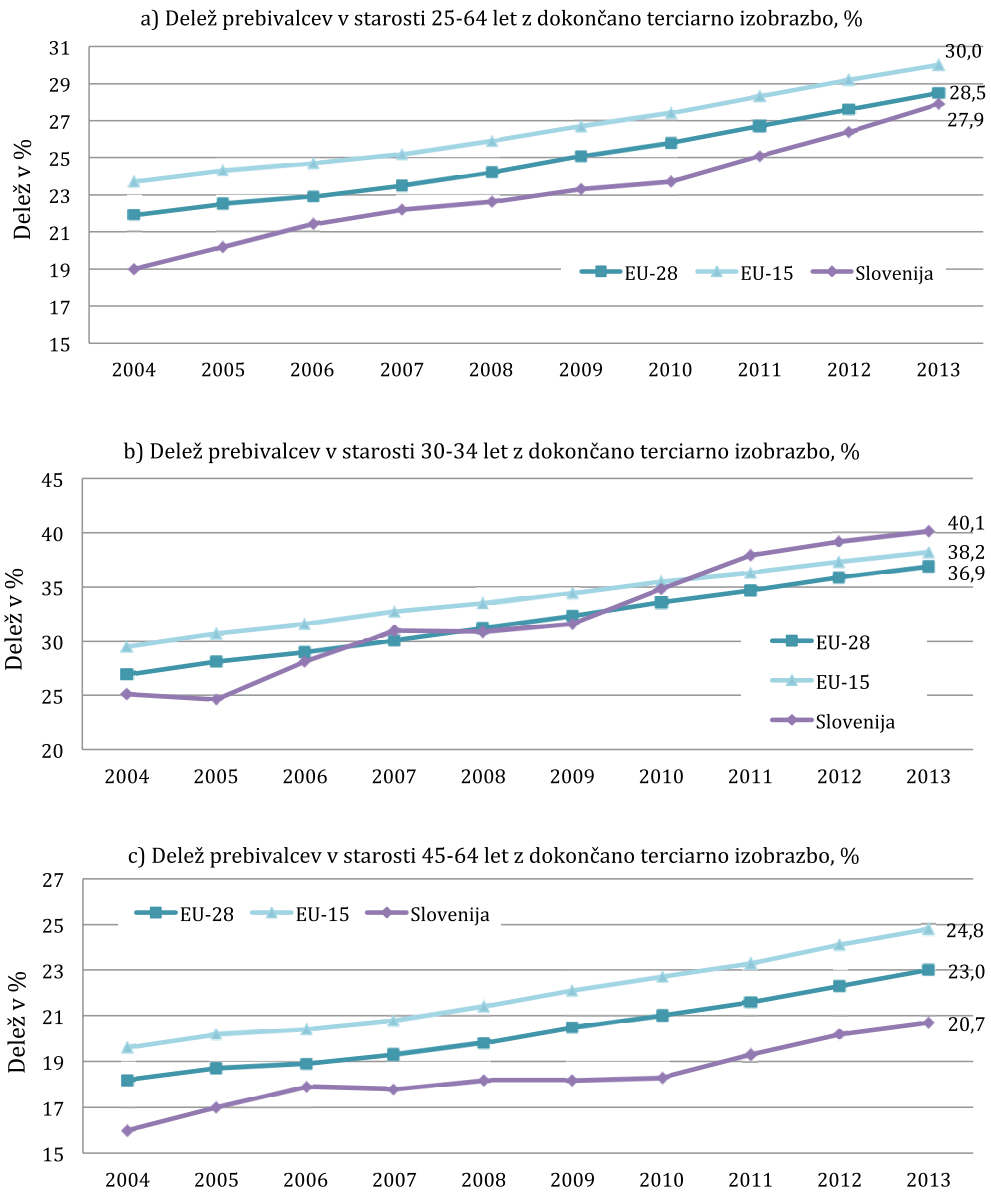
Ponudba terciarno izobraženega kadra

Pri ponudbi visoko (terciarno) izobraženega kadra je pomembno tako število visoko izobraženih oseb kot tudi njihova struktura glede na področje izobraževanja in preteklega dela ter osvojena znanja in veščine oz. sposobnost njihove uporabe, torej kompetence[10].

Terciarna izobraženost mladega in starejšega prebivalstva

Delež prebivalstva, starega od 25 do 64 let, z dokončano terciarno izobrazbo v Sloveniji po letu 2010 strmo raste, a je še vedno malo pod povprečjem EU (Slika 20, a). Višji delež terciarno izobraženih beleži 15 držav članic EU (med njimi so skandinavske in baltske države), medtem kot je v sosednjih državah ta delež nižji (Slika 21).

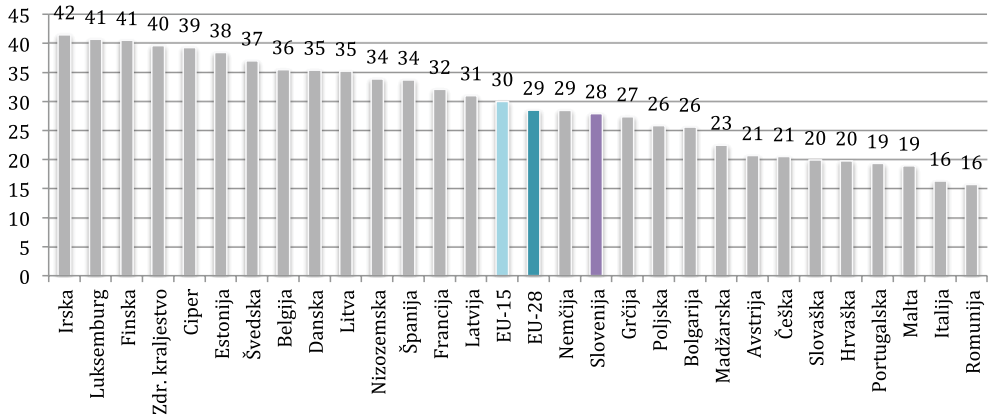
10 Kompetenca je dokazana zmožnost uporabe znanja, veščin ter osebnih, družbenih in/ali metodoloških sposobnosti v delovnih ali študijskih situacijah ter v strokovnem in osebnostnem razvoju (CEDEFOP 2014b).



Slika 20: Delež prebivalcev z dokončano terciarno izobrazbo v Sloveniji in v povprečju EU, 2004–2013 (%).

Vir: Eurostat – Education and Training Database – Population with tertiary education attainment, november 2014.

Glede na relativno visok delež terciarno izobraženih mladih (Slika 20, b) lahko Slovenija zaostanek za naprednejšimi državami zmanjša predvsem z dvigom izobrazbene ravni starejšega prebivalstva, ki je precej nižja kot v povprečju EU (tretji graf na Sliki 20). Eden od izzivov za višješolske in visokošolske zavode je torej, kako v terciarno izobraževanje v večji meri pritegniti starejše.

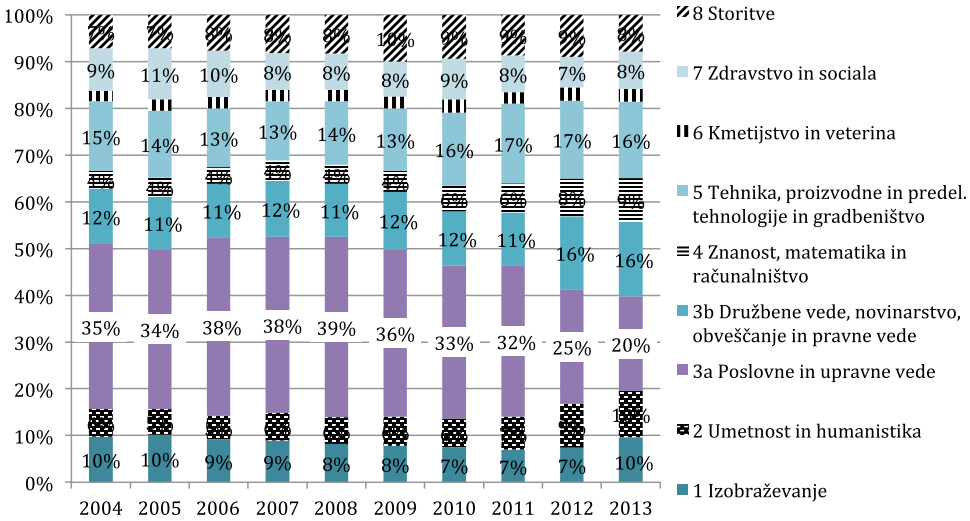


Slika 21: Delež prebivalcev v starosti 25–64 let z dokončano terciarno izobrazbo v državah EU, 2013 (%).

Vir: Eurostat – Education and Training Database – Population with tertiary education attainment, november 2014.

Struktura ponudbe terciarno izobraženega prebivalstva glede na področje izobraževanja

V letu 2013 je študij končalo 18.744 diplomantov terciarnega študija; mnogi izmed njih so svoje delo ponudili na trgu. Največ jih je diplomiralo na področju družbenih ved, poslovnih ved in prava (skupaj 36 %). Sledijo področja tehnike, proizvodnih in predelovalnih tehnologij ter gradbeništva (16 %), ter izobraževanja (10 %), umetnosti in humanistike (10 %) ter znanosti, matematike in računalništva (10 %).



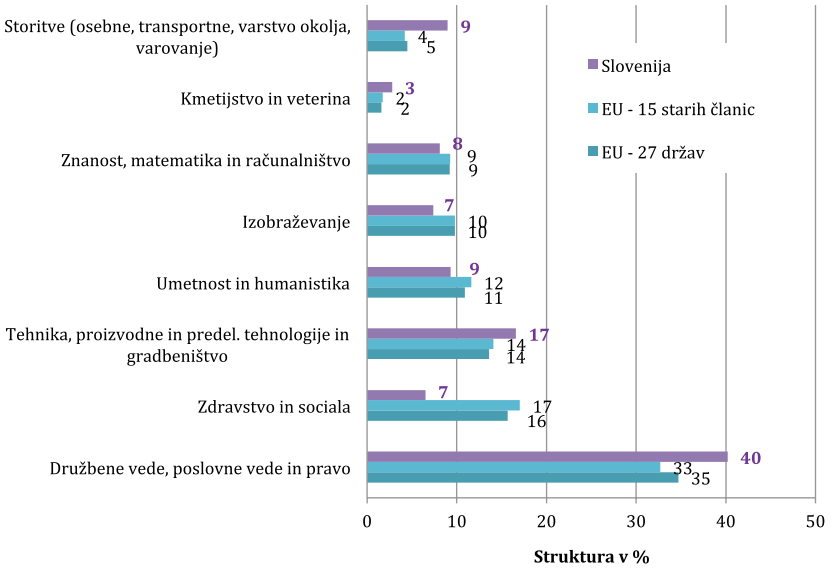
Slika 22: Struktura diplomantov terciarnega študija v Sloveniji, obdobje 2004–2013.

Vir: SI-STAT – Izobraževanje – Vpisani v terciarno izobraževanje, julij 2014, lastni preračuni.

Dinamika *strukture diplomantov po področjih izobraževanja* z zamikom sledi spremembam v strukturi vpisanih študentov. Delež števila diplomantov poslovnih in upravnih ved med vsemi diplomanti je z 39 % leta 2008 padel na 20 % leta 2013. Med področji študija, ki izgubljajo delež v skupnem številu diplomantov, so še storitve (osebne, transportne, varstvo okolja, varovanje), ostala področja pa so v obdobju 2008–2013 deležu povečala.

Na osnovi trendov vpisa v terciarno izobraževanje po področjih študija (Slika 15) ter ob predpostavki konvergence slovenske strukture diplomantov k povprečju starih držav članic EU (Slika 23), *lahko v prihodnje pričakujemo*:

- dodatno zmanjšanje deleža (in glede na ostale trende tudi absolutnega števila) diplomantov s področja družbenih ved, poslovnih ved in prava ter s področja storitev med vsemi diplomanti terciarnega izobraževanja (a je delna prilagoditev že sledila v letu 2013, ki na Sliki 13 še ni upoštevana);
- povečanje deleža diplomantov zdravstva in sociale, nekoliko pa tudi umetnosti in humanistike (medtem ko je področje izobraževanja v letu 2013 že doseglo povprečje EU-15), kar pa ne pomeni (nujno) tudi absolutnega povečanja števila diplomantov ali vpisanih študentov.



Slika 23: Struktura diplomantov terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja – mednarodna primerjava, 2012.

Opomba: EU-27 (EU-15) vključuje vse (stare) države članice EU z izjemo Francije, za katero za leto 2012 podatek ni na voljo.

Vir: Eurostat – Education and Training database, december 2014.

Potrebe po terciarno izobraženem kadru

O potrebah po diplomantih terciarnega študija lahko (posredno) sklepamo na osnovi njihovega položaja na trgu dela, tj. na osnovi njihove stopnje delovne aktivnosti, stopnje brezposelnosti in višine plače. Konsistentno visoka zaposlenost, nizka brezposel-

nost in relativno visoka raven plače določenega profila diplomantov terciarnega študija kažejo, da povpraševanje po takšnem profilu diplomantov dosega, lahko pa tudi presega njihovo ponudbo. Na potrebe po terciarno izobraženem kadru (po področjih študija in po poklicih) v prihodnosti bomo skušali sklepati iz trendov pri že omenjenih kazalnikih, trendov zaposlovanja po panogah in iz rezultatov mnenjskih anket med delodajalci.

Zaposlitvene možnosti diplomantov terciarnega študija

Stopnja delovne aktivnosti terciarno izobraženih (ISCED ravni 5 do 8) je v povprečju EU precej višja kot pri nižje izobraženih, v Sloveniji pa je ta razkorak še večji. Slednje kaže na relativno dobro zaposljivost terciarno izobraženih oziroma na večje težave z zaposljivostjo oseb z nižjo ravnjo izobrazbe.

Preglednica 3: Stopnja delovne aktivnosti glede na raven izobrazbe, 2005–2013 v %.

Raven izobrazbe po ISCED	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ravni 0 do 2									
EU-28	47.3	47.8	48.4	47.9	46.0	45.0	45.3	44.5	43.8
EU-15	50.9	51.4	51.8	51.1	48.8	47.8	48.2	47.2	46.3
Slovenija	42.0	41.9	43.1	42.9	41.1	39.7	35.3	34.6	33.7
Ravni 3 in 4									
EU-28	68.1	69.1	70.0	70.4	68.8	68.2	68.2	68.0	67.8
EU-15	70.5	71.4	72.1	72.2	70.7	70.3	70.2	69.8	69.4
Slovenija	69.8	69.7	70.8	72.0	70.0	68.6	66.4	65.8	64.6
Ravni 5 do 8									
EU-28	82.6	83.1	83.7	83.7	82.8	82.2	82.0	81.8	81.7
EU-15	82.6	83.1	83.7	83.6	82.7	82.3	82.1	81.9	81.8
Slovenija	86.6	87.8	87.5	87.5	88.1	86.6	85.5	84.2	82.4

Vir: Eurostat – LFS – Employment rates by sex, age and highest level of education attained, december 2014.

Stopnja brezposelnosti v povprečju EU in v Sloveniji pada z ravnjo izobrazbe (Preglednica 3). Leta 2013 je stopnja brezposelnosti terciarno izobraženih v Sloveniji znašala 6,1 %, kar je nekoliko manj kot v EU (6,4 %).

V obdobju gospodarske ekspanzije (2004–2007) se je v Sloveniji stopnja brezposelnosti oseb z ravnjo izobrazbe, ki je nižja od terciarne, zniževala precej hitreje kot pri terciarno izobraženih, kjer je sicer vseskozi nižja. Konvergenca stopenj brezposelnosti je bila prekinjena leta 2009, ko so se – sicer kasneje kot v povprečju EU, a v večji amplitudi – pokazali znaki gospodarske recesije. *V času gospodarske krize* se je stopnja brezposelnosti manj izobraženih stopnjevala precej hitreje kot pri terciarno izobraženih, kar je razprlo škarje med stopnjami brezposelnosti glede na izobrazbo. Kljub temu, da je bila stopnja brezposelnosti terciarno izobraženih v Sloveniji leta 2013 pod ravnjo EU, je bilo njeno povečanje v času krize višje kot v povprečju EU.

Tudi med terciarno izobraženimi so brezposelnosti najbolj izpostavljeni mladi. Stopnja brezposelnosti mladih (25–29 let) diplomantov terciarnega študija je bila leta 2013 v Sloveniji (15,5 %) znatno višja kot v povprečju EU (10,7 %). Med dejavniki neugodnega po-

ložaja mladih diplomantov na trgu dela velja poleg upada gospodarske dejavnosti izpostaviti še togost delovne zakonodaje, ki mlade na trgu dela postavlja v neenak položaj oz. jim postavlja ovire za vstop na trg dela[11], in slabosti slovenskega visokošolskega sistema, ki je pri zasnovi in izvedbi študijskih programov premalo odziven na aktualne potrebe gospodarskega sektorja.

Preglednica 4: Stopnje brezposelnosti glede na raven izobrazbi, 2005–2013.

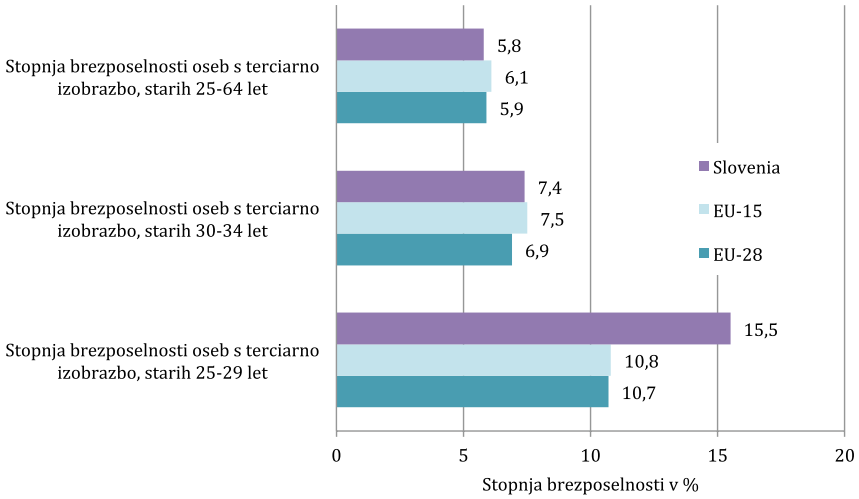
ISCED\Leto	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Ravni 0 do 2									
EU-28	11,9	11,5	10,6	11,3	14,4	15,7	16,2	18,1	19,1
EU-15	11,2	10,9	10,3	11,2	14,5	15,8	16,2	18,3	19,4
Slovenija	9,5	7,8	6,8	6,2	8,8	11,7	13,4	14,8	17,8
Ravni 3 in 4									
EU-28	9,3	8,3	7,0	6,5	8,4	9,0	8,9	9,6	9,9
EU-15	8,0	7,4	6,6	6,5	8,2	8,5	8,5	9,3	9,7
Slovenija	6,9	6,5	5,0	4,4	6,3	7,5	8,7	9,1	10,7
Ravni 5 do 8									
EU-28	5,0	4,6	4,0	3,8	5,0	5,4	5,5	6,1	6,4
EU-15	5,0	4,6	4,1	4,0	5,1	5,5	5,6	6,2	6,5
Slovenija	3,2	3,2	3,3	3,4	3,2	4,3	4,9	6,1	6,1

Vir: Eurostat – LFS – Unemployment rates by sex, age and highest level of education attained, december 2014.

Osebe s terciarno izobrazbo so v letu 2013 obsegale slabih 28 % aktivnega prebivalstva, medtem ko je bil njihov delež med vsemi registrirano brezposelnimi (tj. osebami, ki jih kot brezposelne v svojih evidencah vodi ZRSZ) precej nižji (15,4 %). Podatek govori v prid prispevka terciarne izobrazbe k zaposljivosti, a se ta z leti znižuje. Delež terciarno izobraženih med registrirano brezposelnimi v obdobju 2005–2013 namreč hitro narašča. Do leta 2013 je k temu lahko prispeval rastoči priliv novih diplomantov terciarnega študija na trg dela, ki pa se je leta 2013 znižal, medtem ko se je delež terciarno izobraženih med brezposelnimi dodatno povečal.

Struktura mladih (do vključno 29. leta) brezposelnih glede na stopnjo izobrazbe pokaže manj spodbudno sliko glede prispevka terciarnega študija k zaposljivosti. Delež terciarno izobraženih mladih med registrirano brezposelnimi se je med letoma 2004 in 2013 povečal z 8,3 % na 19,6 %. To rast lahko delno pripišemo rasti števila diplomantov terciarnega študija (v opazovanem obdobju za 26,1 %), del vzrokov za brezposelnost mladih diplomantov pa je – poleg splošnega upada gospodarske aktivnosti – tudi strukturne narave. Gre za neusklajenost strukture ponudbe dela s strukturo povpraševanja po delu oz. za neskladje med znanjem, veščinami in kompetencami (novih) diplomantov terciarnega študija in potrebami gospodarstva.

11 O segmentaciji in dualnosti slovenskega trga dela so pisali tudi Kajzer et al. (2013). Tuje študije (prav tam) poleg tega potrjujejo pozitivno povezanost med deležem zaposlenih za določen čas (ki je v Sloveniji med mladimi zelo visok, zlasti na račun študentskega dela) in močnim varovanjem rednih zaposlitev.



Slika 24: Stopnja brezposelnosti oseb s terciarno izobrazbo po starostnih skupinah, Slovenija in povprečje EU, 2013.

Vir: Eurostat – LFS – Unemployment rates by sex, age and highest level of education attained, december 2014.

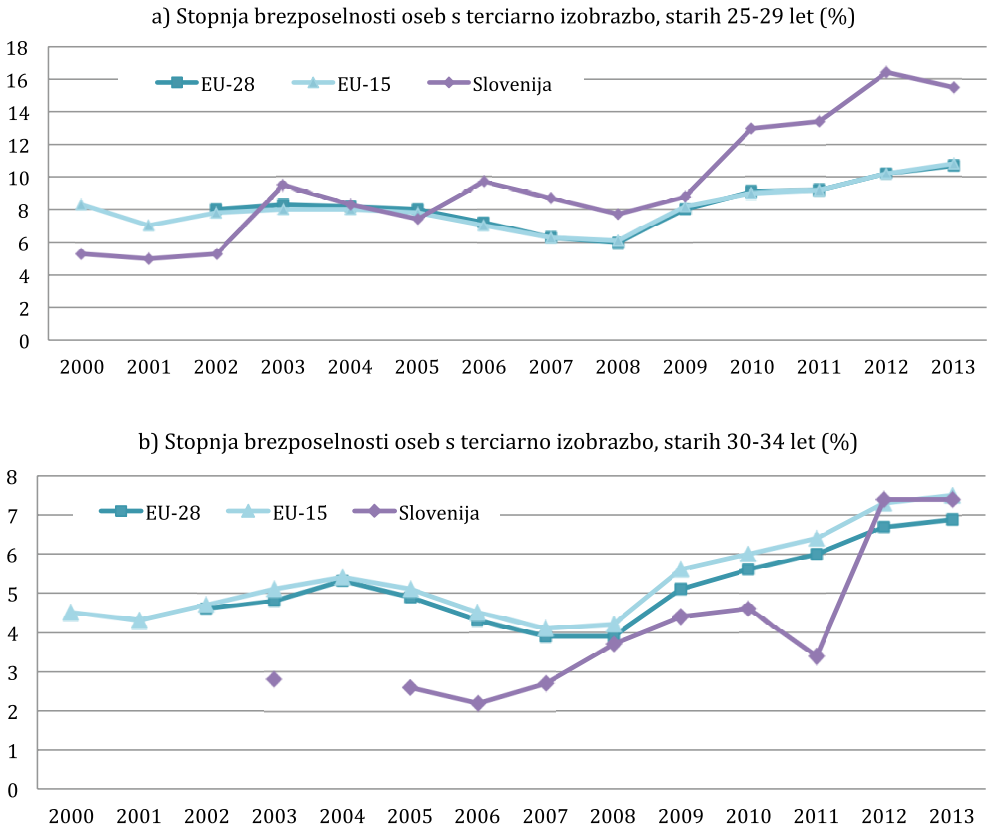
Preglednica 5: Registrirano brezposelne osebe po stopnji izobrazbe, 2005–2013.

Stopnja izobrazbe*		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
I	nedokončana osnovnošolska obveznost	32.485	29.375	24.573	22.213	29.310	32.303	34.074	33.298	34.214
II	osnovnošolska izobrazba	4.968	4.337	3.429	3.155	4.744	5.228	5.451	5.424	5.565
III	nižja poklicna in podobna izobrazba	1.033	888	696	631	818	875	935	897	916
IV	srednja poklicna in podobna izobrazba	21.561	19.932	15.884	14.295	20.973	24.547	26.948	26.759	28.586
V	srednja strokovna in splošna izobrazba	24.816	23.743	19.562	16.444	21.831	26.381	29.286	28.595	32.152
VI	višje strokovno izobraževanje	2.178	2.278	2.145	1.957	2.563	3.355	4.134	4.392	4.986
VII+ VIII	Visoko strokovno izobraževanje, univerzitetno dodiplomsko izobraževanje, magisterij, doktorat, bolonjski programi	4.849	5.283	5.046	4.502	6.037	7.607	9.461	10.120	12.005
B.Š.	Bolonjski študij				18	79	209	404	698	1.404
	SKUPAJ	91.889	85.836	71.336	63.216	86.354	100.504	110.692	110.183	119.827
	Delež terciarno izobraženih (VI–VIII, B. Š.) med brezposelnimi	**7,6%**	**8,8%**	**10,1%**	**10,2%**	**10,0%**	**11,1%**	**12,6%**	**13,8%**	**15,4%**

Opomba: * Po šifrantu poklicne in strokovne izobrazbe ZRSZ.

Vir: mesečni podatki, pridobljeni od ZRSZ, lastni preračuni.

Struktura mladih (do vključno 29. leta) brezposelnih glede na stopnjo izobrazbe pokaže manj spodbudno sliko glede prispevka terciarnega študija k zaposljivosti. Delež terciarno izobraženih mladih med registrirano brezposelnimi se je med letoma 2004 in 2013 povečal z 8,3 % na 19,6 %. To rast lahko delno pripišemo rasti števila diplomantov terciarnega študija (v opazovanem obdobju za 26,1 %), del vzrokov za brezposelnost mladih diplomantov pa je – poleg splošnega upada gospodarske aktivnosti – tudi strukturne narave. Gre za neusklajenost strukture ponudbe dela s strukturo povpraševanja po delu oz. za neskladje med znanjem, veščinami in kompetencami (novih) diplomantov terciarnega študija in potrebami gospodarstva.



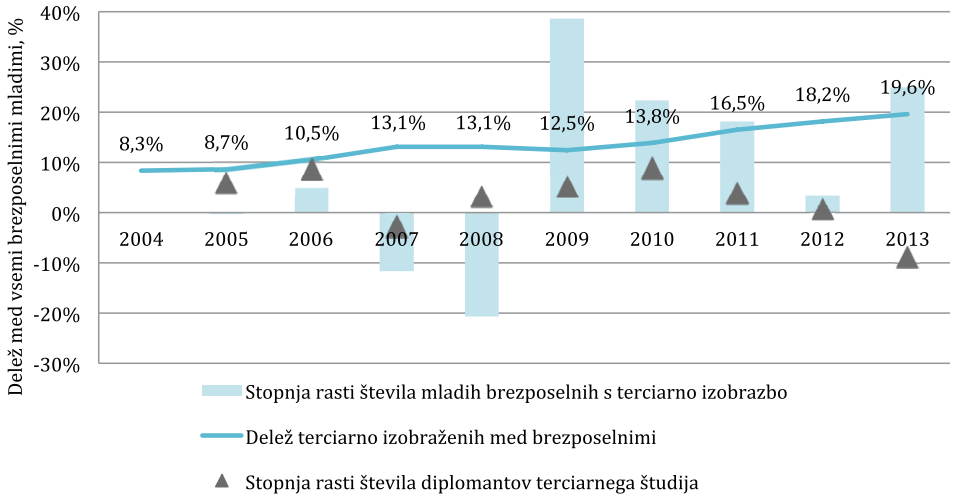
Slika 25: Gibanje stopnje brezposelnosti mladih s terciarno izobrazbo, Slovenija in EU-

Vir: Eurostat –LFS – Unemployment rates by sex, age and highest level of education attained, december 2014.

V obdobju 2008–2012 je ZRSZ – na osnovi informacij o iskalcih zaposlitve ter prostih delovnih mestih – zaznal *težave delodajalcev pri iskanju in zaposlovanju delavcev določenih poklicev* v (EC 2014):

- predelovalnih dejavnostih (varilcirodjarjev, strugarjev),
- logistiki (voznikov tovornjakov in vlačilcev),
- gradbeništvu (zidarjev, delavcev za suhozidno gradnjo, elektroinštalaterjev) in

- trgovini in popravilu motornih vozil (mehanikov, serviserjev in monterjev kmetijskih in industrijskih strojev, elektromehanikov).



Slika 26: Registrirani brezposelni mladi (do vključno 29. leta starosti) s terciarno izobrazbo, Slovenija, 2004–2013.

Vir: podatki, pridobljeni od ZRSZ, lasti preračuni.

Po padcu gospodarske aktivnosti se je sicer povpraševanje po delavcih v gradbeništvu znižalo, manko delavcev na tem področju pa je s tem postal manj pereč. Značilni so bili še sezonski manki delavcev na področju kmetijstva in gostinstva. Eden od vzrokov pomanjkanja ponudbe dela v omenjenih poklicih so nizke plače.

Pri visoko usposobljenih delavcih so se ozka grla pojavljala predvsem pri iskanju in zaposlovanju strojnih in elektroinženirjev, ki jih običajno primanjkuje, pa tudi informatikov. Pomanjkanje tehničnih in drugih »trdih« veščin v družbi je mogoče (delno) odpraviti s strateško usmerjenostjo poklicnega in splošnega izobraževanja, tj. z delovanjem v smeri večjega števila vpisnih mest na poklicne šole in fakultete s področja tehnike (slednje je deloma že bilo storjeno) ter večjo vlogo gospodarskih in obrtnih združenj pri promociji poklicev in poklicnih standardov. Težava s pomanjkanjem strokovnjakov v zdravstvu pa po ustanovitvi medicinske fakultete v Mariboru ni več pereča (EC, 2014).

Stopnja brezposelnosti terciarno izobraženih je resda konsistentno nižja kot pri manj izobraženih, a to ne velja (v enaki meri) za diplomante različnih področij terciarnega izobraževanja. Razlike po področjih izobraževanja se kažejo tudi pri ravni plač (OECD 2013, 126; Bartolj et al., 2013). Med mladimi (do vključno 29. leta) brezposelnimi diplomanti s VII. stopnjo izobrazbe (tj. z diplomo visokošolskega študija)[12] je bilo leta 2013 v Sloveniji glede na poklic največ *ekonomistov in sorodnih poklicev, vzgojiteljev in učiteljev, družboslovcev* in *pravnikov*. Te poklice lahko opredelimo kot *suficitarne* oz. tiste, pri katerih je povpraševanje po delu manjše od ponudbe dela. Po brezposelnosti sledijo poklici v zdravstvu, jezikoslovci, likovniki in oblikovalci, poklici v socialnem varstvu idr. Poklici, ki na Sliki 17 niso vidni (npr. veterinar), po podatkih ZRSZ leta 2013 niso vodili v brezposelnost.

12 Gre za klasifikacijo po šifrantu poklicne in strokovne izobrazbe ZRSZ.

Med *deficitarne poklice*, ki zahtevajo visokošolsko izobrazbo, po podatkih ZRSZ (2014) spadajo: *inženirji strojništva, tehniki za strojništvo, razvijalci programske opreme, strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami* ter *zdravniki specialisti* (ne pa tudi splošne medicine). Gre za informacije iz prvega poročila ZRSZ in SURS, povezanega s projektom priprave sistema in metodologije anketiranja delodajalcev, ki bo na podlagi reprezentativnega vzorca omogočal kratkoročne napovedi gibanja zaposlenosti (t. i. *napovednik zaposlovanja*).[13]

Evropska komisija v sklopu projekta *EU skills panorama* zbira in prikazuje na enotni (spletni) točki[14] podatke o potrebah po poklicnih profilih ter po dejavnostih na trgu dela EU. Portal nudi vseevropski pogled na trende pri ponudbi dela, povpraševanju po delu in osvetljuje neskladje pri veščinah. Vključuje tudi napovedi CEDEFOP (2014b) glede povpraševanja po delu in ponudbe dela.

V zadnji analizi hitrorastočih dejavnosti je CEDEFOP (2014b) napovedal, da se bo število delovnih mest v EU-28 v obdobju 2013–2025 povečalo za 3,3 %. Ustvarjanje novih delovnih mest do leta 2025 naj bi temeljilo na storitvenem sektorju, zlasti na področjih, ki zahtevajo visoko usposobljeni kader. Kot ustvarjalci delovnih mest do leta 2025 so bile izpostavljene strokovne storitve, druge poslovne storitve in računalniške storitve (Slika 28). Omeniti velja, da bi neto rast števila delovnih mest v Sloveniji za 3,3 % do leta 2025 pripeljala do števila delovno aktivnih, ki bi za ravnjo iz leta 2008 še vedno zaostajalo 6 %.

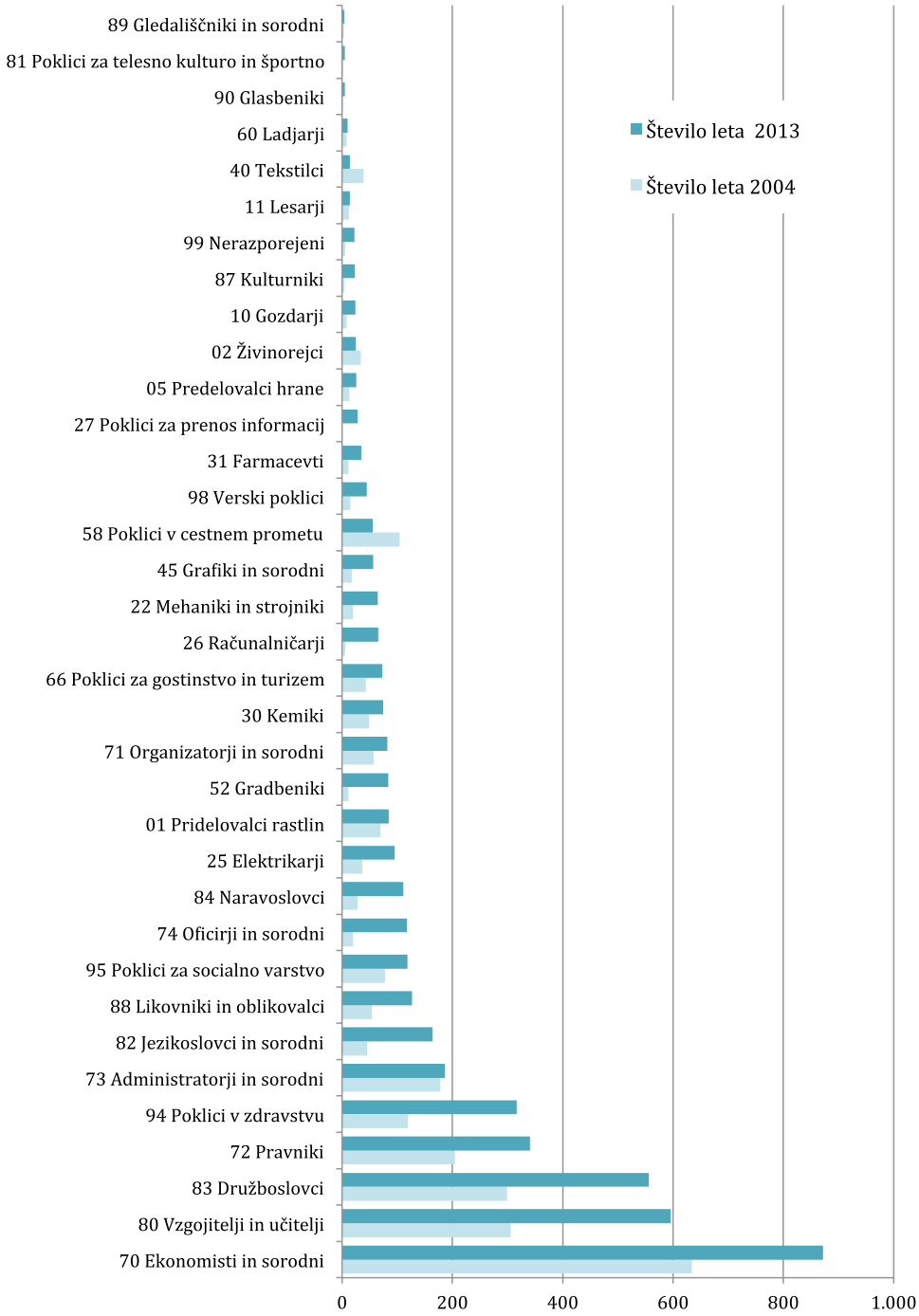
Po napovedih CEDEFOP (2014b) bodo v naslednjem desetletju med *najbolj iskanimi poklici v EU*:

- strokovni sodelavci za pravne zadeve, socialno delo, šport, kulturo, umetnost ipd.,
- strokovnjaki in strokovni sodelavci za poslovanje in upravljanje,
- menedžerji (v storitvah ter za splošne poslovne funkcije in komercialo),
- strokovnjaki matematično-naravoslovnih in tehnično–tehnoloških ved in
- tehniki in strokovni sodelavci v zdravstvu.

Posamezne države EU se sicer glede na situacijo na trgu dela, potrebe delodajalcev po posameznih poklicih in napovedi za prihodnje zaposlovanje medsebojno precej razlikujejo. Ob vse večji mobilnosti mladih in postopnem odpiranju slovenskega visokošolskega prostora pa so informacije o napovedanih trendih zaposlovanja na ravni EU koristne tudi v domačem izobraževalnem prostoru.

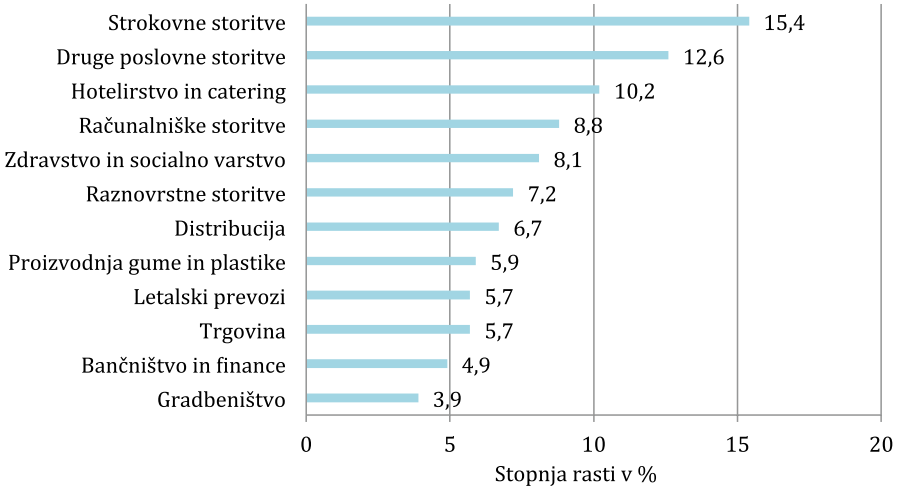
13 Informacije o projektu so dostopne na: http://www.ess.gov.si/delodajalci/napovednik_zaposlovanja.

14 Glej: http://euskillspanorama.cedefop.europa.eu/. Spletni portal je v fazi razvoja.



Slika 27: Registrirani brezposelni mladi (do vključno 29. leta starosti) s VII. stopnjo izobrazbe po poklicih, Slovenija, 2004 in 2013.

Vir: podatki, pridobljeni od ZRSZ, lasti preračuni.



Slika 28: Stopnje rasti zaposlenosti med letoma 2013 in 2025 v EU-28 v hitrorastočih dejavnostih.

Opomba: Gre za široko postavljene poklicne skupine po Standardni klasifikaciji poklicev[15]. *Druge poslovne storitve* vključujejo varovanje, industrijsko čiščenje in ostale storitve za poslovni sektor kot so fotografske, prevajalske, administrativne storitve itn. *Raznovrstne storitve* vključujejo rekreacijske, športne in druge aktivnosti, komunalne storitve, izvajanje predpisov zdravstvenega varstva, storitve članskih organizacij in domače storitve za gospodinjstva.

Vir: CEDEFOP, 2014b.

Kako pa je s *trendi in obeti zaposlovanja visoko izobraženega oz. usposobljenega kadra* v Sloveniji? V času gospodarske krize je v Sloveniji upadal delež *tehnikov in drugih strokovnih sodelavcev* med zaposlenimi in se tako spustil opazno pod delež te poklicne skupine v evroobmočju in EU-28. Po drugi strani se je povečal delež *strokovnjakov* (z različnih področij), ki se je – tudi na račun manjšega krčenja števila zaposlenih v javni upravi kot gospodarstvu – povzpel 7 o. t. nad povprečje evroobmočja in 5,3 o. t. nad povprečje EU-28. Po letu 2007 se je v Sloveniji med zaposlenimi povečeval tudi delež *vodstvenih delavcev*, ki je bil pred krizo podoben kot v evroobmočju (kjer je delež po letu 2007 rahlo padal). Za poklicne kategorije, ki po deležu znatno presegajo povprečje za evroobmočje, večje rasti na srednji in daljši rok ne gre pričakovati. V primeru približevanja poklicne strukture zaposlenih evroobmočju, bi se v Sloveniji v prihodnje okrepilo povpraševanje po tehnikih in drugih strokovnih sodelavcih. Gre za poklicno skupino, kjer bo (tudi) na ravni EU v naslednjem desetletju ustvarjenih največ delovnih mest (Preglednica 6). Ta skupina med drugim zajema strokovne sodelavce za poslovanje in upravljanje, a bo rast njihovega zaposlovanja nižja od rasti zaposlovanja strokovnih sodelavcev za pravne zadeve, socialno delo, šport, kulturo, umetnost ipd. CEDEFOP (2014b) za Slovenijo izpostavlja še rast povpraševanja po strokovnjakih s področja računalništva.

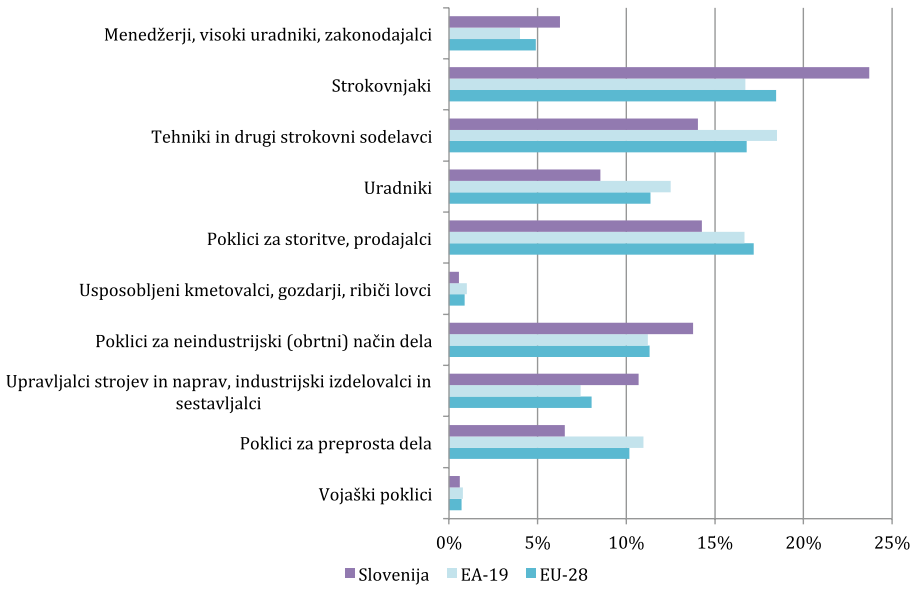
15 SKP – Standardna klasifikacija poklicev, V2 (http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=5334).

Preglednica 6: Napoved neto spremembe števila delovnih mest po poklicnih skupinah v EU-28 v obdobju 2013–2025.

Poklicna skupina po ISCO	Sprememba števila delovnih mest
1 ZAKONODAJALCI, VISOKI URADNIKI, MENEDŽERJI	**2.193.000**
Menedžerji v gostinstvu, trgovini in drugih storitvah	+1.190.000
Menedžerji za splošne poslovne funkcije in komercialo	+850.000
2 STROKOVNJAKI	**3.084.000**
Strokovnjaki za poslovanje in upravljanje	+2.400.000
Strokovnjaki matematično-naravoslovnih in tehnično-tehnoloških ved	+1.090.000
3 TEHNIKI IN DRUGI STROKOVNI SODELAVCI	**5.277.000**
Strokovni sodelavci za pravne zadeve, socialno delo, šport, kulturo, umetnost ipd.	+3.070.000
Strokovni sodelavci za poslovanje in upravljanje	+1.290.000
Tehniki in strokovni sodelavci v zdravstvu	+680.000
4 URADNIKI	**-1.962.000**
5 POKLICI ZA STORITVE, PRODAJALCI	**163.000**
6 KMETOVALCI, GOZDARJI, RIBIČI, LOVCI	**- 1.205.000**
7 POKLICI ZA NEINDUSTRIJSKI (obrtni) NAČIN DELA	**-2.023.000**
8 UPRAVLJAVCI STROJEV IN NAPRAV, INDUSTRIJSKI IZDELOVALCI IN SESTAVLJALCI	**-418.000**
Sestavljalci	+670.000
9 POKLICI ZA PREPROSTA DELA	**2.490.000**
Delavci za preprosta dela v rudarstvu, gradbeništvu, predelovalnih dejavnostih in transportu	+1.280.000
Čistilci, pralci, gospodinjski pomočniki ipd.	+910.000
NETO SPREMEMBA ZA VSE POKLICNE SKUPINE SKUPAJ	**7.479.000**

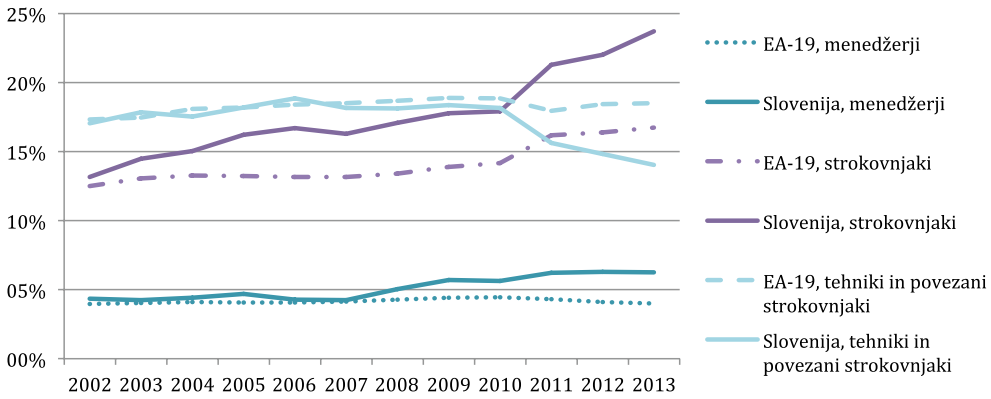
Opomba: za podrobnejšo opredelitev poklicnih skupin glej Standardno klasifikacijo poklicev.

Vir: CEDEFOP 2014b.



Slika 29: Delež zaposlenih po poklicnih skupinah (po ISCO) med vsemi zaposlenimi, Slovenija in EU, 2013 (v %).

Vir: Eurostat – LFS – Employees by sex, age and occupation, december 2014.



Slika 30: Delež zaposlenih v posameznih poklicnih skupinah (po ISCO) med vsemi zaposlenimi, Slovenija in EU, 2013.

Vir: Eurostat – LFS – Employees by sex, age and occupation, december 2014

Plače terciarno izobraženih v Sloveniji

Zaposleni s terciarno izobrazbo v razvitih državah v povprečju prejemajo višje plače od zaposlenih z nižjo ravnjo izobrazbe (OECD, 2013, 126). To potrjuje tudi študija o donosnosti investicij v terciarno izobraževanje v Sloveniji (Bartolj et al., 2013), ki kaže, da je bila leta 2008 *stopnja donosa*, merjena kot pribitek na neto plačo, za eno leto dodiplomskega študi-

ja v povprečju okoli 10-%. Kljub povečevanju priliva novih diplomantov na trg dela je povprečna donosnost v obdobju 1994–2001 naraščala. Ob nadaljnjem povečevanju števila novih diplomantov v obdobju 2001–2008 pa se je pričela stopnja donosa zniževati. Slednje kaže, da rast povpraševanja po terciarno izobraženem kadru ni dohajala njegove rastoče ponudbe, ali pa je prišlo do strukturne neusklajenosti, tj. neskladja med znanjem, veščinami in kompetencami novih diplomantov ter potrebami gospodarskih in drugih ustanov (ali kombinacije obojega). A plače diplomantov terciarnega študija ne kažejo, da je nasičenost trga (enako) prisotna na vseh področjih študija.

Med najbolj donosnimi področji študija so bili znanost in matematika ter družbene vede, poslovne vede in pravo. Donosnost študija družbenih ved, poslovnih ved ali prava je torej bila višja od donosnosti inženirskih poklicev (tj. področja tehnike, proizvodnih tehnologij in gradbeništva), ki sicer – skladno z nižjo stopnjo brezposelnosti in višjo zaposlenostjo diplomantov ter anketami med delodajalci – veljajo za bolj iskane, celo deficitarne. Med njimi je sicer najbolj donosen študij prava, ekonomija in poslovne vede pa nekoliko manj, a vseeno bolj kot študij organizacijskih ved (Polanec in Bartolj, 2011). Ne glede na njihov velik delež med registrirano brezposelnimi (Slika 27) torej obstaja precejšnje povpraševanje po diplomantih ekonomskih in poslovnih ved s konkretnimi, specialnimi znanji in veščinami, ki jih delodajalci nadpovprečno dobro nadgradijo. Najnižje donosnosti v obliki višje neto plače so deležni diplomanti s področja kmetijstva in veterine.

Med vrstami študijskih programov so bili najbolj donosni magistrski študijski programi, stopnja donosnosti doktorskega študija pa je bila razmeroma nizka.

V letu 2009 je bila stopnja zasebne in družbene neto donosnosti terciarnega izobraževanja (v primerjavi z nižjo, sekundarno ravnjo izobrazbe) v Sloveniji nad povprečjem OECD (OECD, 2013, 126).

Preglednica 7: Privatna donosnost izobraževanja v Sloveniji, ocenjena na osnovi neto plač, 1994–2008 (v %).

	Moški			**Ženske**		
	1994	**2001**	**2008**	**1994**	**2001**	**2008**
Ravni študija						
2-letni dodiplomski študij	9,3	11,1	9,7	7,7	11,0	10,0
4-letni dodiplomski študij	9,8	11,1	9,6	9,4	11,3	9,9
Magisterij	10,8	17,4	14,8	11,3	18,2	16,1
Doktorat	11,9	8,9	6,6	9,3	8,3	6,3
Povprečje*	9,7	11,4	9,9	8,5	11,3	10,2
Področja študija (4-letni dodiplomski študij)						
Izobraževanje	5,9	8,7	6,7	6,5	9,5	9,3
Umetnost in humanistika	8,3	9,9	7,6	7,6	10,3	9,5
Družbene vede, poslovne vede in pravo	11,6	11,7	9,8	10,8	11,8	10,2
Naravoslovje, matematika in računalništvo	9,3	11,4	9,6	8,0	11,2	10,2
Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo	8,1	9,9	9,5	7,3	8,9	8,7
Kmetijstvo in veterinarstvo	9,6	10,1	8,0	7,7	9,5	7,9
Zdravstvo in sociala	10,8	13,8	11,0	9,9	12,3	9,6

Opomba: *Povprečna donosnost je tehtana z deleži zaposlenih.

Vir: Bartolj, Ahčan, Feldin in Polanec (2012, 16).

Zaposljivosti diplomantov

Uvod v aktualnost področja zaposljivosti

Zaposljivost je eden od pomembnejši ciljev *družbeno-gospodarskih strategij*, ki jih zasledujejo nacionalne in nadnacionalne institucije. Je eden od štirih stebrov[16] *Evropske strategije zaposlovanja* (angl. European Employment Strategy, v nadaljevanju EES), ki je bila sprejeta leta 1997 in za tem večkrat obnovljena (Eurofound 2010b). Zaposljivost je bila prepoznana kot eno od ključnih področij, ki se jim je potrebno posvetiti za doseganje zaposlitvenih ciljev strategije za razvoj Evrope v obdobju 2000–2010, imenovane *Lizbonska strategija*. Med cilji nove strategije evropskega razvoja v obdobju 2010–2020, imenovane *Evropa 2020*[17], se zaposljivost pojavi implicitno, in sicer v sklopu cilja 75-% zaposlenosti prebivalstva med 20. do 64. letom starosti in v sklopu dvojnega cilja glede izidov izobraževanja (tj. znižanje deleža mladih, ki se odločijo za zgodnjo opustitev šolanja, pod 10 % in zvišanje deleža oseb med 30. in 34. letom s terciarno izobrazbo na vsaj 40 %). Tudi v smernicah za izvajanje najnovejše evropske strategije razvoja je zaposljivost vsebovana posredno, in sicer v naslednjih treh smernicah od skupno desetih:

- *Povečanje udeležbe žensk in moških na trgu dela, zmanjšanje strukturne brezposelnosti in spodbujanje kakovosti delovnih mest (Smernica 7)*;
- *Razvijanje usposobljene delovne sile, ki ustreza potrebam trga dela, ter spodbujanje vseživljenjskega učenja (Smernica 8)*;
- *Izboljšanje kakovosti in uspešnosti izobraževalnih sistemov in sistemov usposabljanja na vseh ravneh ter spodbujanje vključevanja v terciarno ali temu enakovredno izobraževanje (Smernica 9)*.

Smernici 8 in 9 sta vključeni v aktualni *Strateški okvir Evropske unije (EU) za izobraževanje in usposabljanje* (Strategic Framework for Education and Training 2020, v nadaljevanju ET 2020), ki v slopu desetletne strategije usmerja države članice EU pri razvoju nacionalnih sistemov izobraževanja ter poklicnega usposabljanja in pri doseganju skupnih ciljev. Med ključnimi cilji sodelovanja držav EU na področju izobraževanja in usposablja-

16 Štirje stebri smernic za zaposlovanje (in uresničevanje EES) iz leta 1999 so: prilagodljivost, podjetništvo, enake možnosti in zaposljivost. Leta 2003 so jih v luči širitve EU in večjih regionalnih razlik nadomestili trije cilji: zaposlenost, povečevanje kakovosti in produktivnosti dela ter krepitev socialne kohezije in vključenosti.

17 Strategija Evropa 2020 (sprejeta 3. 3. 2010) je desetletna strategija za razvoj socialno-tržnega gospodarstva Evropske unije. Kot tri prioritete postavlja vzdrževanje: i) pametne rasti (tj. razvoj gospodarstva, ki temelji na znanju in inovacijah), ii) trajnostne rasti (tj. spodbujanja bolj konkurenčnega in zelenega gospodarstva, ki gospodarneje izkorišča vire) in iii) vključujoče rasti (tj. utrjevanje gospodarstva z visoko stopnjo zaposlenosti, ki krepi socialno in teritorialno kohezijo). Zastavljenih je pet sklopov merljivih ciljev EU za leto 2020, po katerih se bodo ravnale tudi posamezne članice EU:

- 75-% zaposlenost prebivalstva v starosti od 20 do 64 let;
- namenitev 3 % BDP letno za raziskave in razvoj do leta 2020;
- 20/20/20 na področju podnebja in energetike, vključno z zmanjšanjem emisij za 30 % pod ugodnimi pogoji;
- znižanje deleža mladih, ki se odločijo za zgodnjo opustitev šolanja, pod 10 % in zvišanja deleža oseb med 30. in 34. letom s terciarno izobrazbo na vsaj 40 %;
- znižanje revščine, ki naj bi do leta 2020 ogrožala 20 milijonov ljudi manj kot desetletje prej.

Cilji, ki so med seboj povezani, služijo kot usmeritve za ukrepe nacionalnih politik in kot merila njihove uspešnosti. Na nacionalni in na evropski ravni je treba te cilje podpreti z vrsto ukrepov.

nja je Svet EU leta 2009[18] izpostavil prav zaposljivost (poleg vzdržne gospodarske rasti in osebne, družbene ter poklicne izpolnitve vseh posameznikov). Kot strateške cilje v sklopu ET2020 zapiše:

- prenašanje vseživljenjskega izobraževanja in mobilnosti v realnost;
- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja;
- spodbujanje pravičnosti, kohezije in aktivnega državljanstva;
- spodbujanje kreativnosti in inovacije, vključno s podjetništvom, na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

Za vsakega od strateških ciljev je bil oblikovan sklop meril, ki bo države usmerjal pri delovanju in omogočal mednarodno primerjavo. Eno od sedmih meril, dokončno usklajeno šele leta 2012, je *evropsko referenčno merilo zaposljivosti mladih diplomantov*. Natančneje, gre za delež zaposlenih diplomantov, starih 20 do 34 let, ki so v obdobju od enega do treh let pred merjenjem zaključili izobraževanje ali usposabljanje na najmanj višji sekundarni ravni[19] in v zadnjem času niso vključeni v izobraževanje ali poklicno usposabljanje. Merilo se uporablja pri mednarodni primerjavi zaposljivosti nedavnih diplomantov in pri spremljanju napredka EU pri približevanju cilju 82-% zaposlenostih nedavnih diplomantov, ki jih zadeva to merilo.[20]

Skladno s strategijo Evropa 2020, strateškim okvirom ET2020 ter Strategijo EU za modernizacijo visokošolskega izobraževanja ima *prenova visokošolskega izobraževanja* dva osnovna cilja. Prvi je povečanje ravni izobraženosti prebivalstva, drugi pa izboljšanje kakovosti in relevantnosti visokošolskega izobraževanja. Ta drugi cilj zajema tudi zaposljivost, kot prikazuje spodnja shema (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, 35).

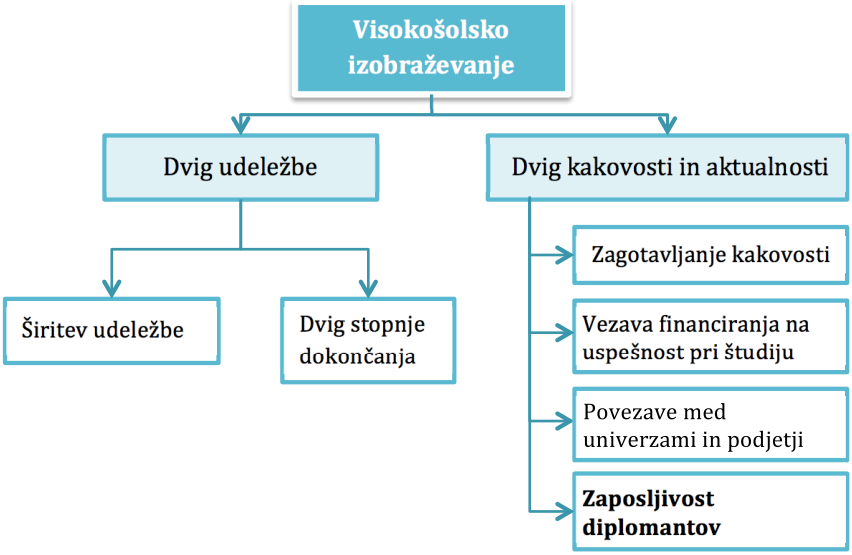
Težnja k večji zaposljivosti je v slovensko ekonomsko politiko ter politiko izobraževanja in usposabljanja vpeljana skozi različne strateške in izvedbene dokumente. Kot cilj je izrecno opredeljena v *Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji* za obdobje 2007–2013, *Programu ukrepov aktivne politike zaposlovanja (APZ)* za obdobje 2007–2013, v *Smernicah za izvajanje ukrepov APZ* za obdobje 2012–2015 (pripravljenih v sklopu uresničevanja programa EU Izobraževanje in usposabljanje 2010) kot tudi v nastajajoči *Strategiji razvoja Slovenije (SRS) 2014–2020*. Ob upoštevanju strategije Evropa 2020, osnutek SRS 2014–2020 kot 4 prednostna področja opredeljuje: 1. konkurenčno gospodarstvo, 2. znanje in zaposlovanje, 3. zeleno življenjsko okolje in 4. vključujočo družbo. Na področju znanja in zaposlovanja je zaposljivost opredeljena kot cilj, ki bo dosežen predvsem z dvigom kakovosti terciarnega izobraževanja. Na področju vključujoče družbe pa bo zaposljivost kot cilj zasledovana zlasti skozi učinkovito APZ.

Aprila 2013 je bilo izdano *Priporočilo Sveta EU o ustanovitvi Jamstva za mladino*. Skladno s tem je Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti (MDDSZEM) pripravilo izvedbeni načrt *Jamstvo za mlade 2014–2020*, ki vsebuje ukrepe za lažji prehod iz izobraževanja v zaposlitev.

18 Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju.

19 Višja sekundarna raven je raven 3 do 6 po Mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanj (ISCED).

20 Sklepi Sveta z dne 11. maja 2012 o zaposljivosti diplomantov, ki so zaključili izobraževanje in usposabljanje, 2012/C 169/04. Uradni list Evropske unije C 169/11.



Slika 31: Cilji prenove visokošolskega izobraževanja.
Vir: European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

Koncept zaposljivosti

V uporabi so različne bolj ali manj široke *definicije zaposljivosti*. V ožjem smislu zaposljivost pomeni zmožnost posameznika, da najde zaposlitev oziroma se zaposli (Eurofound, 2010a; Garrouste in Rodrigues, 2012, 18) ter zmožnost, da zaposlitev obdrži in v njej napreduje (Green idr. 2013, 4). Širša, bolj celovita pa je opredelitev zaposljivosti kot zmožnosti pridobitve primerne zaposlitve ali samozaposlitve, ohranitve zaposlitve in premikov znotraj trga dela (Working Group on Employability 2009, 5) oziroma kombinacije dejavnikov, ki posamezniku omogočajo zaposlitev, ohranitev zaposlitve in napredovanje v okviru poklicne kariere (CEDEFOP 2008; Green et al., 2013, 1). Gre za kompleksen koncept, ki vključuje znanja in veščine, odnos oziroma naravnanost in motivacijo. Poleg osebnih dejavnikov ter politike izobraževanja in usposabljanja na zaposljivost vplivajo vsaj še zakonodajna ureditev trga dela, demografija, struktura gospodarstva in splošna gospodarska situacija (Garrouste in Rodrigues, 2012, 7).

Pojem zaposljivost pa ni povsem dorečen in se je spreminjal skozi čas. V začetku 20. stoletja se je termin uporabljal za označevanje pripravljenosti in zmožnosti za delo. V 50. in 60. letih 20. stoletja se je razprava osredotočila na razkorak med delovnimi zmožnostmi družbeno, fizično, umsko ali kako drugače prikrajšanih oseb ter zahtevah na delovnem mestu oziroma na trgu dela. V 60. letih se je vnela razprava o regionalnem oziroma lokalnem razkoraku med ponudbo dela in povpraševanjem po delu, pri čemer se je zaposljivost pojasnjevalo kot pričakovano verjetnost, s katero posameznik, ki išče delo, to tudi najde. V 70. letih se je začel razvoj programov aktivne politike trga dela, ki so bili usmerjeni v povečanje zaposljivosti v smislu obsega in stabilnosti zaposlitve oseb, ki so bile vključene v te programe, ter višine plačila za njihovo delo. V 80. letih se je začelo zaposljivost posameznika bolj jasno povezovati z njegovo samoiniciativnostjo pri razvoju veščin in pletenju soci-

alnih mrež na delovnem mestu, saj je vse to pomembno za uspešnost na trgu dela v smislu zaposlitve ali menjave delovnega mesta za bolj ustrezno ali zaželeno. Hkrati se je (ob priznavanju pomena samoiniciativnosti) krepilo stališče, da je zaposljivost posameznika odvisna tudi od splošnega družbeno-gospodarskega okolja. V razmerah visoke splošne stopnje brezposelnosti je posameznik težje zaposljiv kot v razmerah gospodarske prosperitete. Priložnosti in možnosti posameznika za aktivno vključitev na trg dela sooblikujejo poleg institucij trga dela tudi druga zakonodaja, ostale institucije ter splošna gospodarska gibanja, ki vplivajo na absorpcijske spodobnosti trga dela. V Evropi pa se v zadnjem obdobju zasledovanja politike prožne varnosti (angl. flexicurity) na trgu dela zaposljivost povezuje tudi s prožnostjo in prilagodljivostjo posameznika v smislu prilagajanja načina, časa, kraja in pravne oblike dela potrebam podjetij (CBI, 1999, v McQuaid in Lindsay, 2005, 202). Zaposljivost posameznika je torej odvisna od interakcije več dejavnikov: od osebnih dejavnikov, do institucij, politik in makroekonomskih gibanj ter – kar je prav tako pomembno – od organizacij, ki lahko z izobraževanji, usposabljanji ter organizacijsko kulturo pomembno vplivajo na zaposljivost delavcev (Gazier, 2001; McQuaid in Lindsay, 2005, 197–201). Če povzamemo, koncept zaposljivosti je v zgodnjem razvoju koncepta temeljil na veščinah in zmožnostih posameznika, danes pa vse bolj upošteva širši krog dejavnikov, med katerimi so tudi samoiniciativnost, družbena omrežja, (makro)ekonomske institucije in politike, splošno gospodarsko gibanje ter politika in kultura delodajalskih organizacij.

Mednarodne analize zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov visokošolskega študija

Za preučevanje zaposljivosti diplomantov in njenih dejavnikov potrebujemo različne podatke, ki jih obstoječe (ustaljene) *večnacionalne podatkovne baze* podatkov na ravni posameznikov ali gospodinjstev ne vsebujejo. Med pogosto uporabljenimi podatkovnimi bazami za spremljanje trga dela na ravni EU sta Anketa Skupnosti o delovni sili (angl. Community Labour Force Survey, LFS) in Panel gospodinjstev Evropske skupnosti (angl. European Community Household Panel, ECHP)[21], ki ju dopolnjujejo baze, izdelane na osnovi specializiranih raziskav, kot so Raziskava o permanentnem poklicnem usposabljanju (angl. Continuing Vocational Training Survey, CVTS) ali raziskave Evropske fundacije za izboljšanje življenjskih in delovnih pogojev (angl. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Eurofound). Nobena od teh raziskav pa ne vsebuje podatkov o študijskih, obštudijskih in poštudijskih aktivnostih in naporih diplomantov, pridobljenih kompetencah, njihovi motivaciji in aspiraciji za študij in podobno, zaradi česar je za preučevanje zaposlenosti in zaposljivosti mladih potrebno dodatno zbiranje podatkov o diplomantih. Vseevropski raziskavi, ki sta se lotili izziva pridobivanja in analiziranja mednarodno primerljivih podatkov o študiju in karierni poti diplomantov visokošolskega študija, sta CHEERS (ki se je izvajala v obdobju 1997–2000) in REFLEX (2004–2007).

Projekt CHEERS[22], v katerem je sodelovalo 13 držav, je preučeval povezave med visokim šolstvom in rezultati diplomantov na trgu dela, pri čemer se je osredotočil na teme kot so: proces študija, pridobljene kompetence (po samooceni), prehod iz izobraževanja na trg

21 Na osnovi te baze se izdeluje Statistika Evropske unije o dohodkih in življenjskih pogojih (EU-SILC).

22 CHEERS je akronim za Careers after Higher Education: a European Research Study. V raziskavi so sodelovale: Avstrija, Češka, Finska, Francija, Islandija, Italija, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Španija, Švedska, Velika Britanija in Japonska. Več informacij je dosegljivih na: http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm.

dela, zaposlitveni status in značilnosti zaposlitve diplomantov, vsebina dela, uporaba pridobljenih kompetenc itn. Z uporabo anketnega vprašalnika so bili pridobljeni podatki za približno 600 spremenljivk, doseženih pa je bilo okoli 40.000 odzivov diplomantov (tj. dobrih 3000 na sodelujočo državo), ki so študij zaključili 4 leta pred anketiranjem. Dodatno so bili izvedeni še intervjuji z delodajalci o njihovem pogledu na kompetence diplomantov.

Raziskava REFLEX[23] se je osredotočala na zahteve glede veščin diplomantov visokega šolstva v sodobni družbi in vlogo izobraževalnih ustanov v procesu opremljanja študentov z veščinami, ki ustrezajo tem zahtevam. V okviru raziskave REFLEX, ki je zajela 15 držav, so bili pridobljeni podatki za 400 spremenljivk, doseženih pa je bilo okoli 45.000 odzivov diplomantov, ki so študij zaključili 5 let pred anketiranjem. Dodatno so REFLEX--ovo metodologijo v okviru projekta PROFLEX uporabile še države Srednje in Latinske Amerike.[24] V sklopu anketne raziskave so diplomanti visokošolskega študija odgovarjali na vprašanja, ki so se nanašala na:

- družbeno-biografske podatke (spol, starost, država in regija anketiranca ter izobrazba staršev);
- doseženo raven izobrazbe anketiranca in značilnosti študija (področje in program visokošolskega študija, visokošolska institucija, stopnja zahtevnosti študija, študijski pogoji, študijske aktivnosti, študijski uspeh);
- udeležbo v poklicnem usposabljanju, prakso ter (druge) s študijem povezane delovne izkušnje;
- zaposlitveni status, proces in čas iskanja zaposlitve;
- mednarodno in regionalno mobilnost;
- kakovost zaposlitve (tip pogodbe, delovni čas, višina dohodka, skladnost zaposlitve s pridobljeno stopnjo izobrazbe, skladnost delovnega mesta z veščinami, pridobljenimi v procesu visokošolskega študija, doseganje kompetenc, ki bi bile potrebne za zaposlitev oziroma za delo v organizaciji, dodatna strokovna usposabljanja, zadovoljstvo z zaposlitvijo).

Naslednik projekta REFLEX je bil *projekt HEGESCO*[25]. V okviru tega projekta so v petih partnerskih državah (Litva, Madžarska, Poljska, Slovenija in Turčija) izvedli anketno raziskavo na vzorcu preko 30.000 diplomantov različnih stopenj visokošolskega študija ter intervjuje z delodajalci in predstavniki visokošolskih institucij. Podobno kot pri projektu REFLEX so bila ključna vprašanja sledeča: i) katere so glavne kompetence diplomantov, ki prispevajo k njihovi uspešnosti na trgu dela in v družbi nasploh, ii) kateri akterji so ključni pri oblikovanju teh kompetenc, iii) katero pot naj pri razvoju kompetenc diplomantov uberejo visokošolske institucije? Podatkovni bazi REFLEX in HEGESCO skupaj predstavljata največjo bazo podatkov o diplomantih v Evropi in širše.

23 REFLEX je akronim za Research into Employment and professional FLEXibility. Gre za projekt, ki se je izvajal v sklopu 6. okvirnega raziskovalnega programa. V raziskavi so sodelovale: Avstrija, Belgija, Češka, Estonija, Finska, Francija, Italija, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Portugalska, Španija, Švica, Velika Britanija in Japonska. Več informacij je dosegljivih na: http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/

24 Argentina, Bolivija, Brazilija, Čile, Honduras, Kolumbija, Mehika, Panama, Puerto Rico in Urugvaj.

25 Spletna stran projekta HEGESCO: http://www.hegesco.org/.

Leta 2009 je sledil *projekt DEHEMS*[26], v katerega je bilo vključenih 6 evropskih držav (Avstrija, Italija, Nemčija, Poljska, Slovenija in Turčija). Njegov cilj je bil preučitev: i) dejavnikov zgodnjega kariernega uspeha diplomantov v izbranih poklicnih področjih in področjih študija (med katerimi so tudi poslovne vede in ekonomija), ii) praks pridobivanja in uporabe podatkov o zaposljivosti diplomantov s strani visokošolskih institucij, iii) kako naj bi visokošolske institucije slednje podatke uporabile za zagotavljanje kakovosti svojih storitev. V ta namen so bili izvedeni polstrukturirani intervjuji z deležniki v visokem šolstvu, tj. strokovnjaki znotraj in izven institucij visokega šolstva. Z intervjuji pridobljeni podatki so bili kvalitativno analizirani. Dodatno je bila na (sekundarnih) podatkih iz baz REFLEX in HEGESCO in delno iz Eurostatove LFS baze izvedena opisno-statistična analiza, z ekonometričnimi metodami pa je bil ocenjen tudi vpliv izbranih dejavnikov na uspeh diplomantov na trgu dela.

Za *Slovenijo* in z vidika današnjega časa sta najbolj relevantni raziskavi, ki sta bili izvedeni v okviru projektov HEGESCO in DEHEMS. Opisno-statistična analiza podatkov v okviru projekta DEHEMS, ki je temeljila na podatki iz baz REFLEX in HEGESCO ter Eurostatove Ankete o delovni sili, je za *področje poslovnih ved in ekonomije* pokazala, da (DEHEMS, 2009):

- slovenski diplomanti študijski program, ki so ga zaključili, ocenjujejo kot manj zahteven kot v povprečju diplomanti vseh 18 držav, vključenih v analizo;
- so slovenski diplomanti po številu ur, namenjenih študiju, pri repu analiziranih držav (od 18 držav se za njimi zvrstijo le diplomanti v Turčiji);
- je delež diplomantov, ki so v času študija vanj vložili več dela, kot je bilo potrebno (zgolj) za izpolnitev obveznosti, nekoliko nižji (26 %) kot v povprečju za 18 analiziranih držav (31 %), relativno nizek pa je tudi delež diplomantov (38 %), ki so si v času študija prizadevali za najvišje ocene (povprečni delež za 18 držav je kar 51%);
- je na slovenskih visokošolskih ustanovah relativno velik poudarek na pisnem preverjanju znanja in manjši poudarek na projektnem delu in reševanju problemskih nalog;
- Slovenija za povprečjem zaostaja tudi pri poklicni usmerjenosti študijskih programov;
- je Slovenija na repu (3. od zadaj) po svobodi študentov pri oblikovanju študijskih programov (npr. skozi izbirnost vsebin);
- so slovenske poslovne in ekonomske fakultete po akademskem prestižu študijskih programov 2. od zadaj;
- je seznanjenost delodajalcev v Sloveniji s študijskimi programi med najslabšimi v obravnavani skupini držav (slabše sta se odrezali zgolj Turčija in Estonija).

Pa poglejmo še rezultate anketne raziskave, ki se nanašajo na *povezavo med visokošolskim študijem poslovnih ved ter ekonomije in trgom dela* (DEHEMS, 2009):[27]

- delež slovenskih diplomantov, ki so v času visokošolskega študija nekaj časa preživeli v tujini, je precej nižji (5 %) od povprečnega deleža za 18 držav (12 %);
- delež slovenskih diplomantov, ki so v času študija pridobili s študijem povezane delovne izkušnje (62 %), je visoko nad povprečjem opazovanih držav (44 %), kar gre pripisati zlasti delu preko študentskih servisov;

26 DEHEMS je akronim za Network for the Development of Higher Education Management Systems. Več informacij je dostopnih na spletni strani: http://www.dehems-project.eu.

27 Vsi rezultati se nanašajo na diplomante visokošolskega študija s področja poslovnih ved in ekonomije.

- Slovenija beleži daleč najnižji delež diplomantov, ki menijo, da je bil študijski program dobra podlaga za začetek dela (26 % vs. 53 %);
- slovenski diplomanti (38 %) v manjšem deležu kot diplomanti v drugih državah (povprečje znaša 45 %) menijo, da je študijski program nudil dobro osnovo za izvajanje trenutnih delovnih nalog;
- delež slovenskih diplomantov, ki menijo, da so njihova znanja in veščine uporabljene pri delu (64 %), je blizu povprečja 18 držav (66 %);
- delež slovenskih diplomantov, ki menijo, da njihovo delo zahteva več znanja in veščin, kot jih imajo sami (22 %), je nekoliko nižji od povprečja za 18 držav (24%);
- delež slovenskih diplomantov, ki menijo, da je (bil) študijski program dobra osnova za razvoj kariere (46 %), je nižji od povprečja za 18 držav (55 %);
- da je zaključen študijski program dobra osnova za osebni razvoj, meni 62 % slovenskih diplomantov s področja ekonomije in poslovnih ved, kar je blizu povprečja za 18 držav (65 %);
- da je študijski program dobra osnova za razvoj veščin podjetništva, meni 36 % diplomantov, kar je malo nad povprečjem 18 držav (33 %);
- delež slovenskih diplomantov, ki bi ponovno izbrali isti program, je nižji (48 %) od povprečja 18 držav (57%).

Pri ocenjevanju lastnih kompetenc so slovenski diplomanti poslovnih ved in ekonomije manj kritični. Samoocene diplomantov s področja poslovnih ved in ekonomije glede *obvladovanja kompetenc* so prikazane v spodnji preglednici.

Preglednica 8: Deleži diplomantov poslovnih ved in ekonomije, ki menijo, da dobro ali zelo dobro obvladujejo posamezne kompetence.

Kompetenca	**Slovenija**	**Povprečje 18 držav**
obvladovanje strokovnih kompetenc na svojem izobraževalnem ali delovnem področju	53 %	47 %
obvladovanje znanj z drugega izobraževalnega ali delovnega področja	28 %	21 %
kompetenca analitičnega mišljenja	48 %	53 %
sposobnost hitrega osvajanja novega znanja	67 %	68 %
sposobnost učinkovitega pogajanja	42 %	21 %
sposobnost (dobrega) dela pod pritiskom	49 %	57 %
kompetenca zaznavanja novih priložnosti	48 %	40 %
sposobnost koordinacije aktivnosti	64 %	59 %
zmožnost učinkovite rabe časa	60 %	56 %
sposobnosti produktivnega dela z ostalimi	65 %	62 %
sposobnost mobilizacije kapacitet ostalih	48 %	37 %
sposobnost jasnega izražanja/sporočanja	57 %	51 %
sposobnost vzpostavljanja avtoritete	42 %	33 %
sposobnost uporabe računalnika in interneta	80 %	79 %
sposobnost ustvarjanja novih idej in rešitev	54 %	49 %
pripravljenost presoje svojih idej in idej drugih	58 %	51 %
sposobnost predstavitve proizvodov, idej in poročil javnosti	45 %	40 %
sposobnost pisanja poročil, memorandumov in dokumentov	60 %	58 %
sposobnost pisanja in govorjenja v tujem jeziku	39 %	38 %

Vir: DEHEMS 2009.

Pa naposled povzemimo še rezultate ankete DEHEMS (2009) *o položaju diplomantov na trgu dela*. Medtem ko je v Sloveniji delež diplomantov, ki dela preko pogodb, sklenjenih za določen čas (13 %), skladen s povprečjem v 18 sodelujočih državah (12 %), je delež diplomantov, ki so zaposleni v javnem sektorju (37 %), precej višji od povprečja v sodelujočih državah (24 %). Delež slovenskih diplomantov, ki menijo, da je njihova zaposlitev varna (70 %), je višji kot v povprečju pri diplomantih iz ostalih držav (65 %). Slovenski diplomanti so glede svojih kariernih možnosti nekoliko bolj pesimistični kot diplomanti ostalih držav, njihovo zadovoljstvo z delom pa je primerljivo kot pri diplomantih v ostalih sodelujočih državah.

Nacionalne študije in raziskave visokošolskih zavodov

Preglednica 9: Delež zaposlenih diplomantov terciarnega študija, ki so študij zaključili v letu 2007, po inštitucijah in področjih študija, Slovenija (v %).

Delež zaposlenih:	Pred diplomiranjem	Od 0 do 3 mesece po diplomiranju	Od 3 do 6 mesecev po diplomiranju	Od 6 do 9 mesecev po diplomiranju	Več kot 9 mesecev po diplomiranju*	**Skupaj***
Univerza v Ljubljani						
Družboslovne	29,3	40,0	48,4	52,9	62,6	73,2
Naravoslovne	18,2	40,9	55,4	61,4	73,4	87,4
Tehnične	30,4	60,7	72,7	76,9	85,0	94,0
Akademije	31,3	36,2	46,4	47,6	57,2	97,6
Skupaj	**27,2**	**43,0**	**53,2**	**57,9**	**67,9**	**97,6**
Univerza v Mariboru						
Družboslovne	33,5	40,5	48,0	52,8	62,0	57,8
Naravoslovne	22,3	32,4	45,1	48,4	59,1	59,6
Tehnične	41,0	61,2	69,3	73,0	80,2	84,0
Skupaj	**33,4**	**42,9**	**51,2**	**55,6**	**64,6**	**62,3**
Univerza na Primorskem						
Družboslovne	45,1	50,5	55,1	57,5	63,2	35,6
Naravoslovne	40,0	62,9	71,4	74,3	77,2	74,3
Skupaj	**44,8**	**51,1**	**55,9**	**58,3**	**63,9**	**37,3**
Univerza v Novi Gorici (m)						
Družboslovne	48,4	67,7	74,2	74,2	74,2	100,0
Naravoslovne	16,7	16,7	33,3	33,3	75,0	100,0
Skupaj	**39,5**	**53,5**	**62,8**	**62,8**	**74,4**	**100,0**
SKUPAJ univerze, VSŠ in SVZ						
Družboslovne	37,2	44,6	50,9	54,6	62,4	54,1
Naravoslovne	21,1	40,3	53,7	59,0	70,6	80,4
Tehnične	40,4	59,6	67,9	71,1	78,1	71,6
Akademije	31,3	36,2	46,4	47,6	57,2	97,6
Skupaj	**35,4**	**46,3**	**53,9**	**57,7**	**65,9**	**61,0**

Opombe: VSŠ – višje strokovne šole, SVZ – samostojni visokošolski zavodi, * vendar ne kasneje kot 20. oktobra 2008.

[m] Majhno število opazovanj (43) – potrebna posebna previdnost pri posploševanju.

Vir: Strašek et al., 2010, 86–92.

Leta 2009 je bila v okviru projekta *Financiranje visokega šolstva za tretje tisočletje* (Strašek et al., 2010) izvedena prva nacionalna *analiza zaposlovanja mladih diplomantov* terciarnega izobraževanja v Sloveniji. V nadaljnjih letih je bilo spremljanje položaja diplomantov na trgu dela v Sloveniji omejeno na posamezne visokošolske in višješolske zavode (v njihovi lastni režiji) ali največ univerze.[28] Poenotenega stalnega spremljanja položaja diplomantov na trgu dela na ravni države še ni. Veljavni Zakon o visokem šolstvu (ZViS, Uradni list RS, št. 32/12 – UPB s spremembami) po spremembah v letu 2011 sicer nudi podlago za vzpostavitev nacionalnega evidenčnega in analitskega informacijskega sistema visokega šolstva (eVŠ), ki med drugim zajema evidenco o študentih in o diplomantih. Vendar informacijski sistem še ne zajema podatkov o položaju diplomantov na trgu dela v Sloveniji (Čelebič, 2014, 72).

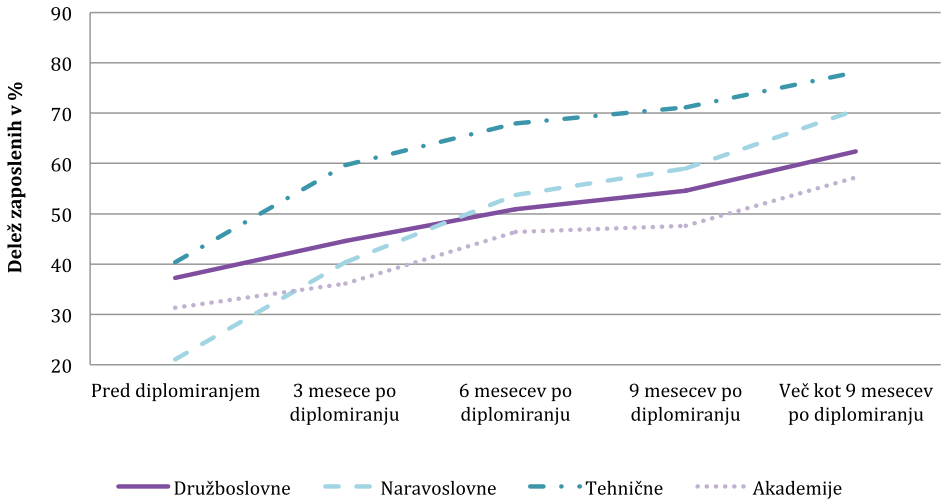
Strašek et al. (2010, 60–120) so v okviru analize zaposlenosti mladih diplomantov uporabili mikro podatke SURS za populacijo diplomantov terciarnega študija iz leta 2007. Ločeno po institucijah in po področjih študija so izračunali deleže diplomantov, ki so se zaposlili pred diplomiranjem in v posameznih obdobjih (do 3 mesece, od 3 do 6 mesecev, od 6 do 9 mesecev, več kot 9 mesecev) po diplomiranju (Preglednica 9).

Glede zaposlenosti generacije diplomantov 2007 posameznih univerz (in v splošnem) veljajo naslednje temeljne ugotovitve:

- Diplomanti Univerze v Ljubljani (UL), ki so študij zaključili leta 2007, so bili glede na slovensko povprečje podpovprečno zaposleni na dan diplomiranja, kar je povezano s tem, da je imela večina teh diplomantov ob diplomiranju status rednega študenta. Trend zaposlovanja po diplomiranju pa kaže na nekoliko nadpovprečno zaposljivost diplomantov UL.
- Zaposljivost diplomantov Univerze v Mariboru (UM) je bila zaradi višjega deleža izrednih študentov v povprečju ob diplomiranju višja od diplomantov UL, v kasnejših obdobjih pa je nekoliko zaostajala za zaposljivostjo diplomantov UL.
- Diplomanti Univerze na Primorskem (UP) so bili v znatno večji meri kot diplomanti ostali univerz zaposleni pred diplomiranjem, kar je povezano v visokim deležem tistih, ki so študirali izredno. Trend njihovega zaposlovanja po diplomiranju pa je bil relativno počasen, zato se je delež zaposlenih v času anketiranja ustavil pod deležem, ki velja za ostale tri univerze (UNG, UL in tudi UM).
- Tudi diplomanti Univerze v Novi Gorici (UNG) so bili v velikem deležu zaposleni že ob diplomiranju, pa tudi končni delež zaposlenih diplomantov je najvišji med univerzami. Vendar je pri interpretaciji in posploševanju rezultatov zaradi zelo majhnega števila opazovanj potrebna posebna previdnost.
- Med diplomanti samostojnih visokošolskih zavodov je (bil) delež tistih, ki so ob dnevu diplomiranja že bili zaposleni (51 %), višji kot med diplomanti univerz. Zaradi slabega trenda zaposlovanja po diplomiranju pa se je delež zaposlenih v času anketiranja (61,2 %) ustavil pod deležem za vse univerze.
- Tudi med diplomanti višjih strokovni šol je bil delež tistih, ki so ob dnevu diplomiranja že bili zaposleni (52 %), višji kot med diplomanti vseh štirih univerz. A je bil delež zaposlenih v času anketiranja zaradi slabega trenda zaposlovanja po diplomiranju nižji kot za UNG in UL, a primerljiv z UP in UM.

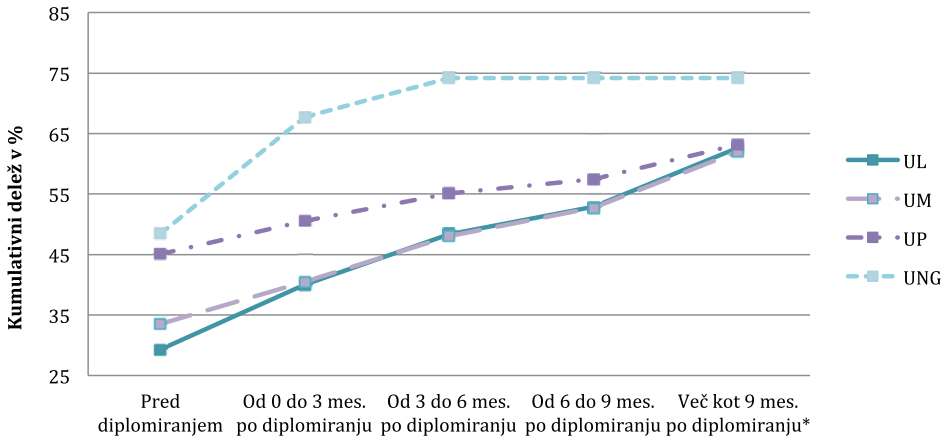
28 Univerza na Primorskem je v letih 2011 in 2012 za svoje članice po enotni metodologiji izvedla analizo zaposljivosti diplomantov dodiplomskega študija in povzetek rezultatov javno objavila: http://www.upr.si/index.php?item=191&page=static.

Glede na delež diplomantov, ki so se zaposlili v roku 9 mesecev po diplomiranju, izhaja, da so bili leta 2007 med novimi diplomanti štirih univerz (UL, UM, UP in UNG) najbolj zaposljivi diplomanti s področja tehnični ved, ki jim po zaposlenosti sledijo diplomanti naravoslovnih ved. Delež diplomantov družboslovja, ki so se zaposlili v roku 9 mesecev po diplomiranju, je razmeroma nizek, še manjša pa je bila zaposlenost diplomantov akademij (Slika 32).



Slika 32: Kumulativni delež zaposlenih diplomantov terciarnega študija generacije 2007 po področjih študija, Slovenija (v %)

Vir: Strašek idr. 2010, 93.



Slika 33: Kumulativni delež zaposlenih diplomantov družboslovnih ved generacije 2007, Slovenija (v %)

Opomba: * vendar ne kasneje kot 20. oktobra 2008.

Vir: Strašek et al., 2010, 86–92.

Med diplomanti družboslovja so bili v roku 9 mesecev po diplomiranju v največjem deležu zaposleni diplomanti UNG, ki so bili hkrati – ob večjem deležu tistih, ki so študirali izredno – v največji meri zaposleni že pred diplomiranjem. Po deležu diplomantov, ki so bili 9 mesecev po diplomiranju zaposleni, sledi UP, nato pa skupaj UL in UM. Te tri univerze pa se izenačijo pri končnem deležu zaposlenih na dan anketiranja, torej pri upoštevanju tudi tistih zaposlitev, ki so sledile po 9 mesecih od dneva diplomiranja (Slika 33).

Dodatne analize (Domadenik idr., 2010) so za diplomante poslovnih in upravnih ved pokazale, da je verjetnost zaposlitve po končanju študija poslovnih in upravnih ved pomembno odvisna od izobraževalne institucije, ki se med seboj razlikujejo po kakovosti. Diplomanti novejših, zasebnih izobraževalnih institucij so se soočali s precej nižjo verjetnostjo zaposlitve po končanju študija, kar je lahko povezano z manjšo prirojeno sposobnostjo vpisanih študentov ali pa z nižjo kakovostjo izobraževalnih storitev.

Dejavniki zaposljivosti

Dejavniki, ki vplivajo na zaposlitev in poklicno uspešnost[29] posameznika, so (Demeter, Chudziowski in Pavlin, 2010; Schomburg, 2007, 36; Green et al., 2013, 17–20):

- *spol, starost in osebnost posameznika*, ki je poenostavljeno pojasnjena s petimi dimenzijami (ekstravertiranost, prijetnost, vestnost, nevroticizem in odprtost za izkušnje);
- *družbeno-ekonomske okoliščine posameznika* kot so izobrazba in poklic staršev, socialna mreža in kapital, etnična, kulturna in druga pripadnost, s katerimi so povezane vrednote, motivacija in poklicna aspiracija;
- *raven, področje in kakovost izobraževanja ter študijski napori* (oblike poučevanja in študija, študijski uspeh, poklicna usmerjenost, praktična usmerjenost, študijska obremenitev študentov, s študijem povezane izkušnje, mednarodna mobilnost), ki se zrcalijo v kompetencah;
- *obštudijske dejavnosti in zgodnje izkušnje na trgu dela* (npr. delo ob študiju);
- *značilnosti delovnega mesta,* ki ga ob določenem času zaseda posameznik, in delovnega okolja, z delom povezano socialno omrežje, oblika dela (npr. prožna ali zakonsko bolj varovana);
- *družbeno-ekonomski dejavniki na državni in regionalni ravni*, zlasti splošna gospodarska situacija, institucionalno okolje (delovna, davčna in druga zakonodaja, dolžina in preglednost administrativnih postopkov, strogost tehničnih, zdravstvenih okoljevarstvenih in drugih predpisov itn.) in splošni pogoji na trgu dela;
- *proces internacionalizacije in globalni trendi* (npr. spreminjanje načinov dela).

Dacre Pool in Sewell (2007) v modelu zaposljivosti predstavljata *elemente, ki vodijo do večje zaposljivosti*. Ti elementi so:

- predmetno/strokovno specifična znanja, razumevanje in veščine, pri razvoju katerih imajo ključno vlogo izobraževalne institucije;
- splošne veščine, ki jih je mogoče uporabiti v različnih kontekstih (veščine pisnega in ustnega komuniciranja, nastopanja, predstavljanja in argumentiranja, timskega dela, iskanja informacij, uporabe sodobne tehnologije, računanja, kreativnega razmišljanja,

29 Poklicno uspešnost lahko presojamo po objektivnih kriterijih, kot so plača, vrsta pogodbe o zaposlitvi/delu, stabilnost zaposlitve, napredovanje in položaj v hierarhiji, odgovornost zadolžitev itn., in subjektivnih kriterijih, kot so osebna občutja, vključno z možnostmi osebnega razvoja in zadovoljstvom.

načrtovanja, usklajevanja in organiziranja aktivnosti, odločanja, reševanja problemskih situacij itn.);[30]
- čustvena inteligenca;
- znanje s področja upravljanja razvoja kariere, pri razvoju katerih imajo pomembno vlogo izobraževalne in svetovalne institucije, ki naj bi posameznika pomagale opremiti z znanji in veščinami za vseživljenjsko napredovanje pri učenju in delu;
- delovne in življenjske izkušnje.

Višje- in visokošolske institucije lahko k večji zaposljivosti diplomantov prispevajo tako, da v čim večji meri sistematično prispevajo k razvoju vsakega od teh elementov in da posamezniku nudijo povratne informacije o doseženi stopnji in možnostih dodatnega razvoja teh elementov. Slednje velja tudi za osebne svetovalce na Zavodu RS za zaposlovanje.

Raziskava za Združeno kraljestvo (Archer in Davison, 2008) kaže, da delodajalci med veščinami, ki so pomembne pri zaposlovanju diplomantov, v največji meri izpostavljajo splošne veščine, zlasti veščine komuniciranja, s katerimi mnogi pogosto niso zadovoljni. Med *10 najpomembnejših veščin, sposobnosti in lastnosti*, ki jih angleški delodajalci cenijo in upoštevajo pri zaposlovanju, sodijo (začenši z najpomembnejšo): veščine komuniciranja, veščine timskega dela, osebnostna integriteta, intelektualne sposobnosti, zanesljivost oz. vrednost zaupanja, osebnostne značilnosti (karakter), sposobnost načrtovanja in organiziranja, pisne veščine, računske sposobnosti in analitične sposobnosti. Skoraj dve tretjini delodajalcev ceni *delovne izkušnje v tujini*. Raziskava med slovenskimi delodajalci (Flander, 2013) pa kaže, da organizacije v Sloveniji pri zaposlovanju (še) ne dajejo jasne prednosti posamezniku, ki ima izkušnje z delom v tujini pred primerljivim kandidatom, ki v tujini še ni delal. Sicer verjamejo, da mednarodne izkušnje prispevajo k razvoju znanj in spretnosti, a te izkušnje pri zaposlitvi niso odločilne.

Podobni so rezultati kvalitativne študije za Škotsko (Lowden et al., 2011), ki kaže, da delodajalci od diplomantov visokošolskega študija pričakujejo širok spekter veščin, ki vključujejo sposobnosti timskega dela, učinkovitega komuniciranja, reševanja problemskih nalog in vodenja, pa tudi veščine ali vsaj potencial za upravljanje. Kot ukrepe za povečanje poklicno usmerjenih veščin diplomantov, pomembnih z vidika zaposljivosti, pa predlagajo *dlje časa trajajočo prakso, pripravništva in usposabljanja na delovnem mestu*, v sklopu katerih diplomanti dobijo vpogled v organizacijsko kulturo.

Rezultati raziskave Evroštudent (Orr et al., 2011) kažejo, da je delež študentov, ki v času študija redno delajo vsaj eno uro tedensko, v več kot polovici sodelujočih evropskih držav dosega vsaj 40 %. Raziskave za različne države (glej Kosi et al., 2013, 255–256) kažejo, da *občasna in začasna dela v času študija* pomagajo pri pridobivanju dragocenih delovnih izkušenj in tako izboljšajo zaposljivost diplomantov. Ta učinek je večji, kadar so delovne izkušnje povezane s področjem študija, pri čemer takšne delovne izkušnje znižujejo tveganje brezposelnosti in skrajšujejo čas iskanja zaposlitve po diplomiranju ter prispevajo k doseganju višje začetne plače. Delo v času študija namreč posamezniku poleg dragocenih (prvih) delovnih izkušenj nudi boljši vpogled v poslovni svet, pomaga pri razvoju veščin komuniciranja in timskega dela ter osebnostnem razvoju in samozavesti nasploh.

30 Dopolnjeno z veščinami, ki jih na podlagi pregleda literature navajajo Green et al. (2013, 14–16).

In kako premostiti vrzel med veščinami diplomantov in tistimi, ki jih potrebujejo in želijo delodajalci? Avtorji avstralske študije o veščinah diplomantov, ki povečujejo zaposljivost (Cleary et al., 2007), predlagajo, da naj univerze razvijejo integriran in *celovit sistem ocenjevanja veščin, ki povečujejo zaposljivost diplomantov*. Skladno s tem naj posodabljajo študijske programe in izboljšujejo formalno merjenje in poročanje o osvojenih veščinah posameznih študentov. Delodajalci namreč pogrešajo podrobnejše informacije o tem, katera znanja in veščine so posamezni diplomanti osvojili. Tako so po eni strani naklonjeni ideji, da univerze izdelajo personificirana in podrobnejša poročila o veščinah diplomanta, po drugi strani pa se zavedajo, da bodo v postopku zaposlovanja te veščine še vedno morali tudi sami preverjati in ocenjevati. Za večja podjetja z dobro razvitimi kadrovskimi službami to sicer ne predstavlja težav, kar pa ne velja za manjša podjetja.

Povzetek

Gospodarska kriza je poglobila problem brezposelnosti mladih in hkrati razodela strukturne težave slovenskega gospodarstva ter slabosti ekonomskih politik in sistema izobraževanja. Tudi pod njenim vplivom je število študentov terciarnega študija – zlasti izrednega – po vrhu leta 2006 upadalo, kar naj bi se skladno z demografskimi projekcijami nadaljevalo do leta 2024. Na področju poslovnih in upravnih ved je bil padajoč trend posebej izrazit.

Delež terciarno izobraženih mladih v Sloveniji prehiteva povprečje EU, pri starejših pa za njim zaostaja. Po daljšem obdobju hitrega naraščanja je leta 2013 prišlo do upada števila novih diplomantov terciarnega študija. Oslabljeno gospodarstvo je nove diplomante težko absorbiralo, zato se je njihova brezposelnost še naprej povečevala. A je bila terciarna raven izobrazbe še vedno povezana z ugodnim položajem na trgu dela glede na manj izobražene, čeprav se je pod vplivom rasti števila diplomantov in gospodarske krize prispevek terciarne izobrazbe k zaposljivosti in višini plače znižal. Na položaj diplomanta na trgu dela med drugim vpliva področje študija. Ekonomisti in sorodni poklici spadajo med suficitarne, težje zaposljive poklice, po drugi strani pa zaposleni diplomanti ekonomije in poslovnih ved v povprečju dosegajo relativno visoke plače. Obeti glede njihovega zaposlovanja v Sloveniji so manj gotovi, na območju celotne Evropske unije pa naj bi bili v naslednjem desetletju strokovnjaki in strokovni sodelavci za poslovanje in upravljanje ter menedžerji med bolj iskanimi poklici.

Prispevek poleg trendov v terciarnem izobraževanju in na trgu dela predstavlja tudi koncept in dejavnike zaposljivosti ter rezultate domačih in mednarodnih raziskav o zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov terciarnega študija. Raziskave osvetlijo številne izzive na področju terciarnega izobraževanja s poudarkom na področju poslovnih ved in ekonomije.

Literatura

Archer, Will, and Jess Davison. *Graduate Employability: What Do Employers Think and Want*. London: The Council for Industry and Higher Education, 2008.

Bartolj, Tjaša, Aleš Ahčan, Aljoša Feldin, and Sašo Polanec. »Evolution of Private Returns to Tertiary Education during Transition: Evidence from Slovenia.« *Post-Communist Economies* 25, no. 3 (2013): 407–424.

Cleary, Mitch, Rosalie Flynn, Seth Thomasson, Robyn Alexander, and Ben McDonald. G*raduate Employability Skills. Prepared for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council*. Melbourne: Precision Consultancy, 2007.

Čelebič, Tanja. *Terciarno izobraževanje v Sloveniji – vključenost, učinkovitost, kakovost, financiranje in zaposljivost*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, 2014.

Dacre Pool, Lorraine, and Peter Sewell. »The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability.« *Education and Training* 49, no. 4 (2007): 277–89.

Demeter, Paul, Katharina Chudzikowski, and Samo Pavlin. 2010. »Conceptual Contribution to the DEHEMS Project.« January 6, 2014. http://www.dehems-project.eu.

Domadenik, Polona, Marjana Drame, and Daša Farcnik. »The School-to-Work Transition of Business Graduates in Slovenia.« *Revija za socijalnu politiku* 17, no. 2 (2010): 299–324.

Flander, Alenka. »Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost.« Paper presented at the conference »Študijska praksa: pot do večjega ujemanja med visokošolskim znanjem in potrebami trga dela«, Ljubljana, November 6 2013. Accessed January 6, 2014. http://www.highereducation.si/wp-content/uploads/2013/07/Je-mobilni-student-bolj-zaposljiv.pdf

Garrouste, Christelle, and Margarida Rodrigues. »The Employability of Young Graduates in Europe. Analysis of the ET2020 Benchmark.« Luxembourg: European Commission Joint Research Centre, 2012. http://mpra.ub.uni-muenchen.de/49919/1/lb-na25624enn.pdf

Gazier, Bernard. »Employability: The Complexity of a Policy Notion.« In *Employability: From Theory to Practice*, edited by Patricia Weinert et al., 3–23. New Brunswick, NJ: Transaction Books, 2001.

Green, Anne E., Maria de Hoyos, Sally-Anne Barnes, David Owen, Beate Baldauf, and Heike Behle. »Literature Review on Employability, Inclusion and ICT.« In *Report 1: The Concept of Employability with a Specific Focus on Young People, Older Workers and Migrants*, edited by Clara Centeno and James Stewart. JRC Technical Report Series, EUR 25794 EN. Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission, 2013.

Kajzer, Alenka, Matevž Hribernik, Mitja Perko, and Ana Tršelič Selan. 2013. *Spremembe na trgu dela v EU in Sloveniji v obdobju 2008–2012*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj, 2013.

Kosi, Tanja, Bojan Nastav, and Janez Šušteršič. »Does Student Employment Deteriorate Academic Performance? The Case of Slovenia.« *Revija za socijalnu politiku* 20, no. 3 (2013): 253–74.

Lowden, Kevin, Stuart Hall, Dely Elliot, and Jon Lewin. *Employers' Perceptions of the Employability Skills of New Graduates*. Glasgow: University of Glasgow SCRE Centre in Edge Foundation, 2011.

McQuaid, Ronald W., and Colin Lindsay. »The Concept of Employability.« *Urban Studies* 42, no. 2 (2005): 197–219.

Orr, Dominic, Klaus Schnitzer, and Edgar Frackmannm. 2008. »Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators.« Final report. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2008.

Polanec, Sašo, and Tjaša Bartolj. 2011. »Trg dela: Se splača študirati?« *Dnevnik – Objektiv*, November 5. http://www.dnevnik.si/mnenja/mnenja/1042485287

Schomburg, Harald. »The Professional Success of Higher Education Graduates.« *European Journal of Education* 42, no. 1 (2007): 35–57.

Strašek, Rok, et al. 2010. »Financiranje visokega šolstva za tretje tisočletje.« Poročilo raziskovalnega dela na projektu v okviru Ciljnega raziskovalnega programa (CRP) »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«. Koper, Ljubljana: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper in Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, 2010.

Viri

CBI (Confederation of British Industry). »Making Employability Work: An Agenda for Action.« London: CBI, 1999

Cedefop. »Terminology of European Education and Training Policy.« A selection of 100 key terms. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

CEDEFOP. 2014a. »European Job Growth Creators Analytical Highlight.« ICF GHK and Cedefop for »EU Skills Panorama«. http://euskillspanorama.cedefop.europa.eu/AnalyticalHighlights (15. 12 2014).

CEDEFOP. 2014b. *EU Skills Panorama – Glossary*. Dostopno na: http://euskillspanorama.cedefop.europa.eu/Glossary (14. 11. 2014).

CHEERS – Careers after Higher Education: a European Research Study. Http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm. (6. 1. 2014).

DEHEMS – Network for the Development of Higher Education Management Systems. 2009. *Framework tool for Quality Assurance in Higher Education Sytems: Domain Overview of Statistical Data related to Graduates Employability – ECONOMY.* Http://www.dehems-project.eu/en/results/final-results/ (6. 1. 2014).

EC. 2014. »Country fiche – Overview report: Mapping and Analysing Bottleneck Vacancies in EU Labour Markets – Slovenia.« http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&langId=sl&newsId=2131&moreDocuments=yes&tableName=news / (14. 1. 2015).

Eurofound. 2010a. »Employability.« http://eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relations-dictionary/employability (6. 1. 2014).

Eurofound. 2010b. »European Employment Strategy.« http://eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relations-dictionary/european-employment-strategy (6. 1. 2014).

European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. »Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States.« Eurydice Report. Brussels: Eurydice.

Eurostat – Education and Training Database. 2014. http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database (14. 11. 2014).

Eurostat – EUROPOP2013. »Projekcije prebivalstva za Slovenijo, SURS, 7. april 2014.« Posebna objava. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=6168 (14. 11. 2014).

Evropa 2020, Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Sporočilo Komisije, Bruselj, 3.3.2010, COM(2010) 2020. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SL:PDF (12. 3. 2014).

HEGESCO – Higher Education as a Generator of Strategic Competences. http://www.hegesco.org/ (14. 1. 2014).

Jamstvo za mlade 2014–2020. http://www.vlada.si/teme_in_projekti/jamstvo_za_mlade/ (14. 11. 2014).

KLASIUS – Klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja. http://www.stat.si/Klasius/Docs/Tabela_pretKLASIUS-SRV_ISCED1997.pdf (14. 1. 2014).

Lizbonska strategija. http://www.evropa.gov.si/si/strategija-evropa-2020/lizbonska-strategija/ (3. 3. 2014).

MIZŠ. 2013a. »Višješolsko izobraževanje.« http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_srednje_in_visje_solstvo_ter_izobrazevanje_odraslih/visjesolsko_izobrazevanje/ (14. 11. 2014).

MIZŠ. *Vlada sprejela Razpis za vpis v visoko šolstvo za študijsko leto 2013/2014*. Novica, 23.1.2014. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2013b. http://www.mizs.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/browse/86/article/62/7909/0820f7ebd-0f4e956b288c5cfff7440d9/ (14. 11. 2014).

MIZŠ. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2014. http://www.eurydice.si/BROSURA-vzgoja-in-izobrazevanje-v-RS2/ (6. 1. 2015).

OECD. *Education at a Glance 2013*: OECD Indicators. Paris, OECD Publishing, 2013.

OECD. *Education at a Glance 2014*: OECD Indicators. Paris, OECD Publishing, 2014.

»Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja (APZ) za obdobje 2007–2013.« http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/apz_2007_2013.pdf (22. 12. 2014).

REFLEX – Research into Employment and professional FLEXibility. Http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/ (14. 1. 2014].

SI-STAT. 2014. »Demografsko in socialno področje – Izobraževanje.« http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/Dem_soc.asp (6. 1. 2015).

Sklepi Sveta z dne 11. maja 2012 o zaposljivosti diplomantov, ki so zaključili izobraževanje in usposabljanje, 2012/C 169/04. *Uradni list Evropske unije* C 169/11.

SKP – Standardna klasifikacija poklicev, V2. http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=5334 (14. 1. 2014).

Smernice za izvajanje ukrepov APZ za obdobje 2012–2015. http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/smernice_apz_2012_2015.pdf (22. 12. 2014).

Strategija razvoja Slovenije (SRS) 2014–2020, osnutek. http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf (15. 9. 2014).

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji za obdobje 2007–2013. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (3. 3. 2014).

SURS. 2012. *Razvrstitev kategorij slovenskega sistema izobraževanja v kategorije po ISCED 1997*. http://www.stat.si/Klasius/Docs/PretKLASIUS-SRV_%20ISCED97.pdf [14. 11. 2014].

Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov. *Uradni list RS*, št. 7/11, 64/12 in 12/13.

Working Group on Employability. 2009. »Report to Ministers.« Bologna Conference, Leuven/Louvain-la-Neuve, April 28–29. Http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/2009_employability_WG_report.pdf (14. 11. 2014).

Zakon o visokem šolstvu (ZViS). *Uradni list RS*, št. 32/2012 - UPB, 40/12 - ZUJF, 57/12 - ZPCP-2D, 109/12 in 85/14.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI). *Uradni list RS*, št. 86/2004, 100/2013.

ZRSZ. 2014. »Kaj delodajalci napovedujejo za slovenski trg dela v drugi polovici leta 2014?« Rezultati ankete Napovednik zaposlovanja 2014/1. Http://www.ess.gov.si/_files/6185/Napovednik_zaposlovanja_2014_1.pdf (22. 12. 2014].

Evalvacija doseganja kompetenc v podiplomskem študijskem programu

Preliminarna analiza zastopanosti splošnih kompetenc pri študentih in diplomantih izbranega študijskega programa druge stopnje na Fakulteti za management Univerze na Primorskem

Katarina Košmrlj, Ana Arzenšek

Uvod

Z bolonjskim procesom so se konec devetdesetih let prejšnjega stoletja oblikovale nove smernice razvoja evropskega visokošolskega prostora. Države podpisnice Bolonjske deklaracije so se obvezale k vzpostavitvi primerljivih visokošolskih stopenj, vzajemnemu priznavanju relevantnih visokošolskih kvalifikacij, vzpostavitvi medsebojnega priznavanja kreditnih sistemov in sistemov zagotavljanja kakovosti, spodbujanju mobilnosti študentov in visokošolskih učiteljev, razvijanju evropske dimenzije v izobraževanju ter k večji konkurenčnosti evropskega visokega šolstva v svetu (Orosz, 2014). Da bi poenotili akademske in strokovne profile, je projekt Tuning (Lokhoff et al., 2010) kot kriterij primerjave predlagal koncept kompetenc, predvsem zaradi lažjega spremljanja primerljivosti diplom po Evropi.

Kompetence v visokošolskem prostoru

Čeprav se v različnih kontekstih pojem kompetenc razume na različne načine, pa v projektu Tuning kompetence razumejo kot skupek znanj, zmožnosti in veščin, ki vključujejo tako teoretično znanje določenega akademskega področja (t. i. *vedeti, kaj delati*), kot tudi zmožnost vedenja in razumevanja ter praktičnega in operativnega prenosa znanja v konkretne situacije (t. i. *vedeti, kako delati*). Pojem kompetenc nadalje vključuje tudi komponento vrednot in etično dimenzijo (t. i. *vedeti, kako biti*) in s tem zavedanja in bivanja z drugimi v socialnih kontekstih (Boni in Lozano, 2007). Nazadnje so kompetence razumljene kot kombinacija značilnosti diplomanta in njegovega odnosa do prenosa znanja, namer, nadarjenosti, občutka odgovornosti, samostojnosti ipd. (t. i. *vedeti, zakaj biti*). Šele vse omenjeno lahko ponudi odgovor na vprašanje, do katere mere bo diplomant lahko uspešno deloval na določenem področju (Lokhoff et al., 2010).

Drugi avtorji, npr. Lasnier (2000, v Boni in Lozano, 2007) razumejo koncept kompetenc nekoliko drugače, in sicer kot kompleksno operativno zmožnost, da nekaj učinkovito opravimo, ta zmožnost pa je kompleksna kombinacija kognitivnih, čustvenih, psihomotoričnih in socialnih zmožnosti ter deklarativnega znanja. Ob pomanjkanju enotne in celovite opredelitve kompetenc je za nas najprimernejša opredelitev ena od bolj preprostih: kom-

petence so integracija tistih znanj, veščin in odnosa, ki diplomantu omogočajo zadovoljivo opravljanje dela in delovanje v organizaciji. Kompetence so vidne v vedenju. Niso fiksne značilnosti diplomanta, ampak jih je mogoče razviti (Gilis et al., 2008; Roberts et al., 2005).

Avtorji, ki so se ukvarjali s področjem pridobivanja, razvoja in merjenja kompetenc na visokošolskem področju, zaključujejo, da osnovni namen univerzitetnega poučevanja ne bi smel biti zgolj posredovanje *specifičnih*, z vsako posamezno disciplino povezanih *kompetenc*, ampak je v enaki meri pomembno tudi usvajanje *generičnih kompetenc*, torej znanj, veščin in odnosa, ki se zahtevajo v mnogoterih kontekstih pri delu in v življenju, denimo odgovornost do dela ali organizacija lastnega časa. Evropske raziskave na visokošolskem področju (npr. projekta Tuning ali DeSeCo) so zavzele stališče, da naj bi študentje ob koncu dodiplomskega študija usvojili vrsto generičnih kompetenc ne glede na vrsto študija. Podiplomski študij naj bi študente v večji meri usmerjal v pridobitev specifičnih, od področja študija neodvisnih kompetenc.

Kompetenčni profili

Za uspešno delovanje na delovnem mestu je pomembna kombinacija različnih vrst kompetenc. Vendar pa je le nekaj vrst kompetenc nujnih za odlično opravljanje dela. Te so zbrane v t. i. kompetenčnih profilih, ki združujejo manjšo skupino *ključnih kompetenc* (Prahalad in Hamel, 1990). Brez usvojenih ključnih kompetenc je opravljanje nalog na področjih, za katere izobražuje študijski program, nemogoče ali oteženo. Katere so te kompetence, je treba opredeliti za vsak študijski program posebej. Na UP FM je kompetenčne profile za posamezne podiplomske študijske programe opredelila skupina strokovnjakov, ki zastopajo različne stroke poučevanja. Pri oblikovanju kompetenčnih profilov so izhajali iz ciljev študijskih programov ter potreb na trgu dela. Kompetenčni profil diplomanta je sestavljen iz več splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc, opredeljenih ob snovanju programa. Za potrebe raziskave smo vsebinsko sorodne kompetence združili v skupine. V nadaljevanju s skupinami kompetenc predstavljamo primer kompetenčnega profila za izbrani študijski program druge stopnje, ki je predmet obravnave v tem prispevku.

I. Delo s podatki in informacijami

Kompetenca je bila opredeljena kot zmožnost za pridobivanje, analizo, sintezo in vrednotenje različnih vrst podatkov in informacij. Vključuje tudi sposobnosti uporabe informacijsko-komunikacijskih znanj in veščin za namene dela s podatki in informacijami.

II. Samostojnost pri delu

Kompetenca je bila opredeljena kot avtonomnost v strokovnem in raziskovalnem delu. Posebej je bila izpostavljena samostojnost pri prenosu na študiju pridobljenih vrednot, znanj in veščin v prakso. Avtonomno učenje je povezano s samonadzorom in sprejemanjem odgovornosti za odločitve, kakor tudi s sposobnostjo presojanja, odločanja in delovanja skladno s pravili, ki so deloma priučena, deloma pa individualna. Samostojnost pri delu pa vključuje tudi zmožnost razločevanja med bistvenimi in nebistvenimi vidiki situacije (Boni in Lozano, 2007).

III. Etičnost

Etičnost se v našem primeru razume kot sposobnost etične refleksije in zavezanost profesionalni etiki, kakor tudi delovanje skladno s pridobljenimi vrednotami. Na drugi strani je

etično ravnanje tesno povezano z občutljivostjo za identifikacijo posledic dejanj in s sposobnostjo za prepoznavanje različnih možnosti in omejitve naših dejanj iz etičnega zornega kota. Etično ravnanje zahteva visoko mero kritičnosti, neodvisnosti in odgovornosti, povezano pa je tudi z zmožnostjo iskanja novih rešitev v etično spornih situacijah. Za takšno ravnanje je potrebna dosežena najvišja, t. i. postkonvencionalna stopnja moralnega mišljenja (Kohlberg, 1981). Omenjeni nivo moralnega razmišljanja je povezan z zmožnostjo za kritično presojo situacij za premagovanje posamičnih in skupinskih interesov. Visoka mera empatije omogoča občutljivost za medsebojne razlike in videnja problemov iz različnih perspektiv. Z empatijo so povezane tudi posebne socialne veščine (Boni in Lozano, 2007).

IV. Delo s skupinami

Posebej za študente, ki specializirajo področje managementa, je ena od ključnih sposobnosti tvorno sodelovanje pri delu v skupini ter strpno sprejemanje in upoštevanje kritik in pripomb. Zmožnost delovanja in vodenja interdisciplinarnih, morda tudi multikulturnih timov in zmožnost tvornega komuniciranja z različnimi deležniki so ključni elementi socialnega kapitala organizacij. Delo v skupinah zahteva visoko mero zaupanja in spoštovanja različnih stališč, kar terja visoko razvite komunikacijske spretnosti vseh članov, posebej pa vodij skupin.

V. Kritična presoja

Kompetenca je bila opredeljena kot sposobnost kritične analize vzrokov in posledic sprememb v organizaciji in v družbenem okolju. Vključuje sposobnost kritičnega razmišljanja in presoje ter predvidevanja možnih rešitev in posledic. Ključni element kritične presoje je tudi samokritičnost kot zmožnosti vpogleda v prednosti in pomanjkljivosti lastnega razmišljanja in delovanja in s tem s prizadevanji za pravično in optimalno opravljanje dela. Kritična presoja je povezana s sposobnostjo za neodvisno mišljenje in s tem s Kohlbergovo (1981) teorijo moralnega razvoja.

VI. Razlaga lastnih stališč in zaključkov

Kompetenca je bila opredeljena kot sposobnost razlage lastnih stališč in zaključkov ter kot sposobnost rabe strokovnih terminov iz področij, ki so zastopana v študijskem programu (npr. upravne in organizacijske vede, ekonomske in poslovne vede, pravo, sociologija, politologija, psihologija ipd.). S kompetenco so povezane zmožnost za argumentiranje, elaboriranje lastnih zamisli in prilagajanje razlage ciljni skupini.

Merjenje kompetenc

Merjenje kompetenc je raziskovalno dokaj velik izziv. Kompetence so v več pogledih zelo kompleksen pojav z več dimenzijami: vsebino, aplikativnostjo, stopnjo usvojitve, časom. Poleg navedenih je pri merjenju kompetenc, predvsem v okviru evalvacijskih procesov, smiselno upoštevati še subjektivni in objektivni vidik kompetence, torej vidik osebe, ki kompetenco ima, in vidik osebe, ki ocenjuje razvitost kompetence pri nekom drugem.

Različne stroke se tega izziva lotevajo na zelo različne načine, ustreznost posameznih načinov pa je prepuščena presoji posameznika. V medicini se kompetence najpogosteje ocenjujejo kot zmožnost izvesti neke postopke (npr. priprava na operativni poseg, izvedba po-

sega, pooperativna oskrba) in procese, za kar imajo v nekaterih primerih tudi določene merljive standarde, npr. odstotek ustrezno postavljenih diagnoz, izbranih ustreznih zdravil (Batalden et al., 2002). Lurie et al. (2008) so pri pregledu različnih načinov evalviranja doseganja kompetenc diplomantov medicinske stroke (objavljenih v strokovni literaturi) poleg tega odkrili še tri skupine pristopov: (1) kvantitativno/psihometrično merjenje kompetenc, (2) preliminarne študije in (3) ankete. Pristopi prve in druge skupine so se izkazali za neustrezne, saj naj ne bi dajali zanesljivih rezultatov, ocena zmožnosti izvedbe postopkov in procesov se običajno prikazuje agregirano, ne na ravni posameznika. Nekatere ankete so se izkazale kot ustrezne, vendar v celoti gledano avtorji niso nobenega načina merjenja označili kot dobrega in relevantnega, saj noben ne prikaže dovolj ustrezno kompetenčnega profila diplomantov.

Podobno analizo preverjanja kompetenc, vendar na področju podiplomskih študijskih programov managementa v ZDA (t. i. MBA), sta opravila Boyatzis in Saatcioglu (2008), ki pa ugotavljata, da različni pristopi dokaj primerljivo ugotavljajo usvajanje razvoj kompetenc med študijem. Načine merjenja sta avtorja razvrstila v pet skupin: (1) običajno anketiranje, (2) poglobljeni individualni intervjuji, (3) skupinski intervjuji, (4) javna predstavitev oz. nastop in (5) samoocenitveni vprašalnik. Ključna ciljna skupina v raziskavah, ki sta jih analizirala, so bili študenti in diplomanti, v manjši meri pa učitelji in delodajalci.

Eden možnih pristopov je merjenje aktivnosti diplomantov na trgu dela. Tak pristop se je preizkusil tudi na UP, kjer so doseganje kompetenc posredno preverjali glede na zaposlenost in zaposljivost diplomantov (Kosi Antolič, 2011). V raziskavi so z vprašalnikom za diplomante merili tudi ustreznost zaposlitve glede na stopnjo in področje študija ter uporabo usvojenih kompetenc. V ponovitvenih izvedbah raziskave so vidiku diplomantov dodali tudi vidik delodajalcev. Tega so merili s skupinskimi intervjuji in se osredotočali predvsem na ugotavljanje razlik med kompetencami, ki jih diplomanti imajo, in kompetencami, ki jih delodajalci potrebujejo (Kosi Antolič, Krapež, Košmrlj, 2015).

Oba vidika usvajanja kompetenc diplomantov na področju ekonomsko-poslovnih ved in njihovih delodajalcev, so upoštevali tudi pri projektu MISLEM[1], kjer so k merjenju pristopili dvofazno. V prvi fazi so izvedli eksploratorne intervjuje z diplomanti in delodajalci. Na podlagi ugotovitev intervjujev so oblikovali dva primerljiva vprašalnika: enega za diplomante, drugega za njihove delodajalce oz. neposredno nadrejene na delovnem mestu (Andrews et al., 2007).

Kombiniranje t. i. kvalitativnih in kvantitativnih pristopov je tudi sicer že uveljavljen način celostne obravnave raziskovalnih problemov (Patton, 2002; Ragin, 2007) in v praksi se pogosto uporablja. Lobejeva (2006) sicer pri družboslovnem raziskovanju pozdravlja združevanje kvantitativnih in kvalitativnih metod, vendar opozarja na povečane stroške (tako finančne kot časovne) pri takem raziskovanju, pa tudi na širši spekter znanja in metodološke usposobljenosti. Prav tako se t. i. kombinirano raziskovanje najbolje obnese s cikličnim ponavljanjem, *iteriranjem*. Tak pristop je smiseln tudi pri merjenju kompetenc, saj se tudi po zaključku študija usvojene kompetence še razvijajo, dejansko vrednost kompetenc na trgu dela pa je smiselno preverjati še nekaj let po zaključku študija, ko se diplomanti v zaposlitvah vsaj nekoliko ustalijo.

1 The MISLEM Project: developing meta-level quality indicators for establishing a systematic linkage between educational institutions and the labour market: education, employment and graduate employability.

Metodološki pristop

Za preverjanje doseganja kompetenc diplomantov drugostopenjskega študijskega programa na izbrani fakulteti smo se odločili uporabiti kombinirani pristop. Odločili smo se za skupinske intervjuje in anketo. S pomočjo intervjujev smo želeli pridobiti neposredne izkušnje in poglobljen vidik študentov, s pomočjo ankete pa pridobiti podatke o splošnem doseganju kompetenc, ki bi nam služili za pripravo orisa dejanskega kompetenčnega profila. V nadaljevanju podrobneje predstavljamo metodologijo vsake raziskovalne faze.

Raziskovalna vprašanja za skupinske intervjuje

Raziskovalna vprašanja so se nanašala na preučevano skupino študentov magistrskega programa, vpisanih na UP FM, ki so bili vključeni v raziskavo. Glavno raziskovalno vprašanje smo za boljši vpogled v izraženost kompetenc razdelili na štiri podvprašanja.

Do katere mere so pri študentih prisotne kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu za program?

- Na kakšen način so študenti skozi študijski program usvojili kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu?
- V katerih situacijah študentje uporabljajo usvojene kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu?
- Kako pogosto študentje uporabljajo usvojene kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu?
- Na kakšen način študentje uporabljajo usvojene kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu?

Izvedba skupinskih intervjujev in analiza

Razgovori s študenti so potekali v predavalnicah v študijskih središčih UP FM v avgustu in septembru 2014. Na posameznih razgovorih je sodelovalo med 7 in 16 udeležencev, skupaj 37 udeležencev, med katerimi 3 niso bili vpisani v obravnavani študijski program. Nabor študentov je bil priložnosten.

Razgovori so trajali v povprečju dobro uro. Študentje so se predhodno seznanili z namenom razgovora in so soglašali s tem, da se pogovori snemajo z diktafonom. Študentom smo zagotovili anonimnost pri odgovarjanju na vprašanja. Pogovore smo posneli z namenom oblikovanja transkriptov (popolnih prepisov zvočnega materiala). Transkripti so bili nato vneseni in analizirani s pomočjo računalniškega orodja ATLAS.ti/7. izdaja. Med analizo je nastalo 11 kod (pomensko povezanih vsebin, ki se neposredno ali posredno dotikajo tematike kompetenc), ki so navedene spodaj:

Seznam kod

- Delo s podatki in informacijami
- Delo s podatki in informacijami_raba angl. jezika
- Delo s skupinami
- Etičnost
- Kritična presoja_presoja B2 na FM
- Kritična presoja_samokritičnost

- Kritična presoja_strokovni problemi
- Ostale kompetence
- Razlaganje lastnih stališč in zaključkov
- Samostojnost pri delu
- Samostojnost pri delu_računalniški programi

Kodam sta bila skupno pripisana 302 citata (neposredne navedbe študentov, povezane s posamezno ali več kodami). Izvedba skupinskih intervjujev in analize podatkov je potekala skladno s priporočili dobrega kvalitativnega raziskovanja Pattona (2002) ter Easterby-Smith in drugih (2002).

Priprava vprašalnika

Osnova za pripravo vprašalnika so bile skupine kompetenc. Za vsako skupino kompetenc je bil pripravljen sklop trditev. Te so se nanašale na ključne elemente kompetenc vsake izmed skupin. V vprašalniku so bile trditve organizirane v štiri sklope, ki so obravnavali: (1) znanje, pridobljeno med študijem, (2) spopadanje s strokovnimi problemi, (3) delo v skupini in (4) odnos do dela, skupno 28 trditev. Vsako trditev smo kodirali z oznakami skupin kompetenc, na katere se nanaša. Diplomanti so doseganje kompetenc ocenjevali na podlagi strinjanja s podanimi trditvami na dvostopenjski lestvici, pri čemer je »DA« pomenilo, da trditev zanje velja, »NE« pa, da trditev zanje ne velja.

Potek anketiranja in doseženi vzorec

Anketiranje diplomantov je potekalo na dva načina: k izpolnjevanju spletnega vprašalnika so bili povabljeni diplomanti preteklih študijskih let; k anketiranju so bili prvič pozvani sredi julija, drugič pa v začetku septembra. Vprašalnik v papirnati obliki je referat posredoval diplomantom tekočega študijskega leta oz. kandidatom ob oddaji vloge za zagovor zaključne naloge. Skupno smo prejeli 43 veljavnih odgovorov, od tega 39 v spletnem okolju, 4 pa v papirnati obliki. Med sodelujočimi diplomanti jih je bilo 33 iz obravnavanega študijskega programa, kar znaša približno 43 % vseh diplomantov.

Rezultati

Najprej je bil opravljen kvalitativni del raziskave, zato ga predstavljamo prvega. Kvantitativni pristop je opisan v drugem delu rezultatov.

Skupinski intervjuji

V nadaljevanju predstavljamo rezultate intervjujev po posameznih kompetencah, kot so zasnovane v profilu magistranda. Najprej predstavimo splošno oceno prisotnosti vsake kompetence, kot se je pokazala na razgovorih z izjavami študentov. Izjave smo za lažjo sledljivost označili z zaporednimi številkami, kjer prva številka pomeni zaporedno številko intervjuja, druga številka pa pomeni zaporedno številko izjave znotraj posameznega intervjuja. Nato podamo kratka izhodišča za nadaljnje spodbujanje razvoja kompetenc pri študentih. Slogovno smo študentske odgovore pustili v izvorni obliki, saj v tej obliki delujejo bolj živo in občasno raziskovalcu ponudijo tudi dodaten vpogled v misel udeleženca (Patton, 2002).

I. Delo s podatki in informacijami

Študentje po lastnih besedah nimajo večjih težav pri pridobivanju, analizi, sintezi in vrednotenju različnih virov podatkov. Informacije povečini pridobivajo na internetu, na spletnih brskalnikih, v veliki meri pa tudi v knjižnici. V manjši meri se poslužujejo branja strokovnih člankov in iskanja informacij v študijski literaturi. Le izjemoma pa študentje podatke in informacije iščejo v znanstvenih člankih, dostopnih v znanstvenih bazah.

»Na internetu, greš naprej pogledat v spletno knjižnico in tam pogledaš, in potem greš v knjižnico s spiskom knjig.« (1:1)

»Mi proizvajamo medicinske pripomočke in se učiš čisto drugih stvari. Tu ni raziskovalnih metod, je bolj farmacija in prodaja, ampak če mi dajo eno državo, in ti rečejo, ti imaš Italijo, tvoja bo, zdaj pa razišči medicinsko področje, in moram jaz celo državo raziskat. Kakšno imajo zdravstvo.« (3: 45)

Največjo oviro pri analizi in vrednotenju podatkov iz strokovne publicistike predstavlja relativno slabo znanje angleškega jezika, predvsem poslovne angleščine. Obenem je pomanjkljivo znanje angleščine povod za slabšo samostojnost študentov (naslednja kompetenca).

»Jaz sem recimo ena od tistih, ki sploh ne zna angleško.« (1:16)

»Saj gre, zoprno, ampak gre, nekako potem povežeš. Ampak včasih ne trofiš tistega bistva, kaj hoče povedati, ne veš, kaj točno hoče povedati. Ampak si pač po svoje razlagaš.« (2:78)

II. Samostojnost pri delu

Študentje so po lastni oceni samostojni pri svojem delu. Slednje se je skozi intervjuje pokazalo pri opisih, kako se lotevajo priprave skupinskih in drugih seminarskih nalog, od pridobivanja gradiva do predstavitve naloge. Kot eno od prednosti svojega podiplomskega študija navajajo tudi, da jih je opremil z veščinami iskanja in razumevanja različnih tipov gradiv, za to, da so lahko pri svojem delu bolj samostojni.

»Jaz delam v proizvodnji in spremljam različne parametre porabe, prihrankov, in to delam sam. Delam analize, kje bi lahko prišli do prihrankov, to delam samostojno. Noben drug ne bo šel za mano preverjat.« (3:37)

»Meni pa je najbolj to, da veš, kam se obrnit, kam it iskat, če določenih stvari ne najdeš. Pa te pravne zadeve: prej mi ni nikoli na glavo padlo, da bi šla kak zakon prebrati, mislim, to delajo pravniki, ne mi. Zdaj pa vidiš, da lahko dosti stvari sam rešiš. Sam, s temi stvarmi, ki jih veš, ki si se jih naučil, si upaš povedati stvari.« (2: 105)

Pri svojem strokovnem delu se večinoma ne poslužujejo kompleksnejših statističnih izračunov, pretežno pa imajo na tedenski bazi opravka z manj- do srednje zahtevnimi raziskovalnimi metodami.

Iz tega razloga je pomemben podatek, da je več študentov izpostavilo pomanjkljivo znanje nekaterih računalniških orodij, ki bi jih potrebovali za večjo samostojnost pri svojem delu:

»...Te programe, računovodske, SAOP, da bi že znal, ko prideš tja (v podjetje, op.a.), ne pa, da računamo konte, ko se tega sploh več ne dela, to danes dela računalnik, ne pa, da rišeš na tablo.« (1:51)

III. Etičnost

Opažamo, da omenjena kompetenca pri študentih ni razvita v zadostni meri. V nadaljevanju podajamo utemeljitev, zakaj.

> *»... Ampak tudi, če bi bila predavanja na to temo, padeš v tisti kotel, ki te zagrabi, padeš v to. / Četudi bi mi prišli v ne vem kakšno podjetje, bi imeli izbiro, ali tam ostanemo ali gremo. Imaš izbiro – ali ja ali pa ne. Srednje poti ni. / Odvisno, koliko te je strah biti brez službe, jaz vem, da sem karakter, ko bi si rekla, ok, bom pa brez službe, ampak je pa tko: ko imaš otroke, ko imaš kredit, ti je težje./ Samemu ni tako težko – boš že preživel. / Pa saj to, ko pravijo, da bi moral priti nekdo iz tujine. V Sloveniji je dovolj sposobnih ljudi, ampak se ne dovoli. Primer je Pipistrel, je hotel ne vem kaj v Sloveniji ustvariti, pa mu niso dovolili. V tujini pa takoj. Prav zavira se razvoj.«* (3:57)

Zgornji izsek pogovora na smiseln način povzema razmišljanje vključenih; študentje o problemih etike v managementu razmišljajo kot o sicer relevantnih, a v slovenskem poslovnem okolju neuresničljivih vsebinah. Etičnih dilem se zavedajo in navajajo lastne izkušnje z neupoštevanjem poslovne etike v podjetju, kjer so ali so bili zaposleni.

> *»Pri nas v banki so se tudi v preteklosti dogajale neetične zadeve. Prav pritiski so bili od zgoraj, da so se odobravali krediti, ki se ne bi smeli, po vseh zakonih ekonomije se je vedelo, da bo šla investicija v maloro, in so se pritiski dogajali. Jaz sicer nisem bila zraven, vendar jih je veliko moralo potem iti zaradi tega. Ko so prišli taki pritiski, sem vztrajala pri svoji oceni, vendar so potem zadevo predali nekomu drugemu. To sicer stane veliko živcev, vendar se na dolgi rok izplača – zdaj jaz imam službo, oni pa ne.«* (3:61)

Načeloma ne nasprotujejo temu, da bi na fakulteti bile v večji meri zastopane vsebine o morali in etiki, vendar sočasno ne verjamejo, da bi jih predavanja pripravila na bolj etično življenje. O praksah poslovne etike imajo torej izoblikovano stališče, možnosti (samo) refleksije ne vidijo.

Nekateri študentje so tudi mnenja, da je sprememba poslovnih praks v veliki meri odvisna od notranjih človeških dejavnikov (omenjajo recimo karakter, osebnost ali naravo človeka), ki pa so po njihovem nespremenljivi. Posledično so tudi vsebine, povezane z reflektiranjem poslovne etike, po njihovem mnenju manj učinkovite. Ugotavljamo, da pri vsebinah poslovne etike obstaja še precej izzivov.

IV. Delo s skupinami

Študentje niso enotni niti glede koristnosti sodelovanja v skupinah pri opravljanju študijskih obveznosti niti glede njihove uspešnosti pri tem. Večina jih sicer meni, da je delo v skupinah sestavni del njihovega strokovnega dela, vendar nastopijo težave s prilagajanjem pri študiju in z neodzivnostjo kolegov, s katerimi sodelujejo pri skupinskem delu:

> *»To je težko – tam imaš rok in četudi profesor reče, da naj povemo, če kdo ne dela, tega iz kolegialnosti ne boš naredil. / Tega noben ne bo naredil. / Tega ne bom nikoli naredila iz kolegialnosti. Se mi ne da kregati. / Saj probaš, pa pošlješ mail, če pa ni odziva, pa probaš sam nekaj narest.«* (3:32)

Drugi del študentov je nad skupinskim delom navdušen. V njem vidijo možnost, da si razdelijo delovne naloge, na drugi strani pa pridobijo še dodatne socialne veščine, kot so recimo komunikacija, argumentiranje, uveljavljanje svojih stališč ali vodenje.

Študentje menijo, da so povečini zmožni tvornega sodelovanja pri skupinskem delu, vendar ga v prvi vrsti razumejo kot okolje, kjer se je treba prilagajati. Sočasno so študentje izražali željo po več psiholoških vsebinah in vsebinah, povezanih s komunikacijo:

> *»V bistvu je bil sistem, kako sestaviti popolno skupino. / Tudi v podjetju, da lahko identificiraš vloge zaposlenega, tiste dobre lastnosti, in potem mu tudi tisto nalogo daš, eden je dober za delat, eden je dober za motivirat, eden je dober za zaključevat, za vodit, za koordinirat, za logistiko / Mislim, da je pomemben tudi ta psihološki vidik, ki ni toliko poudarjen.«* (1:66)

V. Kritična presoja

Študentje so precej samokritični, ko poročajo o svojem poznavanju posameznih strokovnih področij. Izražajo tudi zavedanje o lastnih omejitvah glede rabe raziskovalnih metod.

> *»Zdaj, da to obvladam, sigurno ne. Da pa razumeš osnove in da znaš povezati stvari, to že znaš. Ker tako, kot je kolegica povedala: za razumet te finančne podatke rabiš veliko več znanja, ker tam sicer zelo enostavno piše prihodki minus odhodki, ampak v praksi je to vse potrebno poznati, kaj so odhodki, kaj vse šteti od česa – ni tako enostavno, kot izgleda.«* (2:27)

> *»V bistvu bi rabili v podjetje iti in tam preživeti nekaj časa in intervjuje narediti, če bi hoteli priti do nekih podatkov.«* (2:24)

Zaključujemo, da bi v prihodnje v študijskem procesu bilo dobro še bolj razširiti pristop, ki ga več študentov opisuje kot takega, kjer so v največji meri krepili kritično razmišljanje do poslovanja podjetij ali do posameznih podjetniških praks:

> *»Ja, pri* [predmetu] *smo primerjali; imel si dobro in slabo podjetje, in si moral/ in* [predmet] *tudi/ si imel podatke o donosnosti, in si moral povedati, ali bi šel v investicijo ali ne.«* (3:11)

VI. Razlaga lastnih stališč in zaključkov

Udeleženci se pri svojem delu pogosto srečujejo z zahtevami po razlaganju svojih stališč ali zagovarjanju mnenj. Zato je velikega pomena, da jih študij pripravi na to. Sami ocenjujejo, da je razlaganje lastnih stališč sicer zahtevna, a izvedljiva naloga.

> *»Jaz pa delam na povsem drugem področju. Sem strokovna sodelavka za zdravnike specialiste in jim prodajam medicinsko opremo. Mi po navadi dobimo strokovne članke v angleščini in moramo naštudirat, zakaj je naš proizvod boljši od konkurenčnega in zdravstvenemu osebju to predstavit. Naštudirat moram, kak je bil rezultat študije in zagovarjat, zakaj je naš proizvod boljši od konkurenčnega.«* (3:40)

Večina jih meni, da predstavitve seminarskih nalog niso učinkovito sredstvo za doseganje večje kompetentnosti, saj gre povečini zgolj za naučeno opisovanje teorij. Bolj učinkovito bi bilo poučevanje z vključitvijo večjega deleža študij primerov, na osnovi katerih bi študentje razpravljali o teoretičnih pojmih.

Sami tudi ocenjujejo, da so v precejšnji meri sposobni uporabe strokovnih terminov pri razlagi.

> *»Iz tega predmeta sem največ vzel, ker tega prej nisem obvladal, nisem si upal ničesar povedati. Sem obvladal besedišče, ampak si enostavno nisem upal povedati, zdaj pa znam.«* (2:88)

»Pa da sodelavci pridejo k meni in rečejo, hej ti, ti pa ziher veš to... ker enih stvari se dejansko naučimo.« (2:85)

Anketiranje

Vsaki trditvi v vprašalniku je bila pripisa ena ali več kod, pri čemer je vsaka koda predstavljala skupino kompetenc in element znotraj skupine, na katerega se je trditev nanašala. Vsaka trditev je predstavljala eno spremenljivko. Odgovori so bili ovrednoteni s točkami, pri čemer se odgovor DA beleži z 1 točko, odgovor NE pa z 0 točkami. Negativne trditve smo ustrezno zabeležili (točkovanje je obratno). Glede na kode elementov smo iz osnovnih spremenljivk tvorili nove spremenljivke, ki predstavljajo skupino kompetenc. Nove spremenljivke so vsota trditev, ki sestavljajo skupino kompetenc. Doseganje kompetenc smo merili tako, da smo skupno možno vsoto točk primerjali z doseženimi točkami v anketnem vprašalniku. Rezultate predstavljamo agregirano.

Preglednica 10: Pregled doseganja posameznih skupin kompetenc za diplomante obravnavanega študijskega programa.

Kompetence / Statistika	delo s podatki in informacijami (5 t)	samostojnost pri delu (6 t)	razlaga lastnih stališč in zaključkov (5 t)	delo s skupinami (6 t)	etičnost (5 t)	kritična presoja (8 t)
Povprečje	4,36	3,79	3,58	5,39	3,85	6,21
Odstotek od vsote	87%	63%	72%	90%	77%	78%
Napaka povprečja	0,178	0,253	0,246	0,174	0,124	0,278
St. odklon	1,025	1,453	1,415	0,998	0,712	1,596
Mediana	5	4	4	6	4	7
Minimum	1	1	1	2	0	3
Maximum	4	5	4	4	4	5
1. kvartil	1	2,75	3,5	4	3	8

Opomba: N = 33.

Pri pregledu povprečnih doseženih vsot za posamezne skupine kompetenc ugotavljamo, da diplomanti izražajo dokaj visoko doseganje v vseh skupinah, razen pri samostojnosti pri delu. V tej skupini kompetenc so razlike med diplomanti v povprečju tudi največje. Razlike v doseženih povprečjih so statistično značilne; preverili smo jih s t-testom za odvisne vzorce ($p < 0,05$). Rečemo lahko, da s študijskim program študenti različne skupine kompetenc v povprečju usvojijo do različne stopnje.

Rezultati anketiranja kažejo, da diplomanti obravnavanega študijskega programa v največji meri dosegajo kompetence za delo s skupinami, v najmanjši pa kompetence samostojnosti pri delu. V veliki meri imajo usvojene tudi kompetence dela s podatki in informacijami, sledita pa skupini kompetenc kritične presoje in etičnosti. Izražamo skrb, da je pri kompetencah etičnosti najnižji rezultat 0; gre sicer za odgovore enega anketiranca.

Analiza 1. kvartilov sicer kaže, da je med študenti z najmanj razvitimi kompetencami najslabše doseganje kompetenc dela s podatki in informacijami, kjer ima ¼ anketirancev

zgolj 1 od 5 točk (torej bi lahko rekli, da dosegajo zgolj 20 % kompetence). Pri ostalih skupinah kompetenc dosega ¾ anketirancev vsaj polovico možnih točk.

Kompetenčne skupine diplomantov

Za boljši pregled nad strukturo doseganja kompetenc z vidika diplomantov smo anketirance na podlagi skupne vsote točk v vprašalniku o kompetencah razdelili v skupine. Največje možno število točk, ki pomeni, da je diplomant osvojil vse kompetence, je bilo 35. Upoštevajoč možnost, da diplomant v vprašalniku dosegel nobene točke, smo 36 možnih vrednosti vsote enakomerno razdelili v 4 enako široke razrede (po 8 točk), ki predstavljajo 4 skupine diplomantov:

- ZELO KOMPETENTEN: izkazuje večino kompetenc na vseh področjih (27–35 točk)
- KOMPETENTEN: izkazuje večino kompetenc, vendar ima šibkejše področje (18–26 točk)
- MANJ KOMPETENTEN: izkazuje nekaj kompetenc na večini področij (9–17 točk)
- NEKOMPETENTEN: izkazuje nič ali zgolj nekaj kompetenc (0–8 točk)

Preglednica 11: Skupine diplomantov glede na doseganje vseh kompetenc.

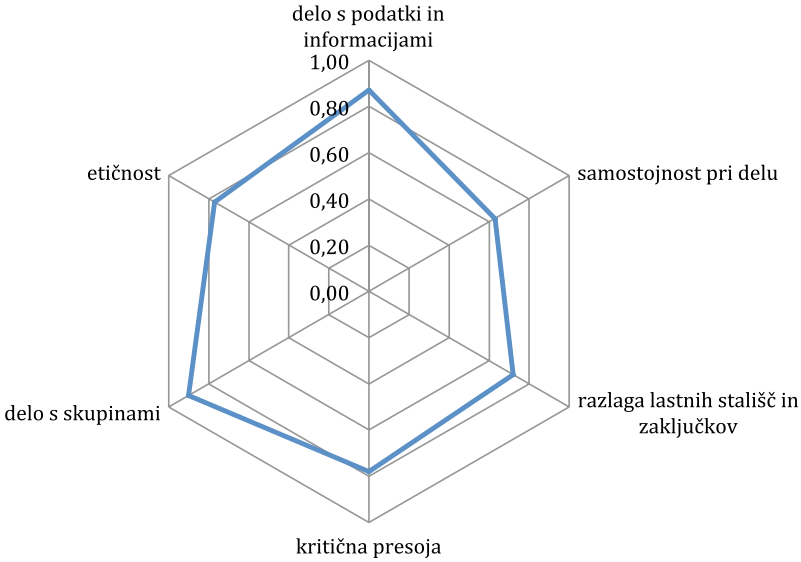
Kompetenčna skupina	Točke	Število	Delež
Zelo kompetentni	27–35	22	67 %
Kompetentni	18–26	8	24 %
Manj kompetentni	9–17	3	9 %
Nekompetentni	0–8	0	0 %
Skupaj		33	100 %

Pregled strukture skupin pokaže, da je porazdelitev neenakomerna v korist boljšega doseganja kompetenc. Največ anketirancev je v skupini »Zelo kompetentni«, in sicer dobri dve tretjini. Nadalje skoraj četrtina anketirancev sodi v skupino »Kompetentni«, ki dosegajo več kot polovico možne vsote. Med manj kompetentne sodijo trije anketirani, nekompetentnih pa po rezultatih ankete ni bilo.

Izdelava kompetenčnega profila

Zgoraj predstavljene rezultate smo uredili v grafični prikaz, ki predstavlja sliko kompetenčnega profila diplomantov. Zaradi različnih vrednosti posameznih skupin kompetenc smo za izdelavo kompetenčnega profila izračunali relativno vrednost doseganja kompetenc. Vrednost, ki smo jo uporabili za izris grafa, je relativna povprečna vrednost doseženih točk v posamezni skupini kompetenc.

Kompetenčni profil je prikazan z mrežnim diagramom, pri čemer zunanje meje predstavljajo doseganje kompetence v celoti, notranje pa delež dosežene kompetence. Dosežene kompetence ponazarja črta, ki povezuje oglišča grafa. Interpretacija kompetenčnega profila je smiselna ob upoštevanju ugotovitev iz analize rezultatov anketiranja in ugotovitev skupinskih intervjujev.



Slika 34: Kompetenčni profil anketiranih diplomantov izbranega študijskega programa.

Sklepi

Na podlagi tu predstavljenih rezultatov ugotavljamo, da študijski program povečini dosega svoj namen, vendar obstajajo še skupine kompetenc in posamezni elementi teh kompetenc, kjer doseganje ni zadovoljivo. To se je pokazalo tako v skupinskih intervjujih s študenti kot v anketiranju diplomantov. Vodstvu fakultete so bile na podlagi rezultatov predstavljeni predlogi za izboljšanje doseganja kompetenc v vseh skupinah. Nekatere smiselne predloge so med intervjuji podali tudi študenti. Ker je bilo v raziskavi ugotovljeno kot relativno nizko (v primerjavi z ostalimi kompetencami) doseganje kompetenc etičnega ravnanja, navajamo kot primer predlog za izboljšanje na tem področju. Več pozornosti bi bilo treba nameniti vzrokom in posledicam neetičnega delovanja v makro in mikro okolju ter oblikovanju tvornih rešitev za izboljšanje stanja v prihodnosti. Skladno s Kohlbergovo teorijo moralnega razvoja (1981) bi bilo treba študente senzibilizirati v smeri posameznikove odgovornosti za etično ravnanje.

Predstavili smo preliminarno analizo spremljanja kompetenc, kar fakulteta uvaja v okviru evalvacije študijskega programa. Za ta namen smo oblikovali metodologijo in merske inštrumente, ki so dali dokaj jasne rezultate. Glede na dobljene rezultate lahko tako pristop kot inštrumente ocenimo kot ustrezne, pri aplikaciji rezultatov pa je treba upoštevati tudi nekaj omejitev.

Rezultati kvalitativne raziskave so zgolj informativni, brez možnosti generaliziranja na vse vpisane študente ter ne predstavljajo zanesljive informacije o stopnji prisotnosti posameznih kompetenc v profilu študentov. Pomanjkljivost omenjene raziskave je tudi v tem, da so bili vanjo zajeti študentje, ki programa še niso v celoti absolvirali, saj so njihovi odgovori temeljili na zgolj enoletni izkušnji vpisa v podiplomski študijski program.

Kvantitativni del raziskave je zajel sicer zadosten delež diplomantov, vendar je skupno število respondentov majhno. Kljub temu, da podatki niso bili analizirani z zahtevnejšimi statističnimi metodami, bi bilo za preverjanje reprezentativnosti doseženega vzorca v prihodnje smiselno vključiti demografske spremenljivke in rezultate preveriti na večjem številu diplomantov. O zanesljivosti in veljavnosti rezultatov, predvsem pa dejanskih doseženih kompetencah z vidika trga dela, kjer diplomanti svoje kompetence tudi dejansko uporabljajo, pa bo mogoče govoriti ob analizi raziskave z delodajalci, ki je v teku.

Preverjanje doseganja kompetenc je v okviru evalviranja visokošolskih zavodov in študijskih programov vse bolj pomemben pokazatelj kakovosti. Vendar je zanesljivost merjenja kompetenc in s tem veljavnost rezultatov zelo odvisna od orodij, pristopov in tudi časa zajema podatkov. Kompetence, ki naj bi jih pridobili diplomanti družboslovnih študijskih programov, so še nekoliko bolj neoprijemljive, zato ostaja ustrezno merjenje njihovega doseganja odprto vprašanje. Pri neposredni uporabi rezultatov je zato potrebna zadostna mera previdnosti, na kar opozarjata tudi Warn in Tranter (2001), saj naj bi bila ocena doseganja kompetenc le delni pokazatelj kakovosti izobraževanja.

Povzetek

V prispevku je predstavljena raziskava kompetenčnih profilov pri študentih izbranega drugostopenjskega programa na Fakulteti za management Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP FM) kot enega pomembnih elementov spremljanja kakovosti na visokošolskem zavodu. V uvodu je predstavljen pojem kompetenc ter pojasnjena potreba po celostni zasnovi, merjenju in evalvaciji kompetenčnih profilov diplomantov visokošolskih študijskih programov. V pričujoči raziskavi smo uporabili tako kvalitativni kot kvantitativni raziskovalni pristop, s katerima smo celostno obravnavali raziskovalni problem, in sicer do katere mere so pri študentih prisotne kompetence, opredeljene v kompetenčnem profilu omenjenega programa. V polstrukturiranih skupinskih intervjujih v treh študijskih središčih je sodelovalo 34 študentov, vpisanih v 1. letnik, v anketi pa 33 (42,8 %) diplomantov izbranega študijskega programa. Rezultati obeh delov raziskave so podobni in se dopolnjujejo. V splošnem so kompetence pri večini študentov dosežene v zadostni meri, vendar med posameznimi skupinami kompetenc obstajajo razlike. Kot dobro usvojene so se izkazale kompetence skupin *Kritična presoja* in *Razlaga lastnih stališč*, kot nekoliko slabše usvojene pa kompetence skupin Samostojnost pri delu, na kar kažejo tako rezultati ankete kot intervjujev. Čeprav so diplomanti v anketi izrazili precej visoko doseganje kompetence *Delo v skupini*, si po drugi strani študentje v intervjujih niso enotni glede koristnosti te kompetence niti glede njihove uspešnosti pri njenem doseganju. Podobno je bilo tudi pri kompetencah *Delo s podatki*. Kompetence *Etičnost* so se v anketi sicer izkazale kot dokaj dobro razvite, rezultati intervjujev pa na njihovo pomanjkljivo prisotnost. Na podlagi rezultatov raziskave so bile vodstvu fakultete podane smernice za izboljšanje doseganja kompetenc z namenom povečanja kakovosti študija in zaposljivosti diplomantov.

Literatura

Andrews, Jane, Helen Higson, Doris Gomezelj Omerzel, Katarina Košmrlj, Nataša Mithans, and Nada Trunk Širca. *Education, Employment and Graduate Employability: Project Manual: the Mislem Project*. Birmingham: Aston University; Craiova (Romania): University of Craiova, 2007.

Batalden, Paul, David Leach, Susan Swing, Hubert Dreyfus, and Stuart Dreyfus. »General Competencies and Accreditation in Graduate Medical Education.« *Health Affairs* 21, no. 5 (2002): 103–11.

Boni, Alejandra, and Félix J. Lozano. »The Generic Competences: An Opportunity for Ethical Learning in the European Convergence in Higher Education.« *Higher education* 54, no. 6 (2007): 819–31.

Boyatzis, Richard E., and Argun Saatcioglu. »A 20-Year View of Trying to Develop Emotional, Social and Cognitive Intelligence Competencies in Graduate Management Education.« *Journal of Management Development* 27, no. 1 (2008): 92–108.

Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe, and Andy Lowe. *Management Research: An Introduction,* 2nd edn. London: Sage Publications, 2002.

Gilis, Annelies, Mieke Clement, Lies Laga, and Paul Pauwels. »Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium«. *Research in Higher Education* 49, no. 6 (2008): 531–54.

Kosi Antolič, Tanja. 2011. »Analiza zaposlenosti in zaposljivosti diplomantov dodiplomskega študija Fakultete za management.« Interno gradivo.

Kosi Antolič, Tanja, Katarina Krapež, and Katarina Košmrlj. 2015. »Zaposljivost in zaposlenost diplomantov dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov Fakultete za management: Poročilo projekta Kakovost.« V pripravi.

Kohlberg, Lawrence. *Essays on Moral Development, 1st volume: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper in Row, 1981.

Lobe, Bojana. 2006. »Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod - stara praksa v novi preobleki?« *Družboslovne razprave* 22, no. 53 (2006):: 55–73.

Lokhoff, Jenneke, Bas Wegewijs, Katja Durkin, Robert Wagenaar, Julia Gonzales, Ann Katherine Isaacs, Donà Luigi F. dalle Rose, and Mary Gobbi, eds. *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Universidad de Deusto: Deusto, 2010.

Lurie, Stephen J., Christopher J. Mooney, and Jeffrey J. Lyness. »Measurement of the General Competencies of the Accreditation Council for Graduate Medical Education: A Systematic Review.« *Academic Medicine* 84, no. 3: (2009): 301–09.

Orosz, Anna. »The Bologna Process in Slovenia.« In *The Bologna Process in Central and Eastern Europe. Studien zur international vergleichenden Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt Europa – Studies in International Comparative Educational Science. Focus: Europe*, edited by Tamas Kozma, 285–319. Wiesbaden: Springer, 2014.

Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 3rd edn. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2002.

Prahalad, C. K., and Gary Hamel. »The Core Competence of the Corporation.« *Harvard Business Review* 68, no. 3 (1990): 79–91.

Ragin, Charles C. *Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2007.

Roberts, Michael C., Kathi A. Borden, Martha D. Christiansen, and Shane J. Lopez. »Fostering a Culture Shift: Assessment of Competence in the Education and Careers of Professional Psychologists.« *Professional Psychology: Research and Practice* 36, no. 4 (2005): 355–61.

Dejavniki poklicnega odločanja v zdravstveni negi in v prehranskem svetovanju – dietetiki

Katarina Babnik, Mojca Bizjak, Sabina Ličen,
Tamara Poklar Vatovec, Patrik Pucer,
Tamara Štemberger Kolnik, Boštjan Žvanut

Uvod

Odločanje za poklic determinira širok spekter dejavnikov, ki jih v grobem lahko uvrstimo v psihološke (dispozicijski, dinamični in razvojni vidik), sociološke in ekonomske dejavnike. Hozjan (2010) opredeljuje psihološke teorije izbire poklica kot tiste, ki poudarjajo posameznika kot glavnega akterja pri oblikovanju poklicne odločitve. V točno določenem kulturnem okolju pa se oblikujejo posameznikove osebne želje, motivi in sposobnosti, ki so ključni pri oblikovanju posameznikove odločitve za poklic, kot tudi za sprejemanje odločitev na različnih drugih življenjskih področjih.

Mei-Hsien in Li-Chou (2006) povzemata različne avtorje in predstavljata filozofijo zdravstvene nege. Nastanek negovalne filozofije vključuje pridobivanje znanja, vključno z razmišljanjem o naravi zdravstvene nege, razvijanje strokovnosti v znanosti zdravstvene nege in razmislek o vrednosti zdravstvene nege. Mei-Hsien in Li-Chou (2006) pri tem zaključujeta, da je zdravstvena nega poklic, poslanstvo, storitev, katerih cilj je zagotavljanje koristi in blaginje pacientu; zdravstvena nega pa s svojo skrbstveno filozofijo daje posebno vrednost in dušo temu poklicu. V skladu s tem naj bi tudi diplomanti visokošolskih študijskih programov Zdravstvene nege (Zaletel, 2005, 8) »uspešno opravljali kakovostno zdravstveno nego, dejavnost, ki je usmerjena v pomoč posamezniku, družini, skupini v vseh stanjih zdravja in bolezni«. Glede na hiter razvoj in obsežnost znanj in odgovornosti, ki jih predstavlja pridobljeni poklic medicinske sestre, in glede na poslanstvo ter filozofijo stroke je za prihodnost ključnega pomena ugotavljanje značilnosti poklicne skupine, saj ti podatki pripomorejo k oblikovanju ciljno usmerjenih učnih programov.

Kersten, Bakewell in Meyer (1991) ugotavljajo, da so med najbolj pogostimi razlogi študentov za izbor študija in poklica v zdravstveni negi: (i) negovanje (*nurturance*), (ii) čustvene potrebe, (iii) možnosti zaposlitve, (iv) finančne ugodnosti in (v) zanimanje za zna-

nost. Pri tem avtorji tudi ugotavljajo, da so za študente najpomembnejši vir oblikovanja podobe o zdravstveni negi ter vir vpliva na izbor poklica medicinske sestre same. Kot ugotavlja Pahor (1998), so pomembni elementi poklicne samopodobe študentov zdravstvene nege skrb za druge in želja pomagati, v kombinaciji z nizko samozavestjo. Newton et al. (2009) so s pomočjo longitudinalne kvalitativne raziskave z uporabo metode polstrukturiranega intervjuja na vzorcu študentov Zdravstvene nege in na vzorcu registriranih medicinskih sester identificirali štiri koncepte, ki združujejo ključne elemente poklicnega odločanja za stroko zdravstvene nege: (i) želja po nudenju pomoči, (ii) skrb za ljudi, (iii) samovrednotenje in (iv) občutek za lastne dosežke. Raziskava razlogov za odločitev za poklice v zdravstveni negi in razlogov proti taki odločitvi, izvedena v Avstraliji (Eley et al., 2010) na vzorcu 272 zaposlenih medicinskih sester in 259 študentov zdravstvene nege, kaže tri temeljne dejavnike odločanja za ta poklic in študij zdravstvene nege: (i) zanimivo delo, (ii) možnost skrbeti za druge in (iii) možnost dela z ljudmi. Zamanzadeh in sod. (2013) so proučevali poklicno odločanje v moški populaciji zaposlenih v zdravstveni negi v Iranu in ugotovili, da so ključni dejavniki poklicnega odločanja osnovani na drugačnih temeljih. Vodilo predstavljajo trije dejavniki: (i) šolanje predstavlja pridobitev univerzitetne izobrazbe, (ii) podpora s strani družinskih članov in prijateljev, (iii) poklic omogoča karierno napredovanje in (iv) zanesljivost delovnega mesta. Zampieron in sod. (2013) so ugotovili, da pogosto študenti zdravstvene nege prihajajo iz družin, kjer so starši, predvsem očetje, nizko izobraženi, imajo nekoga v družini, ki je zaposlen na področju zdravstvene nege ali so že v družini imeli izkušnjo pomoči potrebnih ljudi. Čeprav so predstavljene raziskave opravljene na različnih vzorcih in z različnimi metodami raziskovanja, v različnih državah in časovnih obdobjih, potrjujejo, da je pomembna dimenzija pri odločanju za poklic v zdravstveni negi želja po pomoči drugim in želja po skrbi za druge (tudi negovanje). Nadalje pa se kot pomembni razlogi pojavljajo tudi razlogi ekonomske narave, povezani s finančnimi ugodnostmi, ki jih omogoča opravljanje poklica, in varnost zaposlitve.

Dietetika kot veda, v kateri se znanost o živilih, hrani in prehrani izraža v izobraževanju skupin in posameznikov o zdravi prehrani in prehrani pri različnih obolenjih, se je v različnih evropskih državah razvijala glede na potrebe in zahteve ljudi v posameznih državah. Evropska federacija združenj dietetikov (EFAD), ki so jo ustanovila združenja dietetikov držav članic Sveta Evrope, si je kot skupni interes vseh svojih članov za cilj postavila promocijo poklica dietetik na znanstveni in poklicni ravni (EFAD, n. d.). Referenčni standardi navajajo tri področja specializacije, ki jih je potrdil EFAD, ki so aktualna v Evropi in definirajo delo evropskih dietetikov:

- Administrativni dietetik dela predvsem v sektorju, ki se ukvarja s prehransko oskrbo; njegova odgovornost je zagotavljanje prehransko ustrezne in kakovostne hrane posameznikom ali skupinam prebivalcev, zdravim in bolnim, v različnih zavodih, ustanovah in v javnih obratih.
- Klinični dietetik je odgovoren za načrtovanje, izobraževanje, nadzor in za ocenjevanje kliničnih prehranskih programov, ki naj bi pri posameznih bolnikih vzpostavili funkcionalno prehransko zdravje. Klinični dietetik lahko dela v primarnem zdravstvu in tudi na drugih ravneh zagotavljanja zdravstvenih storitev (Strokovno združenje nutricionistov in dietetikov, 2009; Poklar Vatovec, Jakus in Bizjak, 2014).

- Dietetik javnega zdravja je neposredno vključen v promocijo zdravja na krajevni ravni. Pripravlja programe, ki usmerjajo posameznike in skupine prebivalcev k ustreznemu načinu prehranjevanja in izbire živil, da bi se ohranjala ustrezna oz. izboljšala slaba prehranjenost ter zmanjšalo tveganje za zdravje prebivalstva zaradi nepravilne prehrane (Strokovno združenje nutricionistov in dietetikov, 2009).

Po nam znanih podatkih in dostopnih virih je raziskav, ki se ukvarjajo z razlogi za odločitev za poklic dietetika, relativno malo. Kobel (1997) je v raziskavi, opravljeni na vzorcu študentov (N = 1695), vključenih v študijski program dietetika med letoma 1989 in 1990, iz 89 šol v Združenih državah Amerike ugotovila, da (i) se je več kot polovica študentov odločila za ta študij v času srednješolskega izobraževanja, (ii) so ključni dejavniki za odločanje za ta poklic zanimanje za prehrano in uživanje v tem delu, (iii) je za študentke, v večji meri kot za študente, pomemben dejavnik odločitve za poklic dejstvo, da jim poklic omogoča opravljanje dela z ljudmi. Hughes in Desbrow (2005) sta v kvalitativni raziskavi, s pomočjo polstrukturiranih intervjujev na vzorcu 63 kandidatov za vpis na podiplomski študijski program prehranskega svetovanja in dietetike, ugotovila, da so ključni dejavniki odločanja za ta študij in poklic (i) zanimanje za prehrano, (ii) zanimanje za zdravje in za pomoč ljudem, ki izhaja iz predhodnih izkušenj s strokovnjaki za dietetiko ali iz osebnih izkušenj z boleznijo oz. izkušenj z boleznijo v družini. Od študijskega programa so pričakovali predvsem kompetence s področja komunikacije in organizacijske veščine ter znanje s področja prehranskega svetovanja.

Do danes so bile na področju zdravstvene nege izvedene številne raziskave dejavnikov poklicnega odločanja. Manj raziskav pa je bilo izvedenih za stroko prehranskega svetovanja – dietetike. Na UP Fakulteti za vede o zdravju dejavnikov poklicnega odločanja za zdravstveno nego in prehransko svetovanje – dietetiko še nismo izvajali. V ta namen smo izvedli raziskavo, v sklopu katere smo si zastavili naslednje cilje: i) identificirati in opisati dejavnike izbora visokošolske izobraževalne ustanove (UP FVZ) ter vire, preko katerih bodoči študentje pridobijo informacije o izobraževalni ustanovi, ii) identificirati in opisati dejavnike odločanja za študij in poklic, za katerega izobražuje UP FVZ ter iii) identificirati in opisati zavzetost študentov za študij in poklic, za katerega izobražuje UP FVZ.

Metoda

Vzorec

Vprašalnik dejavnikov poklicnega odločanja je bil razdeljen vsem študentom (tudi absolventom in tistim, ki ponavljajo letnik ali pavzirajo) študijskih programov Univerze na Primorskem, Fakultete za vede o zdravju (UP FVZ), in sicer študentom prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega (ZN I): 801 študentu; prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika (PSD I): 387 študentom; drugostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega (ZN II): 203 študentom in drugostopenjskega študijskega programa Dietetika (PSD II): 98 študentom.

Pri organizaciji anketiranja smo sodelovali s predstavniki študentov. Slednjim smo podrobno pojasnili namen in cilje ter sam pristop anketiranja. Med samim anketiranjem smo anketirancem prav tako predstavili namen in vsebino vprašalnika. Vsak udeleženec je

imel pravico kadarkoli odstopiti od izpolnjevanja vprašalnika, anketiranje je bilo popolnoma anonimno. V Preglednici 12 so prikazani demografski podatki o vzorcu.

Preglednica 12: Demografski podatki.

Študijska smer	ZN		PSD	
	I. stopnja	II. stopnja	I. stopnja	II. stopnja
št. anketirancev (realizacija vzorca)	257 (32 %)	48 (24 %)	115 (30 %)	35 (37 %)
vrsta študija redni izredni	 176 (72,1 %) 68 (27,9 %)	 48 (100 %) 0	 60 (55,6 %) 48 (44,4 %)	 35 (100%) 0
spol moški ženske	 54 (21 %) 203 (79 %)	 8 (17 %) 39 (83 %)	 18 (15,7 %) 97 (84,3 %)	 5 (14,3 %) 30 (85,7 %)
povprečna starost povprečje (std .dev.)	24,1 (7,0)	34,4 (9,2)	24,1 (6,1)	31,8 (8,8)

Instrument

Na podlagi študija literature smo oblikovali vprašalnik, ki vključuje tri sklope.

Sklop 1 – demografska vprašanja: spol, letnica rojstva, leto zaključka srednje šole, pridobljeni naziv po zaključenem srednjem šolanju, ustanova srednješolskega izobraževanja, regija srednješolskega izobraževanja, regija prebivališča, opravljanje poklicne ali splošne mature, skupno število vpisnih točk, način študija, trenutni letnik šolanja, status zaposlitve in morebitno kritje šolnine s strani delodajalca, povprečna ocena v preteklem študijskem letu.

Sklop 2 – izbor visokošolske ustanove izobraževanja: zakaj so se študentje odločili prav za študij na UP FVZ, kako so pridobili informacije o UP FVZ in kje bi si jih v bodoče najbolj želeli pridobivati (najbolj zaželen način pridobivanja informacij o ustanovi izobraževanja).

Sklop 3 – dejavniki poklicnega odločanja: kdaj so se študentje odločili za študij, prijava na študij (prioriteta vključitve v študijski program), lestvica zavzetosti za študij in poklic (primer trditve: »Odločitev za izbor študijskega programa je posledica želje po opravljanju poklica, za katerega ta študij izobražuje.«, »Pri odločanju za ta študij nisem imel/a veliko težav – to je bila moja prva in največja želja.«) ter lestvica dejavnikov poklicnega odločanja (prilagojena po lestvici Eley in sod. 2010) s primeri trditev, kot so: »Ta poklic je moje poslanstvo.« in »Z delom, ki ga bom opravljal/a bom pripomogel/pripomogla k dobrobiti skupnosti.« Lestvico dejavnikov odločanja za poklic (Eley et al., 2010) smo prilagodili potrebam raziskave. Postopek odgovarjanja anketirancev smo namreč zasnovali drugače, kot je to predvideno v izvorni lestvici. Anketirance smo zaprosili, da posamični dejavnik poklicnega odločanja ocenijo na petstopenjski lestvici, pri čemer pomeni ocena 1 »popolnoma se strinjam«, ocena 5 pa »sploh se ne strinjam«. V drugem koraku pa med naštetimi dejavniki poklicnega odločanja izberejo tri, ki so za njih najpomembnejši. Oblikovali smo štiri verzije vprašalnikov, in sicer za študente prve stopnje Zdravstvene nege (verzija 1) in Prehranskega svetovanja – di-

etetike (verzija 2) ter za študente druge stopnje Zdravstvena nega (verzija 3) in Dietetika (verzija 4).

Zanesljivost lestvice zavzetosti za študij in poklic

V sklopu projekta smo oblikovali nov inštrument – Lestvico zavzetosti za študij in poklic. Ker je bila lestvica prvič aplicirana v pričujoči raziskavi, smo analizirali tudi njene psihometrične značilnosti, in sicer zanesljivost, izraženo kot notranjo skladnost trditev. V nadaljevanju prikazujemo podatke o štirih verzijah lestvice, ki so bile oblikovane za vsak študijski program posebej. Analiza je pokazala ustrezno notranjo skladnost lestvice, kar kaže, da je omenjena lestvica zanesljiva. Nekoliko nižja vrednost Chronbachovega alfa koeficineta je bila ugotovljena na podatkih od udeležencev študijskega programa druge stopnje Dietetike, kar pa verjetno lahko pripišemo predvsem manjšemu vzorcu udeležencev raziskave. Kot merilo ustrezne notranje skladnosti smo upoštevali priporočila avtorja Nunnaly (1978), ki kot kriterij ustreznosti notranje skladnosti inštrumenta postavi vrednost koeficienta 0,70.

Vrednosti Cronbachovega alfa koeficienta za lestvico zavzetosti za študij in poklic znašajo za posamezno verzijo lestvice (vsak element je zajemal 14 trditev): ZN I: 0,782; ZN II: 0,774; PSD I: 0,773 in PSD II: 0,636. Podrobna analiza notranje skladnosti lestvic je prikazana v Prilogi. Vse uporabljene lestvice kažejo ustrezno notranjo skladnost.

Postopek zbiranja in analize podatkov

Vprašalnik smo oblikovali v e-obliki (s pomočjo programa 1ka) in ga kot spletno anketo tudi aplicirali. Spletni vprašalnik je bil posredovan študentom študijskih programov UP FVZ dne 14. 10. 2014. V spletni anketi so imeli študentje možnost sodelovati do 23. 10. 2014. Vprašalnik je vključeval tudi del aktivnosti, ki jih navajamo v posebnem poročilu – zadovoljstvo študentov s pridobljenimi kompetencami. Na podlagi pridobljenih podatkov smo izračunali osnovne (deskriptivne) statistike za posamezno področje oz. vprašanje, ki smo jih študentom zastavili v vprašalniku in jih prikazujemo v poglavju Rezultati, posebej za študente prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega (ZN I), posebej za študente prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika (PSD I) ter posebej za študente druge stopnje Zdravstvena nega (ZN II) in druge stopnje študijskega programa Dietetika (PSD II). Ker je bil namen izvedbe raziskave tudi validacija pripomočka (inštrumenta), smo za lestvico zavzetosti za študij in poklic, ki smo jo razvili v sklopu projekta, izračunali tudi kazalnike zanesljivosti inštrumenta, ki kažejo njegovo notranjo skladnost.

Rezultati

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave. Preglednica 13 prikazuje dejavnike, razvrščene od najpomembnejšega (1) do najmanj pomembnega (7 oz. 8) za izbiro študija za posamezno skupino na UP FVZ. V vseh št. programih UP FVZ je bil identificiran kot najpomembnejši dejavnik vrsta študijskih programov, razen pri ZN II, kjer je bil kot najpomembnejši dejavnik izbran »na UP FVZ sem bil/a vpisan/a že na prvi stopnji«. Geografska lokacija (bližina morja) se ni izkazal kot relevanten dejavnik za izbiro št. programa.

Preglednica 13: Vrstni red dejavnikov za izbiro študija za posamezno skupino na UP FVZ.

Dejavnik*	I. stopnja		II. stopnja	
	ZN	PSD	ZN	PSD
Vrste študijskih programov	1	1	3	1
Dejstvo, da je UP FVZ blizu doma	2	4	5	5
Kakovost študijskih programov	3	2	2	3
Geografska lokacija (bližina morja)	4	3	6	7
Odnos do študentov	5	6	4	4
Druge prednosti ali ugodnosti za študente	6	5	7	8
Dejstvo, da je UP FVZ oddaljena od doma	7	7	8	6
Na UP FVZ sem bil/a vpisan/a že na 1. st.	/	/	1	2

* vsak študent je izbral dva, njemu najpomembnejša dejavnika

Preglednica 14 prikazuje trenutne in želene vire za pridobivanje informacij o študiju na UP FVZ. Spletna stran se je izkazala kot pomemben vir za vse potencialne študente omenjenih študijskih programov. Pomemben vir so tudi priporočila prijateljev in znancev, vendar bi si anketiranci želeli, da se v prihodnje da omenjenim virom manjšo težo. Vsekakor je pomemben vir informacij tudi študij na prvostopenjskem študijskem programu UP FVZ. Anketiranci pa ocenjujejo kot pomemben vir informacij tudi predstavitev ponudbe drugostopenjskih študijskih programov s strani UP FVZ na sami prvi stopnji študija. Ta vir informacij je za podiplomske študente med bolj zaželenimi.

Preglednica 14: Trenutni in želeni najbolj relevantni viri za pridobivanje informacij o študiju na UP FVZ.

Dejavnik (trenutni/ želeni rang)*	I. stopnja		II. stopnja	
	ZN	PSD	ZN	PSD
Informacije, priporočila prijateljev, znancev	1 / 5	2 / 7	2 / 4	3 / 6
Spletna stran UP FVZ	2 / 1	1 / 1	1 / 1	1 / 1
Informativni dnevi na lokaciji UP FVZ	3 / 2	4 / 5	4 / 5	4 / 7
Druge spletne strani	4 / 4	3 / 4	6 / 7	5 / 2
Šolska svetovalna služba (v srednji šoli)	5 / 6	6 / 2	/	/
Predstavitvene brošure ali letaki UP FVZ	6 / 3	5 / 3	5 / 6	6 / 4
Informacije, priporočila družinskih članov	7 / 9	8 / 10	7 / 10	8 / 10
Promocijske aktivnosti za študij na nac. ravni	8 / 7	9 / 6	10 / 3	10 / 5
Časopis, radio, televizija	9 / 8	7 / 8	8 / 8	7 / 8
Zavod za zaposlovanje	10 / 10	10 / 9	9 / 9	9 / 9
UP FVZ sem spoznal/a že med 1. st. študijem	/	/	3 / -	2 / -
Predstavitev ponudbe 2. st. izobr. s strani fakultete na 1. st	/	/	- / 2	- / 3

* vsak študent je izbral dva, zanj najpomembnejša dejavnika

Preglednica 15 prikazuje porazdelitev odgovorov na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali?« za študente prve stopnje Prehranskega svetovanja – dietetike (PSD I) in Zdravstvene nege (ZN I). Za oba študijska programa prve stopnje je značilno, da so se za omenjeni študij odločili v zadnjih dveh letih srednje šole. Podrobneje pa bi bilo potrebno preučiti pri študijskem programu prve stopnje Prehransko svetovanje – dietetika odgovor »Drugo«, saj je skoraj ena tretjina anketiran-

cev navedla druge možnosti, vendar nobeden od njih ni pokazal izrazite potrebe po novi kategoriji v vprašalniku.

Preglednica 15: Odgovori na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali? (študijska programa prve stopnje)«.

»Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali?«	**frekvenca (rel. frekvenca)**	
	ZN	**PSD**
v srednji šoli (zadnji dve leti)	93 (39,7 %)	51 (49,0 %)
v osnovni šoli	32 (13,7 %)	2 (1,9 %)
v srednji šoli (prvi dve leti)	32 (13,7 %)	2 (1,9 %)
že od majhnega sem si to želel/a	26 (11,1 %)	0
drugo	26 (11,1 %)	33 (31,7 %)
še danes nisem prepričan/a v odločitev	25 (10,7 %)	16 (15,4 %)

Preglednica 16 prikazuje podobno porazdelitev kot Preglednica 15, vendar za študijske programe druge stopnje. Več kot tretjina anketirancev študijskega programa druge stopnje Zdravstvena nega in Dietetika se je za študij na drugi stopnji odločila »kar nekaj časa po zaključku študija na prvi stopnji«. Prav tako se je več kot tretjina anketirancev druge stopnje Zdravstvena nega za omenjeni študij odločila v času izobraževanja na prvi stopnji in le slaba petina takoj po zaključku študija na prvi stopnji. Med anketiranci študijskega programa druge stopnje Dietetika se je več kot četrtina odločila za študij v času izobraževanja na prvi stopnji, prav tako pa se je nekaj več kot četrtina anketirancev odločila za študij takoj po zaključku študija na prvi stopnji.

Preglednica 16: Odgovori na vprašanje »Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali? (študijska programa druge stopnje)«.

»Kdaj (časovno) ste se odločili za študij na študijskem programu, ki ste si ga izbrali?«	**frekvenca (rel. frekvenca)**	
	ZN	**PSD**
v času izobraževanja na 1.st.	15 (35,7 %)	9 (25,7 %)
kar nekaj časa po zaključku študija na 1.st.	15 (35,7 %)	13 (37,1 %)
takoj po zaključku študija na 1.st.	8 (19 %)	10 (28,6 %)
drugo	4 (9,6 %)	3 (8,6 %)

Rezultati, ki se nanašajo na zavzetost za študij, so za anketirance prve stopnje študijskih programov prikazani v Preglednici 17. V obeh primerih je želja pridobiti specifični naziv po zaključku študija ocenjena z najvišjo stopnjo strinjanja, za obe smeri sledi želja po opravljanju poklica. V obeh primerih je tudi izrazito nestrinjanje s tem, da od študija ne pričakujejo veliko.

Podobne rezultate za študijske programe druge stopnje prikazuje Preglednica 17. Tudi tukaj je izrazita želja po pridobitvi specifičnega naziva, pri študijskem programu Dietetike pa je še posebej izražena tudi želja po razvoju. Prav tako je v obeh skupinah izraženo razumevanje, zakaj so se vpisali na izbrana študija in pričakovanja. Poudariti je potrebno trditev, ki se nanaša na spodbujanje delovnih organizacij za študij. Slednja je pri anketirancih drugostopenjskega študijskega programa Dietetika ocenjena z nizko oceno (ocene so inverzne – višje povprečne ocene pomenijo nižjo stopnjo strinjanja).

Preglednica 17: Stopnja strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na zavzetost za študij (dodiplomski študij – študijska programa prve bolonjske stopnje).

	Povprečje (std. odklon)	
Trditev	**ZN**	**PSD**
Z veliko gotovostjo lahko rečem, da vem, zakaj sem se odločil/a za dodiplomski študij Zdravstvene nege/Prehranskega svetovanja – dietetike.	1,60 (0,83)	1,73 (0,89)
Odločitev za izbor študijskega programa je posledica želje po opravljanju poklica, za katerega ta študij izobražuje.	1,55 (0,75)	1,67 (0,77)
Jasno mi je, kaj bom lahko delal/a po zaključku študija.	1,65 (0,83)	2,19 (0,95)
Jasno mi je, kje bi se lahko zaposlil/a po zaključku študija.	1,83 (1,01)	2,61 (1,21)
Pri odločanju za ta študij nisem imel/a veliko težav – to je bila moja prva in največja želja.	2,09 (1,05)	2,53 (1,30)
Pri odločitvi za ta študij je imela velik vpliv moja predhodna srednješolska izobrazba.	2,10 (1,24)	3,61 (1,25)
Četudi bi okolica nasprotovala odločitvi za ta študij, bi se z veliko mero gotovosti ponovno odločil/a zanj.	2,02 (1,02)	2,22 (1,21)
Ponosen/ponosna sem, da sem se lahko vpisal/a v ta študijski program.	1,77 (0,85)	1,98 (0,97)
Od študija veliko pričakujem glede znanja, veščin in kompetenc, ki jih bom pridobil/a.	1,60 (0,70)	1,88 (0,97)
Po zaključku študija na prvi stopnji nameravam nadaljevati študij na drugi bolonjski stopnji.	2,77 (1,14)	2,41 (1,05)
Od študija ne pričakujem veliko.	3,97 (1,05)	3,89 (1,17)
Za to življenjsko obdobje imam poleg študija tudi druge načrte.	2,09 (0,97)	1,92 (0,93)
Če ne bi bil/a v tem študijskem letu sprejet/a na želeni študijski program, bi z vpisom na omenjeni študij vztrajal/a toliko časa, dokler ne bi bil/a sprejet/a.	2,59 (1,18)	3,10 (1,20)
Želim si postati diplomirana medicinska sestra/ diplomirani zdravstvenik/ diplomirani/a dietetik/ dietetičarka.	1,27 (0,63)	1,26 (0,63)

Preglednica 18: Stopnja strinjanja s trditvami, ki se nanašajo na zavzetost za študij (podiplomski študij – študijska programa druge bolonjske stopnje).

	Povprečje (std. odklon)	
Trditev	**ZN**	**PSD**
Z veliko gotovostjo lahko rečem, da vem, zakaj sem se odločil/a za podiplomski študij Zdravstvene nege/Dietetike.	1,60 (0,83)	1,50 (0,62)
K odločitvi za podiplomski študij me je spodbujala moja delovna organizacija.	1,55 (0,75)	4,35 (1,01)
Odločitev za podiplomski študij je posledica moje osebne želje po razvoju.	1,65 (0,83)	1,26 (0,75)
Jasno mi je, kakšne prednosti mi bo prinesel podiplomski študij.	1,83 (1,01)	2,12 (0,91)
Pri odločanju za podiplomski študij študij nisem imel/a veliko težav – to je bila moja prva in največja želja.	2,09 (1,05)	1,85 (0,86)
Pri odločitvi za ta študij je imela velik vpliv moja predhodna dodiplomska izobrazba.	2,10 (1,24)	2,03 (1,03)
Četudi bi okolica nasprotovala odločitvi za podiplomski študij, bi se z veliko mero gotovosti ponovno odločil/a zanj.	2,02 (1,02)	1,85 (1,02)
Ponosen/ponosna sem, da sem se lahko vpisal/a na ta podiplomski študijski program.	1,77 (0,85)	1,74 (0,71)
Od študija veliko pričakujem, glede znanja, veščin in kompetenc, ki jih bom pridobil/a.	1,60 (0,70)	1,56 (0,82)
Od študija ne pričakujem veliko.	2,77 (1,14)	4,24 (1,02)
Zadovoljen/zadovoljna sem z izbranim podiplomskim študijskim programom.	3,97 (1,05)	1,94 (0,81)
Za to življenjsko obdobje imam poleg študija tudi druge načrte.	2,09 (0,97)	1,76 (0,61)
Če ne bi bil/a v tem študijskem letu sprejet/a na želeni študijski program, bi z vpisom na podiplomski študij Zdravstvene nege/Dietetike vztrajal/a toliko časa, dokler ne bi bil/a sprejet/a.	2,59 (1,18)	2,53 (1,08)
Želim si postati magister/magistra Zdravstvene nege/Dietetike.	1,27 (0,63)	1,12 (0,33)

Preglednica 19 prikazuje rezultate, ki se nanašajo na dejavnike, ki so vodili odločanje anketirancev glede študija. Na prvi stopnji študijskega programa Zdravstvena nega sta najvišjo oceno dobili trditvi, ki se nanašata na motiviranost za delo z ljudmi in trditev, ki se nanaša na skrb za druge. Na drugi stopnji študijskega programa Zdravstvena nega pa trditve, ki se nanašajo na možnost dela z ljudmi in možnost kariernega razvoja. Na prvi in na drugi stopnji študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika oz. Dietetika pa je na obeh stopnjah najvišjo oceno trditev, ki se nanaša na zanimivo delo oz. poklic, temu pa sledi motiviranost za delo z ljudmi ter za prvo stopnjo študijskega programa tudi usklajenost dela z življenjskim stilom.

Preglednica 19: Dejavniki, ki so vodili odločanje anketirancev.

	Povprečje (std. odklon)			
	I. stopnja		**II. stopnja**	
Dejavnik	**ZN**	**PSD**	**ZN**	**PSD**
Ta poklic mi daje možnost dela z ljudmi.	**4,32 (1,09)**	**4,09 (1,03)**	**4,47 (0,75)**	**4,26 (0,86)**
Ta poklic mi daje možnost skrbeti za druge.	**4,25 (1,18)**	**4,03 (1,08)**	**4,18 (0,87)**	4,09 (1,03)
Zanimivo delo oz. poklic.	**4,16 (1,19)**	**4,30 (1,05)**	3,97 (1,22)	**4,35 (0,95)**
Z delom, ki ga bom opravljal/a, bom pripomogel/pripomogla k dobrobiti skupnosti.	**4,15 (1,13)**	3,91 (1,23)	**4,21 (0,95)**	4,21 (1,04)
Delo ustreza mojemu življenjskemu stilu.	3,77 (1,24)	**4,10 (0,98)**	3,94 (1,07)	**4,24 (1,02)**
Ta poklic je moje poslanstvo.	3,76(1,28)	3,27 (1,29)	4,12 (1,04)	**4,24 (1,0)**
Poklic mi bo dal možnosti zaposlitve.	3,74 (1,22)	3,44 (1,16)	2,97 (1,34)	3,24 (1,50)
Ta poklic mi daje možnosti poučevanja drugih.	3,61 (1,37)	3,71 (1,25)	3,88 (1,34)	4,09 (1,06)
Poklic mi daje možnosti kariernega razvoja.	3,58 (1,38)	3,73 (1,24)	**4,32 (0,81)**	3,88 (1,09)
Poklic mi daje možnosti raziskovanja.	3,32 (1,38)	3,78 (1,15)	3,94 (1,28)	3,79 (1,25)
Imel/a bom možnosti fleksibilnega delavnika.	3,01 (1,45)	3,52 (1,28)	3,18 (1,34)	3,29 (1,38)
Poklic mi bo omogočil ustrezne finančne nagrade (plača in druge ugodnosti).	3,01 (1,45)	3,12 (1,20)	2,74 (1,31)	3,03 (1,34)
Ta poklic ima v družbi visok status.	2,50 (1,37)	2,48 (1,28)	2,56 (1,28)	2,06 (1,07)
Za ta poklic sem se odločil/a, ker šolanje poteka v bližini doma.	2,40 (1,55)	1,79 (1,41)	1,85 (1,26)	1,82 (1,29)
Nimam drugih zanimanj.	2,39 (1,41)	2,29 (1,34)	2,5 (1,26)	2,12 (1,32)
Prijatelji imajo tak poklic ali so se zanj odločili sočasno, kot sem se sam/a odločil/a.	2,02 (1,28)	1,54 (1,80)	1,85 (1,16)	1,47 (0,9)
Za ta poklic sem se določil/a, ker imam vzor v družini.	2,00 (1,41)	1,83 (1,20)	1,64 (1,25)	1,59 (1,02)
Ne zaupam drugim oblikam zaposlitve.	1,93 (1,20)	1,74 (1,06)	1,94 (0,98)	1,47 (0,75)

Diskusija

Cilji pričujoče raziskave so bili identificirati in opisati: dejavnike izbora visokošolske izobraževalne ustanove (UP FVZ) ter vire, preko katerih bodoči študentje pridobijo informacije o izobraževalni ustanovi, dejavnike odločanja za študij in poklic, za katerega izobražuje UP FVZ ter zavzetost študentov za študij in poklic, za katerega izobražuje UP FVZ. Raziskava, ki je potekala v oktobru 2014 je zajela študente prvostopenjskih in drugostopenjskih študijskih programov UP Fakultete za vede o zdravju.

Dejavniki izbora visokošolske izobraževalne ustanove

Izbor UP FVZ za študij na prvi stopnji narekujejo dejstva, kot so: vrsta študijskih programov, za katera ta izobražuje, za vse študente; bližina doma (za študente prve stopnje Zdravstvena nega, kar lahko povežemo predvsem z dejstvom, da je v Sloveniji trenutno osem šol, ki izobražujejo za ta poklic in so razpršene po različnih slovenskih regijah) in kakovost študija. Za študente podiplomskih študijskih programov pa vpliva na izbor Fakultete že njeno predhodno poznavanje na dodiplomskem študijskem programu. Spletna stran Fakultete je najpomembnejši vir informacij študentom pri odločanju, na katero Fakulteto se bodo vpisovali. Pomemben vir so tudi priporočila prijateljev in znancev, vendar bi si anketiranci želeli, da imajo v prihodnje ti viri informacij manjšo težo. Vsekakor je pomemben vir informacij tudi študij na prvostopenjskem študijskem programu UP FVZ; študentje pa si pri tem želijo izčrpnejše predstavitvene možnosti študija na drugi bolonjski stopnji v času študija na prvi stopnji.

Dejavniki poklicnega odločanja

Študentje prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega so se najpogosteje odločili za študij v času zadnjih dveh let srednješolskega izobraževanja, nekateri pa tudi že v času osnovnošolskega izobraževanja. Najpomembnejši dejavniki odločitve za študij in poklic, za katerega ta izobražuje, so: i) delo je zanimivo, ii) možnost dela z ljudmi in iii) možnost skrbeti za druge. Enake dejavnike poklicnega odločanja za študij zdravstvene nege so identificirali tudi Eley in sod. (2010) v študiji, izvedeni v Avstraliji, po kateri smo v raziskavi tudi povzeli dejavnike poklicnega odločanja v aplicirani lestvici. Na pomen želje po delu z ljudmi in pomoči drugim pri poklicnem odločanju v zdravstveni negi pa opozarjajo tudi druge raziskave (Kersten et al., 1991; Pahor, 1998; Newton et al., 2009; Zamanzadeh et al., 2013). Skladnost ugotovitev s predhodnimi raziskavami, opravljenimi v različnih družbah in družbenih kulturah, potrjuje skupno značilnost posameznikov, ki se za ta študij odločajo, in s tem posledično homogeno poklicno identiteto in močno poklicno kulturo, usmerjeno v skrb in delo z ljudmi.

Študentje prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika so se najpogosteje odločili za študij v času zadnjih dveh let srednješolskega izobraževanja, nekateri pa tudi kasneje, bodisi po vpisu na kakšno drugo fakulteto, po obdobju brezposelnosti ali z namenom razširitve znanj. Najpomembnejši dejavniki odločitve za študij in poklic so zanje: i) delo je zanimivo, ii) delo ustreza mojemu življenjskemu stilu in iii) možnost dela z ljudmi. Dejavniki poklicnega odločanja so z izjemo enega (delo usklajeno z življenjskim stilom) podobni tistim, ki so vodili pri odločanju tudi študente Zdravstvene nege, kar nakazuje skupno usmeritev študentov obeh študijskih programov. Obenem pa ugotovitve naše raziskave podpirajo tudi ugotovitve raziskav, izvedenih v tujini (Kobel, 1997; Hughes in Desbrow, 2005), da je zanimanje za prehrano in želja po delu z ljudmi pomemben dejavnik odločanja za študij in poklic dietetika, in torej predstavljata ta elementa pomembno dimenzijo poklicne identitete.

Študentje drugostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega so se za študij odločili v času izobraževanja na dodiplomskem študiju, za enak delež pa je bila odločitev za nadaljevanje študija na podiplomski stopnji sprejeta kasneje – kar nekaj časa po zaključku dodiplomskega študija. Med pomembnimi dejavniki odločitve za študij na podiplom-

ski stopnji so: i) možnost dela z ljudmi, ii) možnost kariernega razvoja ter iii) z delom, ki ga bom opravljal/a, bom pripomogel/pripomogla k dobrobiti skupnosti. Razlogi so podobni kot za študente prvostopenjskega študijskega programa, med prvima dvema najpogostejšima dejavnikoma pa je za drugo stopnjo študijskega programa Zdravstvena nega pomemben tudi dejavnik »možnost kariernega razvoj«. To razliko lahko pripišemo predvsem dejstvu, da je določen delež študentov drugostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega že zaposlen in tako povezuje nadaljnji študij z možnostmi kariernega razvoja; prav tako pa verjetno tudi tisti udeleženci, ki študij nadaljujejo neposredno po zaključku študija, prepoznavajo v nadaljevanju študija na podiplomski stopnji možnosti kariernega in osebnega razvoja.

Največji delež študentov drugostopenjskega študijskega programa Dietetika se je odločilo za študij kar nekaj časa po zaključku dodiplomskega študija, velik delež pa tudi takoj po zaključku dodiplomskega študija in v času izobraževanja na dodiplomskem študiju. Med pomembnimi dejavniki odločitve za študij so: i) delo je zanimivo, ii) delo z ljudmi, iii) delo ustreza življenjskemu stilu, iv) delo je moje poslanstvo. Dejavniki, ki so vodili k odločitvi za študij na drugostopenjskem študijskem programu, so tako podobni tistim, ki so vodili tudi študente dodiplomskega študijskega programa in jih kot rezultate raziskav navajajo tudi tuji avtorji: zanimanje za prehrano (osebni interes za področje) in želja po delu z ljudmi (Kobel, 1997; Hughes in Desbrow, 2005).

Zavzetost za študij in poklic

V raziskavi smo razvili in poskusno aplicirali lestvico zavzetosti za študij in za poklic, za katerega ta izobražuje. Lestvica ima ustrezno notranjo skladnost, zbrani podatki pa omogočajo tudi nadaljnjo analizo konstruktne veljavnosti. Udeleženci raziskave vseh študijskih programov so se vpisali na ta študij zaradi želje po opravljanju poklica, za katerega ta izobražuje, želijo si uspešno zaključiti študij in od študija veliko pričakujejo. To od visokošolske izobraževalne ustanove narekuje zagotavljanje visoke kakovosti izvedbe študijskega programa, spremljanje uresničitve pričakovanj študentov in medsebojno sodelovanje v njihovem uresničevanju.

Zaključek

V sklopu predstavljene raziskave smo oblikovali inštrument, ki omogoča spremljanje različnih vidikov poklicnega odločanja študentov ter omogoča tudi opis in razlago pričakovanj študentov do študija. Rezultati raziskave dejavnikov poklicnega odločanja, opravljene v študijskem letu 2014/2015 kažejo, da se visokošolske izobraževalne ustanove morajo posvečati ugotavljanju dejavnikov poklicnega odločanja in odločanja za študij. Predvsem pa morajo spremljati učinke vsebine in izvedbe študijskega programa na morebitne predstave o študiju in poklicu, za katerega ta izobražuje, saj je visokošolsko izobraževanje pomemben element oblikovanja poklicne identitete.

Povzetek

Odločanje za študij in poklic je povezano s številnimi dejavniki. Do danes so bile na področju zdravstvene nege izvedene številne raziskave dejavnikov poklicnega odločanja. Manj raziskav pa je bilo izvedenih za stroko prehranskega svetovanja – dietetike. Na UP Fakulteti za vede o zdravju dejavnikov poklicnega odločanja za zdravstveno nego in dietetiko še nismo izvajali. V ta namen smo izvedli raz-

iskavo, v sklopu katere smo si zastavili naslednje cilje: i) identificirati in opisati dejavnike izbora visokošolske izobraževalne ustanove, ii) identificirati in opisati dejavnike odločanja za študij in poklic, za katerega izobražuje ter iii) identificirati in opisati zavzetost študentov za študij in poklic, za katerega izobražuje. Raziskavo smo izvedli med študenti študijskih programov prve in druge stopnje v študijskem letu 2014/15. Rezultati raziskave kažejo, da so med ključnimi dejavniki odločitve za vpis na fakulteto vrsta študijskih programov, ki jih ta izvaja, in kakovost študija, za podiplomske študente pa tudi dejstvo, da so prvostopenjski študijski program obiskovali na tej fakulteti. Najpomembnejši vir informacij o fakulteti je njena spletna stran. Med najpomembnejšimi dejavniki odločitve za poklic v zdravstveni negi in prehranskem svetovanju – dietetiki so za študente obeh študijskih programov na prvi in drugi stopnji možnost dela z ljudmi ter osebni interes za specifično področje dela. Udeleženci raziskave vseh študijskih programov so se vpisali na študij zaradi želje po opravljanju poklica, za katerega ta izobražuje, želijo si uspešno zaključiti študij in od študija veliko pričakujejo. V sklopu predstavljene raziskave smo oblikovali inštrument, ki omogoča spremljanje različnih vidikov poklicnega odločanja študentov ter omogoča tudi opis in razlago pričakovanj študentov do študija, ki so pomembni elementi oblikovanja in izvedbe kakovostnih študijskih programov.

Literatura

EFAD. European Federation of the Associations of Dietitians. January 17, 2014. http://www.efad.org/everyone.

Eley, Robert., Diann Eley, and Cath Rogers-Clark. »Reasons for Entering and Leaving Nursing: An Australian Regional Study.« *Australian Journal of Advanced Nursing* 28, no. 1 (2010): 6–13.

Hozjan, Dejan. »Klasifikacija in splošen pregled teorij poklicne orientacije.« In *Sistemske možnosti za razvoj poklicne orientacije v gimnazijah,* edited by Dejan Hozjan and Anita Trnavčevič, 11–28. Koper: Univerza na Primorskem. Fakulteta za management Koper, 2010.

Hughes, Roger, and Ben Desbrow. »Aspiring Dietitians Study: A Pre-Enrolment Study of Students Motivations, Awareness and Expectations Relating to Careers in Nutrition And Dietetics.« *Nutrition & Dietetics* 62, no. 2–3 (2005): 106–09.

Kobel, Katharine A. »Influences on the Selection of Dietetics as a Career.« *Journal of the American Dietetic Association* 97, no. 3 (1997): 254–57.

Mei-Hsien, Chou, and Lee Li-Chou. 2006. »Initial Formation of Nursing Philosophies Following Fundamental Clinical Practice: The Experience of Male Nursing Students.« *Journal of Nursing Research* 15, no. 2 (2006): 127–36.

Newton, Jennifer M., Cherene M. Kelly, Anne K. Kremser, Brian Jolly, and Stephen Billett. »The Motivations to Nurse: An Exploration of Factors amongst Undergraduate Students, Registered Nurses and Nurse Managers.« *Journal of Nursing Management* 17, no. 3 (2009): 392–400.

Nunnally, Jum C. *Psychometric theory,* 2nd edn. New York: McGraw-Hill, 1978.

Pahor, Majda. 1998. »Razlogi za prehod izobraževanja za zdravstveno nego na univerzitetno raven in njihove značilnosti.« *Obzornik zdravstvene nege* 32, no. 1–2 (1998): 5–19.

Poklar Vatovec, Tamara, Tadeja Jakus, and Mojca Bizjak. »Uporaba analitičnega hierarhičnega procesa za izbiro prehranske terapije v kliničnem okolju.« In *Informatika*

– *neizkoriščeni dejavnik razvoja: zbornik,* 1st edn., edited by Vladislav Rajkovič et al., 232–38. Ljubljana: Slovensko društvo informatika, 2014.

Strokovno združenje nutricionistov in dietetikov. 2009. »Evropski izobraževalni in poklicni standardi za *Dietetike.*« EFAD. March 27, 2015. http://www.zdruzenje-nutricionisti-dietetiki.si/European%20Dietetic%20Competences%20and%20Performance%20Indicators%20-%20Slovenian%202009.pdf.

Zaletel, Marija. »Zdravstvena nega: ob 50-letnici izobraževanja iz zdravstvene nege.« *Obzornik zdravstvene nege* 39, no. 1 (2005): 5–10.

Zamanzadeh, Vahid, Arman Azadi, Leila Valizadeh, Brian Keogh, Morteza Monadi, and Reza Negarandeh. »Choosing and Remaining in Nursing: Iranian Male Nurses' Perspectives.« *Contemporary Nurse* 45, no. 2 (2013): 220–27.

Zampieron, Alessandra, Alessandra Buja, Mara Dorigo, Ornella Bonso, and Marilisa Corso. »A Comparison of Student Motivation in Selecting Bachelors of Nursing or Paediatric Nursing at an Italian University.« *International Nursing Review* 59, no. 4 (2012): 525–31.

Razvoj kompetenc v zdravstveni negi in prehranskem svetovanju – dietetiki

Vesna Čuk, Tamara Štemberger Kolnik, Sabina Ličen,
Mojca Bizjak, Tamara Poklar Vatovec,
Boštjan Žvanut, Patrik Pucer

Uvod

Na področju izobraževanja so kompetence prisotne že nekaj desetletij oziroma vsaj od 70. let prejšnjega stoletja, ko je bilo predvsem v anglosaksonskem teoretskem prostoru mogoče zaslediti vrsto razprav in dokumentov, ki si po eni strani prizadevajo za konceptualizacijo pojma kompetence v polju vzgoje in izobraževanja, po drugi strani pa obravnavajo možnost za implementacijo kompetence v kurikularno teorijo in prakso na različnih ravneh izobraževalnega sistema (Štefanc, 2012). Tradicionalni poudarek, ki je bil predvsem na znanju posameznika, ne izpolnjuje več zahtev spreminjajoče se družbe. Pridobivanje profesionalnih kompetenc je ključni cilj na področju izobraževanja. Zdi se, da tudi usposabljanje na način, po katerem je nekdo sposoben uporabljati znanje na produktiven način in se kasneje s tem znanjem zaposliti, ne zadostuje več (Kirschner et al., 1997). Danes delodajalci zahtevajo diplomante, ki so sposobni delovati v kompleksnih okoljih, saj je sam pojem kompetenca močno povezan s sposobnostjo obvladovanja tako zapletenih situacij. Zaradi napredka tehnologij in iz njih izhajajočih delovnih nalog, delodajalci od zaposlenih pričakujejo vrsto delovnih specifičnih kompetenc. Svetlik (2005) ugotavlja, da poleg delovnih specifičnih kompetenc razvijamo tudi splošne oz. ključne kompetence, ki so potrebne za uspešno reševanje problemov v zasebnem in javnem življenju ter pri delu. Pomembno je ugotoviti, kako lahko potrebi po prenosu znanja zadosti javni sistem izobraževanja in kakšna je vloga delodajalcev oziroma, kako pri tem vzpostaviti medsebojno sodelovanje.

Pridobivanje kompetenc v zdravstveni negi

»Zdravstvena nega je zdravstvena disciplina, ki obravnava posameznika, družino in družbeno skupnost v času zdravja in bolezni s ciljem, da se doseže čim višja stopnja zdravja. Naloga zdravstvene nege je omogočati varovancem njihovo neodvisnost pri opravljanju osnovnih življenjskih aktivnosti, krepiti in ohranjati zdravje, negovati bolne in sodelovati v procesu zdravljenja in rehabilitacije. Kot integralni del zdravstvenega sistema obsega promocijo zdravja, preprečevanje obolevanja ter zdravstveno nego telesno in duševno bolnih

ter invalidov vseh starosti v zdravstvenih ustanovah in v lokalnih skupnostih. Zdravstvena nega vključuje promocijo zdravja, preprečevanje bolezni ter skrb za bolne, invalidne in umirajoče ljudi. Glavne naloge zdravstvene nege so tudi zagovorništvo, promoviranje varnega okolja, raziskovanje, sodelovanje pri oblikovanju zdravstvene politike ter managementa zdravstvenih sistemov in izobraževanje« (WHO, 2002; ICN, 2012). Z zdravstveno nego so neločljivo povezane človekove pravice, posebej pravica do življenja in spoštovanja človekovega dostojanstva (ICN, 2012).

Temeljni okvir kompetenc za uporabo v zdravstveni negi je razvila Benner (2001), ki je kot ključno kompetenco na višji stopnji profesionalnega razvoja medicinske sestre poudarila izvajanje mentorstva (Benner, Tanner in Chesla, 2009). Kompetentnost izražajo zmožnosti posameznika za ustrezno ravnanje v poklicnih situacijah z uporabo svojega znanja in spretnosti. Jank in Meyer (2006) navajata, da razvoj kompetenc omogoča razvoj profesionalnega ravnanja, ki pomeni razvoj zmožnosti za samostojno strokovno delo v delovnem okolju v povezavi s teoretičnimi izhodišči, znanstvenimi podlagami in v skladu s poklicno etiko.

Izobraževanje medicinskih sester za splošno zdravstveno nego zajema tri leta študija ali 4600 ur teoretičnega in kliničnega usposabljanja, pri čemer trajanje teoretičnega izobraževanja predstavlja vsaj tretjino, trajanje kliničnega usposabljanja pa vsaj polovico trajanja celotnega študija. Klinično usposabljanje za medicinske sestre poteka v bolnišnicah in drugih zdravstvenih zavodih ter v skupnosti z vodenjem in nadzorom učiteljev-praktikov, kliničnih mentorjev in s pomočjo drugih usposobljenih medicinskih sester (Direktiva EU 2005/255: 40–41). Evropska direktiva 2005–736/ES za regulirane poklice v zdravstvu določa tudi kompetence za zdravstveno nego. Opredeljene so kot poklicne aktivnosti in kompetence v zdravstveni in babiški negi, ki določajo pristojnosti in obseg dela posameznih izvajalcev (Železnik et al., 2008). Dokument opredeljuje zahtevnost in obseg kompetenc, po katerih se oblikujejo dodiplomsko visokošolsko izobraževanje in študijski programi zdravstvene nege. Strateške usmeritve za izobraževanje v zdravstveni negi v Sloveniji za obdobje 2011–2020 vsebujejo izhodišča in aktivnosti zdravstvene nege za izobraževanje medicinskih sester, ki bodo avtonomno in odgovorno izvajale zdravstveno nego pacientov na vseh ravneh zdravstvenega varstva (Zbornica-Zveza, 2011). Učenje in profesionalni razvoj v zdravstveni negi sta procesa, ki spodbujata karierne poti in razvoj podiplomskih študijev ter kliničnih specializacij, da bo zdravstvena nega lahko prevzemala nove vloge pri obravnavi pacientov (Uradni list RS, 2011).

Študijski program Zdravstvena nega izhaja iz definicije zdravstvene nege in vloge diplomirane medicinske sestre/zdravstvenika. Zahteve, kako mora biti organizirano izobraževanje za reguliran poklic diplomirane medicinske sestre, s katerim se dosežejo splošne in predmetno specifične kompetence, so opredeljene v akreditiranih študijskih programih. Učenje in poučevanje študentov zdravstvene nege poteka v neposrednem kliničnem okolju v realnih situacijah, neposredno s pacienti in na različnih specialnih področjih. Klinično usposabljanje v delovnem okolju poteka v učnih zavodih (bolnišnice, dispanzerji, zdravstveni domovi, domovi za ostarele, šole, vrtci) pod nadzorom usposobljenih strokovnih mentorjev. V prvem letniku vodijo klinično usposabljanje v celoti šolski mentorji, v drugem in tretjem letniku pa poteka klinično usposabljanje v delovnem okolju pod nadzorom usposobljenih strokovnjakov, diplomiranih medicinskih

sester-kliničnih mentorjev iz klinične prakse (UP FVZ, 2014). Razvoj kompetenc medicinskih sester sledi potrebam zdrave in bolne populacije, ki so pridobljene v okviru formalnega dodiplomskega izobraževanja zdravstvene nege. Omogočajo razvoj kompetenc in spretnosti za izvajanje celostne obravnave in procesa zdravstvene nege pacientov. Poleg teoretičnega izobraževanja v zdravstveni negi poteka 2300 ur poučevanja in učenja v okviru kliničnega usposabljanja v delovnih okoljih, v katerih se študenti učijo opravljanja poklica in prevzemanja odgovornosti v zdravstveni negi. Učijo se v skupini in v neposrednem stiku s kliničnim okoljem, na različnih specialnih področjih klinične prakse, da pridobijo klinične izkušnje, sposobnosti za komuniciranje in sodelovanje pri delu z drugimi poklici v zdravstvenem varstvu (Direktiva, 2005).

Temeljni cilji dodiplomskega študijskega programa Zdravstvena nega je izobraziti in usposobiti diplomante: diplomirane medicinske sestre/diplomirane zdravstvenike za samostojen prevzem poklicnih kompetenc, kot jih navaja Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije (Železnik et al., 2008).

Z doseganjem temeljnih ciljev študijskega programa študenti razvijajo splošne kompetence:

- sposobnost aplikacije splošnih resnic, pravil in abstraktnih konceptov na specifične situacije v procesu zdravstvene nege; sposobnost analize, da bodo spoznali povezave in medsebojno delovanje različnih dejavnikov v določeni situaciji, sposobnost sinteze, da bodo lahko različne elemente povezali v celovito sliko; sposobnost povezovanja znanja s prakso pri reševanju kompleksnih situacij,
- avtonomnost pri strokovnem delu in pri sprejemanju strokovnih odločitev,
- sposobnost kritičnega samoocenjevanja učinkovitosti in uspešnosti izbranih metod in postopkov,
- razvoj komunikacijskih sposobnosti in spretnosti – sposobnost razložiti odločitve, kakor tudi znanje in razloge, na katerih temeljijo, na jasen in nedvoumen način in sicer strokovnemu in nestrokovnemu občinstvu; sposobnost dela v skupini ter strpno sprejemanje in upoštevanje tvornih kritik in pripomb,
- sposobnost kritičnega preverjanja informacij in dogodkov v lokalnem, nacionalnem in mednarodnem kontekstu in dogajanju ter zavezanost profesionalni etiki; sposobnost etične refleksije in ravnanja v primeru etičnih dilem v zdravstveni negi.

Učni načrt UP FVZ (2014) navaja, da poleg splošnih kompetenc študenti pri predmetih pridobivajo tudi predmetno-specifične kompetence:

- promocija zdravja, zdravstvena vzgoja in učenje za razumevanje povezav med načinom življenja in zdravja, za razumevanje zdravstvenih problemov in procesov za krepitev, doseganje in ohranjanje zdravja,
- organiziranje, vodenje in nadziranje dejavnosti ter službe zdravstvene nege,
- vodenje negovalnega tima; izvajanje zdravstvene nege na podlagi negovalne anamneze, negovalne diagnoze in postavljenih ciljev zdravstvene nege; sodelovanje v procesu zdravljenja v okviru zdravstvenega tima ter izvajanje diagnostično terapevtskih programov; spremljanje izidov in učinkov intervencij zdravstvene nege in njihovo dokumentiranje; interdisciplinarno in multisektorsko povezovanje za zagotavljanje kakovostne obravnave pacientov; izvajanje zdravstvene nege v okviru nujne medicinske

pomoči; sposobnosti za pedagoško delo za obnavljanje lastnega kadra; poznavanje in uporaba informacijsko–komunikacijskih tehnologij in informacijskih sistemov; sposobnosti za raziskovalno delo v zdravstveni negi ter zagotavljanje kakovosti in varnosti pacientov. Pomembna kompetenca je tudi sposobnost kolektivnega delovanja kot tudi sposobnost osebnostnega in profesionalnega razvoja ter nesebičnega prenašanja omenjenih spretnosti in znanj na sodelavce v zdravstvenem timu (UP FVZ, 2014).

Pridobivanje kompetenc na področju prehranskega svetovanja in dietetike

Evropski standardi praktičnega usposabljanja (EFAD, 2010) navajajo, da je dietetika uporabna znanost, v kateri se znanost o živilih, hrani in prehrani izraža v prehranjevanju in izobraževanju skupin in posameznikov o zdravju in boleznih. V različnih evropskih državah je na različnih razvojnih stopnjah, saj se je razvijala glede na potrebe in zahteve ljudi v posameznih državah. Evropski referenčni standardi so se razvili, da bi odrazili te potrebe v evropskem kontekstu. Prva poklicna kvalifikacija, dosežena v katerikoli državi, predstavlja izpolnitev učnega načrta, ki dovoljuje uporabo naziva dietetik in dovoljuje nosilcu tega naziva samostojno opravljanje poklica. Kvalifikacija je v večini držav regulirana na nacionalni ravni in med evropskimi državami ni primerljiva. Naziv dietetik je zaščiten le v nekaterih državah. Evropska federacija združenj dietetikov (v nadaljevanju EFAD), ki so jo ustanovila združenja dietetikov držav članic Sveta Evrope, si je kot skupni interes vseh svojih članov za cilj postavila promocijo poklica dietetik na znanstveni in poklicni ravni. EFAD je objavil številna poročila, ki se nanašajo na izobraževanje in delo dietetikov v državah članicah (1986, 1987, 1990, 1991, 1996, 1999 in 2003). Ta kažejo, kako se med državami razlikuje izobraževanje za poklic dietetika in njegovo delo v praksi. Uvajanje načel Bolonjske deklaracije v izobraževanje dietetikov je skladno s cilji EFAD in sili k vzpostavitvi skupnega evropskega standarda na tem področju. Primerljive kvalifikacije bi pripomogle k razvoju evropskega trga dela, saj bi dietetikom omogočale študij in olajšale opravljanje dela kjerkoli znotraj EU. Vseeno se je treba zavedati, da bo tudi potem v nekaterih državah verjetno potrebno dodatno izobraževanje za tiste dietetike, ki se bodo želeli zaposliti na področju, drugačnem od tistega, za katerega so se specializirali.

Dietetiki v Evropi se ukvarjajo predvsem z vprašanjem, kako s prehrano izboljšati zdravje prebivalstva. Skupaj z zdravstvenimi in drugimi sodelavci delajo za uresničitev tega cilja. Prizadevajo si, da bi dobra hrana in prehrana v Evropi postali stvarnost. Eden od ciljev Evropske federacije združenj dietetikov (EFAD) je vzdrževanje visokega standarda storitev, ki služijo izboljšanju zdravja in se uresničujejo v dobri praksi. Ob delu z našimi 24 nacionalnimi združenji, ki so povezani v EFAD, smo v duhu izmenjave najboljših izkušenj in zbliževanja stališč spoznali, da bo v prihodnje EFAD igrala pomembno vlogo ne samo pri pospeševanju uveljavitve poklicnih standardov v izobraževanju, ampak tudi pri njihovi uveljavitvi v praksi (EFAD, 2010).

Visokošolski strokovni študijski program Prehransko svetovanje – dietetika je edini tovrstni študijski program v Sloveniji. Že dolgo ga poznajo vse države Evrope in razvitega sveta. Namen študijskega programa je razviti kakovosten, profesionalni kader, ki bo znal osveščati javnost in določene ciljne skupine prebivalstva o pomenu in načinu zdravega načina prehranjevanja za zdravje, o varnosti hrane, o varovanju in krepitvi zdravja nasploh. Kot prehranski svetovalec bo izvajal naloge, opredeljene v strategiji prehranske politike tako v

zdravstvenih institucijah na primarni ravni in različnih vladnih in nevladnih organizacijah kot tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, socialnem skrbstvu, posvetovalnicah, gostinsko-turističnih dejavnostih ipd. Kot dietetik bo nepogrešljiv v vseh zdravstvenih ustanovah na primarni, sekundarni in terciarni ravni, kot samostojni svetovalec ali kot član interdisciplinarne obravnave in oskrbe pacienta na področju klinične prehrane in dietoterapije. S svojo dejavnostjo lahko bistveno pripomore k hitrejšemu okrevanju in boljšemu počutju pacientov med in po preboleli bolezni (UP FVZ, 2014).

Temeljni cilji programa, izobraževanje in usposabljanje diplomanto, so usmerjeni v poglobljeno teoretično in metodološko znanje na področju prehrane in dietetike; ugotavljanje potreb po prehranski obravnavi in svetovanju ciljnim skupinam populacije; postavljanje ciljev glede izboljšanja prehranskega stanja populacije na podlagi epidemioloških kazalcev; načrtovanje prehranskega presejanja; izvajanje in evalvacija prehranskega svetovanja za ogroženo ciljno populacijo; načrtovanje, izvajanje in koordinacija promocijskih aktivnosti s področij zdrave in uravnotežene prehrane v ožji in širši skupnosti ter organizacija in vodenje prehranskih obratov.

Prav tako študenti razvijajo sposobnost kritičnega razmišljanja in analitičnega reševanja problemov; sposobnost ravnanja v skladu s pravnimi in etičnimi normativi stroke; sposobnost samostojnega spremljanja razvoja stroke ter sposobnost za uspešno komuniciranje z bolnimi in njihovimi svojci, z zdravimi v družbeni skupnosti in s sodelavci v širšem delovnem okolju (UP FVZ, 2014). Splošne kompetence so sposobnost uporabe znanja v praksi; sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic; sposobnost samoocenjevanja učinkovitosti in uspešnosti izbranih metod in postopkov; sposobnost svetovanja in izobraževanja posameznikov in ciljnih populacijskih skupin; sposobnost psihološke analize vzrokov načina in oblike prehranjevanja pri posameznikih in ciljnih populacijskih skupinah in izbire najprimernejših orodij za spremembo življenjskega sloga; avtonomnost v strokovnem delu; sposobnost kooperativnega dela v skupini; obvladovanje komunikacijskih sposobnosti in spretnosti; obvladovanje osnovnih raziskovalnih metod, postopkov in procesov ter razvoj kritične in samokritične presoje; etična refleksija in zavezanost profesionalni etiki (UP FVZ, 2014).

Študenti dietetike pridobivajo tudi naslednje predmetno specifične kompetence:

- poznavanje baznih vsebin s področij kemije, fizike, biologije, nutrigenomike, mikrobiologije, medicine, imunologije, farmacije, psihologije in sociologije, ki so pomembne za razumevanje področja fiziologije in patofiziologije prehrane in načina prehranjevanja posameznika in populacije ter dietoterapije;
- poznavanje kakovosti živil, tehnologij pridelave in predelave živil, mikrobiologije živil, varnosti živil in zakonodaje teh področij; poznavanje postopkov prehranske obravnave pacientov, ob upoštevanju anamnez, laboratorijskih analiz in biokemičnih testov ter določanje ustrezne prehranske podpore in oskrbe pacientov; poznavanje epidemiologije načina prehranjevanja in stanja prehranjenosti ter določanja zdravstvenih in promocijskih aktivnosti, povezanih z zdravo hrano in zdravim načinom prehranjevanja za ciljne skupine prebivalstva; poznavanje tehnik organizacije in vodenja obratov za pripravo in distribucijo hrane, tehnologij priprave ustreznih jedi, sestavljanje primernih menijev in jedilnikov za ciljno populacijo; sposobnost učin-

kovitega promoviranja zdravstvene ter okoljske vzgoje; poznavanje, razumevanje in praktična uporaba ved s področij družboslovja in naravoslovja; poznavanje osnov zdravstveno-ekološkega managementa ter ekonomike in kakovosti v zdravstvu; poznavanje in uporaba informacijsko–komunikacijskih tehnologij in informacijskih sistemov; koherentno obvladovanje temeljnega znanja, sposobnost povezovanja znanja z različnih področij in aplikacije; razvoj veščin in spretnosti v uporabi znanja na posameznem strokovnem področju; sposobnost za reševanje konkretnih strokovnih problemov z uporabo znanstvenih metod in postopkov; razumevanje in uporaba kritične analize in razvoja teorij ter njihova uporaba v reševanju konkretnih strokovnih vprašanj.

Metoda

Potek izvajanja aktivnosti dela projekta o pridobljenih kompetencah in zadovoljstvu delodajalcev z diplomanti prve in druge stopnje študijskih programov

V sklopu projekta Razvijanje kulture kakovosti so bile na UP Fakulteti za vede o zdravju izvedene raziskave o pridobljenih kompetencah ter zadovoljstvu delodajalcev z diplomanti prve in druge stopnje študijskih programov, ki jih izvaja UP FVZ: prve stopnje Zdravstvena nega in Prehransko svetovanje – Dietetika ter druge stopnje Zdravstvena nega in Dietetika. V sklopu te aktivnosti je UP FVZ oblikovala in validirala pripomoček za analizo pridobljenih kompetenc in zadovoljstva delodajalcev, prilagojen za specifične poklice v zdravstvu.

Po operativnem načrtu so bile izvedene aktivnosti v sklopu analize pridobljenih kompetenc študentov kot analiza o zadovoljstvu študentov s pridobljenimi kompetencami ter analiza pridobljenih kompetenc študentov in analiza o zadovoljstvu nosilcev praktičnega/kliničnega usposabljanja v delovnem okolju oz. glede pridobljenih kompetenc študentov ter analiza o zadovoljstvu delodajalcev glede pridobljenih kompetenc. Aktivnosti so potekale stopenjsko od študija literature in primerljivih raziskav do opredelitve nabora pridobljenih kompetenc študentov za študijski program Zdravstvena nega in Prehransko svetovanje – dietetika (prva bolonjska stopnja); vsebinske priprave vprašalnika (tudi v e-obliki) do izvedbe anketiranja. Ob zaključku je bilo pripravljeno poročilo anketiranja s predlogi za implementacijo možnih izboljšav na delovanje UP FVZ.

Anketiranje vzorca diplomantov in vzorca študentov omenjenih študijskih programov o zadovoljstvu študentov s pridobljenimi kompetencami je potekalo v e-obliki s pomočjo programa 1ka. Vprašalnik za anketiranje je bil oblikovan po sklopih in je poleg demografskih podatkov vključeval trditve o zadovoljstvu študentov (diplomantov) s pridobljenimi kompetencami.

Oblikovali smo štiri verzije vprašalnikov, in sicer za študente prve stopnje študijskih programov Zdravstvena nega (verzija 1) in Prehransko svetovanje – dietetika (verzija 2) ter za študente druge stopnje študijskih programov Zdravstvena nega (verzija 3) in Prehransko svetovanje – dietetika (verzija 4). Oblikovani vprašalnik omogoča longitudinalno spremljanje študentov, zato so v ta namen študentje lahko sami izpisali ali sami generirali ge-

sla, s katerim se bodo v prihodnjih obdobjih anketiranja (vsako študijsko leto) identificirali pri izpolnjevanju vprašalnika.
Spletni vprašalnik je bil posredovan diplomantom prvostopenjskih študijskih programov UP FVZ dne 23. 5. 2014. V spletni anketi so imeli diplomanti možnost sodelovati do 10. 6. 2014. Drugi spletni vprašalnik je bil posredovan študentom prvostopenjskih študijskih programov UP FVZ dne 14. 10. 2014. V spletni anketi so imeli študenti možnost sodelovati do 23. 10. 2014. Pri organizaciji anketiranja smo sodelovali najprej s predstavniki študentov, tako da smo jim pojasnili namen in cilje zbiranja podatkov z anketiranjem in pristop anketiranja potem pa smo tudi vsem letnikom študentov osebno predstavili namen in vsebino vprašalnika. Anketiranje je potekalo skupaj z anketiranjem v sklopu analize zaposljivosti in zaposlenosti diplomantov ter v sklopu raziskave dejavnikov poklicnega odločanja študentov. Lestvico zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami smo združili v skupno spletno anketo in tako izvedli raziskavo zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami na vzorcu diplomantov prvostopenjskih študijskih programov in na vzorcu študentov prvostopenjskih študijskih programov UP FVZ. Raziskavo zadovoljstva študentov in diplomantov s pridobljenimi kompetencami smo izvajali le na ravni prvostopenjskih študijskih programov UP FVZ.

Za namen raziskave pripravljeni anketni vprašalnik je bil posredovan tudi delodajalcem, kliničnim mentorjem in mentorjem praktičnega usposabljanja, prav tako v e-obliki. Na željo nekaterih delodajalcev, ki so podali soglasje za anketiranje, je bil vprašalnik posredovan tudi v klasični obliki. Vprašalnik je bil izvedena v dveh oblikah kot inštrument tipa papir-svinčnik in preko spletnega vprašalnika (1ka). Anketiranje nosilcev praktičnega in kliničnega usposabljanja študentov v delovnem okolju ter delodajalcev je potekalo po zaključenem praktičnem usposabljanju. Zbiranje podatkov je potekalo za prvostopenjski študijski program Prehransko svetovanje – dietetika ob zaključku študijskega leta 2013/2014 (junij–september 2014) ter za prvostopenjski študijski program Zdravstvena nega – od junija ob zaključku študijskega leta 2013/ 2014 (junij–september 2014).

Upoštevana so bila etična načela raziskovanja s pridobivanjem soglasja učnih zavodov. Anketirancem je bila zagotovljena anonimnost in možnost prostovoljnega odločanja. Analiza podatkov je predstavljena v generirani obliki.

Vzorec diplomantov in študentov UP FVZ

Vprašalnik o zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami je bil razdeljen diplomantom študijskih programov prve stopnje UP FVZ (Zdravstvena nega in Prehransko svetovanje – dietetika), ki so diplomirali od 1. 1. 2011 do 31. 12. 2013 (327 diplomantov), in ki so ob diplomiranju podali tudi soglasje za nadaljnje sodelovanje z UP FVZ pri izvedbi anket in drugih morebitnih izobraževalnih aktivnostih. Glede na študijski program je bila spletna anketa posredovana: 214 diplomantom prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega in 34 diplomantom prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje dietetika. Na podlagi analize podatkov, zbranih v sklopu spletne ankete, je ustrezno izpolnilo vprašalnik 77 diplomantov prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega, kar predstavlja 35,9 % realizacijo vzorca, in 12 diplomantov prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika, kar predstavlja 35,2 % realizacijo vzorca.

Vprašalnik o zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami je bil po elektronski pošti razdeljen vsem študentom (tudi absolventom in tistim, ki ponavljajo letnik ali pavzirajo) UP FVZ. Na podlagi podatkov, zbranih v sklopu spletne ankete, je bil vprašalnik izpolnilo 257 študentov prvostopenjskega študijskega programa Zdravstvena nega in 117 študentov prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika.

Vzorec delodajalcev in mentorjev praktičnega usposabljanja

UP FVZ pri izvedbi praktičnega usposabljanja sodeluje z različnimi delodajalci. Anketni vprašalnik je bil posredovan skupno 169 predstavnikom učnih zavodov, tj. mentorjem in delodajalcem ter vodstvenim delavcem s področja zdravstvene nege. Na anketo je odgovorilo 65 delodajalcev in kliničnih mentorjev. Odzivnost je bila 38,46 %.

UP FVZ je na področju kliničnega usposabljanja dodiplomskih študentov zdravstvene nege v letu 2014 sodelovala s 26 učnimi zavodi po Sloveniji. Med največjimi učnimi bazami velja izpostaviti Splošno bolnišnico Izola, Ortopedsko bolnišnico Valdoltra, Zdravstveni dom Koper, Zdravstveni dom Izola, Zdravstveni dom Ajdovščina, Psihiatrično bolnišnico Idrija, Bolnišnico za ženske bolezni in porodništvo Postojna, Splošno bolnišnico Dr. Franca Derganca v Novi Gorici ter domove upokojencev na Obali in Goriškem, tj. Dom upokojencev Izola, Obalni dom upokojencev Koper, Center za starejše občane Lucija ter Dom upokojencev Nova Gorica z enoto v Podsabotinu. Poleg teh se študentje usposabljajo v drugih, po številu študentov, ki jih sprejmejo, nekoliko manjših kliničnih okoljih, in sicer v Bolnišnici Sežana, Psihiatrični bolnišnici Begunje, Kliniki Golnik, Zdravstvenem domu Piran, Zdravstvenem domu Tolmin, Zdravstvenem domu Nova Gorica, Zdravstvenem domu dr. Franca Ambrožiča Postojna, Zdravstvenem domu Sežana, Zdravstvenem domu Ilirska Bistrica, Zdravstvenem domu Logatec, Zdravstvenem domu Idrija ter na Nacionalnem inštitutu javnega zdravja – enoti Nova Gorica.

V kliničnih okoljih so se usposabljali študentje vseh treh letnikov študijskega programa 1. stopnje Zdravstvena nega, in sicer na področjih zdravstvene nege starostnika z rehabilitacijo, promocije zdravja, zdravstvene nege internističnega in kirurškega pacienta, zdravstvene nege otroka, zdravstvene nege žene, zdravstvene nege patronažnega in dispanzerskega varstva, nujne medicinske pomoči ter zdravstvene nege mentalnega zdravja.

Anketni vprašalnik je bil posredovan skupno 55 predstavnikom učnih zavodov, tj. mentorjem in vodstvenim delavcem s področja prehranskega svetovanja in dietetike, s katerimi UP FVZ sodeluje v letu 2014. Za študente drugega letnika študijskega programa prve stopnje Prehransko svetovanje – dietetika je pridobljene kompetence ocenilo 34 nosilcev praktičnega usposabljanja (predstavniki organizacij – učnih baz), za študente tretjega letnika pa 21 nosilcev praktičnega usposabljanja (predstavniki organizacij – učnih baz).

UP FVZ na področju praktičnega usposabljanja dodiplomskih in podiplomskih študentov dietetike sodeluje s številnimi zavodi s področja Slovenije, pretežno z vrtci, osnovnimi šolami, domovi za starejše občane, zdravstvenimi domovi in bolnišnicami, pa tudi samostojnimi podjetji s področja prehranskega svetovanja in drugimi. Med stalnimi velja izpostaviti Onkološki inštitut Ljubljana, Splošno bolnišnico Izola, Zdravstveni

dom Koper, Terme Krka, d. o. o., UKC Ljubljana, UKC Maribor, LABS, d. o. o., Splošno bolnišnico Novo Mesto, Nacionalni inštitut za javno zdravje – OE Nova Gorica, Zdravstveni dom Ajdovščina, Bolnišnico Postojna, Splošno bolnišnico Murska Sobota, Splošno bolnišnico Novo mesto, Adax International, d. o. o. (Linea Snella), Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Center slepih, slabovidnih in starejših Škofja Loka, ŠOUP, Natur house Murska Sobota, Fitnes center Panter, Vrtec Postojna, Vrtec Sežana, Vrtec Koper, Vrtec Škofljica, Hoteli Bernardin, d. d., Istrabenz turizem, d. d., KAG California Fitness Koper, Medico dr. Sentočnik d.o.o., Mlinotest d.d., NIJZ, Vital Medico, d. o. o., Vinakoper, d. o. o., OŠ Antona Ukmarja Koper, OŠ Velenje, OŠ Ljudski vrt Ptuj, OŠ Škofljica, OŠ Vojke Šmuc Izola, Socialno varstveni zavod Vitadom, Šolski center Šentjur in druge.
Učni zavodi, v katerih študenti opravljajo praktično usposabljanje, se lahko vsako leto tudi spreminjajo, saj si študenti PSD – dietetike lahko sami poiščejo delodajalca in delovno okolje.

Vprašalnik

Na podlagi predhodnega študija literature in primerljivih raziskav (Čuk, 2014) je bil pripravljen merski inštrument, ki je vseboval dva sklopa.

V prvem sklopu so bila demografska vprašanja, v drugem sklopu pa so bile trditve o splošnih in specifičnih kompetencah s petstopenjsko lestvico stopnje strinjanja za merjenje zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami na vzorcu diplomantov in študentov. Enake trditve smo uporabili tudi v inštrumentu za merjenje zadovoljstva delodajalcev in mentorjev s pridobljenimi kompetencami študentov diplomantov UP FVZ. Lestvice so bile oblikovane na način, da omogočajo medsebojno primerjavo oz. enako povratno informacijo iz različnih virov (skupine kompetenc so bile enake) – študenti oz. diplomanti, mentorji praktičnega in kliničnega usposabljanja ter delodajalci. Lestvica je vključevala 15 trditev, ki so jih udeleženci ocenjevali na petstopenjski lestvici strinjanja. Primer trditve (»V času študija sem pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo prepoznavanje potreb pacientov, svojcev in drugih uporabnikov«). Pri tem je bila glede uniformnosti lestvice le ena izjema.

Za mentorje praktičnega usposabljanja študentov prvostopenjskega študijskega programa Prehransko svetovanje – dietetika je bil uporabljen pripomoček, ki je že uveljavljen kot inštrument za evalvacijo praktičnega usposabljanja, saj ta vključuje zelo podobne kompetence kot na novo oblikovana lestvica. Anketo sestavlja 5 vprašanj, kjer so odgovori točkovani z lestvico od 1 do 5.

Rezultati

Analiza zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami: DIPLOMANTI IN ŠTUDENTI ZDRAVSTVENE NEGE TER PREHRANSKO SVETOVANJE – DIETETIKA

Preglednica 19 prikazuje podatke o demografskih podatkih anketiranih diplomantov in študentov zdravstvene nege (ZN) ter prehranskega svetovanja – dietetika (PSD) na UP FVZ.

Preglednica 20: Demografski podatki in splošno zadovoljstvo s pridobljenim znanjem, veščinami in kompetencami diplomantov in študentov ZN in PSD.

Študijska smer	ZN		PSD	
	Diplomanti	Študenti	Diplomanti	Študenti
Št. anketirancev	77	257	12	115
Vrsta študija redni izredni	 49 (63,6 %) 28 (36,4 %)	 176 (68 %) 68 (26 %)	 7 (58 %) 4 (33 %)	 60 (56 %) 48 (44 %)
Spol moški ženski	 64 (84,2 %) 12 (15,8 %)	 54 (21 %) 203 (79 %)	 2 (17 %) 10 (83 %)	 18 (15,7 %) 97 (84,3 %)
Povprečna starost povprečje (SD)	 /	 24,1 (7,0)	 /	 24,1 (6,1)
Starostna skupina do 30 let od 31 do 40 let od 41 do 50 let	 52 (67,5 %) 12 (15,6 %) 13 (15,6 %)	/	 8 (67 %) 3 (25 %) 1 (8 %)	/
Pridobljeni naziv po zaključku srednješolskega izobraževanja zdravstveni nezdravstveni	 64 (83 %) 13 (17 %)	 194 (75,5 %) 48 (18,7 %)	 3 (25 %) 9 (75 %)	/
Regija stalnega prebivališča goriška obalno-kraška notranjsko-kraška osrednjeslovenska savinjska podravska gorenjska drugo	/	 77 (31,2 %) 73 (29,6 %) 22 (16,9 %) 19 (8,9 %) 16 (6,5 %) 9 (3,6 %) 9 (3,6 %) 22 (8,8 %)	/	 13 (11,5 %) 25 (22,1 %) 8 (7,1 %) 26 (23,0 %) 10 (8,8 %) 7 (6,2 %) 10 (8,8 %) 14 (12,3 %)

Študijska smer	ZN		PSD	
	Diplomanti	Študenti	Diplomanti	Študenti
Dosežene točke na maturi 10–19 20–29 30–39 40–49 50–59 60–69 70–79 80–89 90–100	/	25 (11,5 %) 8 (3,7 %) 3 (1,4 %) 7 (3,2 %) 9 (4,1 %) 44 (20,3 %) 76 (35,0 %) 36 (16,6 %) 9 (4,1 %)	/	7 (7,1 %) 3 (3,1 %) 0 (0 %) 3 (3,1 %) 3 (3,1 %) 17 (17,3 %) 26 (26,5 %) 25 (25,5 %) 14 (14,3 %)
Povprečna ocena (SD)	/	7,56 (0,63)	/	7,73 (0,56)
Pridobljeno znanje, veščine in kompetence zelo zadovoljen zadovoljen negotov nezadovoljen zelo nezadovoljen	12 (16,7 %) 41 (56,9 %) 15 (20,8 %) 3 (4,2 %) 1 (1,4 %)	/	0 (0 %) 4 (36,4 %) 3 (27,3 %) 3 (27,3 %) 1 (9,0 %)	/

Kratice: ZN – Zdravstvena nega; PSD – Prehransko svetovanje – Dietetika

V nadaljevanju predstavljamo podatke o splošnem zadovoljstvu s pridobljenim znanjem, veščinami in kompetencami, ki so jih anketiranci osvojili v času šolanja na UP FVZ.

Preglednica 21 prikazuje stopnjo strinjanja z raznimi trditvami o zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami v času študija tako diplomantov kot študentov ZN. Ocena 5 predstavlja popolno strinjanje in ocena 1 popolno nestrinjanje.

Najvišjo stopnjo strinjanja (povprečje 4,2) so anketirani diplomanti ZN izrazili s trditvijo, da so v času študija razvili etične in profesionalne vrednote. Na splošno so bili v času študija kar zadovoljni s kakovostjo izobraževanja in učitelji (povprečje 4,1). Najmanj so se anketirani diplomanti ZN strinjali s trditvijo, da so se v času študija naučili reševati strokovne in organizacijske probleme (povprečje 3,6). Drugi odgovori so razvidni v Preglednici 20.

Preglednica 21: Stopnja strinjanja s trditvami o pridobljenih kompetencah v času študija (Diplomanti in trenutni študenti zdravstvene nege).

Kompetence V času študija sem ...	**Diplomanti ZN**		**Študenti ZN**	
	Povprečje	**St. odklon**	**Povprečje**	**St. odklon**
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo uporabo pridobljenega znanja v delovnem okolju.	3,8	1,1	4,06	1,02
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo obvladovanje različnih poklicnih aktivnosti.	3,9	1,0	3,97	0,96
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo uporabo kritičnega mišljenja pri izvajanju poklicnih aktivnostih.	4,0	1,0	4,08	1,10

Kompetence V času študija sem ...	**Diplomanti ZN**		**Študenti ZN**	
	Povprečje	**St. odklon**	**Povprečje**	**St. odklon**
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo prepoznavanje potreb pacientov, svojcev in drugih uporabnikov.	4,0	1,1	**4,17**	0,93
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo komuniciranje s pacienti, svojci in drugimi uporabniki.	4,0	1,0	4,08	1,04
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo samostojno izvajanje strokovnih intervencij.	3,7	1,2	3,94	1,13
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo izvajanje diagnostičnih in terapevtskih postopkov in posegov.	3,7	1,1	3,95	1,05
... razvil/a etične in profesionalne vrednote.	**4,2**	1,0	4,05	1,00
... se naučil/a reševati strokovne in organizacijske probleme.	**3,6**	1,1	3,70	1,05
... razvil/a spretnosti in veščine za sodelovanje in timsko delo.	4,0	1,2	3,94	1,18
... se naučil/a izvajati aktivnosti za poučevanje različnih uporabnikov.	3,7	1,0	**3,65**	1,03
... pridobil/a znanja in veščine, ki zagotavljajo kakovostne in varne postopke dela.	4,0	1,0	4,10	1,02
... bil/a na splošno zadovoljen/a z učitelji in s kakovostjo izobraževanja.	4,1	0,9	3,80	1,13
... bil/a na splošno zadovoljen/a z mentorji in s kakovostjo usposabljanja v delovnem okolju.	3,9	1,1	3,94	1,14
... na splošno bil kot študent/ka zadovoljen/a s pridobljenim znanjem, spretnostmi in pridobljenimi sposobnostmi za izvajanje poklica.	4,0	1,0	3,98	1,12

Najvišjo povprečno stopnjo strinjanja (povprečje 4,17) so anketirani študenti ZN izrazili s trditvijo, da so se v času študija najbolj naučili prepoznavanja potreb pacientov, svojcev in drugih uporabnikov. Najmanj so se anketirani študenti ZN strinjali s trditvijo, da so se v času študija se naučili izvajati aktivnosti za poučevanje različnih uporabnikov (povprečje 3,65). Drugi odgovori so razvidni v Preglednici 21.

Preglednica 21 prikazuje stopnjo strinjanja s trditvami o pridobljenih kompetencah tekom študija tako diplomantov kot študentov PSD. Ocena 5 predstavlja popolno strinjanje in ocena 1 popolno nestrinjanje.

Po oceni anketiranih diplomantov PSD so najbolj razvili spretnosti in veščine, ki omogočajo uporabo kritičnega mišljenja in izvajanje poklicnih aktivnosti (povprečje 3,9). Najnižje (povprečje 3,0) pa je bilo ocenjeno splošno zadovoljstvo s pridobljenim znanjem, spretnostmi in pridobljenimi kompetencami. Drugi odgovori so razvidni v Preglednici 22.

Najvišjo povprečno stopnjo strinjanja (povprečje 3,67) so anketirani študenti PSD izrazili s trditvijo »V času študija sem se naučil/a izvajati aktivnosti za poučevanje različnih uporabnikov«. Najnižjo (povprečje 3,22) pa trditev »V času študija sem pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo samostojno izvajanje strokovnih intervencij«. Drugi odgovori so razvidni v Preglednici 22.

Preglednica 22: Stopnja strinjanja s trditvami o pridobljenih kompetencah (Diplomanti in študenti PSD).

Kompetence V času študija sem ...	**Diplomanti PSD**		**Študenti PSD**	
	Povprečje	**St. odklon**	**Povprečje**	**St. odklon**
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo uporabo pridobljenega znanja v delovnem okolju.	3,7	0,65	3,55	1,13
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo obvladovanje različnih poklicnih aktivnosti.	3,2	1,1	3,51	1,04
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo uporabo kritičnega mišljenja pri izvajanju poklicnih aktivnostih.	**3,9**	1,0	3,60	1,15
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo prepoznavanje potreb pacientov, svojcev in drugih uporabnikov.	3,6	1,3	3,63	1,12
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo komuniciranje s pacienti, svojci in drugimi uporabniki.	3,5	1,4	3,41	1,26
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo samostojno izvajanje strokovnih intervencij.	3,3	1,2	**3,22**	1,18
... pridobil/a spretnosti in veščine, ki mi omogočajo izvajanje prehranske terapije.	3,2	1,5	3,43	1,13
... razvil/a etične in profesionalne vrednote.	3,6	1,1	3,62	0,98
... se naučil/a reševati strokovne in organizacijske probleme.	3,6	1,0	3,27	1,13
... razvil/a spretnosti in veščine za sodelovanje in timsko delo.	3,5	1,1	3,32	1,20
... se naučil/a izvajati aktivnosti za poučevanje različnih uporabnikov.	3,2	1,3	**3,67**	1,08
... pridobil/a znanja in veščine, ki zagotavljajo kakovostne in varne postopke dela.	3,1	1,3	3,58	1,01
... bil/a na splošno zadovoljen/a z učitelji in s kakovostjo izobraževanja.	**3,0**	0,7	3,63	0,99
... bil/a na splošno zadovoljen/a z mentorji in s kakovostjo usposabljanja v delovnem okolju.	3,2	1,0	3,64	0,98
... na splošno bil kot študent/ka zadovoljen/a s pridobljenim znanjem, spretnostmi in pridobljenimi sposobnostmi za izvajanje poklica.	**3,0**	1,3	3,63	1,12

Analiza zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami zdravstvene nege: DELODAJALCI IN KLINIČNI MENTORJI

Od 169 poslanih anket delodajalcem in kliničnim mentorjem je bilo veljavnih 65 anket. Večina anketirancev je bilo žensk, in sicer 64 (98,5 %); 1 anketiranec (1,5 %) je bil moški. Povprečna starost anketiranih delodajalcev je bila 42,85 let (SD = 8,952), najpogostejša pa 50 let. Mediana starosti je 43 let. Najmlajši anketiranec je star 27 let, najstarejši pa 58 let.

Večina anketirancev, tj. 44 (67,7 %), dela v bolnišnici, sledi zdravstveni dom (30,8 %) in visokošolski zavod (1,5 %). Povprečna delovna doba je 21,09 let (SD = 9,980), najpogostej-

ša pa 27 let. Mediana delovne dobe je 22 let. Največ anketirancev, tj. 30 (64,2 %), je zaposlenih kot timska medicinska sestra, sledi glavna medicinska sestra oddelka (26,2 %). Podrobni podatki so v Preglednici 23.

Preglednica 23: Zaposlenost anketiranih delodajalcev in kliničnih mentorjev.

Zaposlen kot:	**Frekvenca**	**Delež (%)**
Timska medicinska sestra	30	46,2
Glavna medicinska sestra oddelka	17	26,2
Drugo*	14	21,5
Pomočnica direktorja za zdravstveno nego	4	6,2
Skupaj	**35**	**100,0**

Opomba: * Anketiranci so navedli še: dipl. m. s. v zobozdravstveni vzgoji in preventivi, patronažna medicinska sestra, predavatelj, promocija zdravja in zdravstvena vzgoja.

Večina anketirancev, tj. 61 (96,8 %), opravlja mentorsko delo oz. je kliničnih mentorjev študentom. Največ anketirancev, tj. 13 (20,3 %), je mentorjev na specialnem področju kliničnega usposabljanja zdravstvena nega v pediatriji, sledi zdravstvena nega internističnega pacienta (17,2 %). Podrobni podatki so v Preglednici 24.

Preglednica 24: Delovno področje kliničnega usposabljanja.

Specialno področje kliničnega usposabljanja	**Frekvenca**	**Delež (%)**
Zdravstvena nega v pediatriji	13	20,3
Zdravstvena nega internističnega pacienta	11	17,2
Zdravstvena nega kirurškega pacienta	9	14,1
Zdravstvena nega in mentalno zdravje	9	14,1
Promocija zdravja in zdravstvena vzgoja	7	10,9
Zdravstvena nega v ginekologiji in porodništvu	5	7,8
Zdravstvena nega v patronažni in dispanzerski dejavnosti	5	7,8
Zdravstvena nega starostnika	1	1,6
Drugo: dietetika, specialistična ambulanta za diabetike, zdravstvena nega ORL	4	6,3
Skupaj	**64**	**100,0**

Povprečno število študentov, ki jih mentorji vodijo, je skupaj 1,97 študenta. Najpogosteje imajo klinični mentorji v delovnem okolju po 1 študenta. Mediana je 2 študenta. Največje število študentov, ki jih imajo mentorji naenkrat, je 16. Mentorji izvajajo mentorsko vlogo povprečno 5,17 let, najpogosteje pa 3 leta. Mediana je 5 let. Največ anketirancev, tj. 39 (62,9 %), vodi študente, ki obiskujejo tretji letnik, sledi drugi letnik (25,8 %) in prvi letnik (11,3 %).

V Preglednici 25 so prikazani rezultati o ocenjevanju trditev anketiranih delodajalcev in kliničnih mentorjev o zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami študentov in diplomantov ZN. Tudi tukaj je bila uporabljena petstopenjska Likertova lestvica. Najvišjo povprečno stopnjo strinjanja (3,94) je imela trditev »Na splošno sem bil/a zadovoljen/a s kakovostjo izvajanja svojega mentorstva«. Najnižje (2,81) so delodajalci ocenili trditev »V času študija so se študenti naučili reševati strokovne in organizacijske probleme«.

Preglednica 25: Stopnja strinjanja delodajalcev s kompetencami študentov in diplomantov, pridobljenimi v času študija.

Trditve o pridobljenih kompetencah	Povprečje	Standardni odklon
Na splošno sem bil/a zadovoljen/a s kakovostjo izvajanja svojega mentorstva.	3,94	0,81
Na splošno sem bil/a zadovoljen/a s kakovostjo izvajanja usposabljanja v delovnem okolju.	3,90	0,87
Na splošno sem bil/a zadovoljen/a s študenti in s kakovostjo njihovega znanja.	3,78	0,96
Študenti so v času študija pridobili spretnosti in veščine za uporabo pridobljenega znanja v klinični praksi in delovnem okolju.	3,75	0,78
V času študija so študenti pridobili spretnosti in veščine za komuniciranje s pacienti, svojci in drugimi uporabniki.	3,63	0,87
V času študija so študenti pridobili spretnosti in veščine za prepoznavanje potreb pacientov, svojcev in drugih uporabnikov zdravstvenih storitev.	3,62	0,91
V času študija so se študenti naučili uporabljati znanja in veščine, s katerimi izvajajo kakovostne in varne postopke dela.	3,59	0,87
V času študija so študenti razvili spretnosti in veščine za medsebojno sodelovanje in timsko delo.	3,55	1,05
Študenti so v času študija razvili etične in profesionalne vrednote.	3,52	0,96
V času študija so študenti pridobili spretnosti in veščine za obvladovanje različnih poklicnih aktivnosti.	3,48	0,91
V času študija so študenti pridobili spretnosti in veščine za uporabo kritičnega mišljenja pri izvajanju poklicnih aktivnostih.	3,37	0,83
Študenti so v času študija pridobili spretnosti in veščine za izvajanje diagnostičnih in terapevtskih postopkov in posegov v zdravstveni negi.	3,32	1,04
V času študija so se študenti naučili uporabljati aktivnosti za poučevanje različnih uporabnikov zdravstvenih storitev.	3,06	1,05
V času študija so študenti pridobili spretnosti in veščine za samostojno izvajanje strokovnih intervencij.	3,00	1,11
V času študija so se študenti naučili reševati strokovne in organizacijske probleme.	2,81	1,16

Tako po oceni študentov kot tudi delodajalcev in kliničnih mentorjev se študenti tekom kliničnega usposabljanja v delovnem okolju najmanj naučijo reševati organizacijske in strokovne probleme, ker niso samostojni pri delu in zato tudi manj pogosto vključeni v timske in organizacijske sestanke. To lahko pomeni, da niso dovolj neposredno vključeni v procese odločanja in organiziranja zdravstvene nege, ampak pogosteje v izvajanje procesnih aktivnosti intervencij zdravstvene nege. Glede na skrbstveno vlogo zdravstvene nege je po oceni študentov in mentorjev najvišje pridobljena kompetenca razvoja etičnih in profesionalnih vrednot.

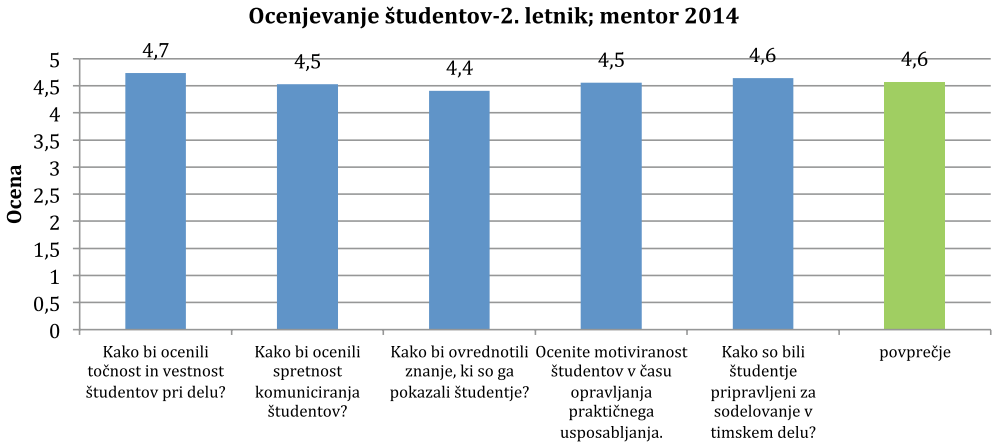
Analiza zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami prehransko svetovanje – dietetika: DELODAJALCI IN MENTORJI

V študijskem letu 2013/14 je bilo aktualnih 55 učnih baz. V drugem letniku so študentje opravljali prakso za področje PSD v 34 učnih bazah, v tretjem letniku pa v 21 učnih bazah.

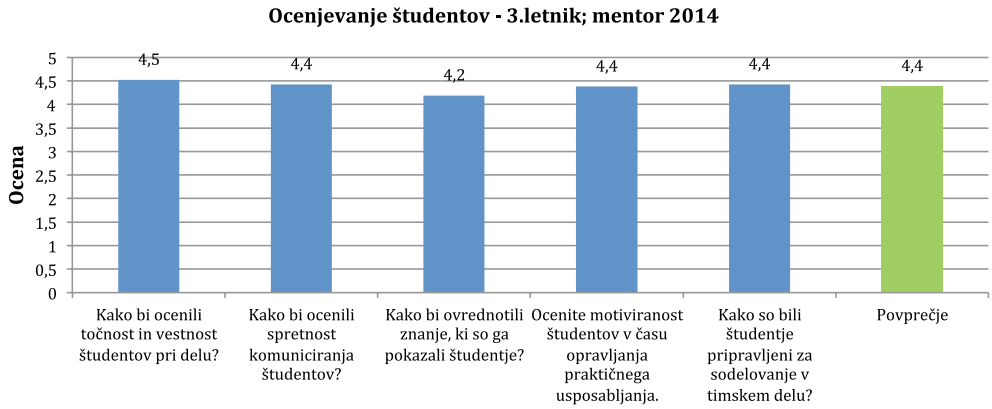
Anketo za vrednotenje kakovosti praktičnega usposabljanja sestavlja 5 vprašanj, kjer so odgovori točkovani z lestvico od 1 do 5. Povprečne ocene praktičnega usposabljanja študentov PSD s strani mentorja prikazuje Slika 35. Vseh učnih baz v drugem letniku je bilo

34. Štirinajst učnih baz (47 %) je študente ocenilo z odlično oceno (odl. 5). Najnižja ocena je bila zadostno (zd. 2,8). Povprečna ocena je bila 4,6.

Študente so mentorji najbolje ocenili pri timskem delu (4,6) in točnosti ter vestnosti pri delu in komuniciranju (4,7). Najnižjo oceno (4,4) so prejeli za pokazano znanje in spretnosti v delovnem okolju.



Slika 35: Ocena študentov 2. letnika po vprašanjih s strani mentorja v delovnem okolju.



Slika 36: Ocena študentov 3. letnika dietetike po vprašanjih s strani mentorja.

Vseh sodelujočih učnih baz za študente tretjega letnika je bilo v letu 2014 skupno 21. Šest učnih baz (12 %) je študente ocenilo z odlično oceno (odl. 5). Najnižja ocena je bila dobro (db. 3,4). Povprečna ocena je bila 4,4.

Slika 36 prikazuje ocenjevanje študentov 3. letnika po posameznih vprašanjih. Študentje so bili najbolje ocenjeni pri točnosti in vestnosti pri delu (ocena 4,5). Najnižjo oceno (4,2) so prejeli za pokazano znanje in spretnosti.

Na podlagi analize podatkov smo pridobili pomembne podatke o zadovoljstvu delodajalcev na področju prehranskega svetovanja – dietetike in zdravstvene nege. Prav tako smo ugotovili pomanjkljivosti, ki na področju izboljševanja kakovosti praktičnega usposabljanja v delovnem okolju nakazujejo možnosti za izboljšave.

Diskusija in predlogi izboljšav

Za kakovost izobraževanja je ključno stalno spremljanje učnih izidov, ki se kažejo v razvoju kompetenc in zadovoljstvu delodajalcev obeh dodiplomskih študijskih programov, ki se izvajajo na UP FVZ. Praktično in klinično usposabljanje poteka v procesih poučevanja in učenja v različnih ustanovah, v zdravstvenih in socialnih zavodih, ki so postali učne baze za praktično izobraževanje študentov. Kakovostno izobraževanje zdravstvene nege v kliničnem učnem okolju temelji na izkustvenem učenju in reflektivni praksi ob uporabi aktivnih metod poučevanja in učenja, ki se odzivajo na sodobne potrebe pacientov. V času praktičnega usposabljanja študenti v procesu poučevanja in učenja v delovnem in kliničnem okolju razvijajo splošne in specifične kompetence. Na podlagi pridobivanja konkretnih izkušenj v realnem delovnem okolju in aktivnega preizkušanja strokovnih intervencij ter aktivnosti, študenti razvijajo splošne kompetence, etične vrednote, sposobnosti medsebojnega sodelovanja, terapevtske komunikacije, sposobnosti kritičnega mišljenja in sprejemanja strokovnih odločitev. V procesu kliničnega in praktičnega usposabljanja razvijajo kompetence za razvoj kritičnega mišljenja, spretnosti učenja in refleksije, ki jim omogočajo kakovostno učenje in delo. Ocenjujejo tudi, da so v kliničnem učnem okolju potrebne organizacijske in sistemske spremembe. Študenti zdravstvene nege se v kliničnem okolju najpogosteje učijo praktičnih veščin z aktivnim preizkušanjem strokovnih intervencij zdravstvene nege in dietetike. Manj pogosto so študenti zdravstvene nege in dietetike vključeni v timsko delo, kjer se učijo organizacije dela, komunikacije in medsebojnega sodelovanja, spretnosti kritičnega mišljenja in refleksije, sprejemanja strokovnih odločitev in ukrepanja v nepredvidljivih delovnih situacijah. V povprečju študenti zdravstvene nege v kliničnem okolju od kliničnih mentorjev dobijo odporo in povratne informacije o uspešnosti učenja.

Anketiranci – diplomanti, študenti in delodajalci so ocenili, kako so zadovoljni z razvojem kompetenc. Klinično in delovno okolje ter pridobivanje neposrednih izkušenj na delovnem mestu je tako v zdravstveni negi kot dietetiki bistveno za uspešno poučevanje in učenje, pomembno vpliva na znanje ter spretnosti in razvijanje kompetenc. Učno delovno in klinično okolje omogoča študentom učenje in pridobivanje izkušenj v neposrednih kliničnih situacijah. Za doseganje učnih ciljev in pričakovanj poučevanja in učenja v kliničnem okolju je pomembna motiviranost vseh vključenih, študentov, mentorjev in pripravljenost delovnega učnega okolja, da sprejme študente, da so pripravljeni na prenos znanja in izkušenj. Pomembna je ugotovitev, da se študenti v kliničnih okoljih ne naučijo samo veščin, ročnih, tehničnih spretnosti pri izvajanju diagnostično-terapevtskih postopkov in posegov, ampak so sposobni vključevanja empatije v odnosu do pacienta, uporabo in prenos teoretičnih konceptov v prakso, na podlagi katere se nova stališča vključijo v izvajanje dejavnosti, aktivnega preizkušanja, v katero se integrirajo tako izkušnje, refleksija in novi koncepti, stališča in odnos do reševanja problemov. Področje izboljševanja kakovosti izobraževanja v okviru dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov nam izobraževalcem predstavljajo vedno nov izziv. Pomembno pa je tudi longitudinalno spremljanje in analiza podatkov. Glede na dobljene rezultate smo lahko zadovoljni. Z zbiranjem in analizo podatkov bomo nadaljevali in uvedli spremljanje in stalno izboljševanje procesov pridobivanja in razvoja kompetenc študentov UP FVZ. Ocene stopnje zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami diplomantov, študentov, delodajalcev in mentorjev so visoke, kar pomeni, da so bili učni cilji doseženi in da so študenti Zdravstvene nege in študenti Prehranskega sveto-

vanja – dietetike pridobili dovolj znanja, spretnosti, veščin in kompetenc za uspešno profesionalno delo.

Povzetek

Pridobivanje profesionalnih kompetenc je ključni cilj na področju izobraževanja. Delodajalci pričakujejo diplomante, ki so sposobni delovati v kompleksnih okoljih. Zaradi napredka tehnologije in iz njih izhajajočih delovnih nalog se od zaposlenih pričakuje doseganje splošnih in specifičnih kompetenc. V sklopu projekta razvijanje kulture kakovosti je UP Fakulteta za vede o zdravju izvedla analizo pridobljenih kompetenc ter zadovoljstva delodajalcev z diplomanti prve stopnje študijskih programov Zdravstvena nega in Prehransko svetovanje – Dietetika. Anketiranje študentov, diplomantov ter delodajalcev je potekalo od meseca maja do septembra 2014. Rezultati raziskave kažejo, da so anketirani študenti zdravstvene nege v času študija najbolj razvili sposobnosti za prepoznavanje potreb pacientov, najmanj pa spretnosti za izvajanje zdravstvene vzgoje različnih uporabnikov, kar je ravno obratno od anketiranih študentov prehranskega svetovanja. Anketirani diplomanti zdravstvene nege so v času študija najbolj razvili etične in profesionalne vrednote, najmanj pa sposobnosti za reševanje strokovnih in organizacijskih problemov. Anketirani diplomanti prehranskega svetovanja – dietetike so ocenili, da so najbolj razvili spretnosti in veščine, ki omogočajo uporabo kritičnega mišljenja in izvajanje poklicnih aktivnosti. Razlike med anketiranimi študenti so se pokazale v oceni splošnega zadovoljstva s pridobljenim znanjem, spretnostmi in pridobljenimi kompetencami. V sklopu aktivnosti za izboljševanje kakovosti je bil razvit pripomoček za analizo pridobljenih kompetenc in zadovoljstva delodajalcev, prilagojen za specifične poklice v zdravstvu, ki bo omogočal stalno spremljanje kakovosti izobraževanja .

Literatura

Benner, Patricia. *From Novice to Expert: Excelllence and Power in Clinical Nursing Practice*. New York: Prentice Hall, 2001.

Benner, Patricia, Christine Tanner, and Catherine Chesla. *Experise in Nursing Practice, Caring, Clinical Judgement & Ethics*. New York: Springer Publishing Company, 2009.

Čuk, Vesna. 2014. »Mentorska vloga v kliničnem okolju: razvoj modela izkustvenega učenja v zdravstveni negi.« PhD diss., Univerza na Primorskem, 2014.

Direktiva Evropskega parlamenta in sveta 2005/36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznavanju poklicnih kvalifikacij (besedilo velja za EGP). Uradni list EU, 2005: 22–42.

EFAD. 2010. »Evropski izobraževalni in poklicni standardi praktičnega usposabljanja za dietetiko.« January 15, 2014. http://zdruzenje-nutricionisti-dietetiki.si.

ICN. *Kodeks etike za medicinske sestre* Ženeva: Mednarodni svet medicinskih sester, 2012.

Jank, Werner, and Hilbert Meyer. *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006.

Kirschner, Paul, Paul Van Vilsteren, Hans Hummel, and Marcel Wigman. »The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence.« *Studies in Higher Education* 22, no. 2 (1997): 151.

»Prehransko svetovanje – dietetika.« January 15, 2015. http://www.fvz.upr.si/node/4.

Štefanc, Damijan. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.

Svetlik, Ivan. »O kompetencah.« In *Kompetence v kadrovski praksi*, edited by Marija Sonja Pezdirc, 13–27. Ljubljana: GV Izobraževanje, 2005.

Uradni list RS, št. 41/2011. 2011. »Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije 2011–2020.« January 20, 2015. http://www.uradni-list.si/1/content?id=103885#!/Resolucija-o-Nacionalnem-programu-visokega-solstva-2011-2020-%28ReNPVS11-20%29

WHO. 2002. »Nursing Midwifery Services: Strategic Directions 2002–2008.« December 15, 2015. http://w3.whosea.org/LinkFiles/Resources_Anglais.pdf.

Zbornica – Zveza. 2011. »Strateške usmeritve za izobraževanje v zdravstveni negi v Sloveniji za obdobje 2011–2020.« December 15, 2015. http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/strategija_razvoja_zn_2011-2020_okt_2011.pdf.

Železnik, Danica, Bojana Filej, Magda Brložnik, Irena Buček Hajdarević, Mojca Dolinšek, Boženka Istenič, Petra Kersnič, Erna Kos-Grabnar, Ljiljana Leskovic, Gordana Njenjić, Stanka Popovič, and Marija Verbič. *Poklicne aktivnosti in kompetence v zdravstveni in babiški negi*. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Zveza društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, 2008.

Ocena kakovosti strukturnih in procesnih pogojev ter učinkov študija visokošolskega strokovnega programa 1. stopnje Predšolska vzgoja

Bogdana Borota, Blaž Simčič, Sonja Rutar

Uvod

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta je ena izmed treh javnih univerz v Sloveniji, poleg Univerze v Ljubljani in Univerze v Mariboru, ki izvajajo visokošolske programe za opravljanje reguliranega poklica Vzgojitelj predšolskih otrok. Izvedba triletnih dodiplomskih visokošolskih strokovnih programov poteka v drugih evropskih državah v različnih organizacijskih oblikah: na univerzah ali visokih strokovnih šolah. Visoke strokovne šole, ki niso organizacijsko in programsko povezane z univerzitetnim okoljem, nimajo vzpostavljene programske kontinuitete s podiplomskimi programi, kot je to značilno za programe, ki se izvajajo v organizaciji univerze. V primerjavi z drugimi državami je v Sloveniji zahtevana stopnja izobrazbe zaposlenih vzgojiteljev predšolskih otrok v javnih vrtcih (Eurydice in Eurostat Report, 2014) ena izmed najvišjih tako v oddelkih otrok prvega starostnega obdobja (1–3 let starosti) kot tudi za izvajanje programa za otroke drugega starostnega obdobja (3–6 let starosti). Višja stopnja izobrazbe za opravljanje poklica vzgojitelja predšolskih otrok v skupinah prvega starostnega obdobja je zahtevana samo na Portugalskem in Islandiji (zaključen magisterij) ter eno leto ali pol leta daljši dodiplomski študij v primerjavi s slovenskim (Danska, Turčija, Španija, Grčija in Švedska). Za opravljanje poklica vzgojitelja predšolskih otrok je za izvajanje programa za otroke drugega starostnega obdobja zahtevana najmanj štiriletna dodiplomska stopnja izobrazbe v Bolgariji, Grčiji, Španiji, Cipru, Luksemburgu, Angliji in Turčiji, zaključen magistrski študij pa v Franciji, Italiji, Portugalski in Islandiji. Vendar lahko ob primerjavi vseh podatkov ugotovimo, da je, zaradi zahtevane zaključene štiriletne srednje šole za opravljanje poklica pomočnika vzgojitelja v vrtcih (kar ni značilno predvsem v državah, kjer je za opravljanje poklica vzgojitelja zahtevan zaključen magisterij), zahtevana izobrazba za delo v oddelkih slovenskih vrtcev vsekakor primerljiva in predvsem v oddelkih otrok prvega starostnega obdobja višja v primerjavi z drugimi evropskimi državami.

Zgoraj zapisana dejstva nas ne morejo presenetiti ob zavedanju, da segajo prvi začetki predšolske vzgoje v Sloveniji že v leto 1756, ko sta Ana Magisshraut in njen sin v Mariboru vodila vrtec z namenom učenja otrok; leta 1834 pa je bil v Ljubljani odprt prvi vrtec, na-

menjen predvsem otrokom revnejših slojev (Pavlič, 2006). Od leta 1883 so na učiteljiščih že potekali enoletni tečaji, ki so se zaključili z opravljanjem izpita za opravljanje poklica vrtnarice, kot so bile poimenovane v prvih letih organizacije vrtcev vzgojiteljice (prav tam). Obstaja tudi arhivska dokumentacija učnih načrtov za delo v vrtcu že od leta 1908. Po letu 1945 je postala predšolska vzgoja sestavni del družbenega, socialnega, zdravstvenega in vzgojnega varstva otrok (Šuštar, 2002). Od leta 1945 do 1950 je bilo odprtih 141 predšolskih ustanov, v njih je 257 vzgojiteljic varovalo in vzgajalo 6382 otrok. V letu 2013 je bilo v slovenske vrtce po podatkih Statističnega urada RS (2015) vključenih 83700 otrok v 960 vrtcih.

Sklepamo lahko, da je prizadevanje za vzpostavljanje poslanstva in kakovosti izvajanja predšolske vzgoje potekalo vzporedno kljub temu, da je zahteva po kakovosti in evalvaciji kakovosti postala predvsem v dvajsetem stoletju integralni del kontrolnega sistema, ki je temeljil na predpostavki možne objektivnosti, merljivosti in jasni določitvi kriterijev oziroma standardov (Dahlberg, Moss in Pence, 2008). Največji problem definiranja in predstavljanja koncepta kakovosti ter ugotavljanja kakovosti na kateremkoli področju se zgodi takrat, ko je pojem in vsebina pojma kakovosti predstavljena kot univerzalna, neodvisna od vrednot in kulture in ki naj bi jo bilo mogoče aplicirati kjerkoli kot dekontekstualiziran koncept. Izhajajoč iz poudarjenega je kljub povezanosti evropskega prostora na ravni strategij in politik potrebno kakovost na ravni strukturnih kazalcev (materialnih kazalcev kakovosti), procesnih kazalcev (načini izvajanja procesa) in rezultatov, vsebinsko in strukturno kontekstualizirati v sistemu vrednot in kulture določenega družbenega in univerzitetnega prostora.

Zato bomo v prispevku, ki temelji na rezultatih evalvacije kakovosti visokošolskih programov Univerze na Primorskem, predstavili delno notranjo evalvacijo, in sicer oceno programa 1. stopnje Predšolska vzgoja s perspektive študentov vseh letnikov dodiplomskega študija rednega in izrednega študija, ki so bili študenti programa Predšolska vzgoja v študijskem letu 2014/2015.

Kakovost v univerzitetnem prostoru v povezavi s poslanstvom univerzitetnih programov

Pri pripravi evalvacije programov z namenom vzpostavljanja odličnosti na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, smo izhajali iz stališča, da je ocena kakovosti tako učiteljev, kot tudi študentov, ključnega pomena za vzpostavljanje refleksije in s tem zagotavljanje sprememb na ravni izobraževanja, raziskovanja in upravljanja, kajti Univerza na Primorskem si prizadeva vzpostaviti učinkovit in mednarodno primerljiv sistem kakovosti, ki bo vključeval vsa omenjena področja dejavnosti univerze (Univerza na Primorskem, 2015).

Maria João Rosa in Alberto Amaral (2007) razbijata mit, da je za kakovost univerzitetno okolje začelo skrbeti v osemdesetih letih 20. stoletja. Poudarjata, da je bila kakovost stalna skrb univerz od njihove ustanovitve naprej, kar je bilo dejansko del akademskega etosa, in poudarjata, da je že v 13. stoletju v Franciji obstajala zunanja, v Angliji pa notranja evalvacija. Na Univerzi v Parizu je zunanjo avtoriteto eksterne evalvacije predstavljal kancler Notredamske katedrale v imenu pariškega škofa; na Oxfordu, v Angliji, pa je skupnost kolegov imela moč presojanja kvalitete svojih kolegov, pravico razreševanja nekompetentnega kolega in nastavljanja novega. Na Univerzi v Bologni, *alma mater studiorum*, je bila institucija, ki so jo kontrolirali študenti in imeli moč svobodnega letnega najemanja profe-

sorjev, ter odstavljanja tistih, ki niso opravljali svojih obveznosti in ravnali v skladu s kakovostjo, ki so jo študentje pričakovali.

Prizadevanje za skupno oblikovanje koncepta kakovosti je vodilo v razvoj standardov in vodil za notranje in zunanje zagotavljanje kakovosti v visokošolskem izobraževanju. Izhajajoč iz stališča European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009) je namen teh standardov in vodil zagotavljanje virov pomoči in vodil visokošolskim inštitucijam in agencijam, ki izvajajo eksterno evalvacijo za razvoj njihovega lastnega sistema zagotavljanja kakovosti. Vsekakor pa namen vodil ni diktiranje prakse ali določanje vodil kot statičnih in nespremenljivih.

Velik premik od razumevanja kakovosti kot sistema vodil in standardov je konceptualni prehod k odličnosti. Presega koncept nadzora in kontrole, usmerja pa se k poslanstvu univerzitetnega prostora. Ukvarja se z odnosom med kakovostjo in odličnostjo, poveže odličnost s socialno odgovornostjo in z aktivnostjo za izboljšanje pogojev za posameznike. Visokošolsko izobraževanje v kontekstu odličnosti predstavlja v družbenem prostoru socialni, ekonomski in kulturni prispevek (Olcen, 2014). Na osebni ravni pa predstavlja odličnost v visokošolskem izobraževanju priložnost za realizacijo človeških potencialov. Vsekakor pa se pričakuje, da univerze koncept odličnosti integrirajo v svojo kulturo in notranje spremljanje kakovosti.

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem izvaja študijski program Predšolska vzgoja že od leta 1996; najprej pod okriljem UL PEF, od leta 2003 pa kot ena od treh javnih pedagoških fakultet v Sloveniji. Ob prenovi visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja je Univerza na Primorskem leta 2008 program posodobila tako, da so se v njem uveljavila sodobna strokovna in znanstvena spoznanja ter posameznikove in družbene potrebe. Program je bil koncipiran tako, da si študent lahko pridobi temeljno znanje in spretnosti ter hkrati razvija sposobnosti za permanentno učenje (Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu 1. stopnje Predšolska vzgoja, akreditacija študijskega programa, 2008).

V procesu notranje evalvacije, v katerem so nas zanimala mnenja študentov, smo želeli z namenom doseganja odličnosti v visokošolskem izobraževanju spoznati njihovo oceno strukturnih in procesnih vidikov visokošolskega izobraževanja ter učinkov oziroma rezultatov izobraževanja.

Namen in cilji raziskave o kakovosti visokošolskega študijskega programa 1. stopnje Predšolska vzgoja

Raziskava o kakovosti visokošolskega študijskega programa 1. stopnje Predšolska vzgoja je bila izvedena v okviru projekta Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja UP.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako študentje UP PEF, ki so vpisani na Visokošolski študijski program 1. stopnje Predšolske vzgoje, redni in izredni študij, ocenjujejo strukturno in procesno kakovost programa ter učinke oziroma količino in kakovost pridobljenega znanja. Rezultati raziskave so pripomogli k revidiranju kompetenc ter vsebinske in izvedbene ravni študijskega programa v procesu reakreditacije programa.

Raziskovalna vprašanja

Glede na opredeljene cilje raziskave smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja.

- Kako študentje PV ocenjujejo strukturne pogoje za izvedbo študijskega procesa?
- Kako študentje PV ocenjujejo procesne pogoje za študij?

- Kako študentje PV ocenjujejo prispevek študija k razvoju svojih kompetenc glede na način izvedbe programa?
- Kakšna je kakovost in količina pridobljenega znanja glede na način izvedbe študija?

Metoda

Uporabljena je bila deskriptivna in neeksperimentalna metoda.

Udeleženci

V raziskovalni vzorec so bili vključeni vsi študenti dodiplomskega študijskega programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Sodelovalo je 150 rednih študentov in 220 izrednih študentov, od tega 13 (3,5 %) študentov in 356 (96, 5 %) študentk, 1 oseba pa spola ni podala.

Merski pripomoček

Na podlagi študija literature smo izdelali vprašalnik, ki vključuje šest vsebinskih sklopov. Vprašalnik vsebuje vprašanja zaprtega in odprtega tipa; med zaprtimi vprašanji prevladujejo petstopenjske ocenjevalne lestvice.

Sklop 1 – demografska vprašanja: spol, študijski program, letnik študija, status.

Sklop 2 – vpis na študij: razlogi za vpis, prvi vtis ob začetku študija.

Sklop 3 – strukturni pogoji za študij: ustreznost strukturnih pogojev (Cronbach α = 0,859), pogostost uporabe različnih strukturnih pogojev (Cronbach α = 0,867), razlogi za morebitno manj pogosto izkoriščenost strukturnih pogojev.

Sklop 4 – kompetence: uspešnost študijskega programa z vidika doseganja različnih kompetenc (Cronbach α = 0,914).

Sklop 5 – sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete: ugotavljanje dejanskega stanja (Cronbach α = 0,925) in želja študentov (Cronbach α = 0,899).

Sklop 6 – zadovoljstvo s študijem: interes za študijske vsebine, zadovoljstvo z različnimi dejavniki študija (Cronbach α = 0,802), ocena kakovosti in količine pridobljenega znanja (Cronbach α = 0,762), ustreznost razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin, ustreznost razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami, zadovoljstvo z vsebinami študija, splošno zadovoljstvo s študijem, zahtevnost študija, ocena truda, ki ga študenti vlagajo v študij.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo med 16. 2. in 15. 3. 2015 v računalniški učilnici Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Vprašalnik je bil oblikovan v e-obliki (s pomočjo programa 1ka). Študente smo seznanili z namenom in s potekom raziskave ter jih poskušali ustrezno motivirati za izpolnjevanje. Prosili smo jih, naj bodo pri izpolnjevanju natančni in iskreni. Poudarili smo tudi, da je izpolnjevanje vprašalnikov anonimno, njihova udeležba pa prostovoljna. Za izpolnjevanje vprašalnikov so sodelujoči potrebovali približno 15 minut.

Statistična analiza

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa SPSS. Izračunali smo osnovne opisne statistike, t-test za neodvisne vzorce za ugotavljanje razlik glede na način izvedbe študija in t-test za odvisne vzorce za ugotavljanje razlik med želenim in dejanskim sodelovanjem študentov pri soodločanju v dejavnostih, povezanih s študijskimi in

raziskovalnimi procesi ter študijskimi in študentskimi zadevami. Za ugotavljanje notranje skladnosti posameznih lestvic v vprašalniku je bil izračunan koeficient Cronbach α.

Rezultati in interpretacija

Rezultati so predstavljeni po sklopih glede na oblikovana raziskovalna vprašanja.

Strukturni pogoji za študij

Strukturni pogoji za študij so pomemben dejavnik za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Zajemajo prostorske in materialne pogoje za poučevanje, kot so na primer ustreznost opreme, higienski pogoji, dostopnost do informacij, učiteljev in strokovnih delavcev, pa tudi možnosti za vključevanje v druga univerzitetna okolja in obštudijske dejavnosti. Strukturne pogoje so študentje ocenjevali s petstopenjsko ocenjevalno lestvico Likertovega tipa, pri čemer je ocena 1 pomenila popolnoma neustrezno, 5 pa popolnoma ustrezno. Rezultati so predstavljeni v spodnji preglednici.

Preglednica 26: Povprečna ocena strukturnih pogojev za študij skupaj in glede na način izvedbe študija PV.

Dejavniki strukturnih pogojev	Skupaj			Način izvedbe študija:	N	M	SD
	N	M	SD				
Prostornost učilnic	344	3,12	1,134	redni	150	2,47	1,008
				izredni	194	3,61	0,966
Opremljenost z IKT	339	3,73	0,831	redni	149	3,54	0,858
				izredni	190	3,87	0,780
Prilagodljivost opreme v prostoru	343	3,52	0,891	redni	150	3,28	0,935
				izredni	193	3,71	0,809
Higienski pogoji	339	3,99	0,726	redni	148	3,89	0,730
				izredni	191	4,07	0,714
Dostopnosti do virov in literature	339	3,66	0,878	redni	149	3,70	0,786
				izredni	190	3,63	0,944
Dostopnost do informacij splošnega značaja	341	3,82	0,779	redni	150	3,77	0,734
				izredni	191	3,86	0,812
Dostopnost visokošolskih učiteljev	337	3,87	0,797	redni	149	3,89	0,727
				izredni	188	3,86	0,850
Dostopnost visokošolskih sodelavcev	335	3,81	0,750	redni	149	3,77	0,739
				izredni	186	3,84	0,759
Dostopnost strokovnih služb na fakulteti	331	3,74	0,911	redni	148	3,67	0,868
				izredni	183	3,79	0,944
Možnost mednarodnih študijskih izmenjav	321	3,71	0,799	redni	148	3,91	0,852
				izredni	173	3,54	0,711
Možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na nacionalni ravni)	323	3,54	0,736	redni	149	3,52	0,750
				izredni	174	3,56	0,725
Možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na mednarodni ravni)	324	3,53	0,740	redni	150	3,53	0,730
				izredni	174	3,53	0,750
Možnost vključevanja v obštudijske dejavnosti	322	3,50	0,851	redni	148	3,51	0,900
				izredni	174	3,49	0,810

Legenda: N – število, M – povprečje, SD – standardni odklon.

Rezultati kažejo, da so študenti strukturne pogoje za študij ocenili kot ustrezne. Najvišje (3,81 ≤ M ≥ 3,99) so ocenjeni higienski pogoji ter dostopnost do visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter informacij splošnega značaja. Sledi dostopnost do strokovnih služb na fakulteti; za ta dejavnik je razpršenost odgovorov največja (SD = 0,911), opremljenost z IKT in možnost za mednarodne študijske izmenjave. Z najnižjo povprečno oceno (M = 3,12) pa so ocenjeni prostorski pogoji.

Če primerjamo povprečne ocene glede na način izvedbe študija, ugotovimo, da so skoraj pri vseh postavkah, razen pri možnosti za mednarodne izmenjave in dostopnosti do učiteljev, v primerjavi z rednim, v povprečju višje ocenjeni strukturni pogoji za izvedbo izrednega študija. Statistično značilne razlike so v povprečnih ocenah prostornosti učilnic (t = -10,652, g = 342, 2P = 0,000), opremljenosti z IKT (t = -3,731, g = 302,414, 2P = 0,000) in prilagodljivosti opreme v prostoru (t = -4,476, g = 295,343, 2P = 0,000), higienskih pogojih (t = -2,297, g = 337, 2P = 0,022). V vseh navedenih primerih so povprečne ocene višje pri izvedbi izrednega študija. Možnosti za mednarodne študijske izmenjave pa so bolje ocenili študenti na rednem študiju (t = 4,216, g = 319, 2P = 0,000).

Na osnovi rezultatov ugotavljamo, da so strukturni pogoji, vezani na prostor in opremljenost, bolje ocenjeni na lokacijah, kjer se izvaja izredni študij. Ob tem nas je zanimalo, kako pogosto študentje uporabljajo omenjene strukturne pogoje za študij.

Preglednica 27: Povprečne ocene pogostosti uporabe strukturnih pogojev študija in t-preizkus za primerjavo povprečij pogostosti uporabe glede na način izvedbe študija.

					Skupaj		Leveneov preizkus		t-preizkus		
Dejavniki strukturnih pogojev	**Način izvedbe študija**	**N**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**F**	**P**	**t-vrednost**	**g**	**2P**
Dostop. do virov in lit.	Redni	150	3,68	0,814	3,56	1,013	22,445	0,000	1,949	337,441	0,052
	izred.	192	3,47	1,139							
Dostop. do spl. inform.	Redni	148	3,55	0,741	3,64	0,862	5,016	0,026	-1,763	331,956	0,079
	izred.	186	3,71	0,942							
Dostop. visok. učit.	Redni	147	3,24	0,805	3,33	0,888	6,274	0,013	-1,629	328,348	0,104
	izred.	185	3,39	0,945							
Dostop. visok. sodel.	Redni	150	3,13	0,822	3,21	0,911	6,694	0,010	-1,627	328,900	0,105
	izred.	181	3,29	0,975							
Dostop. strok. služb	Redni	147	3,02	0,925	3,09	1,039	11,922	0,001	-1,183	326,849	0,238
	izred.	182	3,15	1,122							
Medn. štud. izmen.	Redni	147	2,52	1,224	2,28	1,245	0,083	0,773	3,195	326	0,002
	izred.	181	2,09	1,231							
Vključevanje v univ. okolja (nac.)	Redni	150	2,50	1,060	2,28	1,182	13,094	0,000	3,111	328,808	0,002
	izred.	181	2,10	1,249							
Vključevanje v univ. okolja (medn.)	Redni	147	2,47	1,149	2,27	1,215	3,504	0,062	2,685	326	0,008
	izred.	181	2,11	1,247							
Vključ. v obštud. dejav.	Redni	150	2,86	1,105	2,52	1,226	10,743	0,001	4,874	326,824	0,000
	izred.	180	2,23	1,250							

Legenda: N – število, M – povprečje, SD – standardni odklon, F – preizkus, P, 2P – statistična pomembnost, g – število prostostnih stopenj

Študentje so pogostost uporabe strukturnih pogojev za študij ocenjevali s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa, z ocenami: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – niti niti, 4 – pogosto in 5 – zelo pogosto.

Glede na vrednosti povprečnih ocen ugotavljamo, da študentje pogosto dostopajo do informacij splošnega značaja (M = 3,64), virov in literature (M = 3,56). Nekoliko manj pogosto dostopajo do človeških virov (3,09 ≤ M ≥ 3,33), redkeje pa se vključujejo v druga univerzitetna okolja ali obštudijske dejavnosti (2,27 ≤ M ≥ 2,52). Ugotavljamo tudi, da študentje potrebne informacije o študiju najpogosteje iščejo na spletni strani, strokovne reference pa v knjižnici. V večji meri pa bi bilo potrebno študente informirati o možnostih študijskih izmenjav in sodelovanja v obštudijskih dejavnostih.

Primerjave povprečnih ocen pogostosti uporabe strukturnih pogojev glede na način izvedbe študija kažejo statistično pomembne razlike pri vključevanju študentov v druga univerzitetna okolja na nacionalni (t = 3,111, g = 328,808, 2P = 0,002) in mednarodni ravni (t = 2,685, g = 326, 2P = 0,008). Statistično pomembne razlike so tudi na področju mednarodnih študijskih izmenjav (t = 3,195, g = 326, 2P = 0,002) in vključevanja študentov v obštudijske dejavnosti (t = 4,874, g = 326,824, 2P = 0,000). Mobilnost v vseh navedenih postavkah je pogostejša med rednimi študenti. Glede na rezultate menimo, da bi bilo potrebno k večji uporabi spodbujati tudi izredne študente. Kot najpogostejši vzrok za manj pogosto uporabo strukturnih pogojev so študentje ob vprašanju o razlogih za morebitno manj pogosto uporabo navajali pomanjkanje časa, ki je posledica preobremenjenosti s študijskimi obveznostmi in obštudijskimi dejavnostmi ter urnikom kontaktnih ur, ki pogosto od študentov zahteva celodnevno prisotnost na fakulteti. Izredni študentje omenjajo tudi obremenjenost z delovnimi in družinskimi obveznostmi ter oddaljenost študija od sedeža fakultete. Razlogi so še v nezainteresiranosti, občutku nepotrebnosti za tovrstno udejstvovanje in v neinformiranosti.

Procesni pogoji za študij

Pomembni kazalniki kakovosti so poleg strukturnih pogojev tudi procesni pogoji, in sicer izvedba izobraževalnega procesa.

V sklopu procesnih pogojev nas je najprej zanimala ocena študentov vsebinske zasnove in organizacije študija ter ocena upoštevanja različnih potreb študentov. Te postavke so študenti ocenjevali z naslednjimi ocenami: 1 – sploh nisem zadovoljen, 2 – nisem zadovoljen, 3 – niti, niti, 4 – sem zadovoljen, 5 – zelo sem zadovoljen.

Preglednica 28: Ocena zadovoljstva študentov z vsebinsko in organizacijsko zasnovo študija ter upoštevanjem različnih potreb študentov.

Dejavniki	N	Ocena zadovoljstva											
		1		2		3		4		5		M	SD
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
Vsebinska zasnova študija	313	8	2,6	16	5,1	49	15,7	193	61,7	47	15,0	3,81	0,842
Organizacija študija	308	39	12,7	60	19,5	67	21,8	107	34,7	35	11,4	3,13	1,221
Izvedba študija	310	9	2,9	28	9,0	62	20,0	166	44,9	45	12,2	3,68	0,931
Upoštevanje različnosti potreb študentov	311	12	3,9	21	6,8	74	23,8	164	52,7	40	12,9	3,64	0,926

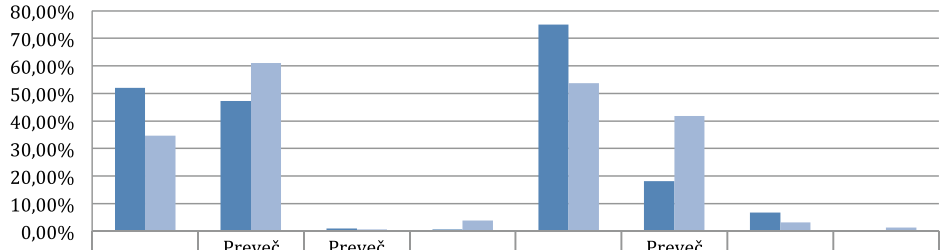
Študentje so v povprečju zadovoljni z vsebinsko zasnovo in izvedbo študija, organizacijo študija ter z upoštevanjem različnih potreb študentov. Najbolj so zadovoljni z vsebinsko zasnovo študija in z upoštevanjem različnosti potreb študentov kot je kulturna, učna, družbena, socialna različnost, upoštevanjem potreb študentov s posebnimi potrebami. Ravno slednje je v procesu učenja in poučevanja ob velikem številu študentov najtežje dosegati, rezultati pa kažejo, da je večina študentov zadovoljna s prepoznavanjem in odzivnostjo na njihovo različnost in potrebe.

Pomemben procesni pogoj za doseganje kakovosti študija sta tudi ustrezno razmerje med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami ter razmerje med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin. Kljub dejstvu, da je mogoče ti dve razmerji umestiti tudi med strukturne pogoje zaradi objektivno manjše možnosti vpliva visokošolskih učiteljev in sodelavcev na ti dve razmerji (normativno določeno število kontaktnih ur in akreditiran predmetnik), je potrebno pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju procesa visokošolskega izobraževanja upoštevati tudi strokovne argumente, ki so v povezavi s področjem dela, za katerega se študentje usposabljajo in argumente visokošolske didaktike. Slednja pa mora zagotavljati odzivnost tudi na neposredno izražene potrebe študentov, ki se pojavljajo v samem procesu izobraževanja.

Dobra polovica rednih študentov (f % = 52,1) meni, da je razmerje med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin uravnoteženo, ostali pa menijo, da je preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin. Razmerje med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami večina rednih študentov (f % = 75,0) ocenjuje kot uravnoteženo, slaba petina (f % = 18,2) pa meni, da je preveč samostojnega učenja in premalo kontaktnih ur.

Ocene razmerja med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami ter razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami se v primerjavi z rednimi študenti razlikujejo. Predstavljamo jih s spodnjo sliko.

A - razmerje med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami
B - razmerje med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami



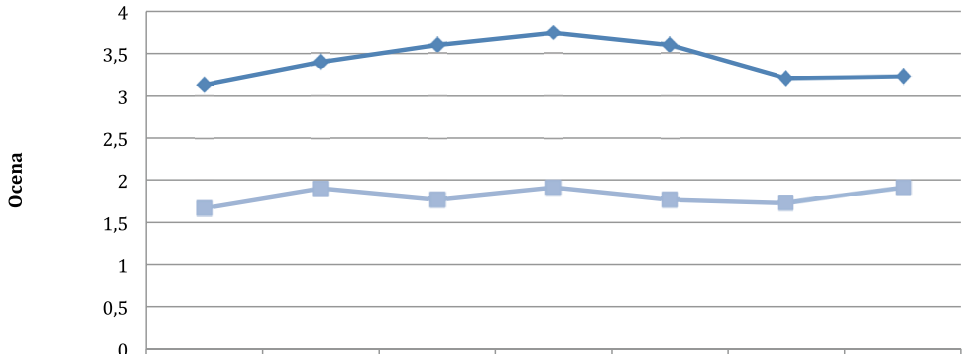
	A				B			
	Je uravnoteženo	Preveč teoret. in premalo prakt. vsebin	Preveč prakt. in premalo teoret. vsebin	Drugo	Je uravnoteženo	Preveč samostoj. Uč. in premalo kont. ur	Preveč kont. ur in premalo sam. uč.	Drugo
redni	52,10%	47,20%	1,00%	0,70%	75,00%	18,20%	6,80%	0,00%
izredni	34,60%	61,00%	0,60%	3,80%	53,80%	41,80%	3,20%	1,30%

Slika 37: Deleži razmerij med (A) obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin ter (B) samostojnim učenjem in kontaktnimi urami glede na način izvedbe študija.

Rezultat preizkusa $\chi 2$ ($\chi 2 = 12{,}819$, $g = 3$, $p = 0{,}005$) kaže statistično pomembnost razlik med ocenami študentov rednega in izrednega študija glede razmerja med teoretičnimi

in praktičnimi vsebinami. Več študentov izrednega študija (f % = 61,0) v primerjavi s študenti rednega študija (f % = 52,1) meni, da je preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin. Sklepamo lahko, da se pričakovanja študentov glede vrste znanja, ki naj bi jih študentje pridobili v času študija, razlikujejo med študenti rednega in izrednega študija.

Očitne so tudi razlike med ocenami rednih in izrednih študentov pri oceni razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami. Rezultat preizkusa $\chi 2$ ($\chi 2$ =24,475, g = 3, p = 0, 000) kaže statistično pomembnost razlik med ocenami študentov rednega in izrednega študija glede na razmerje med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami. Večina študentov rednega (f % = 75,0) in več kot polovica študentov izrednega študija (f % = 53,8) sicer meni, da je razmerje med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami uravnoteženo, vendar se pojavi največja razlika pri oceni študentov izrednega študija, ki menijo, da je preveč samostojnega učenja (f % = 41,8) v primerjavi s študenti rednega študija (f% = 18,2). Ocena razmerij med teoretičnimi in praktičnimi vsebinami ter samostojnim učenjem in kontaktnimi urami je z vidika zagotavljanja kakovosti študija ustrezna pri izvedbi rednega študija, vsekakor pa bi bilo treba skupaj s študenti izrednega študija v prihodnosti uskladiti procesne pogoje in strategije, ki bi študentom omogočili dovolj kontaktnih srečanj, tudi s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije. Več neposrednih kontaktnih ur, predvidevamo, pa ne bi bila ustrezna rešitev za študente izrednega študija predvsem zaradi statusa študentov (poročeni, z družinami, zaposleni), vključenih v izvedbo izrednega študija. V raziskavi nas je tudi zanimalo, v kolikšni meri si študentje želijo oziroma so dejansko vključeni v načrtovanje, izvajanje in evalviranje študijskih procesov ter sodelovanje v raziskovalnih in obštudijskih dejavnostih. Študentje so oceno oblikovali na osnovi petstopenjske lestvice Likertovega tipa, pri čemer pomenijo ocene 1 – sploh si ne želim/nikoli, 2 – si ne želim/redko, 3 – niti niti, 4 – želim si/pogosto, 5 – zelo si želim/zelo pogosto.



	Razvijanja štud. program.	Izvajanja štud. program.	Evalviranja štud. program.	Soodločanja pri študij. Zadevah	Soodločanja pri študent. Zadevah	Raziskovalnih dejav.	Obštudijskih dejav.
želje	3,13	3,4	3,6	3,75	3,6	3,21	3,23
dejansko	1,67	1,9	1,77	1,91	1,77	1,73	1,91

Slika 38: Povprečne ocene želenega in dejanskega sodelovanja študentov pri soodločanju v dejavnostih, povezanih s študijskimi in raziskovalnimi procesi ter študijskimi in študentskimi zadevami.

Študentje si v procesu izobraževanja najbolj želijo sodelovati pri soodločanju v povezavi s študijskimi in študentskimi zadevami ter evalvaciji, kot je na primer odločanje o iz-

birnih predmetih, oblikovanju urnika, urejanju statusa študentom, priznavanju neformalnega in formalnega izobraževanja ter sodelovanje v študentski anketi. Torej o zadevah, ki se jih na članici ureja v okviru komisij za študijske in študentske zadeve, pa tudi v povezavi z vključevanjem v mednarodne izmenjave.

Na vseh področjih sodelovanja so statistično pomembne razlike med želenim in dejanskim sodelovanjem. Več kot polovica študentov v teh dejavnostih ni še nikoli sodelovala, interes za sodelovanje pa je statistično pomembno večji kot dejansko sodelovanje pri vseh oblikah dejavnosti, povezanih s študijskimi in raziskovalnimi procesi ter študijskimi in študentskimi zadevami. Vzroke za ta pojav bi lahko iskali v velikem številu študentov in samem sistemu vključevanja študentov v Komisijo za študentske zadeve, saj imajo študentje vpliv na vsebino in odločitve samo preko svojih predstavnikov. Zato lahko sklepamo, da je njihova posredna udeleženost in vpliv na odločitve bistveno večji od neposredne udeležbe.

Rezultati kažejo, da si študentje želijo biti vključeni in soodločati o tekočih zadevah v procesu izobraževanja, manj interesa pa izkazujejo za sodelovanje pri razvijanju novih študijskih programov ali predmetov, za sodelovanje na raziskovalnem področju in za sodelovanje pri obštudijskih dejavnostih.

Prispevek študija k razvoju kompetenc študentov, bodočih vzgojiteljev

Pri zagotavljanju kakovosti za doseganje odličnosti so pomembni strukturni in procesni pogoji. Vendar tako strukturne kot tudi procesne pogoje univerzitetno okolje zagotavlja z namenom doseganja rezultatov, ki so objektivno težko merljivi, ker niso povezani izključno z razvojem zmožnosti posameznika za opravljanje določenih nalog, pač pa predvsem s humanističnim načelom razvoja avtonomije posameznika in vzpostavljanja socialno pravičnejše družbe. Zato nas je poleg ocene strukturnih in procesnih pogojev zanimalo, kako študentje ocenjujejo vpliv študija na razvoj njihovih generičnih kompetenc, kot so na primer kritično in analitično mišljenje, ustvarjalno in raziskovalno delovanje ter delovanje v timu, samoopazovanje in samovrednotenje ter zmožnost uporabe različnih strategij učenja in poučevanja. Študentje so vpliv študija na razvoj kompetenc ocenjevali s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa, z ocenami: 1 – sploh ni pripomogel, 2 – ni pripomogel, 3 – niti niti, 4 – je pripomogel, 5 – zelo je pripomogel. Rezultati so prikazani v Preglednici 30.

Povprečne ocene študentov kažejo, da je študij pripomogel k razvoju ključnih kompetenc za profesionalno ravnanje in razvoj ter vseživljenjsko učenje. Študentje ocenjujejo, da je študij najbolj pripomogel k razvoju njihove zmožnosti za samoiniciativno iskanje informacij in pridobivanje znanja, kritično mišljenje, timsko sodelovanje, ustvarjalno delovanje in samovrednotenje ($4{,}02 \leq M \geq 4{,}14$). Srednji vpliv pa ima študij na razvoj specialno pedagoških znanj za delo s posebnimi potrebami ($M = 3{,}38$) in na obvladovanje komunikacijskih veščin v mednarodnem okolju ($M = 3{,}36$). Slednji oceni sta verjetno posledica dejstva, da se omenjene kompetence v večjem deležu pridobivajo samo v zadnjem letniku študija. Glede na način izvedbe študija se povprečne ocene vpliva študija na razvoj kompetenc bistveno ne razlikujejo. Tako redni kot izredni študentje v povprečju enako ocenjujejo raven pridobljenih kompetenc. Statistično pomembne razlike so le na področju razvoja sposobnosti interdisciplinarnega povezovanja strokovnih vsebin ($t = -2{,}176$, $g = 313$, $2P = 0{,}030$) in razvoja estetske občutljivosti ter aktivnega in ustvarjalnega dela ($t = -2{,}774$, $g = 313$, $2P = 0{,}006$). V obeh primerih izredni študentje, v primerjavi z rednimi, vpliv študija na razvoj omenjenih kompetenc ocenju-

jejo višje. Z analizo variance (ANOVA) smo pri omenjenih primerih ugotovili tudi značilne statistične razlike med letniki študija. Večji vpliv na razvoj zmožnosti dela z otroki s posebnimi potrebami ($F(3, 309) = 11{,}756$, $p < 0{,}05$) in razvoj ustvarjalnega dela na umetniških področjih ($F(3, 309) = 6{,}970$, $p < 0{,}05$) kažejo povprečne ocene študentov zadnjega letnika študija.

Preglednica 29: Povprečne ocene vpliva študija, po mnenju študentov, na doseganje kompetenc študentov in t-preizkus za primerjavo povprečij vpliva glede na način izvedbe študija.

					Skupaj		Leveneov preizkus		t-preizkus		
Kompetence	**Način izvedbe študija**	**N**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**F**	**P**	**t-vrednost**	**g**	**2P**
Sposobnost kritičnega mišljenja	redni	148	4,08	0,675	4,09	0,682	0,129	0,720	-0,136	321	0,892
	izredni	175	4,09	0,689							
Sposobnost samoiniciativnega iskanja informacij in pridobivanja znanja	redni	148	4,14	0,670	4,14	0,691	0,286	0,593	0,095	317	0,924
	izredni	171	4,13	0,711							
Sposobnost analitičnega mišljenja	redni	147	3,90	0,601	3,93	0,668	0,967	0,326	-0,722	316	0,471
	izredni	171	3,96	0,722							
Obvladovanje komunikacijskih veščin (v domačem okolju)	redni	148	3,91	0,713	3,95	0,723	0,036	0,849	-0,949	317	0,343
	izredni	171	3,98	0,731							
Obvladovanje komunikacijskih veščin (v mednarodnem okolju)	redni	148	3,43	0,983	3,36	0,941	2,301	0,130	1,152	314	0,250
	izredni	168	3,30	0,901							
Sposobnost timskega dela	redni	148	4,11	0,821	4,07	0,792	0,781	0,378	0,897	317	0,370
	izredni	171	4,04	0,766							
Sposobnost vzpostavljanja partnerskih odnosov in sodelovanja med različnimi subjekti	redni	148	3,80	0,814	3,78	0,783	0,032	0,858	0,461	315	0,645
	izredni	169	3,76	0,758							
Sposobnost interdisciplinarnega povezovanja strokovnih vsebin	redni	148	3,69	0,815	3,79	0,765	5,546	0,019	-2,159	293,488	0,032
	izredni	169	3,88	0,709							
Sposobnost samoopazovanja in samovrednotenja	redni	148	3,96	0,755	4,02	0,732	0,583	0,446	-1,431	314	0,153
	izredni	168	4,08	0,709							
Sposobnost ustvarjalnega delovanja	redni	147	3,99	0,815	4,06	0,766	0,017	0,898	-1,382	314	0,168
	izredni	169	4,11	0,719							
Specialna pedagoška znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami	redni	147	3,25	0,942	3,38	0,968	1,136	0,287	-2,176	313	0,030
	izredni	168	3,49	0,979							
Estetska občutljivost ter aktivno in ustvarjalno delo na umetniških področjih	redni	148	3,39	0,788	3,53	0,842	1,595	0,208	-2,774	313	0,006
	izredni	167	3,65	0,871							
Zmožnost uporabe širokega spektra strategij učenja in poučevanja	redni	148	3,80	0,753	3,80	0,771	1,569	0,211	0,142	314	0,887
	izredni	168	3,79	0,788							
Zmožnost raziskovalnega delovanja	redni	148	3,80	0,699	3,77	0,757	2,855	0,092	0,521	316	0,603
	izredni	170	3,75	0,805							
Zmožnost načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja	redni	148	3,88	0,782	3,90	0,755	1,537	0,216	-0,379	314	0,705
	izredni	168	3,91	0,733							
Zmožnost etičnega ravnanja	redni	146	3,93	0,844	3,93	0,807	0,723	0,396	0,028	313	0,978
	izredni	169	3,93	0,776							
Zmožnost vzpostavljanja pogojev, procesov in odgovornosti za vseživljenjsko učenje	redni	148	3,95	0,754	3,95	0,744	0,892	0,346	-0,147	314	0,883
	izredni	168	3,96	0,737							

Legenda: N – število, M – povprečje, SD – standardni odklon, F – preizkus, P, 2P – statistična pomembnost, g – število prostostnih stopenj

Vpogled v učinke študija smo želeli razširiti tudi z oceno študentov o kakovosti in količini pridobljenega znanja. Zanimala nas je uporabnost kompetenc na trgu dela ter kakovost in količina teoretičnega in praktičnega znanja. Na petstopenjski ocenjevalni lestvici Likertovega tipa so bile opredeljene naslednje ocene: 1 – zelo nizka (kakovost in količina pridobljenega znanja), 2 – nizka, 3 – niti niti, 4 – visoka, 5 – zelo visoka. Povprečne ocene kažejo, da študentje kakovost, količino in uporabnost pridobljenih znanj ocenjujejo visoko (3,60 ≤ M ≥ 3,89). Pri tem je razveseljiv podatek, da se povprečna ocena kakovosti in količine pridobljenih teoretičnih znanj pomembno ne razlikujeta glede na način izvedbe študija (glej Preglednico 30).

Preglednica 30: Povprečne ocene učinka študija in t-preizkus za primerjavo povprečij glede na način izvedbe študija.

					Skupaj		Leveneov preizkus		t-preizkus		
Učinki študija	Način izvedbe študija	N	M	SD	M	SD	F	P	t-vrednost	g	2P
Uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela	redni	146	3,51	,790	3,66	0,742	10,161	0,002	-3,367	285,790	0,001
	izredni	162	3,80	,670							
Kakovost pridobljenega teoretičnega znanja	redni	147	3,85	,634	3,89	0,649	0,006	0,938	-0,922	305	0,357
	izredni	160	3,92	,663							
Količina pridobljenega teoretičnega znanja	redni	145	3,91	,645	3,88	0,670	2,070	0,151	0,785	303	0,433
	izredni	160	3,85	,693							
Kakovost pridobljenega praktičnega znanja	redni	147	3,90	,809	3,71	0,888	11,000	0,001	3,644	304,292	0,000
	izredni	160	3,54	,924							
Količina pridobljenega praktičnega znanja	redni	147	3,81	,779	3,60	0,913	13,960	0,000	4,057	295,620	0,000
	izredni	158	3,40	,984							

Legenda: N – število, M – povprečje, SD – standardni odklon. F – preizkus, P, 2P – statistična pomembnost, g –število prostostnih stopenj

Statistično značilne razlike v povprečnih ocenah učinkov študija se kažejo pri oceni uporabnosti pridobljenih kompetenc na trgu dela (7 = -3,367, g = 285,790, 2P = 0,001). Študentje izrednega študija, v primerjavi s študenti rednega študija, višje ocenjujejo uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela. Prav tako so statistično pomembne razlike pri oceni kakovosti (t = 3,644, g = 304,292, 2P = 0,000) in količini (t = 4,057, G = 295,620, 2P = 0,000) pridobljenega praktičnega znanja. Redni študenti, v primerjavi z izrednimi, pridobljeno znanje ocenjujejo višje. Predvidevamo, da predvsem študentje izrednega študija, ki so večinoma že zaposleni, lažje prepoznajo pridobljeno znanje kot uporabno znanje na trgu delovne sile kot študentje rednega študija. Ravno tako se s praktičnim znanjem študentje izrednega študija pogosteje srečujejo v svojem delovnem okolju, zato je lahko predvsem količina pridobljenega znanja na fakulteti, v primerjavi s praktičnimi izkušnjami, pridobljenimi na delovnem mestu, neprimerljiva. Študentom, ki nimajo stalnih neposrednih praktičnih izkušenj, pa je znanje, pridobljeno na fakulteti, pomembno predvsem zato, ker predstavlja večinski del praktičnega znanja v primerjavi s študenti izrednega študija. Količino in kakovost pridobljenega praktičnega znanja pa lahko študentje rednega in izrednega študija različno ocenjujejo tudi zaradi različnih pričakovanj. Predvidevamo lahko, da štu-

dentje izrednega študija pričakujejo več praktičnega znanja kot redni študenti, kar lahko utemeljimo že s prikazom rezultatov o deležu razmerij med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin (glej Sliko 37). Kljub zapisani interpretaciji podatkov razlike v ocenah rednih in izrednih študentov ni mogoče v celoti pojasniti, zato bi bilo v prihodnje potrebno iskati razloge za razlike v ocenah in predvsem razloge za različna pričakovanja študentov glede na izvedbo študija.

Ugotavljamo, da so ocene pridobljenih kompetenc in učinkov študija visoke. Razveseljiva je tudi ugotovitev, da se ocene učinkov študija bistveno ne razlikujejo glede na način izvedbe študija kljub temu, da je organizacija visokošolskega strokovnega programa rednega in še posebej izrednega študija izjemno zahtevna predvsem zaradi usklajevanj akademskih strokovnih in znanstvenih perspektiv, aktualnih družbenih pričakovanj, pričakovanj zaposlovalcev in pričakovanj študentov, ki se vključujejo v programe rednega in izrednega študija.

Sklepne ugotovitve

Univerze si prizadevajo vzpostaviti učinkovit sistem izobraževanja, raziskovanja in upravljanja (Univerza na Primorskem, 2015). Učinkovit visokošolski izobraževalni sistem pa mora zagotoviti ustrezno strukturo, proces in rezultate, pri čemer je ključnega pomena, da postane določanje ustreznosti strukture, procesa in ne nazadnje tudi rezultatov stvar skupnega dialoga vseh vključenih v izobraževalni proces in vseh, ki jim znanje, pridobljeno na visokošolskih ustanovah, omogoča obstoj, delovanje in razvoj. Zato je pomembno, da so v notranjo evalvacijo programa, natančneje, strukturnih, procesnih pogojev ter rezultatov, vključeni tudi študentje, ki neposredno doživljajo organizacijo in izvedbo izobraževalnega programa.

Raziskava, ki je potekala v okviru projekta Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja UP, se tako s svojim namenom umešča v sodobno pojmovanje zagotavljanja kakovosti kot izhodišča za vzpostavljanje odličnosti v visokem šolstvu. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako študentje UP PEF, ki so vpisani na visokošolski študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja, redni in izredni študij, ocenjujejo strukturno in procesno kakovost programa ter učinke oziroma količino in kakovost pridobljenega znanja. Rezultati raziskave pa so že bili uporabljeni pri reakreditaciji programa 1. stopnje, Predšolska vzgoja.

Rezultati kažejo, da so študentje tako rednega kot tudi izrednega študija zadovoljni z večino strukturnih pogojev študija. S prostorskimi pogoji so bolj zadovoljni študentje izrednega študija, kar pomeni, da imajo študentje za delo na drugih lokacijah, kjer se izvaja izredni študij (Slovenske Konjice, Ptuj in Ljutomer), boljše prostorske pogoje za študij. Vsekakor pa je očitno, da dostopnost strukturnih pogojev študentje ocenjujejo višje kot njihovo uporabo oziroma izrabo teh strukturnih pogojev. Predvidevamo pa, da bi se uporaba strukturnih pogojev lahko izboljšala s pričakovano pogostostjo uporabe, kar bi bilo treba integrirati v študijski proces. Sklepamo lahko, da je nižja stopnja pričakovanih interakcij in izrabe strukturnih pogojev povezana tudi z velikim številom študentov, kar onemogoča ustrezno pogostost spodbudne poučevalne interakcije visokošolskih učiteljev in sodelavcev s študenti. Ustrezna pogostost spodbudne poučevalne interakcije bi lahko vodila v večjo izrabo materialnih strukturnih pogojev, ki so na razpolago. Študentje so namreč zadovoljni z dostopnostjo do virov in literature ter splošnih informacij, vsekakor pa bo potrebno vzpo-

staviti bolj spodbudno okolje za povezovanje študentov z mednarodnim okoljem in drugimi univerzitetnimi okolji.

Pri procesnih pogojih je potrebno poudariti, da so študentje zadovoljni z vsebinsko zasnovo študija in z upoštevanjem različnosti potreb študentov. Statistično pomembne pa so razlike v ocenah razmerja med teoretičnim in praktičnim znanjem ter med samostojnim učenjem ter kontaktnimi urami glede na izvedbo študija. Predvidevamo, da bo v prihodnje treba zagotoviti več vsaj posrednega kontakta s študenti izrednega študija in raziskati, s kakšnimi pričakovanji se študentje izrednega študija vpisujejo na fakulteto.

Ugotavljamo, da študentje izražajo zanimanje za soodločanje o tekočih študijskih zadevah, manj interesa pa izražajo za sodelovanje pri razvoju programov, sodelovanje pri raziskovalnih in obštudijskih dejavnostih. Študentje pogosto omenjajo obremenjenost s študijskimi obveznostmi, zato bi bilo smiselno vzpostaviti integracijo področij, ki so sicer razvojna, vendar študentje zanje ne izražajo interesa, z neposrednimi študijskimi dejavnostmi. Izredni študentje se zaradi svojega statusa (poročeni, imajo družine, zaposleni), udeležujejo pogosto izključno izobraževalnega procesa in veliko manj drugih, obštudijskih dejavnosti.

Eden izmed najbolj spodbudnih rezultatov je ocena študentov, da ima študij velik vpliv na razvoj njihove zmožnosti za samoiniciativno iskanje informacij in pridobivanje znanja, kritično mišljenje, timsko sodelovanje, ustvarjalno delovanje in samovrednotenje, kar, predvidevamo, vodi v kasnejše vseživljenjsko učenje in je bil tudi osrednji cilj prenove programa 1. stopnje Predšolska vzgoja leta 2008. Študentje so tudi zadovoljni s količino in kakovostjo teoretičnega znanja. Ponovno pa se izkaže, da si študentje izrednega študija, v primerjavi s študenti rednega študija, želijo več praktičnega znanja.

Raziskava, ki je predstavljala del notranje evalvacije programa 1. stopnje Predšolska vzgoja kaže na veliko mero soglasnosti med vsemi vključenimi v proces izobraževanja. Posredno se nakazuje potreba po soočenju medsebojnih pričakovanj študentov izrednega študija in poslanstvom visokega šolstva ter potreba po večjem vključevanju študentov v razvojne naloge fakultete (prenova programov, raziskovalna dejavnost, obštudijske dejavnosti). Ob upoštevanju, da so študentje zadovoljni tako z rezultati, kot tudi procesom (če omenimo, da so študentje zadovoljni z upoštevanjem različnosti študentov), ostaja največji izziv na ravni nacionalne politike visokošolskega izobraževanja spreminjanje temeljnih strukturnih pogojev oziroma kazalcev kakovosti (razmerje med številom študentov in učiteljev ter sodelavcev in prostorski pogoji), na katere pa sami visokošolski učitelji in sodelavci ter pogosto tudi univerze same nimajo neposrednega vpliva.

Povzetek

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem izvaja študijski program Predšolska vzgoja že od leta 1996; najprej pod okriljem UL PEF, od leta 2003 pa kot ena od treh javnih pedagoških fakultet v Sloveniji. Leta 2008 je bil visokošolski študijskih program 1. stopnje Predšolska vzgoja (PV) prenovljen tako, da so se v njem uveljavila sodobna strokovna in znanstvena spoznanja ter posameznikove in družbene potrebe. V proces notranje evalvacije programov UP PEF so bili v študijskem letu 2014/15 z namenom doseganja odličnosti v visokošolskem izobraževanju vključeni tudi študenti. V raziskavi, namenjeni notranji evalvaciji študijskega programa 1. stopnje Predšolska vzgoja (PV), je sodelovalo 370 študentov, ki so vpisani na PV. Ocenjevali so strukturne in procesne pogoje za študij ter učinke študija. Zbiranje po-

datkov je potekalo v marcu 2015. Podatki so bili obdelani na ravni opisne in inferenčne statistike. Ugotavljamo, da so študentje zadovoljni s strukturnimi pogoji, z vsebino in izvedbo študijskega programa. Razmerje med teoretičnim in praktičnim znanjem študentje ocenjujejo kot uravnoteženo, predvsem izredni študentje pa si želijo več praktičnega znanja. Razveseljivi so tudi podatki o vplivu študija na razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje. Raziskava je pokazala, da študenti kot največji ocenjujejo vpliv študija na svojo sposobnost kritičnega mišljenja, sposobnost samoiniciativnega iskanja informacij in pridobivanja znanja. Na osnovi notranje evalvacije študijskega programa PV ugotavljamo njegovo ustrezno vsebinsko in izvedbeno naravnanost. Izzivi v prihodnje so povezani z urejanjem prostorskih pogojev, opremljenostjo ter dostopom do virov informacij, ki bi študentom omogočile večjo razvojno naravnanost, kot je neposredno sodelovanje pri prenovi programov, sodelovanje pri obštudijskih dejavnostih ter raziskovalni dejavnosti fakultete.

Literatura

Dahlberg, Gunila, Peter Moss, and Alan Pence. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. London, New York: Routledge, 2008.

»ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European

Higher Education AreaENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.« 2009. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. April 12, 2015. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. »Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition.« Eurydice and Eurostat Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2014.

João Rosa, Maria, and Alberto Amaral. »A Self-Assessement of Higher Education Institutions from the Perspective of the Efqm Excellence Model.« In *Quality Assurance in Higher Education*, edited by Don F. Westerheijden, *Bjørn* Stensaker and Maria João Rosa, 181–208. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007,

Olcen, Zeynep, ed. »The Concept of Excelence in Higher Education.« Brussels: Europen Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL, 2014. April 12, 2015. http://www.enqa.eu/indirme/ENQA+Excellence+WG+Report_The+Concept+of+Excellence+in+Higher+Education.pdf

Pavlič, Slavica. *Zgodovina idrijskega šolstva do leta 1945*. Idrija: Založba Bogataj, 2006.

Statistični urad RS. »Delež otrok, vključenih v vrtce, po posameznih letih starosti in spolu, Slovenija, letno.« April 12, 2015. http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/viewplus.asp?ma=H094S&ti=&path=../Database/Hitre_Repozitorij/&lang=2.

Šuštar, Branko, ed. Šolstvo na slovenskem skozi stoletja: katalog stalne razstave. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2002.

Univerza na Primorskem. »Kakovost.« April 12, 2015. http://www.upr.si/index.php?page=static&item=74.

»Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu 1. stopnje Predšolska vzgoja.« Poslovni dokumenti. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta: 2008.

Kakovost z vidika študentov univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk

Jurka Lepičnik Vodopivec, Nataša Dolenc Orbanić, Marko Gavriloski

Uvod

Kakovost v visokem šolstvu je eden izmed najbolj izmuzljivih konceptov, saj se kljub mnogim razpravam/raziskavam (Koren in Peček, 2006; Biggs in Tang, 2007; Nadoh in Kohont, 2007; Brejc, 2008; Starc, 2010; Rodman, 2010; Kos Kecojević in Gaber; 2011, Širok, 2013) in smernicam (Julkaisupalvelut, 2005) ob zagotavljanju kakovosti v lastni instituciji znajdemo pred številnimi vprašanji. Eno izmed teh se v epistemološkem smislu dotika tudi samega izvora zagotavljanja kakovosti. Visokošolske in univerzitetne študijske programe v Republiki Sloveniji (RS) potrdi Nacionalna agencija RS za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS), ki bi naj ob tem upoštevala visoko postavljena merila kakovosti študijskih programov. Tako lahko na primer v študijskem programu 1. stopnje Razredni pouk, ki ga izvaja UP PEF, zasledimo, da so »v visokošolskem študiju tako poudarjene kompetence za opravljanje pedagoških poklicev v sodobni družbi, in sicer obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju ter poznavanje in obvladovanje specifičnega (predmetnega) področja. [...] Pri tem so poudarjeni splošno znanje, veščine in razumevanje, ki jih dosegamo z visokošolskim študijem, kot poznavanje in obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju v razmerju do posameznika in do družbe nasploh ter poznavanje in obvladovanje specifičnega (predmetnega) področja in discipline, na katerem bodo strokovno delovali (vzgajali, poučevali, svetovali ipd.)« (Opis študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20_stopnje/razredni_pouk_(un)/ (5. 4. 2015). Iz splošnih in predmetno-specifičnih kompetenc, ki bi jih naj diplomanti/ke po zaključenem študiju osvojili, izvemo, da je študijski program visokokakovostno orientiran, a ne moremo mimo vprašanja evalvacije in nenehnega preverjanja elementov kakovosti omenjenega študijskega programa. Spremembe in nova spoznanja na področju vzgoje in izobraževanja od pedagoškega delavca zahtevajo nenehno izboljševanje, ki ga Erčulj (2007) opiše kot nov pristop k zagotavljanju kakovosti (prim. Van Velzen v Erčulj in Trunk Širca, 2000).

A kljub temu še zmeraj nismo odgovorili na vprašanje, zakaj je kakovost na eni strani tako težko definirati, kljub jasno določenim ciljem, ki jih vsebuje omenjeni univerzitetni študijski program, na drugi strani pa je na deklarativni ravni zelo enostavno določiti ele-

mente kakovosti, ki bi jih naj posamezni študijski programi imeli. Pri definiranju kakovosti ne gre za enoznačen pojem, čeprav, kot ugotavljata Brejc in Trunk Širca (2007), vsi deležniki v vzgoji in izobraževanju v ospredje zagotavljanja kakovosti postavljajo proces učenja in poučevanja ter doseženo raven znanja in dosežke učencev. Od zadnjega desetletja prejšnjega stoletja se tako stroka kot politika v Evropi in tudi izven njenih meja ukvarja z vprašanjem kakovosti v izobraževanju (prim. Gaber in Kos Kecojević, 2011).

Če kakovost posameznih študijskih programov kot tudi celotne visokošolske institucije razdelimo na posamezne elemente in dejavnike, ki jo sestavljajo, lahko lažje definiramo pomen kakovosti v visokem šolstvu. Navsezadnje je takšna analiza smotrnejša in učinkovitejša pri evalvaciji, evidentiranju in zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu. Ključno vprašanje torej ni več, zakaj je kakovost težko definirati, temveč kako ob poplavi študijskih smeri in utrjenem globalizmu (Beck, 2003) zagotoviti, utrjevati in nadgrajevati ustrezne ravni kakovosti visokega šolstva, da se bodo bodoči diplomanti/ke znali spopadati z izzivi sodobnega sveta. Odgovor na to vprašanje nam lahko ponudita Nadoh in Kohont (2007), ki trdita, da se o kakovosti kot o konceptu danes znatno manj razpravlja kot pred leti, v ospredje pa so se prebile razprave o določanju in analizi kazalcev, ki opredeljujejo ravni kakovosti visokošolskih institucij. Avtorja prav tako izpostavita učečega/o posameznika/co, ki bi se naj v konceptu učeče skupnosti skupaj z »izobraževalci« urili v kritičnosti, opolnomočevanju in pridobivanju ustreznih ter uporabnih kompetenc. To pa je tista točka, ki jo moramo zasledovati, nenehno evalvirati in utrjevati.

Kakovost visokega šolstva

Temeljni kamen evidentiranju, evalvaciji in zagotavljanju kakovosti v visokem šolstvu je bil položen sredi leta 1999 v Bologni, kjer je devetindvajset evropskih visokošolskih ministrov podpisalo Bolonjsko deklaracijo, čeprav pri tem ne smemo pozabiti na dogodke[1], ki so vodili do tega procesa. Rodman (2008) in Racké (2007 v Rodman, 2008) ugotavljata, da je od takrat enotni evropski visokošolski prostor doživel izredno hiter napredek, pri čemer je do danes postala ključna usmeritev tega procesa ravno ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokega šolstva z namenom »povečanja konkurenčnosti in privlačnosti evropskega prostora« (Rodman, 2008, 89). S tem namenom se od leta 2001 dalje na vsaki dve leti srečajo ministri za visoko šolstvo držav podpisnic omenjene deklaracije ter na podlagi ocene napredka določajo nadaljnje smernice.

Pri tem se seveda postavlja vprašanje, kaj točno pomeni kakovost visokega šolstva in kako jo evidentirati, evalvirati ter zagotavljati? A preden odgovorimo na to vprašanje, je treba poudariti, da gre pri kakovosti v visokem šolstvu za izredno širok spekter dejavnikov in preplet različnih področij ter mehanizmov upravljanja. Ko razpravljamo o kakovosti, moramo vedeti, o čem točno razpravljamo oziroma, s katere pozicije izhajamo. Na tem mestu bomo omenili le nekaj teh dejavnikov oziroma področij in se v nadaljevanju omejili le na enega od teh ter ga povezali z rezultati opravljene raziskave.

1 1974 – podpis resolucije o načelih sodelovanja znotraj evropskega visokošolskega prostora; med 1985 in 1992 – ustanovljeni vseevropski programi znotraj vzgoje in izobraževanja; 1988 – podpis listine Magna Charta Universitatum v Bologni; v 90. letih 20. stoletja so bile postavljene zakonske osnove za razvoj na znanju temelječe družbe (Bela Knjiga o razvoju, konkurenčnosti in sodelovanju, 1993; Bela knjiga o poučevanju in učenju, 1995); 1998 – podpis sorbonske deklaracije (Rodman, 2008).

Kakovost visokega šolstva je v prvi fazi povezana z uveljavljenim neoliberalnim sistemom in tržnim kapitalizmom, ki predvidevata zasebno lastnino[2] (lahko mu rečemo tudi divje lastništvo nad znanjem), decentralizacijo šolstva, drugačno financiranje itd., pri čemer avtorji poudarijo, da »kakovost na trgu postane sredstvo za doseganje konkurenčne prednosti in ni sama sebi namen« (Brejc, Širok in Jurič Rajh, 2008, 12). A tako definirano binarno razmerje nam zamegli širšo sliko, saj številni primeri dokazujejo, da trg ne more regulirati samega sebe in svojih produktov (prim. Klein, 2011). Pri tem v oči bode očiten namen evropske politike, ki je postavljala tirnice bolonjskemu procesu, da bi izobraževanje prilagodila (in tudi podredila) potrebam gospodarstva, kar se izteka v privatizacijo in korporativizacijo javne univerze in se odmika od osnovne ideje, ki bi jo naj univerza gojila, tj. »ohranjanje znanja kot vsem dostopnega javnega dobrega in razvijanje znanosti za splošno dobrobit človeštva« (Burcar, 2012, 223).

Nadalje je kakovost povezana z nenehnim preverjanjem stanja, ki jo Stronach (2000 v Brejc, Širok in Jurič Rajh) imenuje *audit culture* (prim. Strathern, 2000) ali kultura presoje. Gre za sistem nenehne kontrole trenutnega stanja in hitrih sprememb v šolstvu. Seveda se moramo pri tem zavedati, da je kakovost s tovrstnim sistemom težje evalvirati, saj moramo, kot ugotavljajo Brejc, Širok in Jurič Rajh (2008), rezultate in uspešnost izobraževanja meriti na dolgi rok. Iz tega sledi, da nepremišljeno ne spreminjamo trenutnega stanja, če se ne sklada z visoko postavljenimi merili kakovosti izobraževalnega sistema, temveč moramo trenutno stanje evalvirati in prilagajati znotraj večletnega obdobja.

Skozi nenehno evidentiranje in evalvacijo z namenom zagotavljanja kakovosti v visokem šolstvu so se razvili različni modeli in pristopi raziskovanja kakovosti. Izposodili si bomo pojmovanje kakovosti po Salisu (1993 v Brejc, Širok in Jurič Rajh, 2008, 12), ki jo razume skozi sledeče pristope: kontrola kakovosti, ugotavljanje/zagotavljanje kakovosti in celovito obvladovanje kakovosti. Za našo raziskavo je smiselno omeniti zgolj drugi pristop, saj je po Zgagi (2000 v Brejc, Širok in Jurič Rajh, 2008) samovrednotenje »eden ključnih dejavnikov pri zagotavljanju kakovosti izobraževalnega procesa«. Poleg tega je ta pristop vsebovan tudi v londonskem komunikeju kot eno od devetih področij razvoja evropskega visokega šolstva.

Predstavitev študijskega programa Razredni pouk

UP PEF je od samih začetkov, najprej v okviru koprske enote Pedagoške fakultete v Ljubljani, nato pa od leta 2003 kot samostojna fakulteta izvajala program Razredni pouk. Program Razredni pouk je sprva potekal kot štiriletni program. Z bolonjsko reformo se je pričel izvajati kot štiriletni univerzitetni študij in enoletni magistrski študij. V študijskem letu 2013/14 je fakulteta prvič razpisala 2. bolonjsko stopnjo magistrskega študijskega programa Razredni pouk, ki se smiselno navezuje na univerzitetni program 1. stopnje s poglabljanjem in nadgradnjo pridobljenega znanja. Na 2. stopnji lahko študentje izbirajo med tremi smermi, in sicer se lahko odločijo za poučevanje na razredni stopnji, za poučevanje na razredni stopnji z angleščino ali italijanščino. Tako prva kot druga stopnja programa temeljita na pridobivanju kompetenc, ki so ključne za opravljanje pedagoškega poklica v sodobni družbi, s poudarkom na poznavanju procesov v vzgoji in izo-

2 Tooley, 1994 v Brejc, Širok in Jurič Rajh, 2008, pravi, da se izobraževanje na trgu začne obnašati kot zasebna dobrina zaradi drugačnega financiranja, decentralizacije šolstva, deregulacije itd.

braževanju ter vsebinskih in didaktičnih znanj specifičnega predmetnega področja. Pri tem se neločljivo povezujejo teoretična izhodišča, tako s pedagoško-psihološkega kot s specialno didaktičnega področja, s prakso v avtentičnem učnem okolju. Fakulteta zagotavlja pridobivanje in izpopolnjevanje sposobnosti, spretnosti in kompetenc, pri čemer se poslužuje sodobnih pristopov učenja in poučevanja, ki so na eni strani uveljavljeni v svetu, na drugi pa plod lastnega vpogleda v pedagoško delo, analize prakse ter raziskovalno razvojnega in ustvarjalnega dela na pedagoškem področju. Med splošnimi kompetencami, ki si jih študenti pridobijo v programu, bi poudarili kompetentnost za učinkovito poučevanje in vzgajanje, za sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem ter usposobljenost za profesionalni razvoj, učinkovito organizacijo in vodenje dela. Študentje si skozi program pridobivajo tudi številne predmetno-specifične kompetence, ki so vezane na poznavanje in razumevanje razvojnih značilnosti, razlik in potreb učencev, na prilagajanje učno-vzgojnih pristopov glede na različnost učencev, na poznavanje in razumevanje vsebinskih in didaktičnih značilnosti pouka v prvih dveh triletjih na področju posameznih predmetov, na zmožnosti uporabe širokega spektra strategij poučevanja in učenja glede na potrebe učencev, na pedagoško vodenje vzgojno-izobraževalnega dela ter na ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in medsebojnih odnosov (http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20_stopnje/razredni_pouk_(un)/ (5. 4. 2015).

Na 1. stopnji študentje v štirih letih opravijo 46 obveznih in 5 izbirnih predmetov. Poleg tega imajo vsako leto študija prakso na osnovnih šolah, ki vključuje vsebine temeljnih pedagoških predmetov in specialnih didaktik. Na 2. stopnji pa opravijo 5 obveznih in 3 izbirne predmete, pri čemer je izbira slednjih vezana na izbrano smer študija.

Fakulteta vsako leto za program razpiše 60 vpisnih mest za vsako stopnjo. V zadnjih letih je zanimanje za program Razredni pouk veliko, tako da skoraj vsako študijsko leto vpišemo več kot 60 študentov (Preglednica 31).

Preglednica 31: Vpis na program Razredni pouk od leta 2010/11 do 2014/15.

Študijsko leto	Število vpisanih na 1. stopnji	Število vpisanih na 2. stopnji
2010/11	63	-
2011/12	63	-
2012/13	64	-
2013/14	63	44
2014/15	59	53

Opis projekta in raziskave

V okviru projekta Vzpostavitev sistema zagotavljanja kakovosti na visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji v letih 2012–2015, ki izhaja iz operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, smo na UP PEF opravili analizo kakovosti obstoječe programske ponudbe. Diplomanti in diplomantke so ogledalo kakovosti programov, obsega, metod in kakovosti dela visokošolskih učiteljev univerze. Ker je glavni cilji visokošolskega izobraževanja opremljanje študentov z ustreznimi kompetencami ter posledično njihova zaposlitev na ustreznem delovnem mestu, napredovanje na delovnem mestu ali lastna podjetniška pobuda, je eden od načinov merjenja kakovosti študijskih programov usmerjen prav v ocenjevanje uresničevanja teh ciljev.

Namen, cilji in raziskovalna vprašanja

Skladno s smernicami[3] (Julkaisupalvelut, 2005) in usmeritvami bolonjske deklaracije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, smo na UP PEF izvedli raziskavo o kakovosti univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk, s katero smo želeli ugotoviti, kako študenti tega programa ocenjujejo kakovost vpisanega študijskega programa. Osredotočili smo se na ocenjevanje ustreznosti sledečih kazalnikov: strukturni pogoji študija, procesni pogoji študija, dosežene kompetence (uspešnost študijskega programa z vidika doseganja različnih kompetenc), sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete in zadovoljstvo s študijem. Rezultati raziskave nam nudijo direkten vpogled v študijski proces in omogočajo ugotavljanje zagotavljanja kakovosti študijskega programa.

S cilji raziskave smo želeli identificirati:

- učinke študijskega procesa proučevanega študijskega programa;
- uspešnost študijskega programa z vidika doseganja različnih kompetenc;
- aktivnost študentov pri dejavnostih fakultete;
- zadovoljstvo študentov s študijem.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno metodo neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

Udeleženci

Glede na cilje raziskave je bil vzorec priložnosten. Sodelovalo je 209 študentov, ki so vpisani na 1. stopnjo univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk na UP PEF. Vzorec je zajemal 190 študentk (90,9 %) in 19 študentov (9,1 %), in sicer je bilo v raziskavo vključenih 50 študentov 1. letnika (23,9 %), 52 študentov 2. letnika (24,9 %), 36 študentov 3. letnika (17,2 %) in 71 študentov 4. letnika (34,0 %) (Preglednica 32).

Preglednica 32: Strukturni odstotki vzorca.

Letnik študija	f	F%
1. letnik	50	23,9
2. letnik	52	24,9
3. letnik	36	17,2
4. letnik	71	34,0
Skupno	**209**	**100,0**

Merski pripomoček

Na podlagi študija literature smo izdelali vprašalnik, ki vključuje šest sklopov. Podroben opis vprašalnika je razviden iz točke 1.2.2.1. Najprej smo izdelali preliminarni vprašalnik, ki smo ga s pilotsko raziskavo testirali in evalvirali. Nato smo na podlagi ugotovljenih pomanjkljivosti pripravili končni vprašalnik za anketiranje.

3 Pri tem je mišljen predvsem prvi del, ki se nanaša na evropske standarde in smernice za notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih ustanovah s poudarkom na točkah 1.1 Politika in postopki zagotavljanja kakovosti ter 1.2 Potrjevanje, spremljanje in redno ocenjevanje študijskih programov in diplom (Julkaisupalvelut, 2005).

Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

Sklop 1 – demografska vprašanja: spol, študijski program, letnik študija, status.

Sklop 2 – vpis na študij: razlogi za vpis, prvi vtis ob začetku študija.

Sklop 3 – strukturni pogoji za študij: ustreznost strukturnih pogojev, pogostost uporabe različnih strukturnih pogojev, razlogi za morebitno manj pogosto izkoriščenost strukturnih pogojev.

Sklop 4 – kompetence: uspešnost študijskega programa z vidika doseganja različnih kompetenc.

Sklop 5 – sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete: ugotavljanje dejanskega stanja in želja študentov.

Sklop 6 – zadovoljstvo s študijem: interes za študijske vsebine, zadovoljstvo z različnimi dejavniki študija, ocena kakovosti in količine pridobljenega znanja, ustreznost razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin, ustreznost razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami, zadovoljstvo z vsebinami študija, splošno zadovoljstvo s študijem, zahtevnost študija, ocena truda, ki ga študenti vlagajo v študij.

Merske karakteristike anketnega vprašalnika

Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pregledom ekspertov in s sondažno uporabo.

Zanesljivost smo kontrolirali že v fazi sestave anketnega vprašalnika, in sicer tako, da smo podali natančna in enoznačna navodila.

Objektivnost smo zagotovili predvsem z uporabo anketnih vprašanj zaprtega tipa.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo med 16. 2. in 15. 3. 2015 v računalniški učilnici UP PEF. Vprašalnik je bil oblikovan v e-obliki (s pomočjo programa 1ka). Študente smo seznanili z namenom in s potekom raziskave ter jih poskušali ustrezno motivirati za izpolnjevanje. Prosili smo jih, naj bodo pri izpolnjevanju natančni in iskreni. Poudarili smo tudi, da je izpolnjevanje vprašalnikov anonimno, njihova udeležba pa prostovoljna. Za izpolnjevanje vprašalnikov so sodelujoči potrebovali približno 15 minut.

Statistična analiza

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa SPSS. Izračunali smo osnovne opisne statistike in pripravili frekvenčne tabele.

Rezultati in diskusija

Kakovost študijskega programa z vidika strukturnih pogojev

Rezultate smo interpretirali glede na sklope, ki smo jih predhodno določili v vprašalniku, pri čemer je prvi sklop predstavljal podatke, ki so služili za opis vzorca.

Razlogi za vpis na študijski program

Z raziskavo smo želeli najprej ugotoviti, zakaj so se študenti odločili za vpis na študijski program Razredni pouk in kakšni so bili njihovi občutki ob vpisu. Z analizo anket smo ugotovili, da je največ študentov (21,9 %) med razlogi za vpis navedlo kraj študija oziroma spremembo okolja (Preglednica 33). Nekaj manj (20,5 %) se jih je vpisalo zara-

di pričakovane kakovosti študija in 19,7 % študentov zaradi pričakovane kakovosti pridobljenega znanja. 17,2 % študentov pa je izbralo UP PEF zaradi odnosa zaposlenih do študentov.

Med drugimi odgovori smo zasledili, da se študentje vpisujejo na program zlasti zaradi zanimanja za delo z otroki. Nekaj pa je tudi takih, ki so se vpisali, ker niso bili sprejeti na druge fakultete.

Preglednica 33: Razlogi za vpis na študijski program.

Razlogi za vpis	**f**	**F%**
pričakovana kakovost procesa študija (vsebinska zasnova in izvedba)	74	20,5%
pričakovana kakovost pridobljenega znanja	71	19,7%
pričakovan odnos zaposlenih do študentov na fakulteti	62	17,2%
kraj študija (sprememba okolja)	79	21,9%
izkušnje drugih s študijem na UP PEF	29	8,0%
bližina doma	25	6,9%
drugo	21	5,8%
Skupno	**361**	**100,0**

Z vidika kakovosti je zlasti razveseljivo dejstvo, da je kar 20,5 % anketiranih študentov kot razlog za vpis navedlo pričakovano kakovost učnega procesa in nekaj manj 19,7 % pričakovano kakovost pridobljenega znanja ter pričakovan odnos zaposlenih do študentov (17,2 %). Dobljeni rezultati kažejo na visoka pričakovanja vpisanih študentov glede kakovostnega učnega procesa, ki se izvaja na UP PEF, in glede kakovostnega znanja, ki ga pridobijo, ter na pričakovano dobre odnose zaposlenih do njih v času študija.

Z dobljenimi rezultati smo lahko zadovoljni, saj jih lahko razumemo kot posledico dolgoletnih prizadevanj vodstva UP PEF in zaposlenih za izboljšanje kakovosti študija, ki temelji na teoretskih in praktičnih spoznanjih domačih in tujih strokovnjakov. Pomembno vlogo imajo pri tem korektni medsebojni odnosi, ki prevladujejo na fakulteti, tako med zaposlenimi kot med zaposlenimi in študenti.

Iz anketnih vprašalnikov je razvidno (Preglednica 34), da so študentje pri vpisu UP PEF večinoma (63,6 %) izbrali kot prvo izbiro, približno tretjina (30,1 %) kot drugo izbiro in le peščici je fakulteta predstavljala tretjo izbiro (5,7 %).

Preglednica 34: Izbira na predvpisu na študijski program Razredni pouk.

predvpis	**f**	**F%**
1. izbira	133	63,6
2. izbira	63	30,1
3. izbira	12	5,7
Skupno	**209**	**100,0**

Ob vpisu so študentje svoje prve občutke večinoma (60,8 %) opisali kot pozitivne, pri čemer so poudarjali dober odnos z učitelji, prijaznost, strokovnost in dostopnost pedagoškega in nepedagoškega kadra ter prijetno in sproščeno vzdušje. Med negativnimi (5,7 %) pa so izpostavili neorganiziranost, zlasti pri urnikih. Ostali (32,5 %) so svoje občutke označili kot nevtralne.

Ustreznost strukturnih pogojev

Sledila so vprašanja, vezana na ustreznost strukturnih pogojev (Preglednica 35). Zanimalo nas je, ali so zadovoljni s prostornostjo učilnic, z opremljenostjo z IKT, s prilagodljivostjo opreme v prostoru in s higienskimi pogoji. Poleg tega smo želeli ugotoviti ustreznost dostopanja do virov in literature, informacij splošnega značaja, visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter strokovnih služb. Študentje so ocenili, kakšne so možnosti mednarodnih študijskih izmenjav, vključevanja v druga univerzitetna okolja, tako na nacionalni kot mednarodni ravni, ter možnosti vključevanja v obštudijske dejavnosti.

Med strukturnimi pogoji so najslabše ocenili ustreznost učilnic (povprečna ocena 2,81), in sicer so njihovo prostornost večinoma (40,3 %) označili kot srednje ustrezne. Kar tretjina (30,6 %) jih je ocenila kot neustrezne in 6,8 % kot popolnoma neustrezne. Opremljenost z IKT je največ študentov (47,3 %) opredelilo kot ustrezno. 32,4 % študentov meni, da ni niti ustrezna niti neustrezna. Le manjši delež študentov (1,4 %) je prepričanih, da je opremljenost z IKT popolnoma neustrezna. Podobno je mnenje študentov glede prilagodljivosti opreme v prostoru (povprečna ocena 3,36). Študenti so s higienskimi pogoji večinoma zadovoljni (povprečna ocena 3,99), saj je 58,8 % študentov higienske pogoje na fakulteti opredelila kot ustrezne in 21,6 % študentov kot popolnoma ustrezne. Le peščica pa je pogoje označila kot neustrezne (1,5 %) oziroma popolnoma neustrezne (1,0 %).

Rezultati potrjujejo dejstva, da je prostorska stiska naša stalna spremljevalka. Zato bo v prihodnosti vsekakor kazalo razmisliti tudi v to smer in nekoliko več pozornosti posvetiti učenemu prostoru kot pomembnemu dejavniku kakovosti.

Preglednica 35: Ocena ustreznosti strukturnih pogojev (1 – popolnoma neustrezno, 2 – neustrezno, 3 – niti neustrezno niti ustrezno, 4 – ustrezno, 5 – popolnoma ustrezno).

Strukturni pogoji	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
prostornost učilnic	6,8	30,6	40,3	19,4	2,9	**2,81**
opremljenost z IKT	1,4	11,6	32,4	47,3	7,2	**3,47**
prilagodljivost opreme v prostoru	1,9	12,1	38,8	41,7	5,3	**3,36**
higienski pogoji	1,0	1,5	17,2	58,8	21,6	**3,99**
dostopnost do virov in literature	1,0	10,7	34,6	44,9	8,8	**3,50**
dostopnost do informacij splošnega značaja	1,5	3,9	27,2	55,3	12,1	**3,73**
dostopnost do visokošolskih učiteljev	0,5	1,9	21,4	56,3	19,9	**3,93**
dostopnost do visokošolskih sodelavcev	1,0	2,9	24,8	51,5	19,9	**3,86**
dostopnost do strokovnih služb	0,5	6,9	27,6	49,3	15,8	**3,73**
možnost mednarodnih študijskih izmenjav	1,5	8,3	25,9	52,7	11,7	**3,65**
možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na nacionalni ravni)	1,9	9,2	42,7	41,7	4,4	**3,37**
možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na mednarodni ravni)	3,0	9,9	41,4	40,9	4,9	**3,35**
možnost vključevanja v obštudijske dejavnosti	3,4	9,8	29,8	42,9	14,1	**3,55**

Dostopnost do virov in literature je po mnenju 44,9 % študentov ustrezna, za 8,8 % študentov pa popolnoma ustrezna. 11,7 % vprašanih meni, da dostopnost še ni zadovoljiva. V povprečju so jo ocenili z oceno 3,50. Dostopnost do informacij javnega značaja se študentom zdi ustreznejša (povprečje 3,73). Večina jih je prepričanih, da je dostopnost ustrezna

(55,3 %) ali popolnoma ustrezna (12 %). Rezultati ankete kažejo, da so študenti večinoma zadovoljni tudi z dostopnostjo visokošolskih učiteljev (povprečje 3,93). Dostopnost visokošolskih sodelavcev je po njihovem mnenju tudi večinoma ustrezna oziroma popolnoma ustrezna (povprečje 3,86). Podobno so ocenili tudi dostopnost strokovnih služb na fakulteti (povprečje 3,73).

Več kot polovica študentov (52,7 %) meni, da imajo ustrezne možnosti za mednarodne študijske izmenjave. 9,8 % študentov pa misli, da je še vedno neustrezno oziroma popolnoma neustrezno poskrbljeno za mednarodne izmenjave.

Študenti nekoliko slabše ocenjujejo možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja, tako na nacionalni (povprečje 3,37) kot na mednarodni ravni (povprečje 3,35).

Med študenti prevladuje prepričanje, da jim fakulteta zagotavlja ustrezne (42,9 %) oziroma popolnoma ustrezne (14,1 %) možnosti za vključevanje v obštudijske dejavnosti.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto se poslužujejo posameznih strukturnih pogojev (Preglednica 36). Večina (52,2 %) pogosto dostopa do virov in literature. Pogostost dostopanja so v povprečju ocenili s 3,76. Študenti manj pogosto dostopajo do informacij splošnega značaja (3,54). Le redki študentje zelo pogosto dostopajo do učiteljev (6,3 %) in sodelavcev (5,9 %). V povprečju je pogostost dostopanja do učiteljev (3,31) nekoliko večja od dostopanja k sodelavcem (3,10). Redkeje študenti dostopajo do strokovnih služb (3,05).

Preglednica 36: Ocena pogostosti uporabe strukturnih pogojev (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – niti niti, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Strukturni pogoji	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
dostopnost do virov in literature	0,5	11,6	17,4	52,2	18,4	**3,76**
dostopnost do informacij splošnega značaja	1,0	12,8	27,6	48,8	9,9	**3,54**
dostopnost do visokošolskih učiteljev	3,9	13,7	36,1	40,0	6,3	**3,31**
dostopnost do visokošolskih sodelavcev	3,0	24,6	37,9	28,6	5,9	**3,10**
dostopnost do strokovnih služb	2,9	24,9	39,5	29,8	2,9	**3,05**
možnost mednarodnih študijskih izmenjav	36,8	16,7	29,4	15,7	1,5	**2,28**
možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na nacionalni ravni)	36,6	16,1	29,3	15,6	2,4	**2,31**
možnost vključevanja v druga univerzitetna okolja (na mednarodni ravni)	37,9	14,8	29,1	15,8	2,5	**2,30**
možnost vključevanja v obštudijske dejavnosti	15,0	19,4	27,7	33,0	4,9	**2,93**

Študentje ne izkoriščajo pogosto možnosti za študijske izmenjave (povprečje 2,28), saj imajo težave s priznavanjem izpitov, ki jih na izmenjavah opravijo. Nekateri študenti pravijo, da jih izmenjave in sodelovanja v drugih študijskih okoljih ne zanimajo.

V obštudijske dejavnosti se študentje ne vključujejo pogosto (povprečje 2,93). Kot razloge za to navajajo pomanjkanje časa, zasedenost s popoldanskim delom, urnik, po katerem imajo redne obveznosti na fakulteti razporejene skozi ves dan, in tudi slabo predstavitev obštudijskih dejavnosti.

Na podlagi dobljenih rezultatov ocenjujemo, da tudi v bodoče ne smemo zanemariti dostopnosti do virov in literature, ki omogočajo študentom samostojno učenje ter dostopnosti učiteljev in strokovnih služb, ki jih študenti potrebujejo v času študija. Nekaj več pozornosti bo v bodoče treba posvetiti možnostim za mednarodne študijske izmenjave, saj

je zaznati nekaj težav, še zlasti pri priznavanju posameznih učnih dosežkov pridobljenih v tujini.

Kakovost študijskega programa z vidika doseganja različnih kompetenc

Zanimalo nas je mnenje študentov o količini pridobljenih kompetenc v času študija na programu Razredni pouk (Preglednica 37). Rezultati so pokazali, da študentje menijo, da so si pridobili najmanj kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami (povprečje 2,94). Najbolje pa se počutijo pri samoiniciativnem iskanju informacij in pridobivanju znanja (povprečje 3,95), pri timskem delu (povprečje 3,93) ter pri samoopazovanju in vrednotenju lastnega dela (povprečje 3,90). Opažamo tudi, da se počutijo manj kompetentni pri komunikaciji v tujem okolju (povprečje 3,37) in na umetniških področjih (povprečje 3,19).

Preglednica 37: Ocena pridobljenih kompetenc tekom študija (1 – sploh ni pripomogel, 2 – ni pripomogel, 3 – niti niti, 4 – je pripomogel, 5 – je zelo pripomogel).

Kompetence	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
sposobnost kritičnega mišljenja	0,0	5,4	20,0	62,9	11,7	**3,81**
sposobnost samoiniciativnega iskanja informacij in pridobivanja znanja	0,0	2,5	19,6	58,3	19,6	**3,95**
sposobnost analitičnega mišljenja	0,0	3,4	28,1	58,1	10,3	**3,75**
sposobnost obvladovanja komunikacijskih veščin v domačem okolju	0,0	6,9	21,2	55,7	16,3	**3,81**
sposobnost obvladovanja komunikacijskih veščin v mednarodnem okolju	2,5	14,3	36,9	36,0	10,3	**3,37**
sposobnost timskega dela	0,5	4,4	19,2	53,2	22,7	**3,93**
sposobnost vzpostavljanja partnerskih odnosov in sodelovanja med različnimi subjekti	2,5	7,9	28,1	49,3	12,3	**3,61**
sposobnost interdisciplinarnega povezovanja strokovnih vsebin	1,0	7,4	33,0	50,2	8,4	**3,58**
sposobnost samoopazovanja in samovrednotenja	0,5	4,5	15,4	64,2	15,4	**3,90**
sposobnost ustvarjalnega delovanja	1,0	4,0	28,4	50,7	15,9	**3,77**
specialno pedagoška znanja za delo z OPP	8,9	26,1	34,5	23,6	6,9	**2,94**
estetska občutljivost ter aktivno in ustvarjalno delo na umetniških področjih	3,5	22,3	31,2	37,6	5,4	**3,19**
zmožnost uporabe širokega spektra strategij učenja in poučevanja	1,5	5,9	30,7	50,5	11,4	**3,64**
zmožnost raziskovalnega delovanja	3,0	9,4	36,0	41,9	9,9	**3,46**
zmožnost načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja	0,5	9,9	30,2	48,0	11,4	**3,60**
zmožnost etičnega ravnanja	1,0	8,4	25,2	57,4	7,9	**3,63**
zmožnost vzpostavljanja pogojev, procesov in odgovornosti za vseživljenjsko učenje	1,5	6,0	29,0	54,5	9,0	**3,63**

Med kompetencami, ki so si jih pridobili v času študija, so poudarili še IKT kompetence, odgovornost, samokritičnost, potrpežljivost, samostojnost, sposobnost za timsko delo in organizacijo dela, sposobnost javnega nastopanja ter sposobnost uporabe pripomočkov za delo v šoli.

Kot je razvidno iz dobljenih podatkov, študenti najvišje ocenjujejo kompetence: sposobnost samoiniciativnega iskanja informacij in pridobivanja znanja, sposobnost timskega

dela ter sposobnost samoopazovanja in samovrednotenja, kar zagotovo nakazuje na dejstvo, da je študijski program Razredni pouk orientiran v pridobivanje navedenih kompetenc, ki so za bodoče učitelje vsekakor izjemnega pomena, saj si verjetno težko predstavljamo, kako bi lahko učitelj deloval v pogojih digitalizacije vzgoje in izobraževanja, brez timskega dela in brez ustrezne samokritičnosti in samovrednotenja.

Izpostaviti velja tudi kompetenco specialnega pedagoškega znanja za delo z OPP, ki je po mnenju vprašanih ocenjena s srednjo vrednostjo 2,94. Dobljeni rezultat nas opozarja na potrebo po sistematičnem vključevanju vsebin s tega področja v proces dodiplomskega izobraževanja bodočih učiteljev, saj se učitelji v praksi vse pogosteje soočajo s težavami učencev.

Sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete

V nadaljevanju smo želeli izvedeti, v kolikšni meri želijo anketiranci sodelovati pri delovanju UP PEF (Preglednica 38). Iz rezultatov lahko vidimo, da si najbolj želijo soodločati pri študijskih zadevah, kot so urniki, izbirnost predmetov ipd. (3,87). Najmanj pa jih zanima evalviranje (3,08).

Preglednica 38: Ocena sodelovanja pri delovanju UP PEF (1 – sploh si ne želim, 2 – si ne želim, 3 – niti niti, 4 – si želim, 5 – zelo si želim).

Sodelovanje	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
pri razvijanju novih študijskih programov/predmetov	2,0	21,0	29,3	40,0	7,8	**3,31**
pri izvajanju študijskih programov	2,0	8,9	21,2	56,2	11,8	**3,67**
pri evalviranju	4,9	24,1	36,5	27,1	7,4	**3,08**
pri soodločanju pri študijskih zadevah	1,0	7,9	17,2	50,7	23,2	**3,87**
pri soodločanju pri študentskih zadevah	1,5	12,3	30,0	41,4	14,8	**3,56**
pri raziskovalni dejavnosti fakultete	2,9	15,2	37,3	35,8	8,8	**3,32**
pri obštudijskih dejavnostih	0,5	10,9	30,7	40,1	17,8	**3,64**
Drugo	29,7	10,8	27,0	18,9	13,5	**2,76**

V Preglednici 39 je prikazana pogostost sodelovanja pri zgoraj omenjenih dejavnostih delovanja UP PEF. Opažamo, da študenti najpogosteje sodelujejo pri evalviranju (2,78), kar pa so pri prejšnjem vprašanju označili kot nekaj, česar si najmanj želijo. Študentje redko sodelujejo pri razvijanju novih študijskih programov (1,7), zato menimo, da bi jih morali vključevati pogosteje. Premalo se vključujejo v raziskovalno dejavnost fakultete (1,93).

Preglednica 39: Ocena pogostosti sodelovanja pri delovanju UP PEF (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – niti niti, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto).

Sodelovanje	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
pri razvijanju novih študijskih programov/predmetov	62,9	13,7	15,6	5,9	2,0	**1,70**
pri izvajanju študijskih programov	48,8	22,7	13,3	12,8	2,5	**1,98**
pri evalviranju	28,2	14,4	15,3	35,1	6,9	**2,78**
pri soodločanju pri študijskih zadevah	41,9	23,6	19,7	12,8	2,0	**2,09**
pri soodločanju pri študentskih zadevah	53,7	20,2	16,7	7,9	1,5	**1,83**
pri raziskovalni dejavnosti fakultete	50,2	19,7	18,2	10,3	1,5	**1,93**
pri obštudijskih dejavnostih	28,9	25,5	19,1	21,6	4,9	**2,48**

Zadovoljstvo študentov s študijem

Študentje so ocenili, v kolikšni meri so zadovoljni z vsebinsko zasnovo študija, organizacijo in izvedbo študija. Poleg tega smo želeli vedeti, ali so zadovoljni z upoštevanjem različnosti potreb študentov. Iz Preglednice 40 je razvidno, da so najmanj zadovoljni z organizacijo študija, in sicer z urniki in obveščanjem (3,13). Nekoliko bolje so ocenili izvedbo (3,50) in vsebinsko zasnovo študija (3,51), najbolj pa so zadovoljni z upoštevanjem kulturne, učne, družbene in socialne različnosti potreb študentov (3,57).

Preglednica 40: Ocena zadovoljstva študija na UP PEF (1 – sploh nisem zadovoljen, 2 – nisem zadovoljen, 3 – niti niti, 4 – sem zadovoljen, 5 – zelo sem zadovoljen).

Zadovoljstvo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
Z vsebinsko zasnovo študija (predmetnik, vsebine)	2,4	12,7	25,4	51,2	8,3	**3,50**
Z organizacijo študija (urniki, obveščanje)	8,3	22,1	26,0	35,8	7,8	**3,13**
Z izvedbo študija (predavanja, vaje, seminarji, praksa)	1,5	11,8	30,4	46,6	9,8	**3,51**
Z upoštevanjem različnih potreb učencev	3,4	9,3	27,0	47,1	13,2	**3,57**

Pri izvedbi študijskega procesa bi študentje spremenili predvsem urnike (Preglednica 41). Poudarili so, da si želijo bolj enakomerne in strnjene razporeditve ur. Moti jih, da imajo veliko prostih ur med predmeti in da so do večernih ur na fakulteti. Pričakujejo tudi, da urnike dobijo pravočasno, vsaj teden ali dva pred začetkom študijskega procesa, saj bi si tako lažje razporedili obštudijske dejavnosti. Omenili so tudi, da bi bilo dobro, če bi bili urniki prilagojeni vozačem. Glede obveščanja si študentje želijo, da bi informacije pridobili pravočasno, tako po SMS-sporočilih kot po elektronski pošti. 14,6 % študentov je zapisalo, da bi spremenilo način poučevanja, 10,6 % pa način ocenjevanja (Preglednica 41). Pri ocenjevanju so predlagali, da bi bilo več ustnih izpitov in več ocenjevanja praktičnega dela ter da bi izpit opravili lahko z več kolokviji. Podarili so, da pri nekaterih profesorjih predolgo čakajo na rezultate izpita. Način poučevanja bi študenti spremenili tako, da bi postala predavanja bolj zanimiva in bolj povezana s situacijami v šoli. Predlagajo manj frontalnega pouka in večjo aktivnost študentov med predavanji. Poleg tega si želijo več praktičnega dela, uporabnih vaj in timskega dela. Tudi IKT si želijo pogosteje uporabljati, zlasti bi se radi naučili rokovati z interaktivno tablo (predlagajo tečaj). Menijo, da interaktivne table na fakulteti niso izkoriščene v zadostni meri, saj se uporabljajo zgolj za prikazovanje predstavitev.

Preglednica 41: Odgovori na vprašanje »Kaj bi spremenili pri izvedbi študijskega procesa?«

Kaj bi spremenili	**f**	**F %**
urnike	122	35,0
način obveščanja	45	12,9
način ocenjevanja	37	10,6
način poučevanja	51	14,6
uporabo IKT sredstev	46	13,2
odnos do študentov	21	6,0
drugo	27	7,7
skupno	**349**	**100,0**

Študentje so ocenjevali, kako so kompetence, ki si jih pridobijo tekom študija, uporabne na trgu dela (Preglednica 41). Povprečna ocena 3,37 nakazuje, da študentje niso preveč prepričani, da so si pridobili kompetence, ki so na trgu dela cenjene. V nadaljevanju vprašalnika smo želeli izvedeti, kako ocenjujejo kakovost in količino pridobljenega teoretičnega in praktičnega znanja (Preglednica 42).

Preglednica 42: Ocena pridobljenih znanj in kompetenc (1 – zelo nizka, 2 – nizka, 3 – niti niti, 4 – visoka, 5 – zelo visoka).

Ocena	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**povprečna ocena**
uporabnosti pridobljenih kompetenc na trgu dela	1,5	12,3	39,2	41,7	5,4	**3,37**
kakovosti pridobljenega teoretičnega znanja	0,0	4,9	27,6	57,6	9,9	**3,72**
količina pridobljenega teoretičnega znanja	0,0	4,5	24,1	58,8	12,6	**3,79**
kakovosti pridobljenega praktičnega znanja	2,5	8,9	28,1	47,8	12,8	**3,60**
količina pridobljenega praktičnega znanja	4,5	16,8	26,7	42,1	9,9	**3,36**

Iz rezultatov sklepamo, da imajo študenti občutek, da so si s študijem pridobili več teoretičnih kot praktičnih znanj. Le petina (23,0 %) jih meni, da je količina teoretičnih in praktičnih znanj, pridobljenih v študijskem programu, uravnotežena (Preglednica 43). Menijo tudi, da je kakovost pridobljenih teoretičnih znanj v povprečju višja od kakovosti pridobljenih praktičnih znanj. Med odgovori smo zasledili predloge študentov, v katerih navajajo, da bi fakulteta lahko organizirala različne dejavnosti z otroki kot na primer varstvo, delavnice za otroke, interesne dejavnosti itd. S takimi dejavnostmi bi lahko študentje pridobivali praktična znanja in izkušnje.

Preglednica 43: Ocena razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin.

Razmerje	**f**	**F %**
je uravnoteženo	47	23,0
preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin	152	74,5
preveč praktičnih in premalo teoretičnih vsebin	2	1,0
drugo	3	1,5
skupno	**204**	**100,0**

Po mnenju večine (69,5 %) so učni načrti programa sestavljeni tako, da je razmerje med samostojnim delom in kontaktnimi urami uravnoteženo (Preglednica 44). Za samostojno učenje na domu večina (59,6 %) porabi do 2 uri na dan.

Preglednica 44: Ocena razmerja med samostojnim učenjem in kontaktnimi urami.

Razmerje	**f**	**F%**
je uravnoteženo	141	69,5
preveč samostojnega učenja in premalo kontaktnih ur	37	18,2
preveč kontaktnih ur in premalo samostojnega učenja	21	10,3
drugo	4	2,0
skupno	**203**	**100,0**

Rezultati ankete nakazujejo, da so naši študenti s študijem na UP PEF večinoma (62,3 %) zadovoljni (Preglednica 45).

Preglednica 45: Ocena splošnega zadovoljstva s študijem na UP PEF.

Zadovoljstvo s študijem	**f**	**F%**
sploh nisem zadovoljen	0	0,0
nisem zadovoljen	8	3,9
niti nezadovoljen niti zadovoljen	39	19,1
sem zadovoljen	127	62,3
zelo sem zadovoljen	30	14,7
skupno	**204**	**100,0**

Študentje bi si v času študija želeli pridobiti več kompetenc za delo z otroki s posebnimi potrebami, saj so ti vključeni v redne šole. Premalo so pripravljeni na delo z učenci tujci. Poleg tega si želijo več vsebin, s katerimi bi si pridobili kompetence za razredništvo in delo s starši (vodenje govorilnih ur in roditeljskih sestankov). Kljub temu, da so to generacije z visoko digitalno pismenostjo, se še vedno ne počutijo dovolj kompetentne za delo z IKT, zato si želijo med študijem pridobiti še več izkušenj in znanja, s katerimi bi bili ustrezno pripravljeni na uporabo IKT pri pouku (npr. delo z interaktivnimi tablami). Na študiju pogrešajo ustvarjalnost, saj si želijo več likovnih in dramskih vsebin ter raznih ustvarjalnih delavnic. Zavedajo se tudi pomena poznavanja slovenskega jezika, zato si želijo več teh vsebin. Menijo, da bi bilo dobro, če bi opravili tečaj prve pomoči in plavanja ter kolesarski tečaj, saj se zavedajo njihove pomembnosti.

Preveč pa imajo po njihovem mnenju teoretičnih vsebin pri splošnih predmetih, zlasti tistih, pri katerih gre za nadgradnjo srednješolskega znanja. Tudi seminarskih nalog je po njihovem mnenju preveč. Študentje menijo, da bi bilo dobro nekatere predmete združiti. Predlagajo, da bi se združili naravoslovni kot tudi družboslovni splošni predmeti z didaktiko. Poleg tega bi se jim zdela smiselna združitev pedagoške in razvojne psihologije. Tudi pri slovenskem jeziku ne želijo, da bi bil tako razdrobljen na več predmetov, ampak da bi te združili v celoto.

Želeli smo izvedeti, koliko truda študentje vložijo v študij. Skoraj polovica študentov (46,6 %) je prepričana, da ga vložijo veliko (Preglednica 46). Redki (5,4 %) menijo, da je za uspešnost pri študiju potrebno le malo truda. Nekaj je tudi takih (8,8 %), ki v študij vložijo zelo veliko truda.

Preglednica 46: Ocena vloženega truda v študij na UP PEF.

Ocena vloženega truda	**f**	**F%**
nič	0	0,0
malo	11	5,4
srednje	80	39,2
veliko	95	46,6
zelo veliko	18	8,8
skupno	**204**	**100,0**

Študij na UP PEF se večini (52,0 %) zdi zahteven (Preglednica 47). Nekaj več kot tretjina vprašanih (37,7 %) ga je ocenila kot srednje zahtevnega. Le redkim pa se študij zdi zelo zahteven (1,0 %) oziroma zelo nezahteven (2,0 %).

Preglednica 47: Ocena zahtevnosti študija na UP PEF.

Ocena zahtevnosti študija	**f**	**F%**
zelo nezahteven	4	2,0
Nezahteven	15	7,4
niti nezahteven, niti zahteven	77	37,7
Zahteven	106	52,0
zelo zahteven	2	1,0
Skupno	**204**	**100,0**

Večina študentov (76,5 %) bi ponovno izbrala UP PEF (Preglednica 48). Pri utemeljitvi odgovora so zapisali, da imajo s študijem na fakulteti pozitivne izkušnje, predvsem poudarjajo korektne, prijetne in sproščene odnose z učitelji, pozitivno klimo in občutek domačnosti zaradi prijaznega kadra in sošolcev. Poleg tega se nekaterim zdi študij kakovosten, z zanimivimi predmeti in primeri iz prakse. Nekaj študentov je zapisalo, da imajo možnost učenja v svojem jeziku, pri čemer sklepamo, da gre za zamejske Slovence, ki se vse pogosteje vpisujejo na UP PEF. Le 8,3 % vprašanih se ne bi ponovno odločilo za študij na tej fakulteti. Odgovor so utemeljevali s tem, da so predaleč od doma in da jih poklic učitelja ne pritegne ter da bi se raje vpisali na smer, ki jih bolj zanima. Zdi se jim, da je preveč učenja na pamet in premalo ustvarjalnega dela. Poleg tega jih moti, da je preveč teorije in preveč dela doma, s seminarskimi nalogami in pripravami, ter da študij traja predolgo. Nekateri pa so bili pri vprašanju neodločeni (15,2 %), saj pravijo, da še niso preizkusili študija na drugih fakultetah in zato težko primerjajo.

Preglednica 48: Odgovor na vprašanje: »Če bi se še enkrat odločili za študij, ali bi ponovno izbrali UP PEF?«

Odgovori	**f**	**F%**
da	156	76,5
ne	17	8,3
se ne morem odločiti	31	15,2
skupno	**204**	**100,0**

Zaključek

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da univerzitetni študijski program 1. stopnje Razredni pouk dosega cilje in potrjuje svoj namen. Kljub temu pa beležimo posamezne elemente strukturnih in procesnih pogojev študija, posamezne kompetence, aktivnosti študentov pri dejavnostih fakultete ter njihovo splošno zadovoljstvo s študijem kompetenc, s katerimi nismo povsem zadovoljni.

V okviru evalvacije študijskega programa smo oblikovali metodologijo in merske inštrumente, s pomočjo katerih smo pridobili podatke, ki so zgolj informativni. Ocenjujemo, da so pristop, ki smo ga izbrali, in inštrumenti, ki smo jih uporabili, ustrezni. Kljub temu pa velja določena stopnja zadržanosti pri aplikaciji rezultatov. Kot je razvidno iz strukture vzorca, je 23,9 % vprašanih vpisanih v 1. letnik, 24,9 % pa v drugi letnik, kar dejansko pomeni, da jih nekaj manj kot polovica študira šele eno leto in manj. To pomeni, da njihovi odgovori temeljijo na zgolj enoletni izkušnji študija na študijskem programu Razredni pouk.

Prepričani smo, da so preverjanje doseganja strukturnih in procesnih pogojev ter kompetenc, sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete ter njihovo zadovoljstvo s študijem čedalje pomembnejši pokazatelji kakovosti v okviru evalvacije študijskih programov in visokošolskih zavodov. Pri tem pa je seveda potrebna zadostna mera previdnosti, saj, kot ugotavljata Brejc in Trunk Širca (2007), pri definiranju kakovosti ne gre za enoznačen pojem, čeprav vsi deležniki v vzgoji in izobraževanju v ospredje zagotavljanja kakovosti postavljajo proces učenja in poučevanja ter doseženo raven znanja in dosežke učencev.

Povzetek

V prispevku predstavljamo raziskavo o strukturnih in procesnih pogojih študija, o doseženih kompetencah, sodelovanju študentov pri dejavnostih fakultete in zadovoljstvu študentov s študijem študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk, ki ga izvajajmo na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP PEF), kot pomembnih elementov spremljanja kakovosti na visokošolskem zavodu.

V uvodu so predstavljeni različni pogledi na kakovost, še zlasti na kakovost visokega šolstva, ter študijski program Razredni pouk na UP PEF od začetkov do danes.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja. Sodelovalo je 209 študentov, ki so vpisani na 1. stopnjo študijskega programa Razredni pouk. Z anketnim vprašalnikom so nas poleg demografskih vprašanj zanimali razlogi za vpis, strukturni pogoji za študij, kompetence, sodelovanje študentov pri dejavnostih fakultete ter zadovoljstvo s študijem.

Dobljeni rezultati kažejo na visoka pričakovanja vpisanih študentov do kakovostnega učnega procesa in do kakovostnega znanja, ki ga pridobijo, ter na pričakovano dobre odnose zaposlenih do njih v času študija. Anketirani opozarjajo na prostorsko stisko, ki vsekakor zahteva resen razmislek o ukrepih na tem področju, saj vemo, da je učni prostor pomemben dejavnik kakovosti.

Med kompetencami študenti poudarjajo sposobnost samoiniciativnega iskanja informacij in pridobivanja znanja, sposobnost timskega dela ter sposobnost samoopazovanja in samovrednotenja.

Možnostim za mednarodne študijske izmenjave bo v prihodnje potrebno posvetiti nekoliko več pozornosti, saj je zaznati nekaj težav, še zlasti pri priznavanju posameznih učnih dosežkov pridobljenih v tujini.

Večina študentov (76,5 %) bi ponovno izbrala navedeni študij, saj ocenjujejo, da imajo s študijem na fakulteti pozitivne izkušnje. Nadalje študenti ocenjujejo, da je izbrani študij kakovosten, vsebuje zanimive predmete in primere dobrih praks.

Literatura

Beck, Ulrich. *Kaj je globalizacija? Zmote globalizma – odgovori na globalizacijo*. Ljubljana: Krtina, 2003.

Biggs, John Burville, and Catherine Tang. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

Brejc, Mateja, and Nada Trunk Širca. »Sistemi vodenja kakovosti – sinergija med notranjo in zunanjo evalvacijo.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2, no. 7 (2007): 41–50.

Brejc, Mateja, ed. Študija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Kranj: Šola za ravnatelje, 2008.

Burcar, Lilijana. »Privatizacija in korporativizacija javne univerze.« Šolsko polje 23, no. 3–4 (2012): 223–90.

Erčulj, Justina. »Nenehno izboljševanje kot pristop h kakovosti.« In *Kakovost v vzgoji in izobraževanju*, edited by Mateja Brejc, 32. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 2007.

Julkaisupalvelut, Pikseri, ed. *Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru*. Helsinki: Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu, 2005.

Koren, Andrej, in Polona Peček. »Pristopi h kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.« In *Vladne reforme in javni sektor ter predsedovanje Slovenije Evropski uniji: referati*, edited by Stanka Setnikar Cankar. Ljubljana: Fakulteta za upravo, 2006.

Kos Kecojević, Živa, and Slavko Gaber, eds. *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljuljani, 2011.

Nadoh, Jana, and Andrej Kohont. »Na poti v bolonjsko reformo – razmislek o kakovosti in vlogi upravljanja človeških virov v visokem šolstvu.« *Družboslovne razprave* 23, no. 54 (2007): 97–116.

Rodman, Karmen. »Bolonjski proces po letu 2010 ali konec začetka.« *Management* 3, no. 1 (2008): 85–98.

Starc, Jasmina. »Notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih institucijah.« *Pedagoška obzorja* 25, no. 5 (2010): 76–97.

Accessed April 5, 2015. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20_stopnje/razredni_pouk_%28un%29/

Kako izobraziti študente razrednega pouka za učinkovito poučevanje matematike

Darjo Felda, Mara Cotič

Uvod

Dogajanje v razredu in učinek učitelja oziroma poučevanja sta odločilna za izboljšanje učnih izidov, pri čemer je poučevanje ključni faktor pri višanju kakovosti učenja (UNESCO, 2004). Izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev bi morali biti osrednji temi raziskovalcev polja edukacije, ki bi najnovejša spoznanja vnašali v šolsko prakso. Donedavna je bil učitelj obravnavan kot izurjen delavec, ki sam ni sprejemal odgovornih odločitev o svojem delu, pač pa je sledil receptom, natančnim scenarijem in togim poučevalnim postopkom. Po navadi je svoj profesionalni razvoj gradil s posebnimi navodili s strani »strokovnjakov« v okviru ustreznih delavnic (Schon, McDonald, 1998; Craig et al., 1998). Tak pristop je popolnoma zgrešen, še toliko bolj v novejšem času, ko dajemo prednost konstruktivističnemu pristopu in načelom aktivnega učenja. Učitelj mora postati razmišljajoči praktik, ki pri pouku uporablja pristope aktivnega učenja in ki učence spodbuja h kritičnemu dialogu, raziskovanju in višjim miselnim procesom ob problemskem pouku (Boyle et al, 2003; Leu et al., 2005). Učitelj mora biti strokovnjak, ki je zmožen sprotnega stalnega premišljanja o šolski in razredni situaciji ter hitrega sprejemanja ustreznih suverenih odločitev (Boyle et al., 2003; Verspoor, 2006).

Učitelj razrednega pouka mora biti usposobljen poučevati vsa kurikularna področja, pri čemer se mora zavedati, da sta procesa učenja in poučevanja vsakega področja prepletena in da poučevanje ni zgolj »mehanično« prenašanje znanja na učečega. Področje poučevanja matematike je v zadnjem času deležno precejšnje pozornosti; družba namreč ne pričakuje, da bi se učeči »oborožil« s suhoparnim matematičnim znanjem, pač pa da bo učeči ob zaključku šolanja matematično pismen oziroma matematično kompetenten. Evropska komisija (2007) opredeljuje kompetence kot kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. Ključne kompetence, med katerimi je tudi matematična, so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Vsaka ključna kompetenca prispeva k uspešnemu življenju v družbi znanja. Kritično razmišljanje, ustvarjalnost, dajanje pobud, reševanje problemov, ocena tveganj, sprejemanje odločitev ter konstruktivno obvladovanje čustev so pomemben dejav-

nik pri vseh ključnih kompetencah (Evropska komisija, 2007). *Matematična kompetenca je sposobnost usvojitve in uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje mnogih težav v vsakdanjem življenju. Pri usvojitvi temeljnih tehnik računanja so poudarjeni postopek, dejavnost ter znanje. Matematična kompetenca vključuje – v različnem obsegu – sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja (logično in prostorsko razmišljanje) in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafi in razpredelnice)* (Evropska komisija, 2007).

Evropska komisija (2007) navaja tudi bistveno znanje, spretnosti in odnose, povezane s to kompetenco:

- potrebno znanje matematike vključuje temeljito poznavanje številk, merskih enot in struktur, osnovnih postopkov in osnovnih matematičnih predstavitev, razumevanje matematičnih pojmov in zasnov ter zavedanje glede vprašanj, na katera lahko matematika ponudi odgovor;
- posameznik mora biti sposoben uporabljati temeljna matematična načela in postopke v vsakodnevnih okoliščinah doma in v službi ter slediti in ocenjevati sklope argumentov, sposoben mora biti matematično razmišljati, razumeti matematične dokaze, se sporazumevati v matematičnem jeziku ter uporabljati ustrezne pripomočke;
- pozitiven odnos do matematike temelji na spoštovanju resnice in pripravljenosti za iskanje razlogov ter za ocenjevanje njihove veljavnosti.

Dejavniki razvoja matematične pismenosti

Za kakovostno poučevanje matematike se morajo bodoči učitelji razrednega pouka zavedati, kaj vse vpliva na matematično pismenost oziroma, kako naj bi otroci gradili matematično pismenost in postopoma postajali matematično kompetentni. Da bi se jim lahko uspešno izgoibali, morajo poznati tudi dejavnike, ki negativno vplivajo na višanje ravni matematične pismenosti, in težave, na katere lahko naletijo pri gradnji matematične kompetence učencev.

Že v začetku šolanja bi se morali otroci seznaniti z dejstvom, kako je matematika narejena oziroma, kako nastaja in kako jo uporabljajo, ko se ukvarjajo z njo. Ni dovolj, da jo »vsrkavajo« in vadijo rutinske matematične primere. Pouk matematike bi moral razvijati naslednje vidike učenja:

- raziskovanje,
- reševanje problemov,
- ustvarjalno mišljenje,
- obdelavo podatkov,
- logično sklepanje in
- ocenjevanje rezultatov.

Žal pa mnogi ne vidijo in ne pojmujejo matematike kot ustvarjalne discipline, še zlasti ne, če učenje matematike in matematične dejavnosti doživljajo kot memoriranje določenih dejstev in pravil ter izvrševanje ponavljajočih se algoritmov, dokler si ne zapomnijo »mehaničnega« poteka postopka, ne glede na to, ali sploh razumejo, kar delajo. Da bi bilo učenje matematike ustvarjalno, je potrebno učence vključiti v praktično reševanje realistič-

nega ali nekega drugega matematičnega problema, ki ima več možnih poti za rešitev. Občasno je potrebno učence izzvati s t. i. raziskovanjem problema, ki ima več rešitev in več možnih strategij reševanja. Otroci večkrat najdejo izvirne premisleke in povezave na poti do rešitve, ki naj bi jih izmenjali s sovrstniki, ter s pogovorom sprejemali in razvijali nove zamisli, ki bi ustvarjalno bogatile »matematično ponudbo«. Ustvarjalno raziskovanje in reševanje problemov je odlična pot razvoja matematičnih konceptov, velikokrat pa tudi koristno orodje za utrjevanje postopkov. Seveda se z raziskovanjem in reševanjem problemov prvenstveno »brusi« strategije, miselne veščine in logično sklepanje v matematičnem kontekstu. V okviru tega učenci:

- postavljajo vprašanja in predpostavljajo morebitne zaključke,
- izbirajo strategije in reprezentacije,
- uporabljajo svoje miselne veščine,
- dokazujejo ali ovržejo trditve,
- kritično pregledajo, preverijo in ocenijo svoje delo,
- razvijajo potrpežljivost in vztrajnost, da pridejo do rešitve (ACME, 2008).

Veliko raziskav je pokazalo na težave učencev ob reševanju realističnih problemov. Težave so največkrat v razumevanju besedila problema in iskanju ustrezne matematične vsebine, saj učenci povsem naključno operirajo z danimi podatki in ne upoštevajo njihove povezave z realističnim kontekstom. Napake v reševanju niso posledica pomanjkanja izkušenj, saj se izkaže, da se tudi uspešnost reševanja »tradicionalnih« problemov bistveno ne izboljša, čeprav se njihovo reševanje večkrat ponavlja (Renkl, Stern, 1994). Realistične probleme največkrat rešujemo z matematizacijo nematematične situacije, torej:

- izgradimo matematični model glede na ustrezno realistično situacijo oziroma situacijo iz vsakdanjega življenja,
- rešimo matematični problem, ki smo ga zgradili,
- rešitev matematičnega problema, ki ustreza matematičnemu modelu, prenesemo v realistično okolje.

Največjo oviro pri reševanju realističnih problemov predstavlja izgradnja matematičnega modela, saj je pri tem pomembno poznavanje konteksta realistične problemske situacije in nujna določena mera ustvarjalnosti (Winter, 1994). Nezanemarljivo oviro predstavlja tudi zadnji korak pri reševanju realističnega problema, ki se je niti učenci višjih razredov osnovne šole velikokrat ne zavedajo. Prav zaradi tega je potreben pogovor, da se učenci začnejo zavedati realne situacije. Le z ustreznim utemeljevanjem postopkov reševanja in ne zgolj s preverjanjem pravilnosti računanja oziroma uporabe drugih algoritmov pri reševanju matematičnega modela se bodo učenci začeli zavedati problemske situacije in pravilno prenesli matematični rezultat v realistično okolje.

Pouk matematike in matematična pismenost

Ker naj bi osnovna šola izobrazila matematično pismenega človeka, je pomembno preveriti, katere matematične vsebine naj bi učenec usvojil in znal uporabljati v vsakdanjem življenju, da bi zadostil merilom matematične pismenosti. Ker pa gre pri matematični pismenosti za uporabo matematičnega znanja v različnih življenjskih situacijah, ni

dovolj, da bi se učenci matematično opismenjevali le pri pouku matematike. Prav tako ne gre vedno za sočasno usvajanje matematičnih konceptov in algoritmov na eni strani ter za uporabo matematičnih idej v različnih življenjskih situacijah na drugi. Če želimo učinkovito opismenjevati, moramo učence usklajeno vključevati v uporabo matematičnih pojmov in algoritmov tudi pri drugih predmetih. Ena izmed negativnih plati opismenjevanja je prav učenje matematike, kot ga srečujemo pri tradicionalnem pouku. Način poučevanja oziroma učenja je namreč največkrat usmerjen v poučevanje za preizkus znanja in posledično tudi v učenje za ta namen. Učenci se usmerijo v učenje postopkov reševanja problemov, kot je pokazal učitelj v šoli in kot so sami »utrdili« na podobnih problemih doma. Presenetljivo veliko učencev se odloča za učenje postopkov na pamet. Pravzaprav jih k temu spodbujajo učitelji, ki za vsak problem pokažejo, kako se ta reši po točno določenem postopku (Wagener et al., 1990). V takih primerih se učenci niti ne zavedajo, kakšna je vsebina problema oziroma za kakšno problemsko situacijo gre. Več raziskav je pokazalo, da učenci v besedilnih nalogah ne uvidijo problemske situacije (Greer, 1993; Verschaffel, De Corte, Lasure, 1994; Verschaffel, De Corte, Lasure, 1999; Renkl, 1999). Končnega rezultata ne znajo smiselno povezati z besedilom problema, rezultat, ki so ga dobili s strogim upoštevanjem naučenega postopka, pa nekritično jemljejo kot pravilen. Na vprašanje, zakaj niso upoštevali realnih okoliščin v posamezni nalogi, so nekateri odgovorili, da so sicer razumeli problem, a da realnih okoliščin nikoli ne bi vključili v reševanje matematičnega problema, češ da gre pri matematiki na primer za seštevanje in da pri seštevanju ne potrebujemo realnih okoliščin. Veliko učencev torej sploh ne uporablja znanj o realnem svetu oziroma izkušenj iz vsakdanjega življenja niti pri reševanju problemov iz vsakdanjega življenja, če so ti povezani s poukom ali učenjem matematike.

Učenci so prepričani, da znanja in izkušnje iz realnega življenja niso pomembni pri reševanju »matematičnih« problemov. V nasprotju s tem pa večina učencev pokaže zmožnosti reševanja problema, če jim je ta predstavljen kot »projekt«: v »realistični« nalogi igrajo pot do rešitve (DeFranco, Curcio, 1997; Reusser, Stebler, 1997; Wyndhamm, Säljö, 1997). Sklepamo lahko, da učenci ne izkazujejo miselnega primanjkljaja, ki bi bil vzrok za težave pri reševanju matematičnih problemov, povezanih z vsakdanjim življenjem, pač pa se držijo nekih priučenih pravil igre. Običajni matematični problemi oziroma besedilne naloge, ki jih srečujemo pri matematiki, so še vedno precej »rigidni« (Cotič, 1998). Med učitelji je zakoreninjeno prepričanje o potrebi po velikem številu stereotipnih vaj, da bi se lahko učenci naučili postopka reševanja problema nekega tipa. Tako se zlasti v času, namenjenem utrjevanju, rešuje probleme kot po tekočem traku, ne da bi se pogovorili in premislili o vsebini posamezne besedilne naloge. Besedilne naloge kot odsev realne življenjske situacije bi morale pritegniti učence, da uporabijo izkušnje iz vsakdanjega življenja. Jemati bi jih morali kot opis problemske situacije, zato bi jih morali prebrati dovolj pozorno, da bi jih razumeli. Učenje in poučevanje uporabe matematike v življenjskih situacijah sta težka, zato se jima učenci in učitelji najraje izognejo. Učenci po navadi neučakano želijo navodila, učitelji pa jim velikokrat ustrežejo z naštevanjem receptov. Ta »metoda« je kratkoročno uspešna, učenci dosežejo dobre rezultate na skorajšnjem preizkusu znanja. Prepričani so, da je dovolj, če si zapomnijo recepte, a s tem ne razvijejo ustreznih spretnosti in ne gradijo matematične pismenosti.

V učnih načrtih za matematiko so se pojavile zahteve po učenju in poučevanju matematike z razumevanjem ter uporabnosti matematike v vsakdanjem življenju, vendar se kljub temu izkazuje nizek nivo matematične pismenosti. V poučevalno in učno prakso bo potrebno jasneje vključiti dosežke matematične pismenosti. Čeprav je zmožnost uporabe matematike v vsakdanjem življenju eden temeljnih ciljev pouka matematike, se le redkokdaj preverja. Če želimo doseči uporabo matematičnega znanja v šoli in izven nje, bo potrebno preverjati ne le matematične sposobnosti, pač pa tudi zmožnost uporabe matematičnih spretnosti v vsakdanjem življenju, saj je to pravzaprav bistvo matematične pismenosti. V različnih definicijah ali opisih matematične pismenosti zasledimo osnovne matematične zmožnosti v kontekstu z vsakdanjim življenjem človeka, ki je postavljen v naravno in socialno okolje. Morda je v definicijah matematične pismenosti neupravičeno prevelik poudarek le na matematiki, saj pismenost zaživi v naravnem in socialnem okolju.

Upravičeno se vprašamo, kje se matematična pismenost pravzaprav razvija. Šolska matematika postaja z leti šolanja vedno bolj abstraktna in formalna. Ko učenec usvoji dovolj matematičnih pojmov in algoritmov, se pouk matematike usmeri v »matematično teorijo« in oddalji od njihove uporabe v vsakdanjem življenju. Učenci, dijaki in študenti se tako učijo matematike zgolj zaradi matematike same, pravzaprav niti ne zaradi matematike, ampak zaradi učnega predmeta matematika, kar zagotovo nima nikakršnega smisla. Bodoče učitelje razrednega pouka je treba usmeriti v razmislek o smislu pouka matematike, ki ne bo sam sebi namen. Otresti se morajo potrebe po učenju matematike za to, da opravijo izpit, in začutiti pravi smisel izgradnje matematične kompetence, da jo bodo znali na svoji profesionalni poti kakovostno postopno prenašati na učence. Učenje in poučevanje za dvigovanje ravni matematične pismenosti naj bi bilo učenje in poučevanje empirične matematike, ki bi slonelo na induktivnem načinu usvajanja znanja. Učenci bi najprej spoznali moč matematike na določenih primerih iz vsakdanjega življenja, da bi lahko kasneje razumeli postopke posploševanja in abstrahiranja (Packer, 2003). Verjetno je treba posodobiti sistem učenja in poučevanja matematike, da bo dovolj učinkovit in da bo pokrival najnujnejše potrebe človeka v sodobni družbi. Matematika oziroma tiste njene komponente, ki so vključene v matematično pismenost, so pomembne za vsakogar, učenje in poučevanje matematike pa nikakor ne smeta biti usmerjena le na tiste učence, ki jim je matematika »všeč« in ki uživajo v njenih lepotah in eleganci (Packer, 2003).

Višanje ravni matematične pismenosti

Več raziskav o zagotavljanju in višanju ravni matematične pismenosti je pokazalo, da je treba v pouk matematike vnesti določene spremembe. Učenci bi se morali dejavneje vključiti v pogovor, iz katerega bi lahko izluščili njihovo znanje in razumevanje matematike, njihov način razmišljanja in sklepanja ter utemeljevanja izbranih metod in postopkov reševanja problemov. Interaktivno poučevanje, v katerem so sodelovali vsi učenci v razredu, z nekaj dela v skupinah ali individualnega dela in z uporabo žepnih računal ob računanju na pamet in izvajanju miselnih strategij, se je izkazalo kot učinkovito (Reynolds, Muijs, 1999). Reynolds in Muijs (1999) poudarjata izkazovanje slabših rezultatov v nižjih razredih osnovne šole, v katerih je veliko ponavljanja računskih postopkov, preveč individualizirane oblike dela in premalo poudarka na spretnosti računanja na pamet. Glavne značilnosti dela v uspešnejših razredih so:

- jasna struktura učne ure, dober izkoristek časa s primernimi izzivi, koraki in motivacijo,
- učitelj nastopa kot moderator,
- stalna interakcija med učiteljem in učenci, spremljanje dojemljivosti in napačnih pojmovanj ter konstruktivna pomoč učencem,
- preverjanje znanja in spretnosti ter hiter priklic določenih pojmov,
- uporaba raznovrstnih aktivnosti na določeno temo za utrjevanje in poglabljanje znanja (Reynolds, Muijs, 1999).

Gotovo je tudi od učitelja odvisno, kako učinkovito je poučevanje. Za učitelja, čigar učenci dosegajo nadpovprečne rezultate v razvijanju matematične pismenosti, lahko sklepamo, da:

- verjame, da lahko vsak učenec doseže primerno matematično pismenost,
- verjame, da je potrebno za matematično pismenost zgraditi mrežo povezav med matematičnimi pojmi in koncepti,
- vidi pogovor v razredu kot pomemben faktor razvoja miselnih povezav, ki jih učenec potrebuje za izgradnjo matematične pismenosti,
- pomaga učencem, da učinkoviteje delajo,
- uporablja strategije, ki izzovejo vse učence,
- gradi na dejanskih miselnih strategijah otrok,
- spodbuja ustrezen pogovor oziroma razpravo s celim razredom, v manjši skupini ali s posameznikom,
- od otrok pričakuje, da razlagajo in poslušajo,
- zaposli učence, da rešujejo realistične probleme, in
- se pogosto odloča za stalno strokovno izpopolnjevanje.

Za veliko učiteljev, katerih učenci ne dosegajo tako visokih rezultatov v razvijanju matematične pismenosti, velja, da:

- poudarjajo standardne aritmetične metode pred razumevanjem in povezovanjem znanja,
- uvajajo posamezne matematične vsebine nepovezano z drugimi,
- pogosto nagovarjajo učence, da si zapomnijo, kar se naučijo,
- s preverjanji ugotavljajo, ali so se učenci naučili posameznih metod, izsledkov preverjanja ne uporabijo za načrtovanje nadaljnjega poučevanja,
- dajejo prednost uporabi določenih navodil namesto razvoju učinkovitih strategij, in
- odlašajo z vpeljevanjem abstraktnih pojmov, ker menijo, da jih otroci niso sposobni dojeti.

Po obsežni raziskavi o zgodnji matematični pismenosti (Clarke et al., 2002) je bilo ugotovljeno, da se učitelji, katerih učenci so bili posebej uspešni v razvijanju matematične pismenosti, ujemajo v nekaterih elementih poučevanja, kot je prikazano v preglednici.

Preglednica 49: Elementi poučevanja z učinkovitim razvijanjem matematične pismenosti (Clarke et al., 2002).

	Učitelj, ki učinkovito razvija zgodnjo matematično pismenost,
Matematična vsebina	se osredotoči na pomembne matematične ideje, jasno predstavi matematično vsebino učencem;
Značilnosti nalog	predvidi smiselne naloge, ki omogočajo različne možnosti, strategije in rešitve, izbere naloge, ki zaposlijo učence in so jim blizu;
Materiali, pripomočki in reprezentacije	uporabi različne materiale, reprezentacije oziroma kontekste za isti koncept;
Prilagoditve, povezave	se prilagodi situaciji, povezuje novosti z vsebinami iz predhodnih učnih ur ali s predhodnimi izkušnjami;
Organizacija pouka, pristop poučevanja	vključi in osredotoči matematično mišljenje učencev z uvodno aktivnostjo s celim razredom, izbira zelo različne individualne ali skupinske dejavnosti v okviru osrednjega dela učne ure in prilagaja svojo vlogo v njej;
Učeča se skupnost in razredna interakcija	uporabi različne vrste vprašanj za preverjanje mišljenja in razumevanja učencev ter postavljanja izzivov, pusti učence, da sami iščejo določene rešitve, spodbuja učence, da razložijo svoja matematična razmišljanja in zamisli, spodbuja učence, da poslušajo in ocenijo, kako so drugi razmišljali, in da jim pomagajo pri razumevanju, pozorno posluša posamezne učence, gradi na matematičnih zamislih in strategijah učencev;
Pričakovanja	ima visoka, vendar realna pričakovanja od otrok, spodbuja in ceni trud, vztrajnost in zbranost;
Refleksija	poudari ključne matematične ideje med učno uro in/ali ob zaključku učne ure, po učni uri reflektira odgovore in učenje otrok v povezavi z dejavnostmi in učno vsebino;
Načini preverjanja	zbira podatke z opazovanjem in/ali poslušanjem učencev ter si jih ustrezno zabeleži, uporablja različne načine preverjanja, učno pripravo prilagaja glede na izsledke preverjanja;
Osebnostne lastnosti učitelja	verjame, da je učenje matematike lahko prijetno in da bi tako moralo biti, je samozavesten glede svojega znanja matematike in glede na stopnjo, na kateri poučuje, pokaže ponos in zadovoljstvo ob posameznikovem uspehu.

Zaključek

Gotovo je možnost za učenje, poleg učenčeve zmožnosti, eden izmed faktorjev, ki vpliva na dosežek učenca. Predpogoj je kvalitetno izobraziti in doizobraževati učitelja. Tudi za učitelja razrednega pouka, ki bo uspešno razvijal matematično pismenost, je nujno, da najprej sam razume matematiko, pri čemer ni mišljena le sposobnost rokovanja z vsebinami matematike na razredni stopnji šolanja. Globlje mora razumeti koncepte in procese ter jih logično razložiti z uporabo ustreznega matematičnega jezika in primerov.

Zmožnost (bodočega) učitelja, da poišče več reprezentacij posameznega pojma ali vsebine ter da uvidi in nazorno pokaže povezave med različnimi matematičnimi predstavami ali zamislimi, je tesno povezana z učiteljevo samozavestjo oziroma zaupanjem v lastno znanje matematike. Pozitivne izkušnje z matematiko, skupaj z ustreznim zaupanjem v lastno znanje, ugodno vplivajo tako na uspešne predstavitve matematičnih vsebin na nastopih, ki jih imajo bodoči učitelji matematike, kot tudi na kakovostno poučevanje matematike. Tudi bodoči učitelj razrednega pouka bi torej moral imeti v okviru študija najprej možnost razumeti matematiko in se šele nato usmeriti v didaktiko matematike. Mnogi študenti imajo namreč zakoreninjena taka prepričanja o matematiki in o učenju, s katerimi bi zelo težko uspešno poučevali matematiko (Beswick, 2005).

Hitro razvijajoča in spreminjajoča se družba zahteva sprotno posodabljanje študijskih programov, ki izobražujejo učitelje razrednega pouka. Pomembno je, da se bodoči učitelji zavedajo tudi pomena stalnega strokovnega izpopolnjevanja, s katerim se bodo ves čas prilagajali novim spoznanjem in zahtevam družbe. Tako bodo na svoji profesionalni poti usmerjali otroke na začetku šolanja v učinkovito izgradnjo matematične kompetence, ene izmed ključnih kompetenc, potrebnih za celovit razvoj vsakega otroka. S pravimi pristopi bodo matematiko neposredno povezali z realnimi okoliščinami ter s tako osmišljenim poukom matematike prispevali k stalnemu višanju ravni matematične pismenosti otrok.

Povzetek

Skladno z najnovejšimi znanstvenimi izsledki s področja didaktike matematike in s pričakovanji sodobne družbe je potrebno nadgrajevati tudi učne načrte predmetov, v okviru katerih se študenti univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk seznanjajo z vsebinami matematike in didaktike matematike. Bodoči učitelji razrednega pouka se morajo seznaniti s pristopi aktivnega učenja, s katerimi bodo učence spodbujali h kritičnemu dialogu, raziskovanju in višjim miselnim procesom. Učence bodo vodili skozi ustvarjalno raziskovanje in reševanje realističnih problemov, s čimer bodo učenci razvijali miselne veščine in logično sklepanje. Izkazovati morajo ustrezno raven matematične kompetence, ki jo kot eno ključnih opredeljuje tudi Evropska komisija, da bodo lahko na svoji profesionalni poti uspešno gradili matematično pismenost učencev. Spoznati morajo kvalitete pouka matematike, ki zagotavlja višanje ravni matematične pismenosti, pa tudi pasti, ki se jim bodo morali izogibati.

Literatura

ACME. »Mathematics in Primary Years.« A Discussion Paper for the Rose Review of the Primary Curriculum. The Advisory Committee on Mathematics Education (ACME), 2008.

Beswick, Kim. »Preservice Teachers' Understandings of Relational and Instrumental Understanding.« In *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 2, edited by Hellen L. Chick and Jill L. Vincent, 161–68, Melbourne: PME, 2005.

Boyle, Bill, David While, and Trudy Boyle. »A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective?« Working Paper No. 1. Manchester: University of Manchester, Institute for Political and Economic Governance, 2003.

Clarke, Doug, Jill Cheeseman, Ann Gervasoni, Donna Gronn, Marj Horne, Andrea McDonough, Pam Montgomery, Anne Roche, Peter Sullivan, Barbara Clarke, and Glenn Rowley. 2002. »Early Numeracy Research Project (ENRP): Final Report.« http://www.education.vic.gov.au/studentlearning/teaching\-resources/maths/enrp/default.htm.

Cotič, Mara. »Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike.« PhD diss., Univerza v Ljubljani, 1998.

Craig, Helen J., Richard J. Kraft, and Joy Du Plessis. *Teacher Development: Making an Impact*. Washington: ABEL Clearinghouse for Basic Education, AED; Human Development Network, The World Bank, 1998.

DeFranco, Thomas C., and Frances R. Curcio. »A Division Problem with a Remainder Embedded across Two Contexts: Children's Solutions in Restrictive versus Real-World Settings.« *Focus on Learning Problems in Mathematics* 19, no. 2 (1997): 58–72.

Evropska komisija. 2007. »Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework.« Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

Greer, Brian. »The Mathematical Modeling Perspective on Wor(l)d Problems.« *Journal of Mathematical Behavior* 12, no. 3 (1993): 239–50.

Leu, Elizabeth, Francy Hays, Donna K. LeCzel, and Barbara O'Grady. *Quality teaching: Building a Flexible and Dynamic Approach*. Washington: AED, Global Education Center, 2005.

Packer, Arnold. »What Mathematics Should Everyone Know and Be Able To Do?« In *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, edited by Bernard L. Madison and Lynn Arthur Steen, 33–42. Princeton: National Council on Education and the Disciplines, 2003.

Renkl, Alexander. »Learning Mathematics from Worked-Out Examples: Analyzing and Fostering Self-Explanations.« *European Journal of Psychology of Education* 14, no. 4 (1999): 477–88.

Renkl, Alexander, and Elsbeth Stern. »Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben.« *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8, no. 1 (1994): 27–39.

Reusser, Kurt, and Rita Stebler. »Every Word Problem Has a Solution – The Social Rationality of Mathematical Modelling in Schools.« *Learning and Instruction* 7, no. 4 (1997): 309–27.

Reynolds, David, and Daniel Muijs. »The Effective Teaching of Mathematics: A Review of Research.« *School Leadership & Management* 19, no. 3 (1999): 273–89.

Schon, Donald, and Joseph McDonald. *Doing What You Mean To Do in School Reform*. Providence: Brown University Press, 1998.

UNESCO. »EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All – The Quality Imperative.« Paris: UNESCO, 2004.

Verschaffel, Lieven, Erik De Corte, and Sabien Lasure. »Realistic Considerations in Mathematical Modelling of School Arithmetic Word Problems.« *Learning and Instruction* 4 (1994): 273–94.

Verschaffel, Lieven, Erik De Corte, and Sabien Lasure. »Children's Conceptions about the Role of Real-World Knowledge in Mathematical Modelling of School Word Problems.« In *New Perspectives on Conceptual Change*, edited by Schnotz, Wolfgang, Stella Vosniadou, and Mario Carretero, 175–89.Oxford: Elsevier, 1999.

Verspoor, Adriaan. »Schools at the Center of Quality.« *ADEA Newsletter*, Special Issue (2006): 3–6.

Wagener, Ursula, Mary Patterson McPherson, William Sewell, Patricia Meyer Spacks, and William Thurston. *Pedagogy and the Disciplines*. Pennsylvania: PEW Higher Education Research Programs, University of Pennsylvania, 1990.

Winter, Heinrich. »Modelle als Konstrukte zwischen lebensweltlichen Situationen und arithmetischen Begriffen.« *Grundschule* 26, no. 3 (1994): 10–13.

Wyndhamn, Jan, and Roger Säljö. »Word Problems and Mathematical Reasoning: A Study of Children's Mastery of Reference and Meaning in Textual Realities.« *Learning and Instruction* 7, no. 4 (1997): 361–82.

Analiza rezultatov vprašalnika o kakovosti študijskega programa *Izobraževanje odraslih in razvoj kariere* za študijsko leto 2014/2015

Dejan Hozjan, Nina Krmac

Uvod

Za kakovostnejšo interpretacijo pridobljenih rezultatov bomo v uvodu namenili nekaj besed o samem študijskem programu in kompetencah, ki naj bi jih študent pridobil v času študija. Podiplomski magistrski študijski program *Izobraževanje odraslih in razvoj kariere* je bil na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem ustanovljen v študijskem letu 2011/2012. Omenjenega leta se je nanj vpisalo 6 študentov, in sicer 4 v 1. letnik ter 2 študenta v 2. letnik. Sedaj, v študijskem letu 2014/2015, ima študijski program vpisanih 43 študentov. Od tega je 14 študentov v 1. letniku, 15 v 2. letniku, ostali študentje koristijo absolventski staž. Do meseca aprila 2015 sta na omenjenem študijskem programu magistrirali dve magistrantki.

V času študija študentje pridobijo predvsem kompetence s področja andragogike, psihologije in kadrovanja, s katerimi se usposobijo za izvajanje različnih vlog, kot so na primer vodja izobraževalnih in kadrovskih enot, vodja strokovnega razvoja zaposlenih, svetovalec in mentor za izobraževanje odraslih, razvoja kariere in kadrovanja ter ne nazadnje predavatelj s področja andragogike.

Diplomant ob zaključku študija pridobi naziv magister profesor andragogike, s katerim ima licenčno izobrazbo, ki mu daje možnost odpiranja zasebnih izobraževalnih ustanov za izobraževanje odraslih.

Glede na značilnosti študijskega programa bomo v nadaljevanju analizirali rezultate vprašalnika o kakovosti, ki so ga izpolnili študentje, ki omenjeni študijski program obiskujejo. Pri interpretaciji podatkov so vključeni le tisti podatki, ki so za naše področje raziskovanja najbolj relevantni in bodo pripomogli pri izboljšavah študijskega programa ter njegovem kakovostnejšem delovanju.

Rezultati in interpretacija

Vzorec

Vprašalnik o kakovosti delovanja omenjenega študijskega programa je rešilo 14 študentk, od tega 8 študentk obiskuje 1. letnik, 6 študentk pa 2. letnik.

Splošna ocena o študijskem programu in njegovi kakovosti

Glede na to, da je obravnavani študijski program glede na nastanek najmlajši na UP PEF, nas je zanimalo, kateri so bili razlogi, da so se študentje nanj vpisali. Z namenom spoznanja bomo lahko podkrepili dejavnike, ki pripomorejo k povečanju zanimanja do študijskega programa.

Preglednica 50: Razlogi za vpis.

Razlogi za vpis		**f**	**f (%)**
	Pričakovana kakovost procesa študija (vsebinska zasnova in izvedba)	9	34,6
	Pričakovana kakovost pridobljenega znanja	9	34,6
	Pričakovan odnos zaposlenih do študentov na fakulteti	1	3,8
	Kraj študija (sprememba okolja)	2	7,7
	Izkušnje drugih s študijem na UP PEF	2	7,7
	Bližina doma	2	7,7
	Drugo (zapišite):	1	3,8
Skupaj		26	100,0

Študentke kot razloge za vpis predvsem poudarjajo pričakovano kakovost procesa študija (vsebinska zasnova in izvedba) (34,6 %) in pričakovano kakovost pridobljenega znanja (34,6%). Po 2 študentki (7,7 %) sta kot razlog izpostavili kraj študija (sprememba okolja), izkušnje drugih s študijem na UP PEF ter bližino domu. 1 (3,8 %) študentka je kot razlog za vpis na omenjeni študijski program poudarila pričakovan odnos zaposlenih do študentov na fakulteti ter enako 1 študentka (3,8 %) je kot drugo poudarila vpisne pogoje.

Odgovori se med seboj razlikujejo, vseeno pa opazimo izrazito pomembnost v kakovosti procesa študija in kakovosti pridobljenega znanja. Morebitne izboljšave bi bilo smiselno usmeriti v omenjena kazalnika.

Dodatno nas je na podlagi prvega vtisa ob začetku študija zanimalo, ali so bila njihova pričakovanja uresničena.

Preglednica 51: Prvi vtis ob začetku študija na UP PEF.

		f	**f (%)**
	Pozitiven, prosimo, da napišete razloge:	11	78,6
	Nevtralen	3	21,4
	Skupaj	14	100,0

Študentke (78,6 %) ocenjujejo prvi vtis ob začetku študija na UP PEF kot pozitiven. Razlogi za pozitiven prvi vtis so po mnenju študentk dobra predstavitev izobraževalnega programa, kakovost izobraževanja in študija, korekten odnos profesorjev, doslednost, občutek, da nisi zgolj številka, nekaj povsem novega, glede na predhodni študij v tujini, zanimiv študij ter prilagodljivi profesorji in predavanja. 3 (21,4%) študentke opredeljujejo prvi vtis kot nevtralen. Razlogov za nevtralen prvi vtis niso predstavile.

Glede na to, da je prvi vtis ob začetku študija po mnenju študentk na splošno pozitiven, nas je kot nadgradnja zanimalo, ali se je potemtakem tudi zanimanje za študijske vsebine povečalo.

Preglednica 52: Sprememba interesa za študijske vsebine v času študija.

	f	f(%)
Se je povečal	10	76,9
Je ostal enak	3	23,1
Skupaj	13	100,0

Na podlagi Preglednice 52 lahko razberemo, da je kar 10 (76,9 %) študentk mnenja, da se je njihov interes v času študija za študijske vsebine povečal. 3 (23,1 %) študentke pa so mnenja, da se njihov interes ni spremenil.

Glede na povečan interes za študijske vsebine nas je zanimalo, kako ocenjujejo zahtevnost študija in programa.

Preglednica 53: Zahtevnost študija, programa.

	f	f (%)
Nezahteven	1	7,7
Niti nezahteven, niti zahteven	2	15,4
Zahteven	10	76,9
Skupaj	13	100,0

10 (76,9 %) študentk je mnenja, da je študij zahteven, 2 študentki (15,4 %) sta mnenja, da študij ni niti nezahteven niti zahteven, 1 študentka (7,7 %) pa je mnenja, da je študij nezahteven.

Četudi je večina ocenila študijski program za zahteven, so kljub temu ocene o splošnem zadovoljstvu s študijem visoke. Oceno o splošnem zadovoljstvu prikazuje spodnja preglednica.

Preglednica 54: Splošno zadovoljstvo s študijem.

	f	f (%)
Niti nezadovoljen, niti zadovoljen	1	7,7
Sem zadovoljen	9	69,2
Sem zelo zadovoljen	3	23,1
Skupaj	13	100,0

9 (69,2 %) študentk je s študijem na splošno zadovoljne, 3 (23,1 %) so zelo zadovoljne, 1 (7,7 %) študentka pa je zadovoljstvo s študijem ocenila kot niti nezadovoljno niti zadovoljno.

Zadovoljstvo s študijem dodatno potrjuje spodnja preglednica, ki prikazuje oceno študentk o ponovni izbira študija na UP PEF. Ocene ne prikazujejo le pozitivne naravnanosti o ponovni izbiri študijskega programa, temveč tudi splošno zadovoljstvo s študijem na UP PEF.

Preglednica 55: Ocena študentk o ponovni izbira študija na UP PEF.

	f	f (%)
Da (prosimo, da odgovor utemeljite)	10	76,9
Se ne morem odločiti (prosimo, da odgovor utemeljite)	3	23,1
Skupaj	13	100,0

Za ponovni študij na UP PEF bi se odločilo 10 (76,9 %) študentk, 3 (23,1 %) študentke pa se niso mogle odločiti. Za študij bi se odločile predvsem zaradi kakovosti, korektnosti, komunikacije, bližine doma, naklonjenih vpisnih pogojev, zanimivega predmetnika ter zgolj zaradi določenih predmetov v predmetniku. Od študentk, ki so bile mnenja, da se ne morejo odločiti o ponovni izbiri študija na UP PEF, je razlog podala 1 študentka, in sicer, da ji je všeč odnos s profesorji, vendar da bi lahko nekateri bistveno bolje izkoristili oz. izboljšali svoje predmete.

Kazalniki kakovosti procesa študija

V nadaljevanju bo s pomočjo preglednic prikazano zadovoljstvo študentk glede kakovosti procesa študija. Znotraj procesa študija bodo vključeni kazalniki vsebinske zasnove študija, organizacije študija, izvedbe študija in upoštevanja različnosti potreb študentov. Študentke so na vprašanja o kakovosti procesa študija odgovorile s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer so bile ocene opredeljene na sledeči način: 1 – sploh nisem zadovoljen, 2 – nisem zadovoljen, 3 – niti niti, 4 – sem zadovoljen, 5 – zelo sem zadovoljen.

Preglednica 56: Ocena zadovoljstva študentk glede vsebinske zasnove študija (predmetnik in vsebine predmetov).

		f	f (%)
	Nisem zadovoljen	3	23,1
	Sem zadovoljen	7	53,8
	Zelo sem zadovoljen	3	23,1
	Skupaj	13	100,0

Preglednica 56 prikazuje zadovoljstvo študentk z vsebinsko zasnovo študija. Ocena se je nanašala na predmetnik in vsebino predmetov. 7 (53,8 %) študentk je z vsebinsko zasnovo zadovoljnih, 3 študentke (23,1 %) so zelo zadovoljne, enako 3 (23,1 %) študentke pa z vsebinsko zasnovo niso zadovoljne.

Preglednica 57: Ocena zadovoljstva študentov glede izvedbe študija (predavanja, seminarji, vaje, praksa).

	f	f (%)
Niti, niti	2	15,4
Sem zadovoljen	7	53,8
Zelo sem zadovoljen	4	30,8
Skupaj	13	100,0

Preglednica 57 prikazuje ocene zadovoljstva glede same izvedbe študija. Ta se nanaša na predavanja, seminarje, vaje in prakso. 4 (30,8 %) študentke so z izvedbo študija zelo zadovoljne, 7 (53,8 %) je zadovoljnih, 2 (15,4 %) študentki pa sta mnenja, da sta z izvedbo študija tako nezadovoljni kot zadovoljni.

Preglednica 58 prikazuje povprečja ocen kakovosti procesnih pogojev. Poleg vsebinske zasnove in izvedbe študija so vanjo vključeni tudi kazalniki organizacije študija in upoštevanja različnosti potreb študentov.

Preglednica 58: Povprečna ocena zadovoljstva študentov o kakovosti procesa študija

Dejavniki zadovoljstva	**N**	**M**	**SD**
Vsebinska zasnova študija (predmetnik in vsebine predmetov)	13	3,77	1,092
Organizacija študija (urniki, obveščanje)	13	4,15	,899
Izvedba študija (predavanja, seminarji, vaje, praksa)	13	4,15	,689
Upoštevanje različnosti potreb študentov (kulturna, učna, družbena, socialna različnost, študenti s posebnimi potrebami...).	13	4,23	,599

Legenda: N – število, M – srednja vrednost, SD – standardna deviacija

Rezultati na splošno kažejo, da so študentke s kakovostjo procesa študija zadovoljne. Najvišje (M = 4,23) je ocenjeno upoštevanje različnosti potreb študentov. Kazalnik je vključeval kulturno, učno, družbeno in socialno raznolikost ter študente s posebnimi potrebami. S povprečno oceno (M = 4,15) sledita organizacija študija in izvedba študija. S skupno najnižjo povprečno oceno (M = 3,77) je ocenjena vsebinska zasnova študija, za ta dejavnik je tudi razpršenost odgovorov največja (SD = 1,092).

Glede na primerjavo rezultatov bi bilo smiselno preveriti vsebinsko zasnovo in ponovno pregledati ustreznost predmetov in njihove vsebine. Na podlagi nižjega skupnega povprečja, največje razpršenosti odgovorov in interpretacije rezultatov smo namreč opazili, da nekaj študentk z vsebinsko zasnovo ni zadovoljnih, medtem ko so študentke glede na skupno povprečje bolj zadovoljne s samo izvedbo študija kot njegovo vsebinsko zasnovo. Kakovost delovanja pa dodatno potrjujeta organizacija študija in upoštevanje različnosti potreb študentov.

Kazalniki kakovosti prispevka študija pri razvijanju kompetenc študentov

Pomembni kazalniki kakovosti so tudi kompetence, ki jih študent v času študija pridobi. Kakovost kompetenc je odvisna tudi od njene uporabnosti na trgu dela.

Preglednica 59: Uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela (vaša predvidevanja).

	f	**f (%)**
Niti, niti	3	23,1
Visoka	9	69,2
Zelo visoka	1	7,7
Skupaj	13	100,0

Ocene študentk o uporabnosti pridobljenih kompetenc na trgu dela so visoke. 9 (69,2 %) študentk uporabnost pridobljenih kompetenc ocenjuje kot visoko, 3 (23,1 %) kot niti visoko niti ne visoko, 1 (7,7 %) študentka pa kot zelo visoko.

Dodatno nas je v okviru pridobljenih kompetenc zanimala tudi kakovost in količina teoretičnega in praktičnega znanja.

Preglednica 60: Ocena študentov kakovosti pridobljenega teoretičnega znanja.

	f	f (%)
Nizka	1	7,7
Visoka	9	69,2
Zelo visoka	3	23,1
Skupaj	13	100,0

9 (69,2 %) študentk kakovost pridobljenega teoretičnega znanja ocenjuje kot visoko, 3 (23,1 %) kot zelo visoko, 1 (7,1 %) študentka pa kot nizko.

Preglednica 61: Ocena študentov kakovosti pridobljenega praktičnega znanja.

	f	f(%)
Zelo nizka	1	7,7
Nizka	3	23,1
Niti, niti	1	7,7
Visoka	6	46,2
Zelo visoka	2	15,4
Skupaj	13	100,0

Preglednica 61 prikazuje ocene kakovosti pridobljenega praktičnega znanja. 6 (46,2 %) študentk ocenjuje kakovost pridobljenega praktičnega znanja kot visoko, 3 (23,1 %) študentke nizko, 2 (15,4 %) študentki zelo visoko, 1 (7,7 %) študentka pa kot zelo nizko.

V nadaljevanju prikazujemo ocene študentk glede ustreznosti razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin.

Preglednica 62: Ustreznost razmerja med obsegom teoretičnih in praktičnih vsebin.

	f	f (%)
Je uravnoteženo	6	50,0
Preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin	5	41,7
Drugo:	1	8,3
Skupaj	12	100,0

6 (50 %) študentk je mnenja, da je razmerje uravnoteženo, 5 (41,7 %) je mnenja, da je preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin, 1 (8,3 %) študentka je kot drugo poudarila, da imajo preveč seminarskih nalog.

Študentke so s kakovostjo teoretičnega znanja v glavnem zadovoljne, nekoliko dvomov pa se nam postavlja, glede na mnenja študentk, v okviru kakovosti praktičnega znanja. Našo domnevo dodatno potrdi tudi preglednica, ki prikazuje uravnoteženost med praktičnim in teoretičnim znanjem. Študentke namreč izpostavljajo, da je v sklopu študija preveč teoretičnih in premalo praktičnih vsebin.

Zaradi naših domnev dodatno poudarjamo povprečne ocene o kakovosti pridobljenih kompetenc.

Preglednica 63: Povprečne ocene kakovosti pridobljenih kompetenc.

Kompetence	N	M	SD
Uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela (vaša predvidevanja)	13	3,85	,555
Kakovost pridobljenega teoretičnega znanja	13	4,08	,760
Količina pridobljenega teoretičnega znanja	13	4,15	,555
Kakovost pridobljenega praktičnega znanja	13	3,38	1,261
Količina pridobljenega praktičnega znanja	13	3,23	1,301

Legenda: N – število, M – srednja vrednost, SD – standardna deviacija

Študentke so v povprečju s kakovostjo pridobljenih kompetenc zadovoljne. Najvišje (M = 4,15) je ocenjena količina pridobljenega teoretičnega znanja. Nekoliko manj (M = 4,08) so zadovoljne s kakovostjo pridobljenega teoretičnega znanja. Sledi uporabnost pridobljenih kompetenc na trgu dela (M = 3,85). Najnižji povprečni oceni imata kakovost pridobljenega praktičnega znanja (M = 38) ter količina pridobljena praktičnega znanja (M = 3,23). Pri slednji je bila razpršenost odgovorov tudi največja (SD = 1,301).

Vpogled povprečij potrjuje že prej omenjene ocene, da je na študijskem programu treba uravnovesiti razmerje med kakovostjo in količino teoretičnega in praktičnega znanja. Smiselno bi bilo razmisliti, na kakšen način in s katerimi dejavnostmi lahko podkrepimo pomen praktičnega znanja.

Zaključek

Glede na število vpisanih v 1. in 2. letnik je na vprašalnik odgovorila nekaj manj kot polovica vseh vpisanih brez tistih, ki koristijo absolventski staž. Na podlagi opravljene analize o kakovosti študijskega programa Izobraževanje odraslih in razvoja kariere lahko sklepamo, da so študentke s študijskem programom na splošno zadovoljne. Pozitivno naravnanost študentk do študijskega programa je mogoče prepoznati predvsem na podlagi povečanega interesa za študijske vsebine v času študija. Velik kazalnik pozitivne naravnanosti je tudi večinsko mnenje o tem, da bi se za študij na UP PEF ponovno odločile.

V celoti lahko sklepamo, da je glede na mnenja študentk študijski program z ozirom na celotno izvedbo dobro zastavljen, primanjkljaje, ki jih je treba podkrepiti, pa so v glavnem na področju praktičnega znanja ter temeljitejšega pregleda in morebitnih izboljšav v okviru izvedbe študija, ki se nanaša na predmete in njihovo vsebino. Glede pridobitve praktičnega znanja bi študentke morda morale pridobiti več praktičnih znanj s pomočjo projektnih in skupinskih del ali morda gostujočih strokovnjakov iz obravnavanega področja. Pridobitev praktičnega znanja na seminarskih in laboratorijskih vajah bi lahko študentke nadgradile v okviru obštudijskih dejavnosti. Motiviranost študentov z nadgraditvijo pridobljenega praktičnega znanja bi bilo smiselno podkrepiti z delnim priznavanjem andragoške prakse, ki jo morajo študentje opraviti v sklopu študija. Posledično bi organizacija in izvedba raznovrstnih dogodkov s strani študentov tudi popestrila in obogatila delovanje fakultete.

Povzetek

Študenti se za vpis na določen študijski program odločajo na podlagi številnih dejavnikov. Eden izmed pomembnejših dejavnikov pri odločitvah posameznikov je tudi kakovost študijskega programa. Na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem je bila v študijskem letu 2014/2015 izvedena raziskava o kakovosti študija na fakulteti in znotraj samega študijskega programa, ki ga študent obiskuje.

V našo interpretacijo rezultatov so bili vključeni študentje, ki obiskujejo podiplomski magistrski študijski program Izobraževanje odraslih in razvoj kariere. Raziskave kažejo, da so študentke s študijskim programom zadovoljne. Rezultati na splošno prikazujejo pozitivno naravnost študentk tako do študijskega programa kot do same fakultete. Med najpomembnejšimi dejavniki odločitve za vpis so študentke izpostavile pričakovano kakovost procesa študija in pričakovano kakovost pridobljenega znanja. Primanjkljaje, ki bi jih bilo smiselno podkrepiti, smo zaznali v sklopu vsebine predmetnika in premajhne količine ter kakovosti pridobljenega praktičnega znanja.

Literatura

Izobraževanje odraslih in razvoj kariere. 2015. *O programu Izobraževanje odraslih in razvoj kariere.* April 10, 2015. Koper: UP PEF, 2015. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20_stopnje/izobrazevanje_odraslih_in_razvoj_kariere/.

Imensko kazalo

A
Ahčan, Aleš 88
Airey, David 48
Amaral, Alberto 156
Andrews, Jane 110
Angle, Bradley R. 45
Apple, Michael 45
Archer, Will 100

B
Bartolj, Tjaša 70, 82, 87, 88
Batalden, Paul 110
Beck, Ulrich 24, 172
Benner, Patricia 136
Beswick, Kim 196
Biggs, John Burville 171
Bizjak, Mojca 122
Blanke, Jennifer 21
Boni, Alejandra 107, 108, 109
Boyatzis, Richard E. 110
Boyle, Bill 189
Brejc, Mateja 46, 171, 172, 173, 186
Bullen, Elizabeth 40, 41, 42
Burcar, Lilijana 173
Burrows, Alison 51

C
Cervera-Taulet, Amparo 46
Chesla, Catherine 136
Chudziowski, Katharina 99
Clarke, Doug 194, 195
Cleary, Mitch 101
Cornelious, Peter K. 21
Cotič, Mara 192
Craig 189
Creemers, Bert P. M. 46
Curcio, Frances R. 192

Č
Čelebič, Tanja 70, 72, 97
Čuk, Vesna 143

D
Dacre Pool, Lorraine 99
Dahlberg, Gunila 156
Davison, Jess 100
De Corte, Erik 192
DeFranco, Thomas C. 192
Demeter, Paul 99
Desbrow, Ben 123, 130, 131
Domadenik 28, 99
Downey, Chris 46

E
Easterby-Smith, Mark 112
Eley, Robert 122, 124, 130
Erčulj, Justina 171

F

Fabjan, Daša 52
Feldin, Aljoša 88
Feldmann, Magnus 25, 26
Fidgeon, Paul R. 47, 48
Flander, Alenka 100
Flere, Sergej 22, 28
Frankl, Peter 41
Frazier, Andy 46
Friedman, Andrew L. 45

G

Gaber, Slavko 171, 172
Ganzeboom, Harry B. G. 22
Garrouste, Christelle 91
Gazier, Bernard 92
Gilis, Annelies 108
Green, Anne E. 99
Green, Diana 45, 51, 91, 100
Greer, Brian 192

H

Hall 24, 25
Hamel, Gary 108
Hancke, Bob 25
Harvey, Lee 45, 51
Hozjan, Dejan 121
Hughes, Roger 123, 130, 131

J

Jakus, Tadeja 122
Jank, Werner 136
João Rosa, Maria 156
Julkaisupalvelut, Pikseri 171, 175
Jurič Rajh, Alenka 46, 173

K

Kajzer, Alenka 79
Kelly, Anthony 46
Kirschner, Paul 135
Kobel, Katharine A. 123, 130, 131
Kodelja, Zdenko 41
Kohlberg, Lawrence 109, 118
Kohont, Andrej 171, 172
Koren, Andrej 171
Kosi Antolič, Tanja 110
Kosi, Tanja 100
Kos Kecojević, Živa 171, 172
Košmrlj, Katarina 110
Kramberger, Anton 22
Krapež 110
Krašovec, Primož 42
Kristan, Tina 35
Križaj, Dejan 52
Kump, Sonja 51

L

Lasure, Sabien 192
Laval, Christian 45
Lavrič, Miran 22, 28
Leu, Elizabeth 189
Lewis, Acolla 47
Li-Chou, Lee 121
Lindsay, Colin 92
Lokhoff 107
Lowden, Kevin 100
Lozano, Félix J. 107, 108, 109
Lurie, Stephen J. 110

M

MacBeath, John M. 46, 47
McDonald, Joseph 189
McQuaid, Ronald W. 92
Mei-Hsien, Chou 121
Meyer, Hilbert 121, 136
Miklavič, Klemen 41
Miles, Samantha 45
Mitchell, Ronald K. 45
Morris Paris, Cody 47, 48
Moss, Peter 156
Muijs, Daniel 193, 194

N

Nadoh, Jana 171, 172
Nemec Rudež, Helena 52
Newton, Jennifer M. 122, 130
Noelke, Andreas 25, 26
Novel, Igor 52

Nussbaum, Martha 40, 41, 43

O

Orosz, Anna 107
Orr, Dominic 100

P

Packer, Arnold 193
Pahor, Majda 122, 130
Patton, Michael Quinn 110, 112
Paua, Fiona 21
Pavlič, Slavica 156
Pavlin, Samo 99
Peček, Polona 171
Pence, Alan 156
Pirsig, Robert Maynard 51
Poklar Vatovec, Tamara 122
Polanec, Sašo 88
Porter, Michael E. 21
Prahalad, C. K. 108
Praprotnik Gomzi, Silva 47

R

Ragin, Charles C. 110
Renkl, Alexander 191, 192
Repovž, Erika 39, 40
Reusser, Kurt 192
Reynolds, David 193, 194
Rhodes, Martin 25
Robb, Simon 42
Roberts, Michael C. 108
Rodman, Karmen 171, 172
Rodrigues, Margarida 91
Ruiz-Molina, María-Eugenia 46

S

Saatcioglu, Argun 110
Säljö, Roger 192
Sallis, Edward 46
Schomburg, Harald 99
Schon, Donald 189
Sedmak, Gorazd 52
Sewell, Peter 99
Soskice, David 24, 25
Starc, Jasmina 171
Stebler, Rita 192
Stergiou, Dimitrios 47
Stern, Elsbeth 191
Strašek, Rok 67, 96, 97, 98
Stronach, Ian 46, 173
Svetlik, Ivan 135

Š

Širok, Klemen 46, 171, 173
Štarkl, Darja 27
Štefanc, Damijan 135
Šuštar, Branko 156

T

Tang, Catherine 171
Tanner, Christine 136
Thatcher, Mark 25
Townsend, Tony 46
Trunk Širca, Nada 171, 172, 186

V

Vehovar, Urban 27
Verschaffel, Lieven 192
Verspoor, Adriaan 189
Vliegenthart, Arjan 25, 26

W

Wagener, Ursula 192
Winter, Heinrich 191
Wood, Donna J. 45
Wyndhamm, Jan 192

Z

Zagonari, Fabio 48
Zaletel, Marija 121
Zamanzadeh, Vahid 122, 130
Zarka, Yves Charles 41

Ž

Železnik, Danica 136, 137

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

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

Operacijo delno financira Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Operacija se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov 2007-2013, razvojne prioritete 3: »Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja«; prednostne usmeritve 3.3 »Kakovost, konkurenčnost in odzivnost visokega šolstva«. Operacija št. OP RCV-VS-12-28 Razvijanje kulture kakovosti in odličnosti delovanja Univerze na Primorskem.

ISBN 978-961-6963-65-7