

IZOBRAŽEVALNE METODE IN PRISTOPI V ČASU ŠTUDIJA TER PRIDOBLENE KOMPETENCE V OČEH ŠTUDENTOV

Asist. Danijela
Makovec

Doc. dr. Jasna
Mažgon

Doc. dr. Marko
Radovan

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

V članku se ukvarjamo z razvojem strokovnih kompetenc in načini dela v visokošolskem izobraževanju. V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike iz Beograda ter pedagogike in andragogike iz Ljubljane ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o njegovih posameznih vidikih. Zanimala so nas mnenja študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje bodočega poklica. Rezultati raziskave kažejo, da so študenti obeh univerz prepoznali študijsko prakso oziroma vaje kot ključne za razvoj strokovnih kompetenc. Med študijskimi aktivnostmi, ki lahko pripomorejo k razvoju kompetenc, so ljubljanski študenti višje ocenili predavanja, samostojni študij in hospitacije. Srbski študenti pa so statistično pomembno višje ocenili pomen raziskovalnega dela.

Ključne besede: bolonjska prenova, kakovost študija, metode izobraževanja, oblike študija, kompetence, študijska gradiva, študijske aktivnosti, študijski programi

STUDY METHODS AND ACQUIRED COMPETENCIES FROM A STUDENT PERSPECTIVE - ABSTRACT

The paper discusses the issue of developing professional competencies and study activities at the university level. Its aim was to find out how students in Belgrade in the first and third year of study of Pedagogy and those from Ljubljana in the Educational Sciences track assess the quality of their study programmes and what their opinions on its specific contents are. We were interested in students' attitudes towards the content and structure of the study, forms of education, study materials, and how they assess their ability to perform their potential future profession. The survey results show that students of both universities recognized practical training and exercises as crucial for the development of professional competencies. Among academic activities that can contribute to the development of their competences, students from Slovenia marked lectures, self-study, and classroom observations higher than students from Serbia. Serbian students, on the other hand, assessed the relevance of research to the development of their professional competencies statistically significantly higher.

Keywords: Bologna process, study program quality, study methods, competencies, study materials, study activities, study programmes

UDK: 378.147

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.47-57>

UVOD¹

Pojavljanje kompetenc v izobraževanju ni novost, v evropskem izobraževalnem prostoru se je ideja najprej okrepila v devetdesetih letih prejšnjega stoletja na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, od tam se je razširila tudi v visokošolski prostor. Ideja se je v visokošolskem prostoru še posebej intenziv-

no širila v zadnjem desetletju s t. i. bolonjsko prenovo, v kateri kompetence zasedajo pomembno mesto. Vlade 29 evropskih držav so junija 1999 podprle zamisel o ustvarjanju skupnega evropskega visokošolskega prostora (European Higher Education Area, EHEA) in podpisale Bolonjsko deklaracijo, katere načela »v veliki meri izhajajo iz razumevanja globalizacije sodobnega gospodarstva, ki

gradi na izobraženosti prebivalstva in visoki stopnji mobilnosti državljanov« (Svetlik idr., 2012: 11). Bolonjska prenova je v ospredje univerzitetnega študija postavila dve vrsti ciljev: študijski programi naj bodo »mednarodno primerljivi in ciljno usmerjeni v razvoj znanja, spretnosti in veščin, ki bodo diplomantom zagotavljali uspešen začetek poklicne poti« (spletna stran Univerze v Ljubljani: Bolonjski proces). Poleg tega naj tako zasnovani programi omogočajo tudi »napredovanje v višje ravni izobraževanja, pri čemer zagotavljajo široka temeljna disciplinarna znanja, prenosljive splošne kompetence, interdisciplinarni pristop k temeljem raziskovanja, mobilnost študentov in predavateljev skozi številne oblike sodelovanja z drugimi evropskimi in neevropskimi univerzami« (prav tam).

Univerze so se z uvedbo bolonjskega sistema znašle pred dilemo, čemu naj v okviru priprave in izvajanja študijskih programov dajejo večji poudarek. Naj bodo to predvsem temeljna znanja, razumevanje, vrednote in »tudi sposobnosti, ki naj bodo čemu diplomantu omogočajo širino in zmožnost prilagajanja v množtvu različnih kontekstov, ali pa se prilagodi interesom (kapitala), ki želi ozko usmerjenost in tako razumljene sposobnosti, tj. ‚kompetence‘, ki bodo služile predvsem opravljanju konkretnih delovnih nalog« (Kotnik, 2006a: 232)?

Ne glede na dileme so v skladu z omenjenimi načeli reforme morali biti prenovljeni vsi študijski programi, tako v Beogradu kot v Ljubljani. V članku se bomo osredotočili na vprašanje, kakšna so stališča študentov primerjanih univerz do načina dela in do kompetenc, ki jih pridobijo skozi študij. Koncept kompetenc je danes v strokovni literaturi že precej obdelan, krešejo se različne razlage koncepta in njegovega vpliva na univerzitetni študij (v Sloveniji denimo Kotnik, 2006a,

2006b, 2011), številne razprave so zelo kritične. Vplivna študija, pripravljena pri Cedefopu za področje poklicnega izobraževanja in usposabljanja (Winterton idr., 2006), poudarja, da znotraj koncepta kompetenc vlada precejšnja terminološka zmeda in da je nemogoče najti ali prepoznati enotno oziroma koherentno uporabo tega izraza. Ta zmeda pogosto kaže na zlitje različnih konceptov in nedosledno uporabo izrazov kot tudi različne kulturne tradicije (prav tam: 29), v katerih se razvijajo koncepti kompetenc.

Ker na razumevanje kompetence vplivajo različni kulturni konteksti (Cseh v prav tam), Winterton in Delamare Le Deist (v Muršak, 2008) denimo identificirata tri koncepte kompetenc, ki so se razvili v različnih okoljih »in ki predstavljajo teoretski okvir, znotraj katerega se kompetence na različne načine utemeljujejo kot osnova za pripravo izobraževalnih programov« (Muršak, 2008: 85–86). Behaviorističnemu konceptu, ki se je razvil v ZDA, je sledil razvoj v Veliki Britaniji, ki je prvemu dodal poklicno funkcionalistično in kognitivno dimenzijo, v Franciji, Nemčiji in Avstriji pa je že od vsega začetka prevladoval holistični koncept, ki »razume znanje, spretnosti in ravnanje kot enakovredne dimenzije kompetence« (prav tam). In prav slednji naj bi bil po mnenju avtorjev najbolj primeren za »razumevanje kombinacije znanja, spretnosti in socialnih komponent, ki so nujne za posamezne poklice« (prav tam). Čeprav je opisani koncept kompetenc nastajal znotraj poklicnega izobraževanja, se je, kljub nekaterim ostrim odzivom akademske javnosti (Kotnik, 2011), takšen razmislek z bolonjsko prenovo in vzpostavljanjem Evropskega ogrodja visokošolskih kvalifikacij začel seliti tudi na področje univerzitetnega študija.

Ob številnih opredelitvah kompetenc, ki jih poznamo danes, je zelo vplivna zlasti

definicija, ki so jo opredelili strokovnjaki v okviru OECD. Uradna definicija OECD kompetenco definira kot »sposobnost za uspešno izpolnjevanje individualnih ali družbenih zahtev ali za izvajanje dejavnosti oziroma nalog/opravlil [...] Na potrebe usmerjeno opredelitev je treba dopolniti s konceptualizacijo kompetenc kot notranjih mentalnih struktur – v smislu sposobnosti, zmogljivosti ali dispozicij, vgrajenih v posamezniku. Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija med seboj povezanih kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja (vključujoč tudi tacitno znanje), motivacije, vrednotne orientacije, stališč, čustev in drugih socialnih in vedenjskih komponent, ki se lahko skupaj mobilizirajo za učinkovito ravnanje.« (Definition ..., 2002: 8)

Precej podobno OECD-jevi opredelitvi jih definira tudi Muršak, ko zapiše, da gre pri kompetencah za »zmožnost ustrezne uporabe rezultatov učenja v različnih okoliščinah (izobraževanje, delo, osebni in poklicni razvoj). Kompetence ni mogoče omejiti zgolj na kognitivno dimenzijo (uporabo teorije, konceptov in tacitnega ali skritega znanja), vsebuje tudi uporabni vidik (s tehničnimi spretnostmi vred), medosebno delovanje (npr. socialne ali organizacijske spretnosti) in etične vrednote.« (Muršak, 2012: 52)

Kompetence torej razumemo kot sinergijo več dejavnikov, pri čemer je treba imeti v mislih, da »kompetenca ni le vsota posameznih virov, kot so veščine in znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno združi svoje vire« (Ličen, 2004: 34–35). Tako zgolj (matematično) seštevanje veščin, spretnosti in znanja ne bo privedlo do tega, da posameznik pridobi določeno kompetenco. Usvajanje kompetenc je, kot je poudarjeno tudi v definicijah, povezano z osebnostnimi lastnostmi in kontekstom, kar lahko ključno pripomore k (ne)usvajanju

kompetence. Zato je izjemno pomembno, da kompetence razumemo holistično, omenjene dimenzije so med seboj nujno enakovredne.

Kirschner in Thijsesen (v Muršak, 2008) v svoji opredelitvi kompetenc v ospredje postavljata tri značilnosti, za katere bi lahko rekli, da povzemajo ključne poudarke tudi drugih avtorjev in njihovih opredelitev:

Kompetence razumemo kot sinergijo več dejavnikov.

- »Kompetence so vedno vezane na osebo, so lastnost posameznika. Posameznik ima različne kompetence. Vsaka kompetenca, ki jo ima posameznik, je razvita na določen način in dosega določeno raven razvoja.
- Za kompetenco veljajo določeni kriteriji, z njimi je opredeljena. Da bi lahko merili kompetenco oziroma raven, do katere jo je posameznik razvil, morajo biti kriteriji definirani.
- Kompetenca se vedno pojavlja znotraj določenega konteksta, je vezana na kontekst. Lahko se izraža na različne načine v različnih situacijah. V tem se tudi razlikuje od klasičnega razumevanja pojma (šolskega) znanja, ki je neodvisno od konteksta.« (Prav tam: 86–87.)

Če se odločimo, da študij tesneje vezemo na razvoj (strokovnih) kompetenc, potem mora biti njihov razvoj sistematičen. Pomembno je preseganje spreminjanja »dikcije v učnih načrtih, kjer namesto ‚zna‘ napišemo ‚je zmožen‘ ali ‚razume‘ ipd., pri čemer vse ostalo ostane nespremenjeno« (prav tam: 83). Predvsem je pomembno, da so oblike dela in študijske dejavnosti zasnovane tako, da omogočajo pridobivanje in razvoj kompetenc. Hkrati pa je pomemben razmislek o odnosu med kompetenčno zasnovanim univerzitetnim izobraževanjem pedagogov (in andragogov) in tradicionalnim konceptom študija, ki je

vseskozi iskal ustrezno ravnovesje med akademskim in praktičnim usposabljanjem.

Sledeč tej logiki, smo zasnovali tudi našo raziskavo in raziskovalna vprašanja, povezana s pridobivanjem kompetenc. Zanimalo nas je mnenje študentov o tem, koliko so oblike dela in dejavnosti na fakulteti pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc. Izhajali smo iz stališča, da ključne in strokovne kompetence študenti med študijem razvijajo skozi ustrezne načine dela, obenem pa smo študente spraševali tudi o zadovoljstvu s posameznimi vidiki študija.

METODOLOGIJA

Raziskovalni problem

V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako študenti 1. in 3. letnika študija pedagogike iz Beograda ter pedagogike in andragogike iz Ljubljane ocenjujejo kakovost študija in kakšno je njihovo mnenje o njegovih posameznih vidikih. Zanimala so nas mnenja študentov o vsebini in strukturi študija, oblikah izobraževanja in študijskih gradivih ter kako ocenjujejo svojo usposobljenost za opravljanje bodočega poklica.

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno raziskovalno metodo. Z deskriptivno metodo opisujemo pojave, s kavzalno-neeksperimentalno metodo pa poskušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin, 1993).

Vzorec

V raziskavo smo v študijskem letu 2011/12 zajeli študente 1. in 3. letnika, ki so študirali pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, in študente 1. in

3. letnika, ki so študirali pedagogiko na Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu.

Vzorec študentov iz Ljubljane

V vzorec študentov 1. letnika smo zajeli 78 anketiranih, od tega 74 žensk (94,9 odstotka) in štiri moške (5,1 odstotka), povprečna starost je bila 19,55 leta. V vzorcu študentov 3. letnika je bilo 54 respondentov, od tega 50 študentk (92,6 odstotka) in štirje študenti (7,4 odstotka), ki so bili v povprečju stari 21,85 leta.

Vzorec študentov iz Beograda

V vzorcu študentov 1. letnika s Filozofske fakultete Univerze v Beogradu je odgovarjalo 57 anketirancev, od tega 55 žensk (96,5 odstotka) in dva moška (3,5 odstotka), ki so bili v povprečju stari 19 let. Vzorec študentov 3. letnika v študijskem programu pedagogike je zajel 55 študentk (98,2 odstotka) in enega študenta (1,8 odstotka). Študenti tretjega letnika so bili v povprečju stari 22 let.

Če te vzorce obravnavamo kot priložnostno izbrane iz hipotetične populacije, ugotovitve lahko posplošujemo na hipotetično osnovno množico, v katero sodijo vsi, ki so podobni enotam iz vzorca.

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v zimskem semestru študijskega leta 2012/13, in sicer v času predavanj 1. in 3. letnika pri različnih predmetih. Anketiranje je bilo anonimno, študenti so izpolnili pisne ankete, vsakokrat je bil pri anketiranju navzoč eden od raziskovalcev, ki so bili vključeni v bilateralni raziskovalni projekt Slovenija–Srbija.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Študente 3. letnika ljubljanskega in beogradskega oddelka za pedagogiko smo spraševali,

koliko so po njihovi presoji posamezne oblike dela pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc.

Tabela 1

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v oceni prispevka študijskih oblik k razvoju kompetenc (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanja	54	3,13	0,78	56	2,8	0,75	5,02*
Vaje	54	3,04	0,75	56	3,25	0,69	2,39
Študijska praksa	53	3,66	0,52	39	2,92	1,26	14,72***
Konzultacije	54	2,26	0,89	56	2,46	0,89	1,45

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Med študenti ene in druge univerze so se pojavile statistično pomembne razlike. Študenti pedagogike in andragogike iz Ljubljane so statistično pomembno višje ocenili pomen predavanj ($p < 0,05$) in študijske prakse ($p < 0,001$) za razvoj njihovih strokovnih kompetenc. Razlike v povprečnih ocenah pa so tudi pri vajah in konzultacijah (oboje so

Tabela 2

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik med 1. in 3. letnikom študija na posamezni univerzi glede zadovoljstva s študijem

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu		
	1. letnik	3. letnik	ANOVA	1. letnik	3. letnik	ANOVA
	M	M	F	M	M	F
Študijske zahteve/obveznosti	2,71	2,74	0,06	2,89	2,42	8,25**
Vsebina študija	2,96	3,02	0,32	3,12	2,43	31,58***
Študijska praksa	0,50	3,15	237,82***	0,75	1,21	3,73
Izpitne obveznosti/zahteve	2,58	2,85	3,57	3,26	2,80	22,16***
Odnos profesorjev	3,03	3,15	0,67	3,49	2,95	19,77***
Sodelovanje med študenti	3,24	3,11	1,14	3,49	2,79	26,15***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

v povprečju višje ocenili študenti 3. letnika iz Beograda), vendar te niso statistično pomembne. Za razlike v ocenah prispevka posameznih študijskih oblik k razvoju kompetenc med študenti iz Beograda in Ljubljane so verjetno krive tudi razlike v študijskih programih, saj imajo študenti pedagogike v Beogra-

du študijsko prakso šele v 3. in 4. letniku in je v času reševanja vprašalnika še niso opravili, medtem ko jo imajo študenti v Ljubljani v 2. in 3. letniku. Na drugi strani pa so vaje bolj zastopane pri študiju v Beogradu kot pri študiju Ljubljani.

Iz Tabele 2 je razvidno, da razlike med ocenami zadovoljstva s posameznim vidikom študija pri študentih 1. in 3. letnika na ljubljanskem oddelku za pedagogiko in andragogiko sicer obstajajo, vendar so statistično pomembne le v enem primeru, in sicer pri

povprečni oceni študijske prakse ($p < 0,001$). To so študenti 1. letnika ocenili izrazito nizko, kar je pričakovano, saj še nimajo izkušenj s tem vidikom študija. Študijska praksa se v programu pedagogike in andragogike izvaja v 2. in 3. letniku. Študenti 3. letnika

Tabela 3

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik med letnikoma študija različnih univerz glede zadovoljstva s študijem

	1. letnik			3. letnik		
	LJ	BG	ANOVA	LJ	BG	ANOVA
	M	M	F	M	M	F
Študijske zahteve/obveznosti	2,71	2,89	1,55	2,74	2,42	5,81 *
Vsebina študija	2,96	3,12	2,65	3,02	2,43	21,74 ***
Študijska praksa	0,5	0,75	1,82	3,15	1,21	81,61 ***
Izpitne obveznosti/zahteve	2,58	3,26	31,21 ***	2,85	2,8	0,13
Odnos profesorjev	3,03	3,49	13,15 ***	3,15	2,95	1,79
Sodelovanje med študenti	3,24	3,49	4,74 *	3,11	2,79	4,71 *

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 4

Ocena obsežnosti in zahtevnosti študijske literature študentov 1. in 3. letnika na univerzah v Ljubljani in Beogradu

	Univerza v Ljubljani				Univerza v Beogradu			
	1. letnik		3. letnik		1. letnik		3. letnik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Študijska literatura je:								
Premalo obsežna	0	0,0	5	9,3	0	0,0	1	2
Ravno prav obsežna	37	47,4	37	68,5	55	96,5	37	66,1
Preobsežna	41	52,6	12	22,2	2	3,5	18	32,1
Skupaj	78	100,0	54	100,0	57	100,0	56	100,0
Premalo zahtevna	0	0,0	3	5,6	0	0	2	3,6
Ravno prav zahtevna	60	76,9	44	81,5	56	100,0	50	89,3
Prezahtevna	18	23,1	7	13,0	0	0	4	7,1
Skupaj	78	100,0	54	100,0	56	100,0	56	100,0

Obsežnost študijske literature: 1. in 3. letnik UL ($2\hat{I} = 19,317$, $g = 2$; $\alpha = 0,000$)

1. in 3. letnik UBg ($2\hat{I} = 19,645$, $g = 2$; $\alpha = 0,000$)

Zahtevnost študijske literature: 1. in 3. letnik UL ($2\hat{I} = 7,252$, $g = 2$; $\alpha = 0,027$)

1. in 3. letnik UBg ($2\hat{I} = 8,658$, $g = 2$; $\alpha = 0,013$)

vse postavke razen ene (sodelovanje med študenti) v povprečju ocenjujejo višje kot študenti 1. letnika.

Pri beograjskih študentih je slika drugačna. Med povprečnimi ocenami študentov 1. in 3. letnika se pojavljajo statistično pomembne razlike pri vseh postavkah razen pri študijski praksi. V povprečju študenti 1. letnika skoraj vse postavke ocenjujejo višje.

Študente 1. in 3. letnika v Ljubljani in Beogradu smo prosili, da ocenijo zadovoljstvo s posameznimi vidiki študija. Statistično pomembne razlike med beograjskimi in ljubljanskimi

študenti so se za prvi letnik pokazale pri oceni izpitnih obveznosti oziroma zahtev ($p < 0,001$), odnosa profesorjev ($p < 0,001$) in sodelovanja med študenti ($p < 0,05$).

Drugačna pa je slika pri študentih 3. letnika, saj so študenti iz Ljubljane v primerjavi s študenti iz Beograda statistično pomembno višje ocenili zadovoljstvo z vsebino študija ($p < 0,001$), študijsko prakso ($p < 0,001$), študijskimi zahtevami oziroma obveznostmi ($p < 0,05$) in sodelovanjem med študenti ($p < 0,001$).

Pri vseh treh merjenih spremenljivkah so študenti 1. letnika pedagogike z beograjskega oddelka za pedagogiko posameznim postavkam v povprečju pripisali višje ocene kot študenti 1. letnika iz Ljubljane, pri študentih 3. letnika pa velja ravno nasprotno, saj so študenti ljubljanskega oddelka za pedagogiko v povprečju višje ocenili vse vidike študija.

Zanimalo nas je tudi mnenje študentov 1. in 3. letnikov obeh univerz o obsežnosti in zah-

Tabela 5

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v oceni vključenosti posameznih aktivnosti v študij (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanje profesorja	54	3,80	0,407	56	3,79	0,563	0,013
Predstavitve študentov	54	3,07	0,544	56	2,68	0,765	9,69**
Diskusija med predavanji	53	2,75	0,551	56	2,68	0,664	0,42
Esej, seminarska naloga	54	3,04	0,548	55	3,49	0,635	15,94***
Raziskovalno delo	54	1,81	0,392	56	1,91	0,745	0,71
Samostojni študij	54	3,52	0,666	56	2,64	0,923	32,37***
Delo na terenu	54	1,78	0,502	55	1,71	0,737	0,32
Hospitacije	54	1,96	0,387	55	1,78	0,599	3,50

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

tevnosti študijske literature. Vrednost Kullbackovega preizkusa je bila v vseh primerih

statistično pomembna, kar pomeni, da so razlike med mnenji študentov 1. in 3. letnika tako velike, da jih lahko posplošimo na osnovno populacijo. Iz Tabele 4 lahko razberemo, da se zdi več kot polovici (53 odstotkom) študentov 1. letnika ljubljanske univerze študijska literatura preobsežna, tako mnenje ima le dobra petina (22 odstotkov) študentov 3. letnika.

Skoraj vsi (96 odstotkov) anketirani študenti 1. letnika beograjske univerze so menili, da je študijska literatura ravno prav obsežna, le manjši delež (štirje odstotki) jih meni, da je preobsežna. Dve tretjini beograjskih študentov 3. letnika meni, da je literatura ravno prav obsežna, slaba tretjina pa, da je preobsežna. Glede zahtevnosti študijske literature je mnenje študentov ljubljanskega oddelka precej podobno (77 odstotkov anketiranih študentov 1. letnika meni, da je ravno prav zahtevna, takšnega mnenja je 81 odstotkov njihovih kolegov iz 3. letnika). Mnenje študentov beograjskega oddelka za pedagogiko še bolj kaže na ustreznost zahtevnostne ravni študijske literature. Vsi anketirani študenti 1. letnika iz Beograda ocenjujejo, da je zahtevnost ravno pravšnja, takšno mnenje ima skoraj devet desetih njihovih starejših kolegov.

Študenti obeh oddelkov 3. letnika so ocenjevali, koliko so po njihovem mnenju v študij

vključene posamezne študijske aktivnosti. Statistično pomembne razlike so se pojavile v povprečnih ocenah pri postavkah »predstavitve študentov« ($p < 0,01$), »eseji, seminar-ske naloge« ($p < 0,001$) in »samostojni študij« ($p < 0,001$). Če primerjamo povprečne vrednosti ocen, koliko so vključene posamezne aktivnosti, vidimo, da so študenti iz Ljubljane v povprečju višje ocenili vključenost aktivnosti »predstavitve študentov« kot študenti iz Beograda, so pa zato beograjski študenti v povprečju višje ocenili vključenost aktivnosti »esej in seminarska naloga«. Ljubljanski študenti tudi ocenjujejo, da več samostojno študirajo, kot to menijo beograjski študenti.

Tabela 6

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v presoji prispevka aktivnosti k razvoju kompetenc (študenti 3. letnika)

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Predavanje profesorja	54	3,17	0,69	54	2,83	0,75	5,78*
Predstavitve študentov	54	2,33	0,70	55	2,27	0,68	0,21
Diskusija med predavanji	54	2,96	0,61	56	3,04	0,71	0,33
Esej, seminarska naloga	54	2,54	0,79	55	2,58	0,83	0,08
Raziskovalno delo	54	1,89	0,77	55	2,53	0,98	14,31***
Samostojni študij	54	3,46	0,66	56	2,96	0,83	12,03***
Delo na terenu	51	2,61	1,02	49	2,65	1,28	0,04
Hospitacije	53	3,06	0,93	50	2,62	1,21	4,25*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Študente 3. letnikov obeh univerz smo spraševali tudi po mnenju o tem, koliko so posamezne študijske aktivnosti pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc (Tabela 6). Statistično pomembno višje so v povprečju ocenili predavanja študenti iz Ljubljane ($p < 0,05$), prav tako so pripisali večji pomen samostojnemu študiju kot dejavniku razvoja svojih strokovnih kompetenc ($p < 0,001$) ter tudi hospitacijam ($p < 0,05$). Študenti iz Beograda pa so sta-

tistično pomembno višje ($p < 0,001$) ocenili pomen raziskovalnega dela pri razvoju strokovnih kompetenc.

V Tabeli 7 so prikazane povprečne ocene študentov 3. letnikov pedagogike in andragogike iz Ljubljane ter pedagogike iz Beograda glede njihove usposobljenosti za delovanje na posameznih področjih. Lestvica je obsegala stopnje od 1 – nisem usposobljen do 5 – sem zelo dobro usposobljen.

Vidimo lahko, da so tako študenti ljubljanskega kot študenti beograjskega oddelka najboljše ocenili svojo usposobljenost za izvedbo preprostih raziskav. Na drugem mestu je pri študentih iz Ljubljane usposobljenost za pred-

stavitev strokovnih tematik, sledi načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju, najnižje so v povprečju ocenili svojo usposobljenost za pisanje strokovnih besedil.

Študenti beograjskega oddelka za pedagogiko so na drugo mesto postavili razpravljanje o pedagoško-andragoških tematikah, sledi predstavitev strokovnih tematik. Najnižje so v povprečju ocenili svojo usposobljenost za mentorsko delo, kar je najverjetneje posledica tega, da imajo v programu manj andragoških vsebin.

Tabela 7

Povprečne vrednosti, st. deviacije in ANOVA razlik v ocenah usposobljenosti za delovanje na naštetih področjih (študenti 3. letnika)

širši pomen: postaja integriran, holističen in relacijski. Tako interpretirana kompetenca ni trenirano obnašanje, ampak premišljena

	Univerza v Ljubljani			Univerza v Beogradu			F
	N	M	SD	N	M	SD	
Razpravljanje o pedagoško-andragoških tematikah	54	3,11	0,60	56	3,09	0,84	0,02
Izvedba preprostih raziskav	54	3,46	1,00	56	3,52	0,89	0,09
Pisanje strokovnih besedil	54	2,67	0,89	56	2,89	1,02	1,53
Predstavitev strokovnih tematik	54	3,39	0,71	56	3,04	0,99	4,59*
Načrtovanje dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju	54	3,28	0,81	56	2,70	0,97	11,58***
Mentorsko delo z različnimi skupinami	54	3,09	0,68	56	2,55	0,95	11,60***
Reševanje pedagoških in andragoških praktičnih vprašanj	54	3,15	0,74	56	2,77	0,89	5,90*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Če pogledamo še statistično pomembne razlike v povprečnih ocenah, vidimo, da so se te pojavile pri načrtovanju dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju ($p < 0,001$), na področju mentorskega dela z različnimi skupinami ($p < 0,001$), pri predstavitvi strokovnih tematik ($p < 0,05$) ter pri reševanju pedagoških in andragoških praktičnih vprašanj ($p < 0,05$). Na vseh navedenih področjih so povprečne ocene usposobljenosti študentov 3. letnika oddelka za pedagogiko in andragogiko iz Ljubljane višje.

SKLEP

Kompetence, ki so po bolonjski reformi pomemben del visokošolskih študijskih programov, ne temeljijo le na pridobljenem znanju ali spretnostih, temveč gre za sinergijo več dejavnikov. Prav tako so, kljub številnim polemikam, ki so se vseskozi pojavljale, danes kompetence povečini razumljene holistično, v procesih t. i. rekonstrukcije po Batesu (v Kotnik, 2006b) pa naj bi ta »pojem dobival

zmožnost in razvojni proces« (prav tam: 16). V tem duhu sta bila kompetenčno zasnovana tudi programa študija pedagogike (in andragogike) v Ljubljani in Beogradu.

Sklepne ugotovitve raziskave bomo razlagali v navezavi na Medveševu opredelitev kompetence, ki jo avtor razume kot »konglomerat, ki obsega tri dimenzije« (Medveš, 2006: 20).

V prvo dimenzijo avtor umesti obvladovanje splošnih principov, zakonov, teorij in konceptov in jih poveže z izrazom kognitivne kompetence, pri čemer se »upoštevajo tudi tisti koncepti, ki jih posameznik sprejema skozi spontano izkustvo na implicitni ravni znanja« (prav tam). Obvladovanje teoretičnega znanja je po mnenju Medveša pravzaprav pogoj za »razvitost (kakovost) kompetence« (prav tam). Da se skozi poznavanje in uporabo teorij ter različnih konceptov razvija t. i. kognitivna kompetenca, so menili tudi študenti obeh univerz, ko so znotraj oblik dela zaznali predavanja (ki so jih študenti postavili na drugo (Ljubljana) oziroma

tretje (Beograd) mesto) kot pomembno obliko, ki prispeva k razvoju njihovih strokovnih kompetenc.

Kot ključne za razvoj strokovnih kompetenc so študenti obeh univerz prepoznali študijsko prakso oziroma vaje. Gre za oblike dela, skozi katere se še posebej izrazito razvijajo spretnosti, usposobljenosti in veščine, ki so po mnenju Medveša »potrebne za reševanje problemov vsakdanjih situacij ali za opravljanje konkretne dejavnosti« (prav tam) in za katere se pogosto uporablja izraz funkcionalne kompetence. Avtor nadaljuje, da je zmotno prepričanje, da lahko omenjene kompetence razvijamo le z zagotavljanjem izkustvenega znanja ali treningi ustreznih veščin oziroma spretnosti, ne da bi se pri tem opirali na »posplošeno znanje«. Študijska praksa in vaje sta obliki dela, kjer se teoretska izhodišča udejanjajo v konkretnih in za študente pogosto tudi oprijemljivejših aktivnostih in to je verjetno tudi eden od razlogov, zakaj so prav te oblike dela po ocenah študentov obeh univerz zasedle mesta pred predavanji.

Študenti 3. letnika obeh univerz so tudi ocenjevali, koliko so posamezne študijske aktivnosti, s katerimi se srečujejo skozi študij in ki jih lahko umestimo bodisi med kognitivne bodisi med funkcionalne kompetence, pripomogle k razvoju njihovih strokovnih kompetenc. Rezultati so pokazali, da so v tem smislu statistično pomembno višje v povprečju ocenili predavanja študenti ljubljanskega oddelka za pedagogiko ($p < 0,05$), prav tako so večji pomen pri razvoju strokovnih kompetenc pripisali samostojnemu študiju ($p < 0,001$) in hospitacijam ($p < 0,05$). Študenti oddelka za pedagogiko iz Beograda pa so statistično pomembno višje ($p < 0,001$) ocenili pomen raziskovalnega dela pri razvoju strokovnih kompetenc.

Med kompetencami, ki so jih študenti 3. letnika obeh fakultet že razvili, so najvišje ocenili pripravljenost za izvedbo preprostih raziskav, statistično pomembne razlike med programoma pa se pojavljajo na področju načrtovanja dela in dejavnosti v vzgoji in izobraževanju ($p < 0,001$), na področju mentorskega dela z različnimi skupinami ($p < 0,001$) in pri predstavitvi strokovnih tematik. Na vseh navedenih področjih so povprečne ocene usposobljenosti študentov 3. letnika oddelka za pedagogiko in andragogiko iz Ljubljane višje. Da bi odkrili razloge za tako stanje, bi bilo potrebno nadaljnje raziskovanje, saj iz odgovorov ne moremo neposredno sklepati, da je kakovost izvajanja programa v Ljubljani boljša kot v Beogradu. Tudi zato ne, ker se na Univerzo v Beogradu vpisujejo študenti, ki so v gimnaziji dosegali večinoma odličen uspeh, kar za Univerzo v Ljubljani ni značilno.

Kot tretjo dimenzijo Medveš navaja osebno-stno oziroma socialno kompetenco, v katero umešča »obvladovanje socialnega prostora, posameznikovo ravnanje, vstopanje v določena razmerja (socialna in v razmerja do stvari), kar vključuje tudi etično dimenzijo, osebne in socialne vrednote« (Medveš 2006: 20). Nemogoče je razmišljati, da bi razvijanje te kompetence potekalo neposredno, študenti omenjeno kompetenco razvijajo sočasno in vzporedno z razvijanjem kognitivne in funkcionalne kompetence. Naloga tistih, ki jih izobražujejo, pa je, da skozi čisto konkretne oblike dela in študijske aktivnosti njen razvoj spodbujajo. Kompetenca, kot še zapiše Medveš, »pripada subjektivnemu in v sebi združuje tako organsko in naučeno« (prav tam: 19). Odgovornost vsakega posameznika je, da razvija oba vidika, ključna vloga kompetenčno zasnovanih študijskih programov pa je, da je znotraj izobraževanja to posamezniku tudi omogočeno.

LITERATURA IN VIRI

- Bolonjski proces*. Dostopno na: http://www.uni-lj.si/studij/studijski_programi/bolonjski_proces/ (29. 11. 2013).
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper* (2002). OECD. Dostopno na: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oeccdeseconstrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf> (25. 11. 2013).
- Kotnik, R. (2006a). Dileme konceptualne zasnove kompetenčnega pristopa: Holizem kot alternativa. V: Tancig; Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana.
- Kotnik, R. (2006b). Predpostavke kompetenčnega pristopa. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 12–19.
- Kotnik, R. (2011). Problemi uvajanja učnociljnega kurikula: predpostavke in implikacije. *Sodobna pedagogika*, 2: 52–67.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? Vseživljenjskost učenja in kompetence, ki sestavljajo profesionalno vlogo andragoga ali andragoginje. *Andragoška spoznanja*, 3: 32–46.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 19–21.
- Muršak, J. (2008). Ocenjevanje v kompetenčno zasnovanih programih. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja: 82–95.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. *Uradni list Republike Slovenije*, 41/2011 (30. 5. 2011): 5351–5383.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Svetlik, I.; Kristl, J.; Širok, M.; Komljenovič, J.; Pejovnik, S.; Stevanič, Ž. (2012). *Bolonjska prenova po ljubljansko*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Winterton, J.; Delamare - Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
1. Članek je napisan na podlagi raziskave, ki je bila opravljena v okviru znanstvenoraziskovalnega sodelovanja med Republiko Slovenijo in Republiko Srbijo v letih 2012–2013 – projekt ARRS, številka BIRS/12-13-028.