



---

*Sabina Autor, Žan Lep, Urška Štremfel, Janja Žmavec*

# Analiza stanja in potreb na področju aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokem šolstvu v Sloveniji

---

*(Raziskovalno poročilo)*

**Ur. Janja Žmavec**

**Ljubljana, 2022**



Projekt Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu / Designing for Enhanced Competence through Active Participation in Higher Education (DECAP-HE) sofinancira Norveška s sredstvi Norveškega finančnega mehanizma v višini 490.000,00€. Namen projekta je izboljšati kakovost in učinkovitost poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju ter opolnomočiti posameznike in institucije v visokem šolstvu, da se v sodelovanju z drugimi deležniki ter z izmenjavo dobrih praks aktivno odzovejo na izzive priprave študentov na delo in življenje v 21. stoletju.

Ta dokument je nastal s finančno podporo Norveškega finančnega mehanizma. Za vsebino tega dokumenta so odgovorni izključno Alma Mater Europaea – ECM, Pedagoški inštitut, Študentska organizacija Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije ter Kristiania University College in zanj v nobenem primeru ne velja, da odraža stališča Nosilca programa Izobraževanje – krepitev človeških virov.



<b>Kazalo tabel .....</b>	<b>4</b>
<b>Kazalo slik .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Uvod.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Analiza anketnih vprašalnikov za študente_ke in delodajalce_ke na področju aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokem šolstvu.....</b>	<b>7</b>
2.1 Vprašalnik za študente_ke.....	7
2.1.1 Metodologija.....	7
2.1.2 Opis vzorca .....	8
2.1.3 Zadovoljstvo s študijem .....	9
2.1.4 Pedagoški pristopi in spodbujanje aktivnega sodelovanja .....	13
2.2 Vprašalnik za delodajalce_ke.....	20
2.2.1 Metodologija.....	20
2.2.2. Opis vzorca .....	21
2.2.3 Zadovoljstvo z znanjem in kompetencami.....	21
2.2.4 Potrebe po dodatnem izobraževanju .....	25
2.2.5 Upoštevanost delodajalcev_k pri načrtovanju študijskega procesa.....	26
<b>3. Analiza fokusnih skupin .....</b>	<b>28</b>
3.1 Metoda .....	29
3.1.1 Udeleženci_ke.....	29
3.1.2 Pripomočki in postopek .....	29
3.2 Analiza .....	30
3.3 Rezultati .....	33
3.3.1 Študenti_ke .....	33
3.3.2 Profesorji_ce .....	51
3.3.3 Delodajalci_ke .....	61
3.4 Priloge.....	66
<b>4. Javno(politični) okvir aktivnega poučevanja in učenja ter razvoja globalnih kompetenc v visokem šolstvu v Sloveniji .....</b>	<b>68</b>
4.1 Uvod.....	68
4.2 Aktivno poučevanje in učenje.....	69
4.3 Globalne kompetence .....	71
4.4 Sklep.....	73
<b>5. Zaključek .....</b>	<b>74</b>
<b>6. LITERATURA .....</b>	<b>78</b>



## Kazalo tabel

Tabela 1 Udeleženci_ke glede na smer študija .....	9
Tabela 2 Delež študentov_k različnih vrst študija, ki poročajo o spodbujanju kritičnega mišljenja in vključevanju študentov_k.....	12
Tabela 3 Delež študentov_k različnih področij študija, ki poročajo o spodbujanju kritičnega mišljenja in vključevanju študentov_k .....	13
Tabela 4 Število in delež udeležencev_k, ki jih k aktivnemu sodelovanju spodbujajo ponujeni razlogi .....	14
Tabela 5 Delež študentov_k različnih vrst študija, ki so poročali o povezovanju teoretičnega znanja s primeri iz prakse ter spodbujanju k aktivnem sodelovanju pri urah .....	15
Tabela 6 Delež študentov_k različnih področij študija, ki so poročali o povezovanju teoretičnega znanja s primeri iz prakse ter spodbujanju k aktivnem sodelovanju pri urah .....	15
Tabela 7 Strinjanje udeležencev_k (n = 3893) s trditvami o študiju.....	16
Tabela 8 Odgovori študentov_k o pogostosti rabe različnih pedagoških pristopov njihovih profesorjev_ic.....	17
Tabela 9 Povprečna pogostost rabe pristopov za spodbujanje globalnih kompetenc pri študentih_kah različnih vrst študija .....	18
Tabela 10 Povprečna pogostost rabe pristopov za spodbujanje globalnih kompetenc pri študentih_kah različnih področij študija.....	18
Tabela 11 Pogostost usposobljenosti diplomantov_k na sledečih področjih po mnenju delodajalcev_k .....	23
Tabela 12 Povezanosti ocen usposobljenosti diplomantov_k na različnih področjih z splošnim zadovoljstvom in upoštevanostjo delodajalcev_k pri oblikovanju študijskih programov .....	25

## Kazalo slik

Slika 1 Delež udeležencev_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za nezadovoljstvo s študijem v programu, po katerem študirajo .....	10
Slika 2 Delež udeležencev_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za zadovoljstvo s študijem v programu, po katerem študirajo .....	11
Slika 3 Delež udeležencev_k, zadovoljnih z znanjem in usposobljenostjo diplomantov_k, zaposlenih v zadnjih 10 letih.....	21
Slika 4 Delež udeležencev_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za nezadovoljstvo z znanjem in kompetencami študentov_k.....	22
Slika 5 Delež udeležencev_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za zadovoljstvo z znanjem in kompetencami študentov_k.....	23
Slika 6 Delež diplomantov_k, ki po mnenju udeležencev_k potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje .....	25
Slika 7 Delež delodajalcev_k, ki so vključeni in upoštevani v procesih oblikovanja študijskih programov, po katerih se izobražujejo diplomanti_ke na njihovem področju dejavnosti .....	26



## 1. Uvod

Bilateralni slovensko-norveški konzorcijski projekt *Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu (DECAP-HE)* želi okrepiti in izboljšati izmenjavo znanja in dobrih praks v visokošolskih učnih okoljih med različnimi deležniki na mednarodni in nacionalni ravni.<sup>1</sup> Osredinja se na razvijanje veščin in poučevalnih strategij, ki podpirajo aktivno učenje študentov\_k, ter učinkovito usvajanje veščin in kompetenc za delo in življenje v 21. stoletju.

Na vsebinski in izvedbeni ravni se projekt navezuje na nacionalne in mednarodne projekte ter iniciative, ki obravnavajo tematiko na študenta\_ko osredinjenega učenja, zaposlovanja mladih ter posodabljanja visokošolskega poučevanja.<sup>2</sup> Kot posebej poudarjeno vsebinsko dimenzijo predlagani projekt vpeljuje razvijanje globalnih kompetenc, ki temeljijo na medkulturnosti, vseživljenjskem učenju, trajnostnem razvoju in skupni blaginji ter kot ključna spretnost 21. stoletja presegajo nacionalne okvirje izobraževanja in delovanja mladih.

Poglavitni namen projekta DECAP-HE je z vključevanjem različnih deležnikov, ki sodelujejo v procesu visokošolskega izobraževanja (tj. študenti\_ke, visokošolski učitelji\_ice, raziskovalci\_ke, predstavniki\_ce delodajalcev in politični odločevalci\_ke), izboljšati kakovost in učinkovitost poučevanja in učenja s pomočjo mednarodne izmenjave dobrih praks, njihove analize ter nadgradnje obstoječih in razvoja novih modelov pedagoškega usposabljanja. Tematsko projekt v ospredje postavlja dve prepoznani aktualni področji, in sicer aktivno učenje in razvijanje globalnih kompetenc.

Glavni cilji projekta so:

---

<sup>1</sup> V projektu sodelujejo institucije: AMEU ISH (vodja konzorcija), Pedagoški inštitut, Študentska organizacija Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije (slovenski partnerji) in norveški partner Kristiania University College.

<sup>2</sup> V tem pogledu velja posebej izpostaviti podobno usmeritev z nacionalnim konzorcijskim projektom *Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo* (INOVUP; ESS, 2018-2022), katerega glavni namen je bil s serijo usposabljanj povečati pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev in dvigniti kakovost visokošolskega izobraževanja.



- razvoj konceptualno-metodološkega okvirja za preučevanje značilnosti pedagoških praks, ki so skladne z načeli aktivnega učenja za razvijanje ključnih kompetenc za 21. stoletje v visokošolskem izobraževanju;
- razvoj in diseminacija visokošolskih pedagoških praks, ki so zasnovane na načelih aktivnega učenja za 21. stoletje, in vzpostavljanje trajnih aktivnih učnih okolij izobraževanju v Sloveniji za njihovo uresničevanje;
- zasnova mreže interaktivnih učnih okolij za inovativno poučevanje in oblikovanje skupnosti prakse v pedagogiki aktivnega učenja na vseh ravneh formalnega in neformalnega izobraževanja v visokem šolstvu.

V okviru razvoja konceptualno-metodološkega okvirja, ki je podrobneje predstavljen v priročniku *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu*, smo izvedli tudi analizo stanja in potreb na področju aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokem šolstvu v Sloveniji. Njen namen je prispevati k boljšemu razumevanju posebnosti visokošolskega izobraževanja ter potreb po znanju in veščinah za razvoj gospodarstva in družbe.

Študija, v kateri so predstavljeni različni vidiki tematiziranja aktivnega učenja, osvetljuje nekatera kritična področja, ki zahtevajo nadaljnjo podporo in ukrepanje na področju poučevanja in učenja za razvijanje globalnih kompetenc študentov\_k.

Vključuje analizo anketnih vprašalnikov za študente\_ke in delodajalce\_ke na temo poučevanja in učenja v visokem šolstvu, analizo fokusnih skupin, ki so bile izvedene s tremi skupinami udeležencev (s študenti in študentkami, s predstavniki in predstavnicami delodajalcev ter visokošolskimi učitelji in učiteljicami) ter analizo temeljnih dokumentov in političnega okvirja na področju visokega šolstva v Sloveniji, ki se nanaša na aktivno poučevanje in učenje ter razvoj globalnih kompetenc.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ankete za študente sta pripravila in izvedla Študentska organizacija in AMEU ISH, ki je skupaj z Gospodarsko zbornico Slovenije pripravili in izvedel tudi ankete za delodajalce. Pedagoški inštitut je za obe anketi prispeval vprašanja, ki se nanašajo na globalne kompetence, ter pripravil opise anketnih rezultatov. Fokusne skupine so pripravili in izvedli AMEU ISH, Pedagoški inštitut je pripravili analizo fokusnih skupin, analizo dokumentov in politik ter pričujoče raziskovalno poročilo.



## 2. Analiza anketnih vprašalnikov za študente\_ke in delodajalce\_ke na področju aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokem šolstvu

Glavni namen anketiranja študentov\_k in delodajalcev\_k je bil identificirati trenutno stanje na področju aktivnega učenja in razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem okolju, kako se obe tematiki povezuje z zadovoljstvom študentov\_k in z izbranim študijem, ter na drugi strani osvetliti zaznave delovnega okolja o usposobljenosti diplomantov\_k oz. identificirati potrebe okolja, v katerega študenti\_ke vstopijo kot aktivni\_e zaposleni\_e po zaključku študija.

### 2.1 Vprašalnik za študente\_ke

#### 2.1.1 Metodologija

Vprašalnika za študente\_ke in delodajalce\_ke sta bila pripravljena na podlagi oblikovanih konceptualnih podlag, ki so vključevale načela aktivnega učenja in koncept globalnih kompetenc, kot jih opredeljuje OECD (2020).

Vprašalnik za študente\_ke je bil oblikovan kot spletni vprašalnik na lka.si. Vseboval je 11 vprašanj, ki so obravnavala:

- splošno demografijo (spol, starost, letnik študija, način študija, vrsta študija, študijska smer/program);
- zadovoljstvo z izbranim študijskim programom;
- razloge za izbiro študijskega programa;
- spodbude za aktivnost med študijskim procesom;
- stališča do upoštevanosti, pridobivanja praktičnih znanj in veščin, usposobljenosti za delo v študijskem procesu;
- pogostost priložnosti za razvijanje globalnih kompetenc v študijskem procesu.

Vprašalnik smo v obliki spletne povezavi s študenti delili člani\_ice projektne skupine, v največji meri pa je študente\_ke k sodelovanju pozvala Študentska organizacija Slovenije na svoji spletni strani in preko socialnih omrežij.



Obdobje zbiranja podatkov je potekalo med 1. 9. 2022 in 10. 10. 2022. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo cca. 5 minut.

Zbrane podatke smo pregledali in najprej izločili tiste udeležence\_ke, ki niso odgovorili na nobeno od postavk v vprašalniku. Nato smo izločili odgovore tistih udeležencev\_k, pri katerih je bilo razvidno, da niso odgovarjali iskreno (npr. enak odgovor pri vseh postavkah) ali niso ustrezali ciljni skupini. Udeležencev\_k, pri katerih je bilo npr. iz odgovorov o študijski smeri moč razbrati, da so dijaki\_inje, je bilo 50.

Odgovore udeležencev\_k o študijski smeri, o kateri so poročali, da so nanjo vpisani, smo najprej kodirali v skladu s posebej pripravljeno kodirno shemo devetih skupin, ki obsegajo skupna področja oz. poklicne panoge, v katerih se študenti\_ke zaposlijo po končanem študiju.

Opisne in multivariatne analize smo opravili s programoma MS Excel in SPSS (različica 28), pri čemer smo pri izbiri statističnih testov upoštevali mersko raven spremenljivk ter porazdelitev odgovorov. Parne povezanosti med spremenljivkami smo primerjali z uporabo Kendallovega  $\tau$  (ordinalne in nominalna) in točkovno biseralnega koeficienta (dve binarni spremenljivki). Za primerjanje neodvisnosti porazdelitev nominalnih spremenljivk smo uporabili  $\chi^2$  test, za ugotavljanje statistične značilnosti razlik v srednjih vrednostih odgovorov pa  $t$ -test za neodvisna vzorca (primerjava sredin med dvema skupinama) ali enosmerno analizo variance (primerjava sredin med tremi ali več skupinami).

Za preverjanje notranje skladnosti lestvice spodbujanja globalnih kompetenc smo izračunali McDonaldovo  $\omega$ , ki podaja robustnejšo oceno ob kršenju predpostavk, potrebnih za izračun Cronbachove  $\alpha$ . Lestvica je bila zadovoljivo notranje skladna ( $\omega = 0,79$ ).

### 2.1.2 Opis vzorca

Raziskava je dosegla 7081 udeležencev\_k, vprašalnik pa je vsaj delno izpolnilo 4194 udeležencev\_k. Iz vzorca smo pred izvedbo analiz izločili 50 dijakov\_inj. Končni vzorec je tako sestavljalo 4149 udeležencev\_k, od tega 1010 moških (27,7 %) in 2632 žensk (72,3 %), starih med 17 in 66 let ( $M = 22,4$ ,  $SD = 3,3$ ). Največ udeležencev\_k je bilo vpisanih v univerzitetne (45,6 %), visokošolske strokovne (18,3 %) in magistrske študijske programe (18,2 %). Večina udeležencev\_k (89,9 %) je bila vpisana v redne študijske programe, 366 (10,0 %) pa v izredne študijske programe. Glede na smer njihovega študija smo udeležence\_ke razdelili





v 9 skupin, ki v najširšem smislu ustrezajo skupnim področjem oz. panogam, na katerih naj bi se študenti in študentke po končanem študiju zaposlili. Število in delež udeležencev\_k za vsako od kategorij sta prikazana v tabeli 1.

Tabela 1 Udeleženci\_ke glede na smer študija

Kategorija	Primeri študijskih smeri	<i>n</i>	<i>p</i>
Izobraževalne znanosti in izobraževanje učiteljev	eno ali dvopredmetni pedagoški študij, razredni pouk, predšolska vzgoja, glasbena pedagogika, glasbena umetnost, šport, logopedija in surdopedagogika, pedagogika in andragogika, inkluzivna, socialna pedagogika	363	10,0 %
Humanistika, družboslovje, umetnost	jeziki, zgodovina, geografija, filozofija, sociologija, mednarodni odnosi, komunikologija, biopsihologija, notranja oprema, fotografija, družboslovna informatika, kognitivna znanost	569	15,6 %
Poslovne in upravne vede	pravo, ekonomija, trženje, marketing, finančna matematika, kadrovske menedžment, tržno komuniciranje	690	18,9 %
Naravoslovje in matematika	kemija, biologija, matematika, fizika (Bio)kemijsko inženirstvo,	181	5,0 %
Tehnika	informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT), proizvodne tehnologije in gradbeništvo, praktična matematika, (krajinska) arhitektura, urbanizem, inženirstvo krajine in podeželja,	804	22,1 %
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo in veterinarstvo	naravovarstvo, okolje	97	2,7 %
Zdravstvo in socialna varnost	medicina, farmacija, socialno delo, psihosocialna pomoč	708	19,4 %
Storitve in transport	varnostne vede, gostinstvo in turizem, osebne storitve, logistika, kozmetika, obramboslovje	194	5,3 %
Drugo, brez odgovora		36	1,0 %

### 2.1.3 Zadovoljstvo s študijem

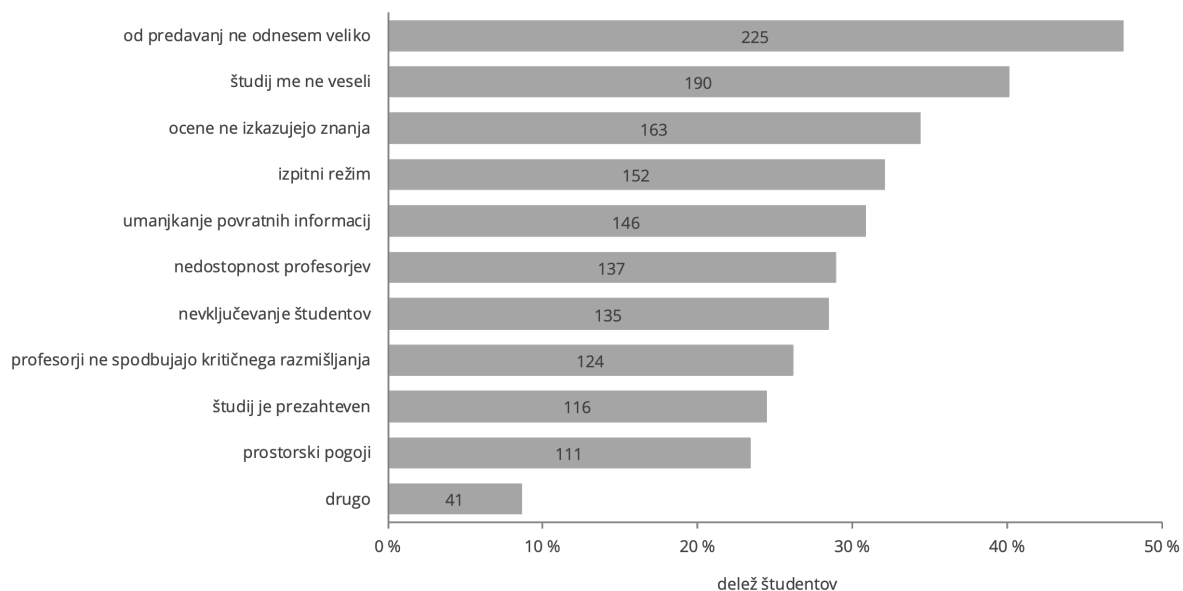
V povprečju so bili udeleženci\_ke v splošnem zadovoljni s študijem v programu, po katerem študirajo ( $M = 3,13$ ,  $SD = 0,66$ , odgovorna lestvica od 1 do 4) – več kot polovica udeležencev\_k



(62,28 %) je bila s študijem zadovoljna, še 26,28 % udeležencev\_k pa je bilo s študijem zelo zadovoljnih. S študijem je bilo nezadovoljnih 380 udeležencev\_k (9,17 %), 94 udeležencev\_k (2,27 %) pa je bilo s študijem zelo nezadovoljnih. Kot razlog za svoje nezadovoljstvo so najpogosteje navajali, da od predavanj ne odnesejo veliko (47,47 % udeležencev\_k), da jih študij ne veseli (ne ustreza njihovim potrebam in interesom; 40,08 %) ter da ocene, ki jih na študiju pridobijo, ne izkazujejo njihovega dejanskega znanja in truda, ki so ga vložili v pripravo na izpite (34,39 %). Deleži udeležencev\_k, ki so za svoje nezadovoljstvo izbrali vsakega od ponujenih razlogov, so prikazani na sliki 1.

Poleg tega so udeleženci\_ke kot razloge za svoje nezadovoljstvo s študijem navajali še slabo zastavljene vsebine programa (2), premajhno raznolikost vsebin (3), njihovo splošnost (3), zastarelost (4), umanjkanje prakse (6) in izbirnosti (2), neusklajenost med študijskimi vsebinami in praktičnimi izkušnjami, neprilagodljivost fakultete osebnim okoliščinam študentov, kakovost in odnos predavateljev (5), preveliko število predmetov, neuporabnost vsebin za trg dela (4) ter razporejanje urnika in izpitnih obveznosti (2). Štirje študenti\_ke so pri tem vprašanju navedli, da v študiju uživajo in so z njim zadovoljni.

**Slika 1** Delež udeležencev\_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za nezadovoljstvo s študijem v programu, po katerem študirajo



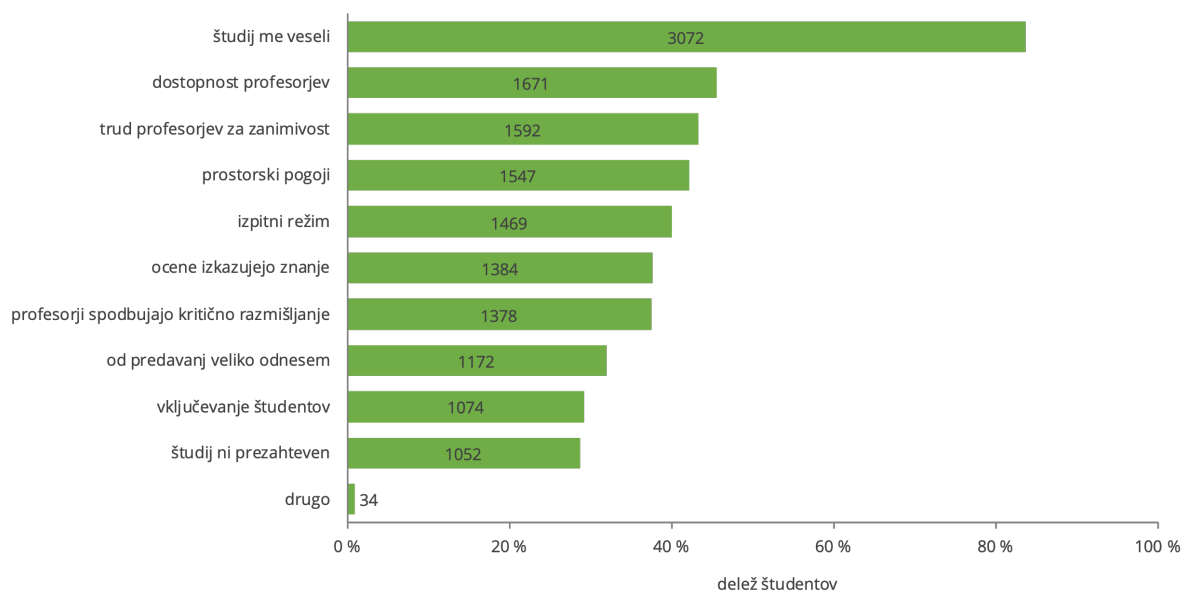
Udeleženci\_ke, ki so s študijem (zelo) zadovoljni, so kot razlog svojega zadovoljstva najpogosteje izbrali odgovore, da jih študij veseli (83,71 %), da so profesorji\_ice dostopni in kažejo skrb za študente\_ke (45,53 %), da se profesorji\_ice trudijo, da bi bila predavanja in snov za študente\_ke zanimiva (43,38 %) ter da so prostorski pogoji za študij ustrezni (42,15 %).



Deleži udeležencev\_k, ki so za svoje zadovoljstvo izbrali vsakega od ponujenih razlogov, so prikazani na sliki 2.

Med drugimi razlogi za zadovoljstvo s študijem, ki jih navajajo, udeleženci\_ke izpostavljajo kakovost predavateljev\_ic (3) in njihovo prilagodljivost (2), prilagodljivost študija (2), dobro organiziranost urnikov, obštudijske dejavnosti, dobro vzdušje na fakulteti, dobre odnose s kolegi\_icami, zanimivost in raznolikost obravnavanih vsebin, mednarodno primerljivost študija in njegovo uporabnost (2). Devet udeležencev\_k je pri tem vprašanju kljub zadovoljstvu s študijem podalo tudi kritiko (npr. slab odnos profesorjev\_ic do študentov\_k, zahtevnost, neujemanje ocen z znanjem, nespoštovanje pravilnikov).

Slika 2 Delež udeležencev\_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za zadovoljstvo s študijem v programu, po katerem študirajo



Zadovoljstvo s študijem se med moškimi ( $M = 3,15$ ,  $SD = 0,69$ ) in ženskami ( $M = 3,12$ ,  $SD = 0,64$ ) ni pomembno razlikovalo ( $t(3640) = 0,98$ ,  $p = 0,33$ ,  $d = 0,04$ ). Prav tako se zadovoljstvo s študijem ni razlikovalo med študenti\_kami različnih vrst študija ( $F(5,3636) = 1,18$ ,  $p = 0,32$ ,  $\eta^2 = 0,002$ ), in študenti\_kami, vpisanimi na študijske programe na različnih področjih znanosti ( $F(7,3598) = 1,29$ ,  $p = 0,25$ ,  $\eta^2 = 0,002$ ). So pa bili v primerjavi z rednimi študenti\_kami ( $M = 3,12$ ,  $SD = 0,65$ ) s študijem nekoliko bolj zadovoljni izredni študenti\_ke ( $M = 3,21$ ,  $SD = 0,66$ ,  $t(3640) = -2,42$ ,  $p = 0,02$ ,  $d = -0,13$ ).

V nadaljevanju smo se pri študentih\_kah, ki so bili s študijem zadovoljni, osredotočili na njihovo poročanje o spodbujanju kritičnega razmišljanja ter vključevanju študentov\_k v učni proces kot razlogih za zadovoljstvo s študijem. Zanimalo nas je, ali sta omenjena razloga za



zadovoljstvo s študijem povezana s splošnim zadovoljstvom s študijem ter kako pogosto so o obeh pristopih, ki jih uporabljajo profesorji\_ice, poročali študenti\_ke različnih študijskim smeri, področij in načinov študija.

O spodbujanju kritičnega razmišljanja so enako pogosto poročali redni in izredni študenti\_ke ( $\chi^2(1) = 0,00, p = 0,99$ ), razlike pa so se pokazale pri pogostosti glede na vrsto študija ( $\chi^2(5) = 48,42, p < 0,001, V = 0,12, p < 0,001$ ). Primerjalno najpogosteje so o tem, da profesorji\_ice spodbujajo kritično mišljenje poročali študenti\_ke magistrskih in doktorskih programov (vendar je bil vzorec slednjih izrazito majhen), najredkeje študenti\_ke višješolskih programov, med ostalimi programi pa so bile razlike majhne (glej Tabela 2).

Podobne razlike so opazne tudi pri poročanju študentov\_k o njihovem vključevanju v učni proces ( $\chi^2(5) = 12,45, p = 0,29, V = 0,06, p = 0,29$ ), kjer o tem primerjalno najredkeje poročajo študenti\_ke višješolskih, najpogosteje pa študenti\_ke magistrskih ter visokošolskih strokovnih programov (Tabela 2). O vključevanje študentov\_k v učni proces enako pogosto poročajo študenti\_ke rednega in izrednega študija ( $\chi^2(1) = 0,85, p = 0,36$ ).

**Tabela 2 Delež študentov\_k različnih vrst študija, ki poročajo o spodbujanju kritičnega mišljenja in vključevanju študentov\_k**

Vrsta študija	Spodbujanje kritičnega razmišljanja		Vključevanje študentov	
	Da (%)	Ne (%)	Da (%)	Ne (%)
Višješolski	74 (25,8)	213 (74,2)	80 (27,9)	207 (72,1)
Visokošolski strokovni	201 (33,6)	397 (66,4)	190 (31,8)	408 (68,2)
Univerzitetni	579 (39,5)	885 (60,5)	434 (29,6)	1030 (70,4)
Enoviti magistrski	106 (39,3)	164 (60,7)	58 (21,5)	212 (78,5)
Magistrski	280 (47,0)	316 (53,0)	192 (32,2)	404 (67,8)
Doktorski	12 (60,0)	8 (40,0)	5 (25,0)	15 (75,0)

O spodbujanju kritičnega mišljenja ( $\chi^2(7) = 81,02, p < 0,001, V = 0,16, p < 0,001$ ) in vključevanju študentov\_k v učni proces ( $\chi^2(7) = 39,80, p < 0,001, V = 0,11, p < 0,001$ ) kot razlogih za svoje zadovoljstvo s študijem so različno pogosto poročali tudi študenti\_ke različnih področij študija (Tabela 3). Spodbujanje kritičnega mišljenja so razmeroma najpogosteje izbirali študenti\_ke umetnosti, družboslovja in humanistike, najredkeje pa študenti\_ke poslovnih in upravnih ved, kmetijstva, gozdarstva, ribištva in veterinarstva, storitev in



transporta ter tehnike. Vključevanje študentov\_k v proces so kot razlog za zadovoljstvo s študijem najpogosteje navajali študenti\_ke izobraževalnih znanosti, umetnosti, družboslovja in humanistike ter kmetijstva, gozdarstva, ribištva in veterinarstva, najredkeje pa študenti\_ke študijski smeri s področja storitev in transporta. Vseeno pa moramo pri interpretaciji podatkov opozoriti na neenakomerno zastopanost (in posledično nereprezentativnost) zbranega vzorca.

**Tabela 3** Delež študentov\_k različnih področij študija, ki poročajo o spodbujanju kritičnega mišljenja in vključevanju študentov\_k

Področje študija	Spodbujanje kritičnega razmišljanja		Vključevanje študentov	
	Da (%)	Ne (%)	Da (%)	Ne (%)
Izobraževalne znanosti	139 (44,0)	177 (56,0)	118 (37,3)	198 (62,7)
Umetnost, družboslovje in humanistika	272 (55,5)	218 (44,5)	179 (36,5)	311 (63,5)
Poslovne in upravne vede	205 (32,5)	426 (67,5)	160 (25,4)	471 (74,6)
Naravoslovje in matematika	63 (40,1)	94 (59,9)	43 (27,4)	114 (72,6)
Tehnika	253 (35,3)	463 (64,7)	218 (30,4)	498 (69,6)
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo in veterinarstvo	31 (33,3)	62 (66,7)	33 (35,5)	60 (64,5)
Storitve in transport	220 (34,9)	411 (65,1)	148 (23,5)	483 (76,5)
Drugo, brez odgovora	63 (36,8)	108 (63,2)	55 (32,2)	116 (67,8)

Študenti\_ke, ki so kot razlog zadovoljstva s študijem izbrali spodbujanje kritičnega razmišljanja ( $M = 3,42$ ,  $SD = 0,49$ ) so v primerjavi s študenti\_kami, ki tega razloga niso izbrali ( $M = 3,22$ ,  $SD = 0,42$ ) poročali o višjem zadovoljstvu s študijem ( $t(3668) = -12,82$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = -0,44$ ). Podoben odnos je moč opaziti tudi pri vključevanju študentov\_k v študijski proces – študenti\_ke, ki so kot razlog zadovoljstva s svojim študijem navedli ta razlog ( $M = 3,42$ ,  $SD = 0,49$ ), so bili bolj zadovoljni od študentov\_k, ki ga niso ( $M = 3,25$ ,  $SD = 0,43$ ,  $t(3668) = -10,25$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = -0,37$ ).

#### 2.1.4 Pedagoški pristopi in spodbujanje aktivnega sodelovanja



Udeležence\_ke k aktivnemu sodelovanju najpogosteje spodbuja zanimiva učna snov, ki zanje predstavlja izziv (69,6 %) ter povezovanje teoretičnega znanja s primeri iz resničnega sveta (57,3 %). Od vseh ponujenih odgovorov je najmanj udeležencev\_k (37,1 %) izbralo, da jih k aktivnemu sodelovanju spodbuja profesorjeva\_ičina spodbuda k sodelovanju (glej tabelo 4).

Študenti\_ke, ki so navedli tudi druge razloge, so omenjali zanimanje in notranjo motivacijo (9), uporabnost snovi, njeno obvladljivost, možnost predčasnega opravljanja obveznosti (3), izpit ob koncu predmeta, dodatne aktivnosti, ki spodbujajo samostojnost (3), dobro vzdušje in dober odnos profesorjev\_ic do študentov\_k (7), sprotne naloge oz. ocenjevanje sodelovanja, tekmovalnost ter odsotnost vsakršnih dejavnikov, ki bi jih lahko spodbudili k sodelovanju (3)

Tabela 4 Število in delež udeležencev\_k, ki jih k aktivnemu sodelovanju spodbujajo ponujeni razlogi

Razlog	število	delež
Učna snov je zanimiva in zame predstavlja izziv.	2919	69,60 %
Profesor_ica povezuje teoretična znanja s primeri iz resničnega sveta.	2401	57,25 %
Profesor_ica dobro organizira predmet in učni proces.	2295	54,72 %
Profesor_ica izkazuje navdušenje nad svojim predmetom in poučevanjem (poučuje z žarom).	2241	53,43 %
Profesor_ica odlično obvlada predmet oz. disciplino.	1702	40,58 %
Profesor_ica me spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri urah (vprašanja, diskusije).	1554	37,05 %
Drugo.	37	0,88 %

Ker je eden glavnih ciljev projekta DECAP-HE oblikovati aktivna učna okolja, ki temeljijo na vpeljevanju inovativnih pedagoških praks, nas je v nadaljevanju še posebej zanimalo, kako učinkoviti sta pri spodbujanju aktivnega sodelovanja povezovanje teoretičnega znanja s primeri iz resničnega sveta ter spodbujanje visokošolskih učiteljev\_ic k aktivnemu sodelovanju pri študentih\_kah različnih vrst, načinov in smeri študija. O obeh so enako pogosto poročali redni in izredni študenti\_ke (spodbujanje:  $\chi^2(1) = 3,45, p = 0,06$ ; povezovanje:  $\chi^2(1) = 0,71, p = 0,40$ ), razlike pa so bile opazne glede na vrsto študija (Tabela 5).

O tem, da jih k sodelovanju spodbuja povezovanje teoretičnega znanja s primeri iz prakse ( $\chi^2(5) = 28,98, p < 0,001, V = 0,09, p < 0,001$ ), so razmeroma najpogosteje poročali študenti\_ke magistrskih ter visokošolskih strokovnih programov, najredkeje pa doktorski študenti\_ke ter študenti\_ke višješolskih študijskih programov (tudi tukaj velja izpotaviti neenako zastopanost



programov ter razmeroma majhen vzorec doktorskih študentov\_k). O učinkovitosti spodbujanja aktivnega sodelovanja ( $\chi^2(5) = 16,60$ ,  $p = 0,01$ ,  $V = 0,07$ ,  $p = 0,01$ ) pa so razmeroma najpogosteje poročali študenti\_ke magistrskega študija, najredkeje pa študenti\_ke višješolskih ter enovitih magistrskih programov.

**Tabela 5 Delež študentov\_k različnih vrst študija, ki so poročali o povezovanju teoretičnega znanja s primeri iz prakse ter spodbujanju k aktivnem sodelovanju pri urah**

Vrsta študija	Povezovanje teoretičnega znanja s primeri		Spodbujanje aktivnega sodelovanja	
	Da (%)	Ne (%)	Da (%)	Ne (%)
Višješolski	178 (55,1)	145 (44,9)	122 (37,8)	201 (62,2)
Visokošolski strokovni	448 (67,2)	219 (32,8)	269 (40,3)	398 (59,7)
Univerzitetni	1014 (61,0)	647 (39,0)	660 (39,7)	1001 (60,03)
Enoviti magistrski	195 (63,7)	111 (36,3)	112 (36,6)	194 (63,4)
Magistrski	459 (69,2)	204 (30,8)	315 (47,5)	348 (52,5)
Doktorski	11 (50,0)	11 (50)	9 (40,9)	13 (59,1)

Med študenti\_kami različnih področij ni bilo statistično značilnih razlik v poročanja o »učinkovitosti« povezovanju teoretičnega znanja s primeri iz prakse ( $\chi^2(7) = 12,72$ ,  $p < 0,08$ ), so pa bile razlike med področji statistično značilne pri učinkovitosti spodbujanju aktivnega sodelovanja pri učnih urah ( $\chi^2(7) = 50,18$ ,  $p < 0,001$ ,  $V = 0,12$ ,  $p < 0,001$ ). O tem, da jih k sodelovanju pripravijo spodbude visokošolskih učiteljev\_ic so razmeroma najpogosteje poročali študenti\_ke umetnosti, družboslovja in humanistike, najredkeje pa študenti\_ke naravoslovja in matematike ter tehnike.

**Tabela 6 Delež študentov\_k različnih področij študija, ki so poročali o povezovanju teoretičnega znanja s primeri iz prakse ter spodbujanju k aktivnem sodelovanju pri urah**

Področje študija	Povezovanje teoretičnega znanja s primeri		Spodbujanje aktivnega sodelovanja	
	Da (%)	Ne (%)	Da (%)	Ne (%)
Izobraževalne znanosti	239 (65,8)	1244 (34,2)	176 (48,5)	187 (51,5)
Umetnost, družboslovje in humanistika	352 (61,9)	217 (38,1)	288 (50,6)	281 (49,4)
Poslovne in upravne vede	434 (62,9)	256 (37,1)	260 (37,7)	430 (62,3)
Naravoslovje in matematika	102 (56,4)	79 (43,6)	63 (34,8)	118 (65,2)





Tehnika	496 (61,7)	308 (38,3)	282 (35,1)	522 (64,9)
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo in veterinarstvo	67 (69,1)	30 (30,9)	45 (46,4)	52 (53,6)
Storitve in transport	468 (66,1)	240 (33,9)	279 (39,4)	429 (60,6)
Drugo, brez odgovora	134 (69,1)	60 (30,9)	84 (43,3)	110 (56,7)

Študenti\_ke, ki jih k sodelovanju pripravi spodbuda visokošolskih učiteljev\_ic so bili s študijem nekoliko bolj zadovoljni ( $M = 3,19$ ,  $SD = 65$ ) kot študenti\_ke, pri katerih ta spodbuda ni učinkovita ( $M = 3,09$ ,  $SD = 0,65$ ,  $t(3841) = -4,98$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = -0,16$ ). Tisti udeleženci\_ke, ki pa jih k aktivnemu sodelovanju spodbuja povezovanje teoretičnega znanja s primeri iz prakse pa so bili s študijem enako zadovoljni kot študenti\_ke, ki jih povezovanje teorije in prakse ne spodbudi k sodelovanju ( $t(3841) = -0,90$ ,  $p < 0,367$ ).

Pri 4-stopenjski odgovorni lestvici (1 – *popolnoma se ne strinjam*, 4 – *popolnoma se strinjam*), je večina udeležencev\_k poročala o strinjanju s trditvijo, da se v učnem procesu čuti dovolj upoštevana kot oseba (64,9 %), da v času študija pridobiva dovolj praktičnih znanj in veščin (51,1 %), in da bo po končanem študiju dovolj usposobljena za delo (51,8 %). Kljub temu da je odgovor *strinjam se* pri vsaki od treh trditev izbralo razmeroma največ udeležencev\_k, pa povprečne vrednosti pri postavkah (ki so nižje od 3) in deleži odgovorov, predstavljeni v tabeli 7, kažejo, da se pomemben del (med petina in tretjina udeležencev\_k) s trditvami o lastni upoštevanosti ( $M = 2,85$ ,  $SD = 0,67$ ), pridobivanju praktičnih znanj in veščin ( $M = 2,69$ ,  $SD = 0,78$ ) ter usposobljenostjo za delo ( $M = 2,71$ ,  $SD = 0,76$ ) ne strinja.

Tabela 7 Strinjanje udeležencev\_k (n = 3893) s trditvami o študiju

Trditev	popolnoma se ne strinjam	ne strinjam se	strinjam se	popolnoma se strinjam
V učnem procesu sem dovolj upoštevan kot oseba (vaše želje in interesi).	145 (3,77 %)	728 (18,94 %)	2494 (64,90 %)	476 (12,39 %)
V času svojega študija pridobivam dovolj praktičnih znanj in veščin.	227 (7,21 %)	1122 (29,20 %)	1963 (51,08 %)	481 (12,52 %)
Po končanem študiju in začetkom zaposlitve, bom dovolj usposobljen za delo.	221 (5,75 %)	1148 (29,87 %)	1911 (51,81 %)	483 (12,57 %)





Udeleženci\_ke so poročali tudi o pristopih svojih profesorjev\_ice pri poučevanju. Med izbranimi pristopi so po poročanju udeležencev\_k profesorji\_ice najpogosteje spodbujali krično razmišljanje in razpravo študentov\_k – pogosto ali zelo pogosto je to počelo 72,1 % profesorjev\_ice. Na drugi strani pa so razmeroma najredkeje profesorji\_ice svoje študente\_ke spodbujali k razmišljanju o možnih načinih lastnega angažiranja na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj – nikoli ali redko je to počelo 42,1 % profesorjev\_ice. Vseeno pa je približno polovica udeležencev\_k pri vsakem od petih pristopov poročala, da ga profesorji\_ice v okviru svojega predmeta uporabljajo pogosto (glej tabelo 8).

Tabela 8 Odgovori študentov\_k o pogostosti rabe različnih pedagoških pristopov njihovih profesorjev\_ice

Pristop	nikoli	redko	pogosto	zelo pogosto
Profesorji obravnavajo tudi različna globalna vprašanja.	79 (2,06 %)	1348 (35,08 %)	1924 (50,07 %)	492 (12,80 %)
Profesorji pri študentih spodbujajo kritično razmišljanje in razpravo študentov.	47 (1,22 %)	1024 (26,65 %)	2070 (53,68 %)	702 (18,27 %)
Profesorji izpostavljajo pomen razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet.	139 (3,62 %)	1223 (31,82 %)	1879 (48,89 %)	602 (15,66 %)
Profesorji izpostavljajo pomen spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije.	174 (4,53 %)	1005 (26,15 %)	1896 (49,43 %)	768 (19,98 %)
Profesorji študente spodbujajo k razmišljanju o možnih načinih lastnega angažiranja na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj.	214 (5,57 %)	1403 (36,51 %)	1681 (43,74 %)	545 (14,18 %)

V nadaljevanju smo štiri odgovore udeležencev\_k o spodbujanju globalnih kompetenc (obravnavo globalnih vprašanj, spodbujanje kritičnega razmišljanja in razprave, izpostavljanje pomena razumevanja in spoštovanja različnih pogledov na svet, pomen spoštljive medkulturne komunikacije) združili v skupno lestvico spodbujanja globalnih kompetenc, ki je imela zadovoljivo notranjo skladnost ( $\omega = 0,79$ ).

O uporabi praks, ki spodbujajo globalne kompetence so pogosteje kot redni ( $M = 2,79$ ,  $SD = 0,57$ ) poročali izredni študenti\_ke ( $M = 2,98$ ,  $SD = 0,59$ ,  $t(3640) = -6,02$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = -0,33$ ),



prav tako so majhne razlike opazne med poročili študentov\_k različnih vrst študija ( $F(5, 3636) = 10,30, p < 0,001, \eta^2 = 0,014$ ). Na podlagi Tukeyevih post-hoc testov, s katerimi smo v parih primerjali statistično pomembnost razlik v oceni spodbujanja globalnih kompetenc, lahko zaključimo, da te v primerjavi z vsemi ostalimi vrstami študija najredkeje spodbujajo na enovitih magistrskih programih (glej tabelo 9). Poleg tega statistično pomembno pogosteje o rabi tovrstnih praks v primerjavi s študenti\_kami visokošolskih strokovnih in univerzitetnih programov poročajo doktorski študenti\_ke.

**Tabela 9 Povprečna pogostost rabe pristopov za spodbujanje globalnih kompetenc pri študentih\_kah različnih vrst študija**

Vrsta študija	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Višješolski <sup>a,b</sup>	323	2,87	0,58	1,25	4,00
Visokošolski strokovni <sup>b</sup>	667	2,80	0,58	1,00	4,00
Univerzitetni <sup>b</sup>	1661	2,81	0,57	1,00	4,00
Enoviti magistrski <sup>c</sup>	306	2,62	0,55	1,00	4,00
Magistrski <sup>a,b</sup>	663	2,85	0,58	1,00	4,00
Doktorski <sup>a</sup>	22	3,20	0,73	2,00	4,00

*Opomba.* Skupine označene z enako črko se na podlagi Tukeyevih HSD testov med seboj statistično pomembno ne razlikujejo.

Statistično značilne so bile tudi razlike v rabi pristopov za spodbujanje globalnih kompetenc med področji študija ( $F(7, 3598) = 26,63, p < 0,001, \eta^2 = 0,049$ ). Post-hoc testi (Tukey HSD) kažejo, da o njihovi rabi v primerjavi z ostalimi študijskimi področji (z izjemo področja brez odgovora) poročajo študenti\_ke umetnosti, družboslovja in humanistike. Na drugi strani pa te najredkeje uporabljajo profesorji\_ice študentov\_k naravoslovja in matematike (v primerjavi z vsemi ostalimi področji) ter tehnike (v primerjavi s študenti\_kami izobraževalnih znanosti, umetnosti, družboslovja, humanistike, ter poslovnih in upravnih ved). Povprečne pogostosti pri študentih\_kah različnih področij in podrobnejša primerjava razlik med področji je prikazana v tabeli 10.

**Tabela 10 Povprečna pogostost rabe pristopov za spodbujanje globalnih kompetenc pri študentih\_kah različnih področij študija**

Področje študija	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Izobraževalne znanosti <sup>b,c</sup>	363	2,80	0,57	1,00	4,00



Umetnost, družboslovje in humanistika <sup>a</sup>	569	3,01	0,58	1,25	4,00
Poslovne in upravne vede <sup>c</sup>	690	2,89	0,56	1,00	4,00
Naravoslovje in matematika <sup>d</sup>	181	2,59	0,56	1,25	4,00
Tehnika <sup>d,e</sup>	804	2,68	0,54	1,00	4,00
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo in veterinarstvo <sup>b,c,e</sup>	97	2,80	0,47	1,75	4,00
Storitve in transport <sup>b,e</sup>	708	2,74	0,58	1,00	4,00
Drugo, brez odgovora <sup>a,c</sup>	194	2,98	0,54	1,25	4,00

*Opomba.* Skupine označene z enako črko se na podlagi Tukeyevih HSD testov med seboj statistično pomembno ne razlikujejo.

Študenti\_ke, ki so pogosteje poročali, da njihovi učitelji\_ice uporabljajo prakse poučevanja, ki spodbujajo globalne kompetence, so bili s študijem bolj zadovoljni ( $\tau = 0,31, p < 0,001$ ). Poleg tega pa nas je zanimalo tudi, kako je spodbujanje globalnih kompetenc povezano z učinkovitostjo dveh aktivnih metod poučevanja ter spodbujanjem kritičnega razmišljanja ter vključevanja študentov\_k v učni proces kot razlogih za zadovoljstvo s študijem. Rezultati kažejo, da so tako študenti\_ke, ki so kot razlog za zadovoljstvo s študijem izbrali spodbujanje kritičnega mišljenja ( $r_{pb} = 0,30, p < 0,001$ ), kot študenti\_ke, ki so kot razlog izbrali vključevanje študentov\_k v učni proces ( $r_{pb} = 0,25, p < 0,001$ ) poročali o pogostejši rabi praks njihovih učiteljev\_ic, ki spodbujajo globalne kompetence.

Podobno so o pogostejši rabi praks, ki spodbujajo globalne kompetence, poročali tudi tisti študenti\_ke, ki jih k aktivnemu sodelovanju pripravijo spodbude učiteljev\_ic ( $r_{pb} = 0,13, p < 0,001$ ) in povezovanje teoretičnega znanja s primeri iz prakse ( $r_{pb} = 0,06, p < 0,001$ ), vendar je pri slednjem povezanost praktično zanemarljiva in statistično pomembna predvsem zaradi velikega vzorca.



## 2.2 Vprašalnik za delodajalce\_ke

### 2.2.1 Metodologija

Vprašalnik za delodajalce\_ke je bil oblikovan kot spletni vprašalnik na 1ka.si. Vseboval je 8 vprašanj, ki so obravnavala:

- splošno demografijo (spol, starost, izobrazbo, tip delovne organizacije);
- zadovoljstvo z znanjem in usposobljenostjo diplomantov\_k, ki so bili zaposleni v zadnjih desetih letih;
- pogostostjo izkazovanja usposobljenosti diplomantov\_k na področjih komunikacijskih spretnosti, socialnih spretnosti, IKT pismenosti, družbene angažiranosti in globalnih kompetenc;
- potrebe po dodatnem izobraževanju in usposabljanju diplomantov\_k;
- vključenostjo delodajalcev\_k v procese oblikovanja študijskih programov.

Vprašalnik so v obliki spletne povezave z delodajalci\_kami delili člani\_ice projektne skupine (zlasti partnerji iz Gospodarske zbornice in vodja konzorcija AMEU ISH).

Obdobje zbiranja podatkov je potekalo med 6. 9. 2022 in 10. 10. 2022. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo cca. 5 minut.

Zbrane podatke smo pregledali in izločili tiste udeležence\_ke, ki niso odgovorili na nobeno od postavk v vprašalniku. Nato smo analize izvedli z uporabo programov MS Excel in SPSS (različica 28.0), pri čemer smo pri izbiri statističnih testov upoštevali mersko raven spremenljivk ter porazdelitev odgovorov. Parne poveznosti med spremenljivkami smo primerjali z uporabo Spearmanovega  $\rho$  (dve ordinalni) in Kendallovega  $\tau$  (ordinalne in nominalna). Za ugotavljanje statistične značilnosti razlik v srednjih vrednostih odgovorov med pari skupin smo uporabili  $t$ -test za neodvisna vzorca.



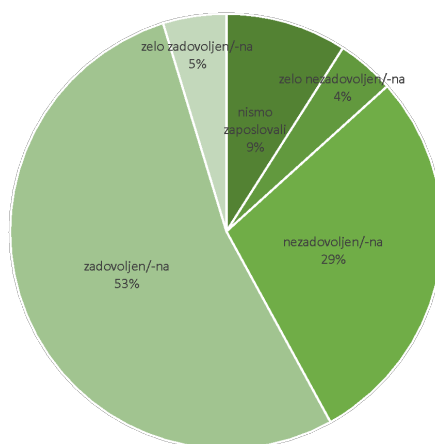
## 2.2.2. Opis vzorca

Raziskava je dosegla 949 delodajalcev\_k, vprašalnik pa je vsaj delno izpolnilo 464 udeležencev\_k, ki smo jih upoštevali v analizah. Vzorec je tako sestavljalo 165 moških (45,3 %) in 199 žensk (54,7 %). Največ udeležencev\_k je bilo starih med 41 in 50 let (142 oz. 39,0 %), 108 je bilo starih med 51 in 60 let (29,7 %), 79 starih med 31 in 40 let (21,7 %), 23 starejših od 61 let (6,3 %) in 12 starih do 30 let (3,3 %). Večina udeležencev\_k (287 oz. 79,3 %) je bilo zaposlenih v gospodarstvu, manjši del (20,7 %) pa v negospodarstvu. Največ udeležencev (165 oz. 45,6 %) je imelo univerzitetno izobrazbo ali strokovni magisterij, 24 (6,6 %) srednješolsko, 124 (34,3 %) višje- ali visokošolsko ter 49 (13,54 %) znanstveni magisterij ali doktorat.

## 2.2.3 Zadovoljstvo z znanjem in kompetencami

Večina udeležencev\_k (90,9 %) je poročalo, da so v zadnjih desetih letih v njihovi organizaciji ali ustanovi zaposlili diplomante višje- ali visokošolskih programov. Najpogosteje so bili z njihovim znanjem in usposobljenostjo zadovoljni (53 %), okrog tretjina udeležencev\_k pa z usposobljenostjo diplomantov\_k ni bila zadovoljna (glej sliko 3). Zadovoljstvo z usposobljenostjo diplomantov\_k je bila nekoliko višja pri delodajalcih\_k iz negospodarskih ( $M = 3,83$ ,  $SD = 0,54$ ) v primerjavi s tistimi iz gospodarskih delovnih organizacij ( $M = 3,61$ ,  $SD = 0,70$ ,  $t(344) = -2,46$ ,  $p = 0,014$ ,  $d = -0,33$ ).

Slika 3 Delež udeležencev\_k, zadovoljnih z znanjem in usposobljenostjo diplomantov\_k, zaposlenih v zadnjih 10 letih

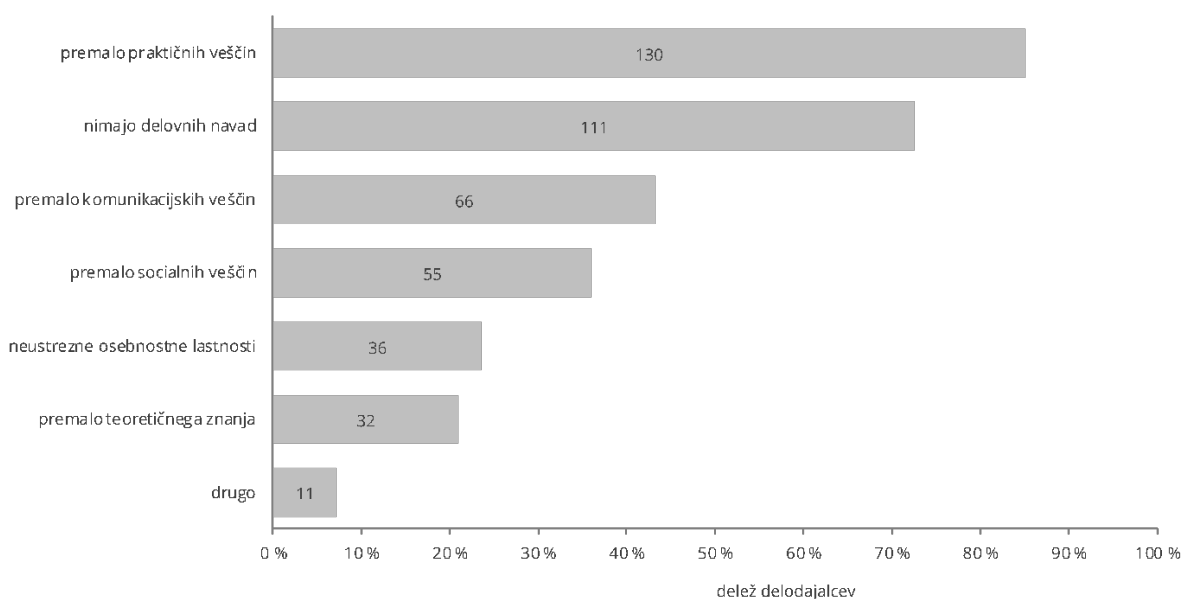


Kot razloge za nezadovoljstvo z znanjem in usposobljenostjo diplomantov\_t so udeleženci\_ke, ki so izbrali odgovora nezadovoljen ali zelo nezadovoljen (skupaj 153 udeležencev\_k),



najpogosteje izbrali pomanjkanje praktičnih veščin (85 % teh udeležencev) ter pomanjkanje delovnih navad (72,5 %), najredkeje pa menijo, da imajo diplomanti\_ke premalo teoretičnega znanja ali neustrezne osebnostne lastnosti (glej sliko 4). Med drugimi razlogi, ki so jih navedli delodajalci\_ke, lahko navedemo napačne predstave o delovnem mestu, nepripravljenost za delo ali učenje (3), primanjkljaj temeljnih teoretičnih znanj (3), občutek večvrednosti ter pomanjkanje občutka za odgovornost.

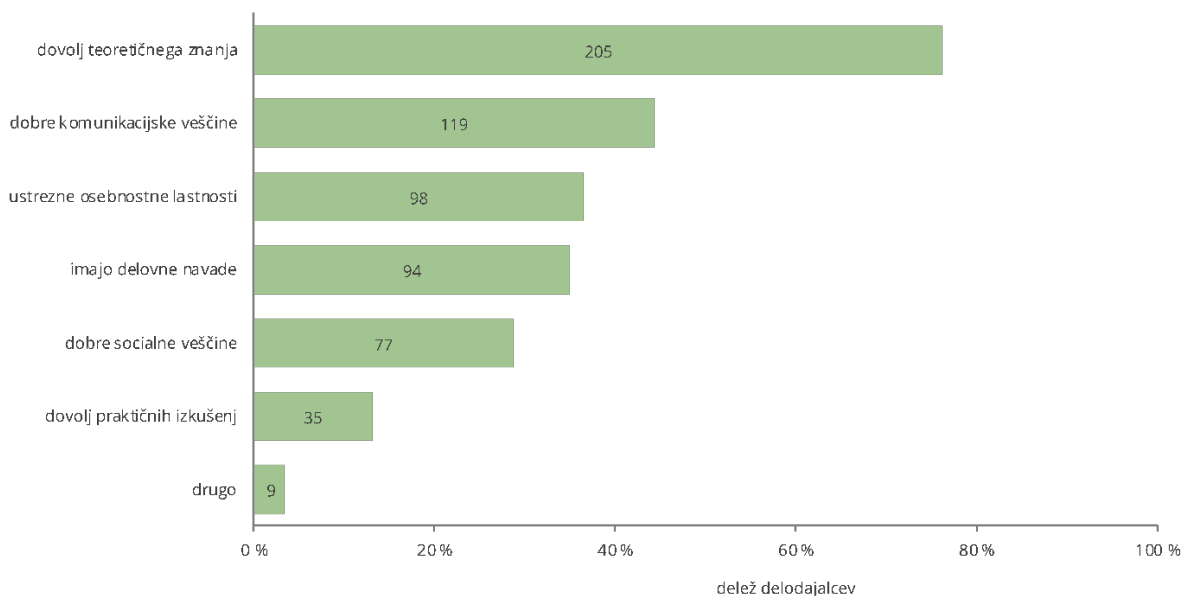
Slika 4 Delež udeležencev\_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za nezadovoljstvo z znanjem in kompetencami študentov\_k



Tisti delodajalci\_ke, ki so bili z usposobljenostjo in znanjem diplomantov\_k (zelo) zadovoljni (269 udeležencev\_k), pa najpogosteje poročajo o tem, da imajo diplomanti\_ke dovolj teoretičnega znanja (76,2 %) in dobre komunikacijske veščine (44,2 %). Vseeno pa tudi delodajalci\_ke, ki so z usposobljenostjo in znanjem diplomantov\_k zadovoljni, razmeroma redko menijo, da imajo slednji\_e dovolj praktičnega znanja (glej sliko 5). Med drugimi razlogi so ti delodajalci\_ke izpostavili še poznavanje tujih jezikov in zavzetost (3), trije udeleženci\_ke pa so tudi pri tem vprašanju navajali slabosti diplomantov\_k (nefleksibilnost, pomanjkanje znanja in večin ipd.).



Slika 5 Delež udeležencev\_k, ki so izbrali vsakega od razlogov za zadovoljstvo z znanjem in kompetencami študentov\_k



V nadaljevanju so delodajalci\_ke poročali o tem, kako pogosto so diplomanti\_ke usposobljeni na 13 področjih delovanja (glej tabelo 11). Po njihovem mnenju so najmanj pogosto usposobljeni za delovanje kot vodja, pri angažiranju na področjih lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj ter pri sprejemanju odločitev. Na drugi strani pa več kot polovica vprašanih meni, da so diplomanti\_ke pogosto ali zelo pogosto usposobljeni na področjih reševanja problemov, osebne in družbene odgovornosti, ustvarjalnosti in inovativnosti, razumevanja, spoštovanja in upoštevanja različnih pogledov na svet, spoštljive in učinkovite medkulturne komunikacije, sodelovanja in timskega dela ter na področju IKT pismenosti, pri kateri so udeleženci\_ke razmeroma največkrat poročali o pogosti usposobljenosti diplomantov\_k. Deleži odgovorov za vsako od 13 področij delovanja so prikazani v tabeli 1.

Tabela 11 Pogostost usposobljenosti diplomantov\_k na sledečih področjih po mnenju delodajalcev\_k

Trditev	<i>M</i>	<i>SD</i>	nikoli (%)	redko (%)	pogosto (%)	zelo pogosto (%)
Delovanje kot vodja.	2,18	0,74	53 (14,6)	213 (58,5)	79 (21,7)	19 (5,2)
Angažiranje na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj.	2,23	0,75	50 (13,8)	199 (54,8)	95 (26,2)	19 (5,2)
Sprejemanje odločitev.	2,31	0,67	23 (6,3)	227 (62,4)	93 (25,5)	21 (5,8)



Globalne kompetence.	2,39	0,73	26	(7,2 )	194	(53, 6)	116	(32, 0)	26	(7,2 )
Samoiniciativnost.	2,48	0,77	26	(7,1 )	175	(48, 1)	126	(34, 6)	37	(10, 2)
Kritično razmišljanje.	2,56	0,76	20	(5,5 )	162	(44, 5)	141	(38, 7)	41	(11, 3)
Reševanje problemov.	2,57	0,68	11	(3,0 )	162	(44, 6)	161	(44, 4)	29	(8,0 )
Osebna in družbena odgovornost.	2,64	0,74	21	(5,8 )	125	(34, 4)	179	(49, 3)	38	(10, 5)
Ustvarjalnost, inovativnost.	2,65	0,74	17	(4,7 )	135	(37, 1)	172	(47, 3)	40	(11, 0)
Razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet.	2,67	0,70	12	(3,3 )	132	(36, 5)	181	(50, 0)	37	(10, 2)
Spoštljiva in učinkovita medkulturna komunikacija.	2,83	0,70	11	(3,0 )	91	(25, 0)	210	(57, 7)	52	(14, 3)
Sodelovanje in timsko delo.	2,85	0,70	7	(1,9 )	99	(27, 2)	199	(54, 7)	59	(16, 2)
IKT pismenost.	3,15	0,69	5	(1,4 )	48	(13, 3)	195	(53, 9)	114	(31, 5)

Zaznave o usposobljenosti diplomantov\_k so pričakovano povezane z zadovoljstvom delodajalcev\_k. Vse povezanosti, predstavljene v tabeli 2 so zmerno pozitivne, pri čemer je s splošnim zadovoljstvom najšibkeje povezana ocena usposobljenosti za kritično mišljenje, najvišje pa ocena usposobljenosti za razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet. Prav tako so usposobljenost diplomantov\_k na nekaterih področjih (npr. globalne kompetence, samoiniciativnost, kritično razmišljanje) nekoliko višje ocenjevali tisti delodajalci\_ke, ki so bili bolj vključeni v proces načrtovanja študijskih programov (glej Tabelo 12).

Ocena usposobljenosti diplomantov\_k pri delodajalcih\_kah se je glede na to ali delodajalci\_ke prihajajo iz gospodarstva ali negospodarstva razlikovala le pri dveh področjih. Delodajalci\_ke iz negospodarstva so nekoliko višje ocenjevali usposobljenost diplomantov\_k na področjih samoiniciativnosti ( $\tau = 0,11$ ,  $p = 0,40$ ) in kritičnega razmišljanja ( $\tau = 0,11$ ,  $p = 0,34$ ).





Tabela 12 Povezanosti ocen usposobljenosti diplomantov\_k na različnih področjih z splošnim zadovoljstvom in upoštevanostjo delodajalcev\_k pri oblikovanju študijskih programov

Trditvev	Zadovoljstvo z usposobljenostjo	Upoštevanost delodajalcev
Delovanje kot vodja.	0,46 **	0,06
Angažiranje na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj.	0,40 **	0,12 *
Sprejemanje odločitev.	0,49 **	0,09
Globalne kompetence.	0,25 **	0,19 **
Samoiniciativnost.	0,33 **	0,17 **
Kritično razmišljanje.	0,26 **	0,20 **
Reševanje problemov.	0,44 **	0,08
Osebna in družbena odgovornost.	0,05 **	0,14 **
Ustvarjalnost, inovativnost.	0,48 **	0,12 *
Razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet.	0,52 **	0,07
Spoštljiva in učinkovita medkulturna komunikacija.	0,36 **	0,08
Sodelovanje in timsko delo.	0,37 **	0,04
IKT pismenost.	0,39 **	0,13 *

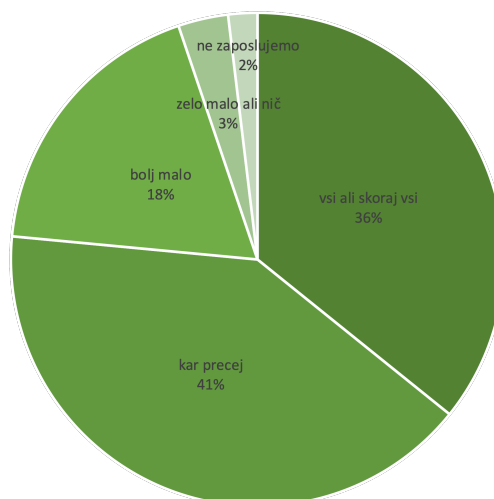
*Opomba.* Predstavljeni so Spearmanovi  $\rho$  koeficienti korelacije.

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$ .

## 2.2.4 Potrebe po dodatnem izobraževanju

Med 98,1 % udeležencev\_k, ki zaposlujejo diplomante\_ke, jih 35,8 % meni, da vsi ali skoraj vsi diplomanti\_ke potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje, še 40,7 % pa jih meni, da izobraževanje in usposabljanje potrebuje kar precej diplomantov\_k (slika 6). Da izobraževanje in usposabljanje potrebuje zelo malo ali nič diplomantov\_k, meni 12 udeležencev\_k (3,3 %).

Slika 6 Delež diplomantov\_k, ki po mnenju udeležencev\_k potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje

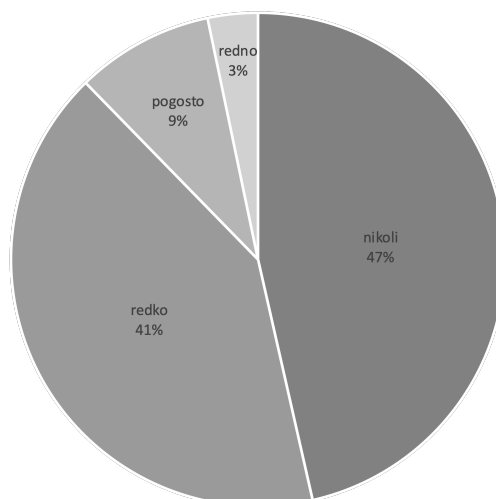


Da več diplomantov\_k potrebuje dodatno izobraževanje v primerjavi z delodajalci\_kami iz delovnih organizacij v gospodarstvu ( $M = 1,84$ ,  $SD = 0,76$ ), menijo delodajalci\_ke iz negospodarskih delovnih organizacij ( $M = 2,07$ ,  $SD = 1,02$ ,  $t(353) = -2,12$ ,  $p = 0,035$ ,  $d = -0,28$ ), med ocenama upoštevanosti v procesih oblikovanja študijskih programov ter zaznanega deleža diplomantov\_k, ki potrebujejo dodatno izobraževanje, pa ni bilo statistično pomembne povezanosti ( $\rho = 0,04$ ,  $p = 0,42$ ).

### 2.2.5 Upoštevanost delodajalcev\_k pri načrtovanju študijskega procesa

Skoraj polovica udeležencev\_k (170 oz. 46,5 %) delodajalcev\_k, vključenih v raziskavo, ni nikoli vključenih ali upoštevanih v procesih oblikovanja študijskih programov, po katerih se izobražujejo diplomanti\_ke na njihovem področju dejavnosti. Redko je v ta proces vključenih 151 delodajalcev\_k, pogosto 33, redno pa je vključenih v raziskavo 12 delodajalcev\_k (glej tudi sliko 7).

Slika 7 Delež delodajalcev\_k, ki so vključeni in upoštevani v procesih oblikovanja študijskih programov, po katerih se izobražujejo diplomanti\_ke na njihovem področju dejavnosti



Tisti delodajalci\_ke, ki so poročali o pogostejši vključenosti in upoštevanosti v proces oblikovanja študijskih programov, so bili v splošnem nekoliko bolj zadovoljni z usposobljenostjo diplomantov\_k ( $\rho = 0,14$ ,  $p = 0,01$ ), med ocenami o vključenosti in upoštevanosti delodajalcev\_k iz negospodarskih ( $M = 1,66$ ,  $SD = 0,74$ ) v primerjavi s tistimi iz gospodarskih delovnih organizacij ( $M = 1,83$ ,  $SD = 0,88$ ) pa ni bilo statistično pomembnih razlik ( $t(360) = -1,68$ ,  $p = 0,093$ ,  $d = -0,22$ ).



### 3. Analiza fokusnih skupin

V okviru projekta *Oblikovanje za povečano kompetentnost skozi aktivno participacijo v visokem šolstvu* (DECAP-HE) smo z namenom dopolnitve kvantitativnih rezultatov raziskave, ki je predstavljena v prvem poglavju in predstavlja sestavni del podlag za načrtovanje usposabljanja visokošolskih učiteljev, želeli prikazati tudi pogled relevantnih akterjev v visokošolskem izobraževanju na aktivno učenje in globalne kompetence. Izvedli smo tri fokusne skupine, eno s študenti, eno z delodajalci in eno z visokošolskimi in višješolskimi učitelji.

Rezultati analize izvedenih intervjujev kažejo, da se študenti dobro zavedajo pomena aktivnega učenja za trajnost in kvaliteto znanja, ki se uresničuje na različne načine pri teoretičnem in praktičnem pouku. V pedagoškem procesu zaupajo v usposobljenost visokošolskih učiteljev. Pomembno mesto zaseda aktivno udejstvovanje v obštudijskih dejavnostih kot del formiranja posameznika oz. posameznice v procesu izobraževanja.

Predavatelji in predavateljice prepoznavajo priprave na predavanje kot pomemben del poučevanja na visokošolski ravni. Ugotavljajo, da čas za pripravo pogosto presega čas predavanja. Aktivnim metodam namenjajo precej pozornosti in jih razumejo kot pomembne predvsem za motivacijo študentov in študentk ter njihovemu aktivnemu sodelovanju na predavanjih/vajah.

Pri intervjujih z delodajalci\_kami se je pokazalo, da se dobro poznajo izobraževalno in poklicno pot (bodočih) zaposlenih. Predvsem, kaj je vloga in namen izobraževanja in kaj delodajalcev, da se zaposleni po zaključenem izobraževanju še dodatno usposablajo za potrebe in specifike posameznega delodajalca\_ke. Priložnosti za to vidijo v tesnejšem povezovanju z višje in visokošolskimi zavodi.



## 3.1 Metoda

### 3.1.1 Udeleženci\_ke

Fokusne skupine so bile izvedene s tremi skupinami udeležencev\_k, ki so bile po sestavi heterogene, udeleženci\_ke pa so bili izbrani glede na pripravljenost sodelovanja po poslanem vabilu študentskim organizacijam ter različnim podjetjem in višje- ter visokošolskim zavodom.

V prvi skupini je od 19 povabljenih študentk in študentov sodelovalo 11 udeleženk in udeležencev različnih fakultet dveh javnih slovenskih univerz ter enega zasebnega visokošolskega zavoda slovenskih javnih. V drugi skupini je od 50 povabljenih profesorjev in profesorice iz različnih višješolskih in visokošolskih ustanov sodelovalo pet udeleženk in udeležencev, v tretji skupini pa so od 30-40 povabljenih kadrovnikov in kadrovnice iz različnih podjetij sodelovali predstavniki in predstavnice štirih različnih podjetij, ki izvajajo praktično usposabljanje študentov\_tk in zaposlujejo diplomante\_tke iz različnih področij.

Zaradi zagotavljanja anonimnosti sodelujočih v fokusnih skupinah vse osebe v poročilu navajamo v ustrezno šifrirani obliki.

### 3.1.2 Pripomočki in postopek

Vse fokusne skupine so bile izvedene v digitalnem okolju s pomočjo platforme ZOOM. Vsako srečanje je v obliki polstrukturiranega skupinskega intervjuja trajalo približno 90 minut.

Prva fokusna skupina je bila izvedena 8. 9. 2022, druga 16. 9. 2022, tretja 28. 9. 2022. Vse intervjuje z udeleženci\_kami je z vnaprej pripravljenimi protokoli opravila dr. Polonca Pangrčič. Srečanja so bila snemana. Na podlagi posnetkov so na AMEU ISH naknadno opravili prepise.

Pri izvedbi so bili uporabljeni trije različni protokoli, ki se vsebinsko navezujejo na konceptualizacije aktivnega učenja in globalnih kompetenc, ki so bile oblikovane za potrebe



projekta DECAP-HE in so podrobneje predstavljene v priročniku projekta *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu*.

Protokol za študente\_ke je vseboval vprašanja s področja aktivnega učenja (npr. koliko časa študenti\_ke namenijo za študij, kakšne učne izkušnje imajo, kako bi izboljšali učne izkušnje; koliko/če so v pedagoškem procesu aktivni\_e, kako so vključeni\_e v pedagoški proces, ali so v pedagoškem procesu upoštevani\_e) in globalnih kompetenc (npr. kako razumejo pojem »globalne kompetence«, ali imajo v pedagoškem procesu priložnost razvijati globalne kompetence, kako razumeje aktivno delovanje v družbi, ali in kako so sami\_e družbeno aktivni\_e, kako pomembna sta zanje kritično mišljenje in argumentirana razprava).

Protokol za profesorje\_ice je vseboval vprašanja s področja aktivnega učenja (npr. koliko časa porabijo za pripravo na predavanja, kako vključujejo v proces študente\_ke, katere so njihove priljubljene metode in oblike, izkušnje z aktivnostjo študentov\_k v procesu, ali z vpeljavo aktivnih metoda izbublja avtoriteto in poučevanje, ali uporabljajo na študenta\_ko osredinjene pristope).

Protokol za delodajalce\_ke je vseboval vprašanja o znanju in usposobljenosti diplomantov\_tk za delo v podjetjih (npr. ali so imajo študenti\_ke ustrezno teoretično in praktično znanje, ali imajo ustrezne delovne navade, ali imajo dobro razvite komunikacijske veščine), zadovoljstvu z diplomanti\_kami (npr. ali so usposobljeni\_e za reševanje problemov, sprejemanje odločitev, ali so ustvarjalni in inovativni, znajo razmišljati kritično), vključenosti v visokošolski proces (npr. ali sodelujejo pri oblikovanju programov, razvijanju kompetenc študentov\_k, razvijanju in oblikovanju praktičnih znanj).

### 3.2 Analiza

Podatke, ki smo jih pridobile v okviru vodenih intervjujev, smo analizirale z metodo vsebinske analize. Po samostojnem pregledu in branju prepisov smo v drugi fazi za vsako skupino v okviru dveh glavnih tem oblikovale kategorije in podkategorije.

- Študenti\_ke:

TEME



## I. Aktivno učenje:

### KATEGORIJE:

1. čas za učenje
2. predmeti in študij
3. vključenost v proces
  - 3a. načrtovanje
  - 3b. izvedba
  - 3c. izbira oblik, metod
  - 3č. evalvacija
4. trajnost znanja
5. izboljšanje učne izkušnje
6. aktivnost v študiju
7. izboljšanje procesa
8. slišnost, upoštevanost

## II. Globalne kompetence

### KATEGORIJE:

1. razumevanje pomena
2. priložnost za razvijanje
3. razumevanje aktivnega delovanja
4. aktivno delovanje v študijskem procesu
5. družbena aktivnost
6. kritično mišljenje in argumentacija

- Profesorji\_ce

## TEME

### I. Aktivno učenje:

#### KATEGORIJE:

1. čas za poučevanje
2. predmeti in poučevanje
3. vključevanje v proces
  - 3a. načrtovanje
  - 3b. izvedba



3c. izbira oblik, metod

3č. evalvacija

4. trajnost znanja
5. priljubljene metode in oblike
6. aktivnost v študiju
7. izboljšanje procesa
8. avtoriteta in poučevanje
9. smernice za poučevanje
10. ŠOP (na študenta osredinjeno poučevanje)

- Delodajalci\_ke

## TEME

### I. Aktivno učenje:

#### KATEGORIJE:

1. zadovoljstvo z diplomanti
  - 1a. teoretično znanje
  - 1b. praktične izkušnje
  - 1c. delovne navade
  - 1č. komunikacijske veščine
  - 1d. socialne veščine
  - 1e. osebnostne lastnosti
2. usposobljenost diplomantov
  - 2a. reševanje problemov
  - 2b. sprejemanje odločitev
  - 2c. ustvarjalnost, inovativnost
  - 2č. vodstvene sposobnosti
  - 2d. IKT pismenost
  - 2e. samoiniciativnost
  - 2f. sodelovanje in timsko delo
3. vključenost v proces





## 3.3 Rezultati

### 3.3.1 Študenti\_ke

#### 3.3.1.1. Aktivno učenje

##### Čas za učenje

Sodelujoči\_e povedo, da je čas, ki ga namenijo študiju, precej odvisen od predmeta in načina ocenjevanja znanja:

*»/.../ je malo odvisno za kakšen izpit gre, pa tudi na kakšen način moramo znanje pokazati; na primer, za pisne izpite na dan v izpitnem obdobju /.../ jaz [potrebujem] dve uri.« (Š4U3F1)*

*»/.../ mogoče, /.../ kadar gre zgolj za nek pregled snovi ali pa za sprotno učenje, bi rekla po uro in pol na dan, kadar gre torej za pripravo na predmet, ki ga bomo slišal tisti dan. Kar se pa tiče učenja pred izpitom, torej na primer teden prej, pa seveda spet odvisno od težavnosti izpita, pa kadar je torej več izpitov naenkrat, bi rekla tudi cel dan. Torej tudi približno 10 ur. Potem res tisti izpiti, ki zahtevajo čez leto ogromno vložka.« (Š4U3F1)*

##### Predmeti in študij

V okviru posameznih predmetov sodelujoči\_e študenti\_ke pripravo na ocenjevanje pri posameznih predmetih prilagajajo posebnostim študijskega programa:

*»/.../mi imamo na primer pisne in ustne, imamo pa tudi praktične izpite /.../. Na naši fakulteti je vseeno študijski proces zgrajen tako, da ni razdeljen na semestre, ampak [imamo] predmet, izpit, predmet, izpit, predmet.« (Š4U3F1)*

Pomembna spremljevalna elementa sta tudi motivacija za študij in spodbudno vrstniško okolje:

*»/.../ vsaj v teoriji naj bi tako bilo tako, da /.../ se lahko sproti študent uči, seveda če ima dovolj časa, če ima dovolj motivacije in pa če je tudi okolje takšno, da ga spodbuja, torej da ima dosti sošolcev, takih, ki so zainteresirani za učenje oziroma so motivirani enako. Jim ni samo do tega, da bi naredili izpit, ampak bi se tudi kaj naučili, se dokazali in pridobili dobro oceno.« (Š4U3F1)*



### Vključenost v proces

Na vprašanje, koliko in kako so vključeni\_e v učni proces, študenti\_ke v največ primerih izpostavijo fazo evalvacije, ki je obvezni sestavni del študijskega procesa na vseh fakultetah:

*»Mi na XY smo, se mi zdi, /.../, mogoče v zadnjih stadijih vključeni najbolj v evalvacijo, ker samo na koncu sodelujemo, vsak študent sodeluje v anketi, ki ovrednoti predavanja izvedbo vaj, izpit, neko povezavo z profesorjem, ki je tudi, se mi zdi, zelo pomembna.« (Š8U3F1)*

*»/.../ glede na to, da sva s [Š8U3F1] sošolki, se popolnoma strinjam, samo da izvedba ankete ni tako prostovoljna, ampak je pravzaprav nujna za vsakega, tako da mora vsak izraziti svoje mnenje, ali je bil zadovoljen s profesorjem, samim učnim procesom predmeta, tako da v vsakem primeru fakulteta dobi na koncu res nek feedback. Letos /.../ je treba vse te ankete izvesti v določeni meri za tiste predmete, ki so /.../ zaključeni že med letom, preden se vpisujemo na prakso, tako da za tiste predmete, ki so zaključeni prej, lahko takoj podamo svoje mnenje, ne da se čaka do konca študijskega leta, ker študent lahko hitro pozabi, /.../ kakšno izkušnjo je imel ...« (Š4U3F1)*

Tovrstne evalvacije po izkušnjah sodelujočih lahko vplivajo na izvedbo predmetov v naslednjem šolskem letu:

*»/.../ imamo /.../ podoben sistem, torej moramo v bistvu [izpolniti] anketo, kjer ocenimo celoten učen proces enega predmeta, izpolniti pred prijavo na izpit, brez tega je pač prijava neizvedljiva /.../ glede na analize, ki so potekale čez celotno študijsko leto, se prilagodi recimo izvedba predavanj ali vaj.« (Š3U1F1)*

*»/.../ rešujemo ankete, se potem prilagodi za naslednji letnik naprej in torej na ta način, če vprašaš študente drugega letnika, kako vam je bil ta in ta predmet, tako bomo prilagodili za študente naslednjega letnika, kajne?« (Š4U3F1)*

Ponekod tovrstne dejavnosti po mnenju udeležencev\_k nimajo pravega učinka in kljub aktivnemu prizadevanju študentov\_k ne prinesejo sprememb:



*»Jaz sem na XY in moram reči, da imam drugačne izkušnje kot pa vse, kar je bilo do zdaj opisano, mislim so pri nas neke ankete in te stvari in če ne izpolniš ankete, se ne moreš prijaviti na izpit, ampak določeni zapisi in določena snov, to je isto že vsaj od leta 2012 ali 2010 nekaj takšnega in enostavno tudi, ko opozarjamo na določene stvari, se pač ne spremenijo.« (Š5U4F1)*

Sodelujoči študenti\_ke so občasno vključeni\_e tudi v načrtovanje in izvedbo učnega procesa:

*»/.../ je spet odvisno od profesorja, eni imajo tista svoja predavanja in gredo skozi, določeni pa se res poglobijo in dejansko dajo možnosti, da ti, na primer sploh pri nas /.../, je tako, da se moraš naučiti in načrtovati in izvesti določeno uro in poznati točne oblike, metode, tako da /.../ se mi zdi, da je premalo tega, vsaj na našem področju, ampak se pa velika večina profesorjev trudi v tej smeri.« (Š6U1F2)*

*/.../ v kolikor je neko večje zanimanje, vsaj pri nas za določeno snov v tem predmetu, pač profesor brez problema ali tudi podaljša predavanje ali pa eno predavanje bolj posveti tej temi, to je po moje tudi večinoma možna opcija, da se spremeni potek izvedbe predmeta, v kolikor je neko večje zanimanje za določeno snov, druga pa, kot sem povedal na fakulteti XY, da več kot toliko ne morejo spreminjat.« (Š3U1F1)*

Nekateri sodelujoči\_e študenti\_ke vidijo vključevanje v neposredno načrtovanje procesa kot manj potrebno dejavnost in svojo aktivnejšo vlogo vidijo v izvedbi in evalvaciji:

*»/.../ načeloma toliko tudi ni potrebe vsaj na začetku, ker kot študent, se mi zdi, da lahko zaupam profesorju, da je dovolj sposoben, da bo sestavil neko predavanje, predmet na način, da bo razumljivo čim več študentom oziroma dijakom, kakorkoli, in v primeru če nisi zadovoljen s potekom predmeta, vmes skomunicira, pove in prilagodi, pred samim začetkom pa se mi zdi, da toliko zaupanja pa si zasluži čisto vsak profesor.« (Š4U3F1)*

*»/.../ profesorji [se] morajo sami pripraviti na to, ampak, ja, tako pa za naslednji letnik, je pa definitivno, pač nas vprašajo, kje ste čutili kakšno pomanjkanje ponavljanja kakšne snovi, ali pa si želite širši obseg določene snovi, kje se vam zdi, da ni bilo treba tako podrobno razglabljati o tem, da smo dovolj hitro osvojili to znanje.« (Š3U1F1)*



*»/.../ pri nas na XY se zelo redko spreminja načrt predmeta, ker v bistvu je z učnim načrtom določeno, kaj se bo obdelalo pri predmetu, na kakšen način bodo seminarji oziroma vaje potekali in v bistvu je to tudi vezano potem na predmetno specifične kompetence, ki jih dobiš. Tako da običajno se ta feedback študentov uporabi za naslednjo generacijo.« (Š2U2F1)*

Na drugi strani pa opozorijo tudi na problem odsotnosti vključevanja študentov\_k v pedagoški proces:

*»Zdaj ne govorim tako za vse predmete. Pri nekaterih, recimo v manjših skupinah na XY sploh, no, se zelo prilagaja, tako, kaj bomo delali, koliko časa potrebujemo za kakšno stvar, na XX recimo tega ni. Pri večini predmetov na XY ni tega /.../, gre bolj za čisto tisti frontalni pristop in je to to. Snov je pripravljena, /.../, ni sprememb /.../, enostavno imajo profesorji tukaj takšno avtonomijo glede tega, kako bodo podajali in kaj točno bodo podajali in tudi kako dolg želijo imeti izpit /.../« (Š5U4F1)*

### **Trajnost znanja**

Na vprašanje o učnih izkušnjah, ki so vplivale na večjo trajnost znanja pri študentih\_kah, so sodelujoči\_e izpostavili\_e zlasti metode in oblike dela, ki so povezane z večjo aktivnostjo pri študiju. Primeri osvetljujejo pomembnost pridobivanja osebne in praktične izkušnje v pedagoškem procesu in s tem osmislitve t. i. teoretskega znanja.

*»Jaz mislim, da ni bilo povezano toliko z znanjem. Bolj je bilo povezano z mojimi osebnimi odzivi v določeni situaciji. Določen profesor nas je postavil v igro vlog in takrat, ko se ti zares zavedaš, da ne smeš na tak način delovati kot svetovalni delavec proti staršu /.../, ampak sem avtomatsko postavila zid pred sabo, ker sem vedela, da ga ne smem /.../ in potem ko sem šla razmišljat o svojih dejanjih, ki sem jih v tistem trenutku naredila, bom rekla, da so se mi zelo močno zasidrala, ker zdaj, na primer, trenutno sem že zaposlena v šoli, ker sem tudi absolventka, /.../ zelo zelo pazim, da tega ne počnem več, bom rekla, da je bila to preizkušnja.« (Š7U1F2)*

*»Imamo predavanje in vaje in torej praktičen prikaz vsega, ampak vseeno se pa nobena vaja ne more primerjati zares z doživljanjem v kliničnem okolju, ko si enkrat na praksi v bolnici, v*



*zdravstvenem domu. /.../ Tam se res naučiš oziroma dobiš bistveno večji prikaz nekega znanja oziroma bolj razumeš. Mogoče bi tukaj [šla] še en korak naprej, da se res še toliko bolj naučiš, ko enkrat narediš napako. /.../ takrat ti da vedeti, kako je pomembno, da znaš vse postopke, ne vem, mislim mišice, dihanje, karkoli že je, da je res vse perfektno, kot mora biti. In takrat šele lahko začneš zaupati sebi in svojemu znanju. Ko enkrat to prebrodiš, se začneš zavedati, da ni tako enostavno in da je vsak pacient, če govorimo zdaj individualno, in da se teorija ne aplicira samo na neko točko, ampak je treba res široko razmišljati.» (Š4U3F1)*

*»/.../ v bistvu iz kliničnega okolja oziroma iz prakse, ki smo jo imeli, ne vem, v bolnicah, v domovih za starejše, v zdravstvenih domovih, kjerkoli smo delali prakso, se mi zdi, da lahko vsak sošolec potrdi, da smo v bistvu tam odnesli največ snovi v praksi in [ko] sam z svojimi rokami narediš nekaj, se tako najboljše naučiš /.../« (Š9U3F1)*

*»/.../je pa tudi recimo moja izkušnja od lani /.../, ko smo imeli vaje pri XY, /.../ smo s flomastri po kolenu ali pa po rami risali poteke ligamentov, kjer se mišice pripenjajo na kost, /.../ od takrat dalje imam [to pred] očmi, tega ne bom pozabil,/.../ ena taka izkušnja, da se mi je usedlo v glavo po domače povedano.» (Š9U3F1)*

*»/.../ meni se zdi, da ko ti prideš enkrat na klinično izobraževanje, se ti vse to, kar si se v teoriji učil in, no, praktično tudi izvedel, to je tista razlika med zdravim telesom in med bolnim telesom. In ko lahko ti enkrat svoje znanje res povežeš v praksi, lahko nekemu pomagaš, /.../ prav v glavi sem imela tiste določene zapiske in /.../, te motivira za naprej, da je res vredno to, kar delaš.» (Š8U3F1)*

### **Izboljšanje učne izkušnje in študijskega procesa**

Na vprašanje, kaj bi v konkretni učni izkušnji izboljšali\_e, je iz odgovorov sodelujočih študentov\_k razvidno, da bi želeli\_e več samostojnega in raziskovalnega dela, katerega rezultate bi imeli\_e možnost tudi redno predstavljati v obliki javnega govornega nastopanja pri posameznih predmetih:

*»/.../ jaz bi dala v bistvu več ko samostojnega raziskovanja, ali pa na način, ne vem seminarskih nalog, na način predstavitev, vsaj nekaj takšnega, sploh ni treba, da je skupinsko, lahko [je] tudi individualno /.../. Ker se mi zdi, da, ko sam raziskuješ, ogromno najdeš /.../, in v bistvu*



*nimamo nobenega nastopa vključenega v študij, razen ene predstavitve pač, ki traja 20 minut pri enem predmetu, pa še tega nimajo vsi. Tako da mogoče kake predstavitve ne bi bile slabe, tako da se majčkeno pripravlja teren v tej smeri, kdor misli iti pedagoško naprej. Ampak to, ja, raziskovalno delo jaz zelo pogrešam, ker je ogromno teorije, ampak potem manjka mogoče tisti del, kako pa zdaj to teorijo povežemo z nečim zunaj študija.» (Š5U4F1)*

*»Mislim, da smo imeli dva [nastopa] vse skupaj, eden, ki je pač na anglistiki, ki ga imamo vsi, drugi je bil pa pri enem izbirnem predmetu, ki ga pa v bistvu sploh nismo imel vsi. Eden je trajal tako 20 minut, ko si se moral res veliko pripravljati, si moral nekaj narediti za to, ta drugi je trajal pa 10 minut. Mislim tako, razumem, da v okviru izbirnega predmeta ne moreš prav veliko narediti, ampak ja, no, še vseeno.« (Š5U4F1)*

Sodelujoči\_e študenti\_ke vidijo izboljšanje učne izkušnje in študijskega procesa nasploh v večji aktivnosti študentov\_k med predavanji, ki temelji na vključevanju didaktičnih pristopov, ki študente\_ke motivirajo, da se na predavanja ustrezno pripravijo in na njih aktivno sodelujejo:

*»/.../ se mi zdi, da bi veliko bolj izboljšali študijski proces, če bi bili študentje bistveno bolj aktivni tekom vsega, ker se mi zdi, če si ti aktiven, se največ naučiš, ker, kako bi rekla, ko poosebiš, prevzameš to, kar ti hoče profesor povedati.o nekako poskušajo nekateri profesorji prevzeti tudi na naši fakulteti skozi ta harvardski način, ampak se mi zdi, da to /.../ v Sloveniji še ni toliko razširjeno. [S]e mi zdi, da bi bil to eden izmed res dobrih načinov, kako prisiliti študente, da pridejo pripravljeni na predavanje, in na ta način tudi pridobiti in zahtevati tisto, kar [študent] mora [znati], in še več, tisto, kar ga zanima. In na ta način se začnejo razvijati vprašanja, postavljajo [se] teme, ki te zanimajo, in gradiš točno tisto, kar želiš razviti. In jaz si vedno nekako med vsakim predavanjem postavim vsaj eno vprašanje, ker se hočem oglasiti vsaj enkrat, ker me to spodbudi, da poslušam, da sodelujem, karkoli, da spremljam predavanje in na ta način mi na koncu predavanja ostane bistveno več v glavi, kot če bi na primer zraven karkoli drugega počela oziroma me ne bi niti zanimalo.« (Š4U3F1)*

*»/.../ bi lahko izboljšali študijski proces, če bi morali študenti med vajami, med predavanji veliko brainstormat, torej sami poiskati rešitve, da jih profesor postavi v neko situacijo, ki jo je mislim da že [Š6U1F2] prej omenila za svojo situacijo. [To pomeni] da se ti poistovetiš [s predmetom] XY, mi smo meli naloge razdeljene v skupinah po tri ali po dva, zdaj pa ti sestavi*





*program za pacienta, ki ima težavo s tem in tem. Pa prej sploh nismo imeli stika stemi vajami, ampak si ti samo na podlagi nekih predpostavk moral sestavit cel program. Na ta način sem se jaz največ naučila in verjamem, da tudi vsi moji sošolci.» (Š4U3F1)*

### **Aktivnost v študiju**

Lastno aktivnost v študiju sodelujoči ocenjujejo kot visoko, a jo vidijo predvsem v luči posebnosti posameznih predmetov, med katerimi so po njihovem mnenju eni tematsko bolj orientirani k spodbujanju aktivnosti kot drugi.

*»/.../jaz se bi ocenila tudi kot precej aktivno.« (Š8U3F1)*

*»/.../ odvisno je zdaj tudi od predmeta oziroma predavanja, ampak na splošno gledano, jaz bi rekel, da sem bil kar aktiven.« (Š9U3F1)*

Prav tako zaznavajo vidijo razlike v lastni aktivnosti glede na oblike dela znotraj predmetov (npr. večja aktivnost na vajah kot na predavanjih) in obdobjem študija (začetek ali konec leta):

*»/.../ jaz bi rekla, da sem bila tam nekje srednje, pač na vajah precej bolj kot na predavanjih, ker je bilo tam več prostora, smo imeli več časa namenjenega delu v skupini.« (Š5U4F1)*

*»/.../ se mi zdi, da je aktivnost precej skoncentrirana na tista dva mesca izpitnega obdobja, vsaj jaz sam med letom zaspim, pa se potem poskusim to nekako nadoknaditi, potemmogoče [tudi] ni te motivacije, da bi delal med letom, ker na XY nimamo obveznih predavanj /.../« (Š11)*

*»/.../ to niso predavanja, kjer bi mi imeli diskusijo, zaradi tega ker v bistvu ni neke tematike, kjer bi mi lahko diskutirali o čem, ampak je [predmet] veliko bolj usmerjen v to, da se pač naučimo tega, kar se učimo, matematike, algoritmov, procesov in podobno. Vaje so malo bolj atraktivne /.../ in so lahko malo bolj aktivne. /.../ se mi zdi, da vsak študent, ki si želi dobro narediti faks, mora biti aktiven pri nas, tisti, ki niso, oziroma tisti, ki v prvem letniku, ne vem, se jim zdi pretežko ali pa se ne potrudijo, /.../ jim bo težko v prihodnosti. /.../ [Naš študij je] teoretičen, potem pa praktičen. Ampak praktična dela so individualna. Ko sem slišal ostale študente, ki so tukaj, da so povedali, da so imeli kakšne delovne skupine ali pa podobno, no, mi imamo tega zelo malo, ker programiramo in programiraš sam /.../« (Š10U1F1)*



*»/.../ čez celoten študij sem bil precej aktiven, v bistvu pri vsakem predmetu smo imeli neke obvezne projektne naloge, predstavitve, take stvari, imeli smo tudi možnost sodelovati na različnih projektih kot študenti, se pravi, kot študentsko delo, razne obštudijske dejavnosti, tako da [sem] precej aktiven v študiju.« (Š2U2F1)*

Sodelujoči\_e so v razgovoru eksplicitno opozorili\_e na okoliščino intervjuja, da kot povabljeni sogovornici\_ke verjetno predstavljajo skupino bolj aktivnih študentov\_k in da to, kar velja za njih, ne velja niti za njihove sošolce\_ke kaj šele za širšo študentsko populacijo.

*»/.../ vsi, ki smo tu prisotni, smo najverjetneje med najbolj aktivnimi študent v razredih in v okolici /.../« (Š3U1F1)*

*»Zdi se mi, da smo tukaj vsi kar zelo aktivni, je pa vprašati, kako so ostali [v] celotni populaciji. Kot je rekla [Š6U1F2], si predstavljam, da vsi ostali bistveno manj [aktivni].« (Š4U3F1)*

Razloge za neaktivnost ostalih študentov\_k sodelujoči študenti\_ke vidijo tudi kot posledico ukrepov v času epidemije covid-19, zaradi katere se je zelo spremenil način izvedbe študijskega procesa in jih je oblikoval, kot se v intervjuju sami poimenujejo v *koronageneracijo* tudi v smislu načina komuniciranja in aktivnega delovanja v študiju:

*»/.../ mogoče na prvi stopnji, ko smo bili na daljavo skoraj dve leti, v tistem obdobju [smo bili] dosti manj [aktivni] kot pa v obdobju [sedaj], ko smo v živo.« (Š7U1F2)*

*»/.../ kar bi najbolj izpostavil /.../, je ta zaspanost, nekomunikativnost t.i. koronske generacije, temu posvečam največ pozornosti, ker sem opazil, da ogromno študentov /.../ ne posveča pozornosti ne [le] snovi ampak [tudi] komunikaciji med sab. Potem se /.../ ne razvije neka debata med študenti [ali med] profesorjem in študentom /.../. Tako da to je eden izmed največjih problemov, s katerimi se soočam /.../ kot predsednik študentskega sveta, kako spodbuditi nove generacije študentov na fakulteti, saj, če hočemo nekaj spremeniti, moramo začeti pri prvih letnikih in posledično tudi pri srednji šoli, tako da za starejše generacije zdaj ne morem /.../ natančno povedati, ampak se mi zdi, da so precej vključeni in razvijajo debate med, ne vem, tremi študenti pa profesorji, temi pač, ki so bolj zainteresirani za določeno snov. Pri nas pa je*





*«/.../, tako /.../ kot smo navajeni preko Zooma, to se v bistvu preslika v študijski proces v razredu, torej, dokler te profesor ne vpraša nič, tudi ne govoriš nič, čeprav pa marsikdo zaradi tega potem postane nezainteresiran v učno snov, zato ker ni vključen v to/.../. In to se mi zdi tudi največji problem, pač, ne da jih ne zanima program, na katerega so se vpisali, ampak nek notranji strah pred komunikacijo z zunanjim svetom.» (Š3U1F1)*

*»/.../ ta strah pred nečim drugim, to se pozna tudi po tem, ko pridejo na delo /.../ in tukaj noter se potem kažejo te težave, bi rekla, ki nastanejo pri teh pasivnih študentih oziroma koronageneracije in mislim, da bomo našli tukaj še velike težave na račun koronakrize in same pasivnosti. Ker si dejansko noben ne upa, nič si ne upajo več, najlažje je bit na Zoomu, izklopiš kamero in te ni.» (Š6U1F2)*

Nekateri sodelujoči študenti\_ke kontekst epidemije covid-19 opredelijo kot situacijo, ki je od njih zahtevala, da se čim bolj prilagodijo razmeram in da kljub fizični oddaljenosti prepoznajo pomembnost aktivnega vključevanja v študijski proces tako za vzpostavljanje medsebojnih odnosov kot doseganje študijskih ciljev:

*»/.../ naša generacija je z začetkom korone vstopila v prvi letnik študija in jaz sem pri sebi takrat vedela, če se ne bom sama brcnla v rit, me ne bo nihče, ker res nisem hotela zaspati /.../ ker mi smo se samo videli preko Zooma in to je bilo vse tako neosebno, tisti, ki je hotel, pa ne samo sebe izpostaviti, ampak dobiti prijatelje, dobiti zapiske /.../ vzpostaviti stik s profesorjem, se je moral oglasiti. In tisti, ki smo se oglasil, smo potem postali [neke vrste] skupina in lažje začneš potem naprej z študijskim procesom, si bolj povezan. Tisti, ki se že od začetka ni vključeval, je imel težave tudi kasneje. /.../ kakor je lahko ta online sistem slab, ker smo kar nekako zaspali, je pa vseeno tiste, ki smo prišli v prvi letnik, spodbudil, da smo se morali začeti vključevati, saj bi bili sicer kar brez vsega. Ker drugače si sam sebi prepuščen, si pred računalnikom in to je tvoj faks. Mi smo se morali začeti pogovarjati in pogovarjati se začneš, ko se oglasiš. /.../ sekundarna stvar, ki jo [to] za sabo potegne, je, da si te profesor zapomni in ti je spet lažje, in potem se pozitivne stvari začnejo [dogajati] kot /.../ efekt snežne kepe /.../. Vse za seboj potegne, če si pa že od začetka bolj pasiven, gre /.../ samo še na slabše.» (Š4U3F1)*



### **Slišnost in upoštevanost v študijskem procesu**

Že iz odgovorov na vprašanje o vključenosti v študijskem procesu lahko razberemo, da sodelujoči\_e študenti\_ke v vmesnih in končnih evalvacijah pri posameznih predmetih vidijo realno možnost aktivnega sodelovanja pri spremembah študijskega procesa. Prav tako navajajo tudi izkušnje, ko so bili njihovi predlogi slišani in upoštevani:

*»/.../ glede na analize, ki so potekale čez celotno študijsko leto, se prilagodi recimo izvedba predavanj ali vaj. Ker je bila na univerzi XY trenutno ena tretjina predavanj dovoljena preko Zoom konferenc zaradi korona krize, smo spremenili to na eno šestino celotnega predmeta in na prošnjo študentov, da se vaje izvajajo popolnoma v živo, torej da pri vajah dobesedno sodelujemo pač tam, tako da odnesemo čim več.« (Š3U1F1)*

Sodelujoči\_e študenti\_ke tudi v splošnem vidijo možnosti, da so v študijskem procesu, tako na ravni učnih izkušenj kot drugih vidikov študija njihovi predlogi slišani in upoštevani, a pri tem poudarijo, da sta pri tem pomembna samozavedanje o realnosti želja in proaktivna vloga. Konkretno sodelujoči izpostavijo dva elementa, in sicer, da so študenti sami neposredno udeleženi pri reševanju problemov oz. uveljavljanju predlogov in na kakšen način vstopajo v komunikacijo s profesorji:

*»Načeloma vsak, ki ima pol ure časa, in vsak, ki ima /.../ namen nekaj povedati, je lahko slišan. Tako da se mi zdi, da smo precej vključeni.« (Š8U3F1)*

*»V strokovnih službah, ki so na fakulteti, je pač odvisno od njihove zasedenosti, tvojega trenutnega problema, ki ga skušaš rešiti. Ampak glede profesorjev pa bi rekel, da koliko se sam potrudiš, toliko boš tudi sam slišan. [Če vložiš veliko energije v to], da se /.../ [vključiš] v študijski proces, bo tudi profesor veliko časa namenjal tebi oziroma te bolj upošteval, ker bo pač videl, da je trud iz obeh strani. In to sem pač tudi sam opazil, ko sem pomagal oziroma učil kolege študente. Ko že imaš eno skupino dvajsetih ljudi, kdor bo največ sodeloval, tistemu boš tudi največ odgovarjal, ker bo najbolj /.../ [opazen v skupini]. Tisti, ki bo ves čas tiho, lahko reče, da*



*ni bil udeležen. Mislim, njegovo mnenje ni štel v študijskem procesu, če ga dobesedno ni izrazil. /.../» (Š10U1F1)*

*»/.../ ne glede na to, kakšno težavo imaš ali željo ali pripombo, že prej smo govorili o komunikaciji, je /.../ zelo velika težava, če študent ne pristopi pravilno. Če že ti pristopiš zelo agresivno, boš dobil po navadi tudi agresiven odgovor, če ga sploh boš. Se mi zdi, da če imaš ti pravi pristop, bo tudi tvoj naslovnik precej lažje sprejel tvojo pripombo, predlog, željo in ti tudi z veseljem pomagal. Se mi pa zdi tudi zelo pomembno, da imamo kot študenti realne želje.« (Š4U3F1)*

Nekateri\_e sodelujoči\_e povedo, da imajo z upoštevanostjo študentov\_k na fakultetah, ki jih obiskujejo, tudi izrazito slabe izkušnje:

*»/.../ velikokrat opozarjamo na te stvari, ki bi jih potrebovali /.../. Ni sprememb, čeprav bi [jih želeli] /.../, recimo, pri pristojnih na oddelku, in se borimo s temi stvarmi. Nostavno imajo profesorji /.../ takšno avtonomijo glede tega, kako bodo podajali, kaj točno bodo podajali in tudi kako dolgo želijo imeti izpit, četudi opozarjamo, da ni dovolj časa, četudi opozarjamo, da so preobsežni, [se] nič ne spremeni, tko da sem zelo vesela, kadar slišim za YX in /.../, da so pozorni na študente, ker pri nas jaz tega občutka nimam.« (Š5U4F1)*

### **3.3.1.2 Globalne kompetence**

#### **Razumevanje pojma »globalne kompetence«**

Sodelujoči\_e študenti\_ke pojem globalne kompetence najpogosteje opredelijo v kontekstu spoštljivega komuniciranja ter razumevanja in sprejemanja različnih pogledov. Oboje povezujejo s potrebo po medsebojnem razumevanju in uspešnem bivanju v t. i. sodobnem svetu:

*»/.../ to, da razumeš različna mnenja različne poglede, sploh danes, ko /.../ živimo v tem svetu mobilnosti, moraš znati delati z ljudmi, ki imajo različna mnenja.« (Š2U2F1)*

*»Jaz sem tudi o komunikaciji razmišljala, bonton, pa /.../ da se naučimo pravilno komunicirati, pa ne /.../ samo /.../ govoriti, ampak poslušati.« (Š7U1F2)*



»/.../ mogoče v tej smeri, da bomo sposobni sprejemati tudi /.../ tiste, ki so nekako izobčeni, ampak so sposobni boljše govoriti, kot smo mi. Ker imajo morda drugačne sposobnosti, različna mnenja, še ne pomeni, da so /.../ manj vredni, da jih avtomatsko izločimo, ker to trenutno še vedno delamo.« (Š6U1F2)

»Globalne kompetence razumem kot neke spretnosti oziroma sposobnosti, ki jih ljudje potrebujemo za normalno funkcioniranje v tem svetu.« (Š8U3F1)

»Jaz mislim, da če bi bil vsak izmed nas za kakšen odstotek bolj strpen, da bi rešili marsikatero vojno, da bi marsikaj preprečil ali pa sploh ne bi bilo treba o tem razmišljati, ali je to vera ali je to gospodarstvo, politika, karkoli. /.../ med prvimi bi seveda /.../ [izpostavila] prilagodljivost hitro razvijajočemu se svetu, seveda, komunikacija, odprtost do drugih, ampak bi tukaj pogledala v obe smeri, tako na tiste, ki so mogoče malo odrinjeni /.../, in hkrati tudi na tiste, ki mogoče izstopajo v drugi smeri /.../ Potem se mi zdi [del globalnih kompetenc] tudi zdrava mera samokritičnosti, /.../ [in] da moraš delati nekaj, kar lahko doprinese k družbi.« (Š6U1F2)

Nekateri\_e sodelujoči\_e študenti\_ke kot sestavni del globalnih kompetenc izpostavijo zmožnost kritičnega vrednotenja informacij in posameznikovo samoiniciativnost:

»/.../ se strinjam s komunikacijo, ker se mi se vedno zdi ključna za veliko stvari. Bi raje rekla, da [med globalne kompetence sodi] tudi recimo sprejemanje in prilagajanje v smislu sprejemanja novih informacij.« (Š5U4F1)

»/.../ tudi jaz sem razmišljal o komunikaciji in pomembnosti tega. Mogoče pa bi izpostavil še glede na to, da so /.../ socialna omrežja /.../ razvejana kot [še] nikoli in je poplava informacij [je pomembno] iz te poplave zna[ti] izluščiti informacije in to pomembne in prave [informacije].« (Š9U3F1)

»Torej, /.../ komunikacija /.../ in v bistvu mogoče tudi samozavest in iniciativa, da tudi sam pristopiš do stvari in si jih poiščeš, /.../ ker se mi zdi, da smo dobro izobraženi na našem področju, je pa nujno imeti tudi druge stvari, da se dejansko lahko bolj izkažeš na tem, kar potem znaš.« (Š10U1F1)



Redkeje so sodelujoči študenti razmišljali o globalnih kompetencah kot kompleksnejšem konstrukt ali pa, kako pojem razumejo v kontekstu globalnosti:

*»gre /.../ v bistvu za neko kombinacijo miselnosti, znanja iz komuniciranja in nekega znanja /.../ na svojem področju, torej kombinacijo teh treh stvari.« (Š11)*

*»/.../ kot bodoči menedžer bi izpostavili bolj tale 'globalno' kot 'kompetence'. /.../ smo na vrhuncu globalizacije, /.../ tako da /.../ so nam stvari iz drugega konca sveta dosegljive v roku treh dni, če je potrebno. Velikokrat pa se pozabimo /.../ zavedati, da imamo takšne stvari na dosegu enega dneva v bližini, in potem to ves svet privede do podobnih kriz, kot jih imamo trenutno, kot je bila korona kriza, ukrajinsko vojna in podobne stvari. /.../ Preprost primer: na primer v začetku korone je bilo vse pač zaprto in to so te /.../ po mojem mnenju globalne kompetence vsake države vsake regije: kaj smo /.../ zmožni kot določena skupnost kot določen del sveta narediti, ko nimamo globalizacije ali pomoči drugih držav znanega sveta, kaj smo /.../ sposobni sami narediti.« (Š3U1F1)*

*»Tudi /.../ euro je pred letom ali dvema cvetel oziroma pred koronakrizo in smo bili najbogatejša regija na tem svetu in nam je bilo vse dano na pladnju. Zdaj, ko /.../ vidimo, da evro dejansko upada, [težave so z] ogrevanjem, ne vemo, kako bo čez zimsko sezono, /.../, kaj nam je to prineslo, ampak to so pač zelo globalne dileme celega sveta. Kar se pa tiče pri posamezniku, pa ne vem, [je to] razširjen pogled na svet: ne toliko gledati, kaj je okoli tebe, ampak kaj je drugje.« (Š3U1F1)*

### **Priložnost za razvijanje globalnih kompetenc**

Na vprašanje, ali imajo v študijskem procesu priložnost razvijati globalne kompetence, vsi\_e udeleženci\_ke odgovarjajo pritrdilno, a s poudarkom, da je precej odvisno tudi od študijskega programa, ki lahko takšne vsebine bolj ali manj postavlja v ospredje, ter od pripravljenosti tako profesorjev\_ic kot študentov\_k za vključevanje in razvijanje teh zmožnosti.

*»Ja, pri nas na faksu se mi zdi, da imamo priložnost razvijati te globalne kompetence /.../, ampak je veliko odvisno vsakega posameznika, koliko se je kdo pripravljen tega naučiti, ali si pasiven, tako kot smo prej govorili. Marsikateri profesor se poskuša vključiti /.../ [in] spodbuja*



*razmišljanje, /.../ nove ideje, da smo [tudi] mi /.../ zraven, tako kot smo že prej govorili, da ustvarjamo /.../ študijski proces, ker je konec koncev tudi nam namenjen /.../» (Š8U3F1)*

*»/.../ kar se tiče /.../ globalnih kompetenc v študijskem procesu, se mi pa tudi zdi, da imam jaz osebno veliko srečo, ker sem na takem programu, kjer nas učijo, kako [vključevati] osebe s posebnimi potrebami, kje iskati njihova močna področja. Tudi kar zadeva komunikacijske veščine, imamo obilo možnosti, da jih razvijamo. Jaz sem zadovoljna.« (Š7U1F2)*

*»/.../ pri določenih predmetih imaš možnost to razvijati, ne pri vseh /.../. Pri določenih predmetih te profesorji prav zabijejo 'to je tako in tako mišljenje, želim da podajaš naprej'. Določeni predmeti pa /.../, bila sem vključena v prostovoljstvo preko fakultete za medkulturnost. Te sposobnosti [razvijaš], ko vidiš te priseljenke otroke, ki pridejo sem, se ti niti ne sanja, kaj doživljajo. Ko se odprejo pred tabo, /.../ da tukaj /.../ začneš dobivat tiste res prave kompetence, ki se s teorijo povežejo, /.../ ampak če tega ni in /.../ bo en profesor samo govoril 'tako in tako je prav in točno tako moraš napisati /.../ v testu, ker drugače bo narobe', tukaj se /.../ [zmožnost] ne razvija. Je nekaj takih profesorjev, ki to delajo.« (Š6U1F2)*

*»/.../mi imamo en predmet v prvem letniku, komunikacijske spretnosti, tako da glede na to, da smo komunikacijo označili za globalno kompetence, zdaj ne vem, če je to res. Tako da se mi zdi, da se fakulteta tudi precej trudi, pa vseeno se mi zdi na koncu odvisno od posameznika, da je to vseeno neka naša vrednota, koliko je to nam pomembno, pa koliko je to pomembno temu krogu, v katerem se gibljemo.« (Š8U3F1)*

*»/.../ na našem faksu, kot sta [Š8U3F1] in [Š4U3F1] že pred mano povedali, nam je omogočeno /.../ razvijati globalne kompetence, zdaj mogoče pri nekaterih predmetih profesorji bolj, nekateri to malo manj omogočajo. Jaz bi tukaj zraven dodal se mogoče kake obštudijske dejavnosti, klinično usposabljanje, karkoli se mi zdi, da so res možnosti za razvoj globalnih kompetenc, tako da čez to absolutno nimam pripomb.« (Š9U3F1)*

*» /.../ kar se tiče pridobivanja globalnih kompetenc pri nas na fakulteti /.../ mislim, da nam je to omogočeno, saj je mogoče kakšen program, ki mora to vsebovati.« (Š3U1F1)*





### Aktivno delovanje v študijskem procesu

V okviru vprašanj, ki so se dotikala raznolikosti udejstvovanja študentov\_k v študijskem procesu nasploh, so sodelujoči\_e študenti\_ke izpostavili svoje aktivno delovanje v okviru različnih obštudijskih dejavnosti in spomnili na posebej aktivno naravnost udeleženi v razgovoru, ki pa ni nujno značilna za vse študente\_ke:

*»/.../ tutorstvo, študentski svet, razni projekti, take zadeve. To, se mi zdi, da celotni študijski izkušnji še neko dodatno težo in bi rekel, da sem zelo aktiven.« (Š9U3F1)*

*»/.../ ne samo na predavanjih ampak tudi na obšolskih aktivnostih, tutorstvo, senat, šolski svet, študentska revija /.../« (Š8U3F1)*

*»/.../ smo vsi skupaj kar aktivni, pa si predstavljam, da vsak, ki je danes vključen v ta pogovor, je v primerjavi z ostalimi študenti na svoji fakulteti verjetno še za kakšen odstotek nekoliko bolj vključen v študijski proces /.../« (Š4U3F1)*

Kot del aktivnega delovanja in splošne angažiranosti v študijskem procesu udeleženci\_ke opisujejo tudi prizadevanja posameznikov\_ic za izboljšanje pogojev študija, ki so bila mišljena kot skupnostno delovanje, npr. za vse študente\_ke v določenem letniku:

*»Sem bila ena tistih glasnih v razredu, ki je pisala tudi pritožbe pri določenih profesorjih, /.../ vsaj moj letnik /.../ je bil skozi teh pet let, bom rekla, da smo bili pa zelo pasivni študentje, izjemno pasivni študentje. Ena skupinica nas je bila, ki smo dejansko sodelovali, ki smo se dejansko potegovali, zato da bi mogoče naredili ta proces malo boljši. Problem je nastal potem, ko so vsi dobili ocene in večinoma je šlo skozi 'ah, sej je v redu', in potem je to tudi tako ostalo. /.../ vsaj ta generacija [študentov], ki je bila z mano, so bili izjemno pasivni. Je bilo zelo težavno delati /.../ in sodelovati, ker si bil ti vedno tisti, ki je /.../ povedal, kar je mislil.« (Š6U1F2)*

Nekateri so izpostavili tudi pomembno vlogo posameznikovega\_činega aktivnega udejstvovanja v obštudijskih dejavnostih v času študija. Poleg študijskega programa, ki študentu\_ki omogoči usvajanje znanj in razvijanje različnih zmožnosti, po mnenju sodelujočih tvorstna dejavnost pomembno tudi oblikuje posameznika.



*»Glede aktivnosti, jaz osebno [sem] bil zelo aktiven tudi zunaj, poleg predmetov in študija, v študentskem svetu, različnih organizacijah in to je zelo pripomoglo k moji študentski izkušnji /.../ Je pa definitivno zelo pomembn, vsaj meni, da sem namesko šel in poiskal tudi ljudi, ki delajo druge stvari, mislim študentski svet, te organizacije, ker mi je to zelo veliko pripomoglo.« (Š10U1F1)*

### **Družbena aktivnost, kritično mišljenje in argumentacija**

V razgovoru so sodelujoči\_e predstavili\_e pogled na vlogo kritičnega mišljenja in argumentirane razprave v družbenem udejstvovanju. Oba elementa vidijo kot temeljni sestavini sodobne družbe, ki bi morala biti sestavni del izobraževanja vse od začetnih ravni:

*»/.../ se mi zdi, da je to nek temelj za družbeno delovanje in za vsakodnevno življenje za sporazumevanje, ker samo na tak način lahko človek in sistem raste.« (Š8U3F1)*

*»Edino s tem lahko rastemo, sploh v poklicu za katerega se jaz izobražujem, v pedagoških vodah, kjer [je] vsako uro z otrokom /.../ dobro predelati, razmišljati, kaj je bilo v redu, kaj bo treba spremenit.« (Š7U1F2)*

*/.../ argumentirana razprava, seveda, to pač mislim, da je temelj sodobne družbe oziroma pravilne demokracije, da mora vsak [imeti možnost], da praviloma izpostavi svoje mnenje in se ga upošteva v razpravi.« (Š3U1F1)*

*»[kritičnega mišljenja] se bistveno premalo dela v šolskem sistemu, [ki] je še kar usmerjen v fakte, ki zahtevajo določen odgovor, 'točno tako kot smo te učili, tako moraš to povedati'. Če rečeš, da je to kmetija, in jaz rdečem, da je to gospodarsko poslopje, boš izgubil točko. Tukaj /.../ mislim, da bi kompletno na stopnji fakultete, če bi že hoteli karkoli glede tega narediti, bi nam morali profesorji to omogočiti, da se mi naučimo /.../, kako učence učiti naprej, da bomo šli preko tega, da ni vse, kar je v knjigi napisano, /.../ vedno vse res, in da mogoče lahko te učence, ki bodo mogoče malo bolj razmišljali in bodo kakšno stvar spremenili in bodo dali tukaj kakšen poudarek.« (Š6U1F2)*

Sodelujoči\_e študenti\_ke pojasnijo tudi, kako pojma kritično mišljenje in argumentirana razprava sploh razumejo:

*»/.../ se mi /.../ zdita za vsak pogovor pomembna. Neko mlatenje oziroma, bi rekla jamranje čez določeno stvar, nima nobene podlage nobenega stebra, če ne znaš argumentirati, zakaj tako*





*misliš. Danes je ogromno nekih 'evidence based' raziskav, nekih podatkov na podlagi katerih lahko že sam znotraj ene veje, kjer [dobivaš] /.../ ideje, kako neko stvar rešiti. Ker imamo lahko isti rezultat in več različnih poti in natanko [s tako] različnim razmišljanjem, kritičnim razmišljanjem sploh in argumentirano razpravo se lahko porodi največ splošnih idej, ker ni vsaka pot napačna, cilj je pa po navadi enak. In se mi zdi to izjemno pomembno, ker, tako kot sem že prej rekla, ni samo ena pot pravilna na koncu pa [je] lahko dobesedno enako.» (Š8U3F1)*

*»/.../ preden se mogoče spustimo v neko argumentirano razpravo, moramo najprej pri sebi razčistiti, kakšno je naše stališče, kako mi gledamo na določeno stvar.» (Š9U3F1)*

*»/.../ se mi zdi da ena meja mora obstajati pri kritičnem razmišljanju, pač nekako jaz bi temu rekel zdrava kmečka pamet. /.../ seveda se mora spodbujati in naučiti ljudi, da ne smejo skopo verjeti, /.../ da ni pač vse tako, kot je napisano v učbenikih in podobno. Ampak moramo pa tudi vedeti, kje je ta meja, ko mi mislimo, da nekaj ni tako, in kdaj je ta meja, ko se zavemo, da moramo raziskovati, da je to prav, kar mi mislimo, ali pa ne.» (Š3U1F1)*

*»tudi če se ne strinjamo z nekom, se mu vseeno pusti do besede in se poskušamo postaviti v njegovo kožo in njegov način razmišljanja, saj samo tako lahko dosežemo, da bomo razumeli svoj pogled na svet in pogled nekoga drugega.» (Š3U1F1)*

Pri opredeljevanju kritičnega mišljenja so sodelujoči\_e študenti\_ke izpostavili še dimenzijo aktivnega oz. pasivnega udejstvovanja v razpravi in artikuliranega oz. neartikuliranega izražanja stališč:

*»Pa kritično razmišljanje je itak v nas samih, če nisi pasiven. Takoj ko se počutiš dovolj samozavestnega, lahko privoliš tudi v profesorjevo razlago in poveš, kaj te moti in ti bo profesor dodatno razložil in potem bolje razumeš in to potem ne pomeni, da je bilo narobe. Ampak to še ne pomeni, da kritično razmišljanje pomeni, da se pa z [nikomer] ne strinjaš.» (Š8U3F1)*

*»/.../ tudi sama nimam pravega odgovora na to, moram pa priznati, da ne vem, kako kritično razmišlja nekdo, ki pa tega ne artikulira. Vedno slišimo kritično razmišljanje samo iz [ust] tistih, ki bodo kaj povedali, kar pa še ne pomeni, da kdo, ki je tiho, ne razmišlja /.../. Pač govorim zdaj na splošno o tistih, ki kaj povejo, je pa res, da ni nujno da je moje mnenje pravilno.» (Š8U3F1)*



»Mogoče samo replika [Š8U3F1], ker se mi zdi, da se ves čas omenja to, ja, če si pasiven, ne boš nič dosegel, kritično razmišljanje, /.../ če nisi pasiven, pa se doseže. Tudi kritično razmišljanje je 'skill', ki ga je treba spodbujati, od vrtca, skozi osnovno šolo, skozi srednjo šolo, tako da tudi tisti, ki so pasivni, imajo lahko zmožnost kritičnega razmišljanja, in tisti, ki so aktivni, lahko da [te zmožnosti] nimajo. /.../ zdi se mi zelo pomembno, da imaš [zmožnost kritičnega razmišljanja], ampak ne zdi se mi čisto pravično, da je vezano samo ali na aktivnost ali pa na pasivnost, ker smo različni in to še ne pomeni, da zaradi [tega], ker nekdo ne kaže te kompetence, /.../ tega nima. Tako da jaz razumem, da samo angažiranost ti pripomore, ampak še zmeraj pa se mi zdi bolj pomembno omogočiti ta prostor, da ima nekdo možnost za argumentirano razpravo in da ma možnost v smeri kritičnega razmišljanja, kot pa da se to samo uveljavlja, da si poskuša nekako skoz proces sam narediti ta prostor.« (Š5U4F1)



### 3.3.2 Profesorji\_ce

#### 3.3.2.1 Aktivno učenje

##### Čas za poučevanje

Sodelujoči predavatelji in predavateljice prepoznavaajo priprave na predavanje kot pomemben del poučevanja. Ugotavljajo, da čas za pripravo pogosto presega čas dolžine predavanja. Priznavajo, da je sicer lažje, potem ko so bile priprave že enkrat narejene, čeprav jih je potrebno vedno znova vsako leto ažurirati, dopolnjevati in prilagajati:

*»Imam samo en predmet, ki obsega 42 ur predavanj in 18 ur vaj. /.../ Ker gre za področje, ki se neprestano spreminja, bi rekla, da je za vsako uro vsaj še tri ure priprav. Sprotno delo spremljanja novosti na samem področju pa je dejansko v šolskih urah težko opredeliti. Potrebno je dnevno spremljanje kaj se dogaja, ki mu sledi vključevanje aktualnih novosti v sam proces.« (P1VIZ1)*

*»Koliko časa v urah potrebujem vam ne znam natančno povedati. Kot sem vam opisal sem že tako rekoč en model učitelja, ki je v odhajanju. Po 40 letih si izpolnil svoje, če nisi dovolj delal, potem ne boš noter spravil zamujenega. Sem pa pripravljen vedno znova sodelovati in se pogovarjati. Kakor ga sam razumem je nenehno delo, nenehna priprava na vsako življenjsko okolje, ki te mora tako ali drugače motivirati in imeti vedno znova odprte oči in ušesa, da si za dogodke okoli sebe senzibilen.« (P2VIZ2)*

*»Poučujem 3 predmete čeprav sem ravnateljica, ker je težko dobit predavatelje za višjo šolo, ki izpolnjujejo vse pogoje. Poučujem v glavnem samo teorijo. Imam inštruktorje, ki izvajajo vaje. Glede na to, da gre za področje, ki se relativno hitro razvija, se moram vsako leto že zaradi tega pripravljat. Nisem pa človek, ki bi si naredil priprave in potem celo življenje hodil s tem v razred, rada zmeraj nekaj na novo naredim.« (P4VIZ2)*

*»Zadnja tri leta delam kot asistentka pri 10 predmetih s področja psihologije. Težko bi rekla koliko časa mi gre za pripravo, ker imam vedno življenjske predmete in pred vsakimi vajami zastavim vprašanja, ki bi študente določenega področja še zanimala. Običajno tem temam posvetimo tudi veliko več časa.« (P3VIZ3)*

*»Ko sem se prvič loteval vaj sem začel iz nič in mi je vzelo kar veliko časa. Sploh, če se želimo dobro pripraviti. /.../ kreiraš primere in gradiš predavanje na njih. Pri tistih predmetih, ki sem*



*jih že predhodno izvajal, pa je ta priprava dosti krajša, tudi sam si skušam pripraviti tako kot sodelujem pri vajah, ki so sestavljene iz primerov in rešitev, ki sem si jih že sproti zapisal in ne pa, da čez leto malo pozabim na snov in bi potem ponovno moral raziskovati.» (P5VIZ2)*

### **Predmeti in poučevanje**

Sodelujoči profesorji in profesorice se zavedajo zahtevnosti predavanj in pomena vaj za razumevanje obravnavane snovi. Pozornost namenjajo tudi motivaciji študentov in njihovem aktivnemu sodelovanju na predavanjih/vajah:

*»Mogoče mi gre veliko časa tudi za to ker rada uporabljam digitalna orodja. Lahko rečem, da sem navdušenka nad tem in jih skušam vnašati v predavanja in to je seveda treba pripravljat (razni kvizi, tekmovanja ipd.). Se mi zdi, da ne porabim različno količino časa. Za vsak predmet, ki se ga lotim je kar naenkrat celo popoldne na okrog. Za eno pripravo, tako kot je PIVIZ1 omenila, mogoče potrebujem za pripravo trikrat več časa kot je število šolskih ur predavanj. Sploh za to, ker ko uporabljam neke nove pristope, ki meni vzamejo veliko časa, študentom pa dosti manj, jim pa popestri predavanja. Na primer, en kviz sestavljam 2 uri, študentje ga rešijo v 5 min.« (P4VIZ2)*

*»/.../ tudi pri nas se določeni predmeti razlikujejo v obsegu. /.../ je eden izmed težjih predmetov na fakulteti, je tudi temu primerna sama širina snovi. Imamo zasnovan daljši obseg vaj, študente imamo razdeljene v tri skupine in vsake vaje so 3 ure in trajajo z vsako skupino tedensko, tako skušamo skozi to količino časa predelati najpomembnejšo snov /.../« (P5VIZ2)*

*»/.../ tehnično gledano pripravo za svoje študente za posamezen dan, ko sem z njimi, delim na dva dela. Prvi del je tako imenovana posebna priprava na vsebine, in jo uporabljam od leta 2016, ko sem prvič dobil možnost rabe teamsov, /.../ od takrat naprej študente navajam na to, /.../, drugi del pa je sledeč, preden stopim v predavalnico se vedno pripravim na tiste negativne in pozitivne odzive študentov in običajno sem tisti, ki »luč ugasne«, saj po predavanjih traja 15-20-30 minut še srečevanje s študenti, odvisno od teme ki smo jo obravnavali. Takrat pa grem zopet v mislih skozi vse tisto kar je bilo, na kaj bi se mogel pripraviti, katere stvari so manjkale, katere stvari bi lahko boljše razložil. To potem upoštevam pri pripravi vsebin, ki jih naložim.« (P2VIZ2)*



## Vključevanje v proces

Sodelujoči profesorji in profesorice poskušajo načrtovati učni proces tako, da vanj aktivno vključijo tudi študente in študentke. Uporabljajo različne pristope na primer, vnaprejšnjo pripravo snov, ki bo obravnavana na uri, vodeno diskusijo, reševanje problemov, kvize itd. Nekateri jih tudi angažirajo pri pisanju člankov in vključujejo v razne študentske aktivnosti, projekte ipd.:

*»Manj kot 5 let je odkar sem na fakulteti in se je kar občutno povečala pozornost glede delovanja študentov pri določenih aktivnostih od študentskih projektov do njihove angažiranosti pri oddaji člankov, pri Svetu evropske unije in druge študentske aktivnosti.« (P5VIZ2)*

*»Študente navajam tudi na komunikacijo preko teamsov in vedno dobijo gradiva vsaj 3-4 dni vnaprej. Opozorim jih na vprašanja, opozorim jih na stvari, ampak izhodišče je vedno konfliktna situacija. Katere konfliktna situacije je predvidelo pravo, potem jim dam kakšen primer kako se je ta zadeva zgodila, kje se je zgodila, z določenimi ilustracijami iz zgodovine. /.../ In seveda potem mi o tej zadevi razpravljamo. /.../ Ko smo bili v živo, so to bila več ali manj a frontalna predavanja, potem je covid naredil svoje, /.../ a veste, če hočeš ti s študentom graditi komunikacijo, jo moraš graditi tudi takrat, ko se ne gledaš iz oči v oči, Nemci rečejo temu Im Augen haben. V končni fazi je to tisti drugi stadij mojega dela, tu se je treba pač pripravljati in tretjega je pa potem pripeljal covid, ampak tukaj je še potem v procesu izgradnje Microsoft teams. Namreč tretja stopnja je preverjanje na koncu vsakega ciklusa 4 urnih predavanj, da lahko potem pri vajah zadeve še utrdimo, postavljamo določena vprašanja, odgovarjamo na določen anketni vprašalnik. Ne sodelujejo vsi, ampak so ugotovili, da je pa to zadeva ki je fajna, ker dobijo tudi odziv in potem mi na vajah te zadeve seveda tudi utrdimo.« (P2VIZ2)*

*»Večinoma imam študente, ki so že zaposleni, pri nas vaje in predavanja potekajo popoldne, kar od izvajalcev zahteva še dodatno iskanje pristopov, da so študentje vključeni, da sodelujejo. Če si vi predstavljate nekoga na zdravstveni negi, ki dela v popoldanski dopoldanski ali nočni izmeni, potem pa pride še na vaje, je včasih potrebno biti precej kreativen, da študentje vsrkajo vsebino, ki je za njihovo področje pomembna. To ne pomeni, da jih vsebina ne bi zanimala, ampak so včasih kar precej utrujeni.« (P3VIZ3)*

*»Večinoma imam študente, ki so že zaposleni, pri nas vaje in predavanja potekajo popoldne, kar od izvajalcev zahteva še dodatno iskanje pristopov, da so študentje vključeni, da sodelujejo.*



*Če si vi predstavljate nekoga na zdravstveni negi, ki dela v popoldanski dopoldanski ali nočni izmeni, potem pa pride še na vaje, je včasih potrebno biti precej kreativen, da študentje vsrkajo vsebino, ki je za njihovo področje pomembna. To ne pomeni, da jih vsebina ne bi zanimala, ampak so včasih kar precej utrujeni.» (P3VIZ3)*

*»Če se dotaknem vključevanja študentov v pedagoški proces bi izpostavil, da je pomembno /.../ spodbuditi študente, da sodelujejo in tudi hkrati, ko je napačen odgovor, da jih spodbujam k njihovem razmišljanju.» (P5VIZ2)*

*»Odgovornost vseh izvajalcev je zavedanje, da smo mi tukaj, ki spodbujamo študente k razmišljanju. Na prijazen način jih moramo vključiti, da se naučijo sodelovati in komunicirati, tako z izvajalci kot tudi sami med seboj.» (P5VIZ2)*

*»Oblike in metode prilagajam odvisno od letnika do letnika, ker so namreč v letošnjem študijskem letu prisotni tudi trije študentje s posebnimi potrebami. Recimo en študent je naglušen, potem ena študentka z motnjami. Mi smo manjša šola in smo zelo fleksibilni in se prilagodim skupini, tudi da ugotovim predhodno znanje.» (P1VIZ1)*

*»Poskušam upoštevati tudi učne metode in oblike, da pritegnemo študente, jim dam možnost, da so aktivni, ker se mi zdi, da študenti ne morejo poslušati predavanja 2 uri skupaj, ampak jih moraš vseskozi z nekimi dražljaji spodbujati, ker če ne, jih pač izgubiš.» (P4VIZ2)*

Sodelujoči profesorji in profesorice uporabljajo evalvacijo študentov za povratno informacijo in pri načrtovanju in izvedbi predavanj/vaj:

*»In tukaj mi je ta feedback s strani študentov izredno pomemben. Ali ustno povejo ali pač sama tudi vidim kaj pri njih deluje in kaj ne.» (P4VIZ2)*

*»Študente v učni proces vključujem v procesu evalvacije, se pravi da pridobimo povratne informacije od njih kako so zadovoljni in kaj bi spremenili.» (P1VIZ1)*

### **Priljubljene metode in oblike**

Sodelujoči predavatelji in predavateljice radi uporabljajo digitalna orodja, individualizirajo predavanja, prav tako so jim zelo pomembne vaje in praktični del poučevanja. Izpostavijo tudi humor kot sredstvo motivacije:





»Mogoče mi gre veliko časa tudi za to ker rada uporabljam digitalna orodja. Lahko rečem, da sem navdušenka nad tem in jih skušam vnašati v predavanja in to je seveda treba pripravljat (razni kvizi, tekmovanja ipd.).« (P4VIZ2)

»Na letni ravni imam nekje 700 študentov, ker je moja prva ljubezen psihoterapija in delujem tudi kot psihoterapevtka sem naučena individualnega pristopa in se mi zdi to zelo pomembno študentom predstaviti. Vsi študenti, ki jih poučujemo, bodo delali z ljudmi in na tem področju je pomembno, kakšen človek si. To se mi zdi najbolj pomembno pri teh predmetih, ne samo, da se naučijo tisto kar piše v knjigah in nekih fikcij iz teorije, ki jih bodo čez eno leto pozabili. Predvsem je pomembno, da se vsebina usede.« (P3VIZ3)

»Vsekakor vedno svoja predavanja gradim na tak način, to boste vi kolegica, ki se ukvarjate z psihologijo vedeli, da je 15-20 min koncentracija, potem pa ta zadeva pade in je zato treba vedno znova stvari početi. /.../ Imel sem možnost videti predavateljevo skripto, kjer je ob robu imel napisano »tukaj pa s tem v zvezi poveš to šalo«. /.../, ampak to je tisto, ko sami presodite kako to zadevo naredit. Potem vam včasih kakšen starejši študent reče, da progresa tiste vaše šale in sem rekel: »A tako, kaj pa znanje?« In to je to, ko [z elementom presenčenja] razbiješ stvar, ko [se] ljudje preprosto začnejo [spraševati], kaj se pa zdaj dogaja ali pa preprosto, ko poveš kakšen napačen podatek. /.../ si [pa] vedno pišem, kaj sem naredil, česa nisem /.../, in včasih z najbolj neumno zadevo zbudiš [zanimanje], ampak seveda to ne gre vedno, to ni pravilo, to je odisno od situacije do situacije, kar vsi ostali tudi poznate.« (P2VIZ2)

### **Aktivnost v študiju**

Sodelujoči profesorji in profesorice aktivno vključujejo študente in študentke s pripravljalnimi nalogami, nalogami za reševanje problemov in različnimi drugimi vzpodbudami:

»Poskušam upoštevati tudi učne metode in oblike, da pritegnemo študente, jim dam možnost, da so aktivni, ker se mi zdi, da študenti ne morejo poslušati predavanja 2 uri skupaj, ampak jih moraš vseskozi z nekimi dražljaji spodbujati, ker če ne, jih pač izgubiš.« (P4VIZ2)

»Manj kot 5 let je odkar sem na fakulteti in se je kar občutno povečala pozornost glede delovanja študentov pri določenih aktivnostih od študentskih projektov do njihove angažiranosti pri oddaji člankov, pri Svetu evropske unije in druge študentske aktivnosti.« (P5VIZ2)



»Sodelujem pri oblikovanju celotnega predmeta. Preden se predavanje začne, študentje dobijo literaturo, ki morajo predelati, potem dobijo dodatno literaturo, ki je za tiste, ki jih to področje še dodatno zanima in potem obvezno uvodno nalogo, ki jo morajo narediti en teden preden že začne predmet izvajati. To pomeni, da se že malo srečajo s prvimi vsebinami katere bodo potem z nosilcem predmeta obravnavali. Nato v času predavanj dobijo še po vsakem predavanju eno ali dve nalogi, ki so namenjene, da študentje začnejo povezovati to kar so slišali na predavanju z lastno prakso, da se spodbuja razmišljanje.« (P3VIZ3)

»Imam vse vaje od 16h do 20h kar ni najbolj posrečen čas, tako kot sem prej rekla, veliko jih ob 16h pride iz služb. Ti dve leti, ko smo bili on line je bilo še dodatno nekako zaspano, ko si na kavču in poslušáš vaje ter predstavitve. Tako se res zelo trudim, da imamo po vsakih 60 minutah dodatno nalogo, ne monotono, ampak da pogledamo neki krajši posnetek, ki je vezan na vsebino in skupaj razmišljamo o situaciji in jo prenesemo v njihovo okolje.« (P3VIZ3)

»Najbolj so aktivni na temah, ki se vežejo na njihovo zasebno življenje ali pa na njihovo službo v kateri že delujejo. Ker imam nekatere predmete, ki omogočajo, da na vsakih vajah namenimo kakšne pol ure za vprašanja ali pa čisto individualno kaj bi jih zanimalo. Tako potem vprašanje preberem naglas brez imena in priimka, in po tem skupaj, najprej jaz odgovarjam in nato oni dodajo kako bi oni to situacijo rešili.« (P3VIZ3)

»Na fakulteti se pozna na vajah, da študenti se niso toliko večji same snovi, ki se predava, kar se potem tudi odraža pri reševanju teh primerov, ampak jaz seveda spodbujam, da uporabljajo knjigo, tako da potem ne rabijo samo na pamet reševati. Tako se tudi naučijo iskanja rešitev po literaturi. Mogoče bi še omenil, da pri vseh vajah, čeprav mogoče vam to ne deluje tako stereotipno za pravo, študentje rešujejo praktične primere. Zanimivo je, da sem opazil pri mojih kolegih, ki tudi izvajajo vaje, pogosto motivirajo študente določeni bonusi. Kajti na ta način se spodbudi njihovo sodelovanje, kar je v bistvu lahko dobra in slaba stvar.« (P5VIZ2)

»Imam vtis, da študentje postanejo zelo aktivni, ko se ogrejejo, /.../ ko jih kličem in spodbujam, vidim kakšna je razlika med prvo in tretjo uro. Včasih s težavo zaključimo, čeprav je že pozna ura zvečer in je veliko manj naporno kot pa popoldan, ko sem še na pol v mislih v bolnišnici ali v domu za starejše ali doma pri otrocih. Tako, da mam občutek, da so študentje zelo radi aktivni, samo malo jih je potrebno spodbuditi.« (P1VIZ1)





*»Bi mogoče samo dodala, da je razlika mogoče med nekimi velikimi šolami, kjer je ogromno študentov ali pa takimi kot smo tukaj prisotni, ki imamo manj študentov in si lahko privoščimo aktivirati študente. Rekla bi, da so študenti med procesom aktivni toliko kot mi od njih zahtevamo.« (P4VIZ2)*

### **Izboljšanje procesa**

Nekateri sodelujoči profesorji vidijo možnost za izboljšanje študijskega procesa v poenotenju pravil in načina izvajanja predmetov in obveznosti študentov:

*»/.../ v študijskem procesu vidim možnost za izboljšavo /.../ Meni se zdi zelo pomembno, da se vsi asistenti in predavatelji na instituciji ali fakulteti držijo enakih pravil oz. norm poučevanja.*

*Drugače pride do tega, da mi je študent rekel zakaj pri vas moramo to delat, če pri drugem predmetu ne rabimo, čeprav bi morali. Če je poenoteno, potem je tudi študentom veliko lažje, /.../« (P1VIZ1)*

### **Avtoriteta in poučevanje**

Sodelujoči profesorji in profesorice pedagoške avtoritete ne razumejo kot vnaprej dane, ampak kot nekaj, kar gradijo s svojim delom in odnosom do študentov. Prav tako svoje odprtosti in dostopnosti do študentov ne prepoznavajo kot ogrožujoče za njihovo avtoriteto. Prav nasprotno, svojo odprtost razumejo kot sestavni element svoje avtoritete:

*»Ne izgubljaš avtoritete, sploh s tem, da si odprt za študente, da te lahko vprašajo, da dobijo občutek, da lahko s tabo komunicirajo. Zdi se mi, da je to edini pravilen način. Naše delo ni samo neka služba, ampak je poklic.« (P1VIZ1)*

*»/.../ Imeti moramo malo karizme. /.../ Do neke mere učiteljskih poklic ni samo, da stopiš za katedro, študent mora kaj vedet, študent mora vedeti, da ga imaš rad. Druga stvar pa mislim, da mi lahko P5VIZ2 potrdi, v prvem letniku na prvi uri predavanj navadno trčijo na profesorja in navadno rečem ena stvar pri tem profesorju, ki je ne smete nikoli pozabit je: pravnik brez avtoritete ni pravnik. Torej študentje tisti trenutek naletijo na avtoriteto in avtoriteta seveda ne pomeni nekaj kaj jaz vem, avtoriteta je predvsem to, kar nosimo z seboj. /.../ To pomeni študent mora to zadevo začutiti. Nekaj sem se naučil od mojih učiteljev. Ko je prišel v predavalnico, je po navadi prišel tako, da si imel občutek, da ni konkurence med njim in teboj ki tam sedi kot*



*študent. To je zelo težko doseči in je od generacije do generacije zelo zelo odvisno. Je lahko generacija študentov, pogledaš pa se bojo odzvali.» (P2VIZ2)*

*»Zdaj, kar se tiče izgubljanje avtoritete, seveda pri teh generacijah nismo več nobena avtoriteta sama po sebi, ampak je pač tisto kar si uspemo sami ustvariti.» (P4VIZ2)*

*»Aktivno vključevanje študentov v proces nikakor ne pomeni izgubljanje avtoritete, kvečjemu obratno in mislim, da mora predavatelj v današnjem času imeti tudi v sebi veliko dozo empatije, da začuti in da lahko potem študentu pomaga na poti do cilja, cilj pa je ne samo uspešno zaključitvi študij, diplomirati, ampak tudi doseči tisto glavno, zaposljivost. In mi tudi to zaposljivost pri naših diplomantih spremljamo in jim pomagamo, bom rekla tudi skozi /.../ skratka ta sledljivost in pa celoten študijski proces se pri nas ne zaključi s tistim dnem, ko dobijo diplomanti v svojo roko svojo diplomo, ampak je aktivni dejavnik tudi pozneje, da ohranjamo stike, da si pomagamo, da se skupaj razvijemo, še posebej mi imamo majhen okoliš bom rekla tudi v osnovi tudi teh nekih osebnih poznanstev te možnosti. Mislim da je prav tudi da na tak način pridobivamo na kakovosti in na ugledu nikakor ne izgubljam.» (P1VIZ1)*

### **ŠOP (na študenta osredinjeno poučevanje)**

Sodelujoči profesorji in profesorice poznajo na študenta osredinjeno poučevanje, ga deloma uporabljajo in ocenjujejo, da ga je veliko lažje izvajati v manjših skupinah, kjer se lahko vzpostavi tudi bolj osebni odnos:

*»Včeraj sem slišal zanimivost, da bi bilo dobro, da študentje evalvirajo sami sebe, ne profesorja, da sebe evalvirajo, kaj so dobili. Tukaj je potem na študenta osredinjeno vprašanje, ki ste ga postavili, ko vi študentu date možnost, da evalvira samega sebe. Gradimo na njihovi odgovornosti, to bi v pravu morali biti samo po sebi odmevno, ker ti moraš graditi na tem, da so ljudje odgovorni.» (P2VIZ2)*

*»Zaradi majhnosti lahko izvajamo na študente osredinjeno poučevanje, tako da dejansko vsakega študenta poznamo, vemo kje je, kaj lahko njemu naložimo, da bo naredil in kaj drugemu. Prednosti manjših skupin je ker morajo biti študenti aktivni in jih lahko takoj pozovemo in se nam ne zgubijo v sistemu.» (P4VIZ2)*



»Mi smo majhna okolja v primerjavi z univerzami in je nase dejansko delovanje usmerjeno v vsakega študenta, za vsakega imamo tako rekoč osebni pristop, poznamo se kot kolektiv kar včasih tudi ni dobro.« (P1VIZ1)

»To kar je gospa P1VIZ1 sedaj povedala, takšne osebne stiske študentov, ki tudi vplivajo na njihov študijski proces. Mi na fakulteti imamo za vse študente brezplačno svetovalno-terapevtske ure, individualne pogovore. V teh dveh letih se je potreba res povečala in njihova notranja razbremenitev tudi vpliva v njihove rezultate na študiju.« (P3VIZ3)

»Študente navajam tudi na komunikacijo preko teamsov in vedno dobijo gradiva vsaj 3-4 dni vnaprej. /.../ In seveda potem mi o tej zadevi razpravljamo. /.../ a veste, če hočeš ti s študentom graditi komunikacijo, jo moraš graditi tudi takrat, ko se ne gledaš iz oči v oči, Nemci rečejo temu *Im Augen haben*. Ne sodelujejo vsi, ampak so ugotovili, da je pa to zadeva ki je fajna, ker dobijo tudi odziv in potem mi na vajah te zadeve seveda tudi utrdimo.« (P2VIZ2)

### **Kritično mišljenje**

Kritično mišljenje sodelujoči profesorji in profesorice prepoznava kot inherentno študijskemu procesu. Torej, da je kritično mišljenje temeljni del študija in poučevanja:

»Veste, univerzitetni prostor zame ni prostor poučevanja zato ker ta prostor mora izhajati iz divergentnega pristopa, se pravi mi imamo vsebine, mi imamo jasno izražene cilje, moramo pa študenta tako daleč poriniti v kritično vrednotenje tega dela, ki ga bodo kasneje pričeli, da si morajo znati poiskati pot do cilja. Se pravi ne kakršno koli pot, ampak pot do cilja, ki je seveda skladna z posameznim predmetom. Vsi predmeti pri nas XY pa skušajo graditi na človeku, ki ga družbeni procesi morajo zanimati in ki jih je tudi sposoben tudi kritično vrednotiti. /.../ v zadnjem času sem precej vključen v proces izobraževanja za človekove pravice kjer je pa treba seveda tudi izhajati iz kritičnega vrednotenja, da se človek vedno znova vpraša koliko stvari vzeti kar tako na prvo žogo ali pa najprej postaviti vprašanje kje sem jaz znotraj tega procesa in kako in kaj. Seveda to je tisto kar skušam pri svojem delu znova zasledovali.« (P2VIZ2)

»Omenjali smo globalne kompetence, predvsem na področju kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti je to takšno široko področje, ki ga čisto vsak predavatelj lahko razvija, ima ogromno manevrskega prostora se pravi, da skozi študijski proces, skozi pogovor pripravi



*študente na vstop v delo. Tudi naši študentje opravljajo vsako leto 400 ur delovne prakse, mi smo v zelo tesnem stiku z delodajalci, dobimo povratno informacijo o tem katere kompetence in kako uspešni so naši študente je. Preden jih pošljemo na prakso z njimi ogromno delamo, pripravimo in tudi dobimo nazaj povratno informacijo kakšni so primanjkljaji, kaj pogrešajo in katera so njihova močna področja.» (P1VIZ1)*

*»Če se dotaknem vključevanja študentov v pedagoški proces bi izpostavil, da je pomembno /.../ spodbuditi študente, da sodelujejo in tudi hkrati, ko je napačen odgovor, da jih spodbujam k njihovem razmišljanju« (P5VIZ2)*

*»In seveda potem mi o tej zadevi razpravljamo.« (P2VIZ2)*



### 3.3.3 Delodajalci\_ke

#### 3.3.3.1 Aktivno učenje

#### Zadovoljstvo z diplomanti

V splošnem so sodelujoči predstavniki delodajalcev zadovoljni z diplomanti. Prepoznajo pomembnost teoretičnega znanja, ki ga pridobijo študentke in študentje na fakulteti kot nujnega za reševanje težjih problemov. Nekateri zaznajo pri tem tudi težave. Prav tako so nekateri sodelujoči predstavniki delodajalci manj zadovoljni, ker ni tesnega sodelovanja s fakultetami:

*»/.../Če pogledamo visokošolske kadre, imajo neko teoretično znanje.« (D1POD1)*

*»Zanima nas teoretično znanje kandidata, ki je potrebno za soočanje s težjimi problemi.« (D3POD3)*

*»So zelo različni dijaki in študenti, drugače tako teoretičnega znanja oz fakultet se zgodi prenos znanja v prakse malo težje in pa malo drugače.« (D2POD2)*

Sodelujoči predstavniki delodajalcev skrbijo skupaj z izobraževalnimi institucijami za pridobivanje praktičnih izkušenj že v času študija (študijska praksa) in prepoznajo čas študija tudi kot čas za pridobivanje praktičnih izkušenj:

*»Mi večinoma zaposlujemo kandidate, ki jih spoznamo že prej, preko prakse ali študentskega dela in na ta način gradimo svoj kader.« (D1POD1)*

*»Pri nas je tudi tako specifično področje in ni tako veliko znanja, ki ga na fakulteti ne morejo dobiti.« (D2POD2)*

*»Tisto kar bi si mi želeli je, da bi bile fakultete bistveno bolj sposobne s študenti zelo konkretno delat že prej. Tu se pokaže, da dober asistent pride k nam ali v neko konkurenčno podjetje zaradi tega, ker je [to] praktično bistveno bolj smiselno. Lahko pa včasih dobimo premlade ljudi, strokovnjake iz področij, družbeno malo manj zrele in jih [moramo usposobiti] mi v podjetju, kar bi morale izvajati šole. Mogoče bi bilo bolj ok, da bi ljudje [delodajalci in profesorji] bolj sodelovali v podjetju in univerzah in bi s to kombinacijo imeli vrhunske agente v podjetju in na univerzi. Ko ljudje pridejo k nam na razgovor se pogovarjamo o njihovih lastnostih in se pogovarjamo na primer o tem, katero knjigo so nazadnje prebrali in tako izvemo*



*njihova zanimanja. Največji manjko je pri poznavanju delovanja podjetij. To so stvari, ki jih pogrešamo.» (D4POD4)*

Pridobivanje in preverjanje delovnih navad sodelujoči predstavniki delodajalcev razumejo kot proces v času del praktičnega dela oz. počitniškega dela v času, ko se študenti še izobražujejo. V splošnem ne opažajo težav z delovnimi navadami novozaposlenih, opažajo pa, da nekateri sodelujoči predstavniki delodajalcev to zaznavajo:

*»Mi večinoma zaposlujeemo kandidate, ki jih spoznamo že prej, preko prakse ali študentskega dela in na ta način gradimo svoj kader. Tudi nekaj delovnih navad in izkušenj imajo in se učijo od našega načina dela.» (D1POD1)*

*»Kar se tiče delovnih navad /.../ je različno in se pokaže pri počitniškem delu ali praksi. Potem se dogovorimo za nadaljevalno sodelovanje in mislim, da s tem nimamo nobenih problemov. Ko se pogovarjamo z drugimi, pa nekateri pravijo, da jih zdajšnja generacija nima.» (D2POD2)*

Usvajanje komunikacijskih veščin sodelujoči predstavniki delodajalcev razumejo kot del procesa usposabljanja na delovnem mestu, ugotavljajo pa tudi, da so odvisne od osebnostnih lastnosti novozaposlenega:

*»Kar se tiče komunikacije /.../, seveda znajo določeni tudi kritično razmišljati. [Odkvisno] kdo so, njihove lastnosti, kakšen tip človeka so.» (D1POD1)*

*»Glede komunikacijsko socialnih veščin moramo pri vsakemu novemu zaposlenemu narediti enodnevno izobraževanje, kjer etični kodeks in jih na tak način uvedemo. Osebnostne lastnosti pa se, tako kot sem rekla razlikujejo glede na vsakega /.../« (D2POD2)*

*»Pri nas je tudi tako specifično področje in ni tako veliko znanja, ki ga na fakulteti ne morejo dobiti. Kar se tiče delovnih navad /.../ je različno in se pokaže pri počitniškem delu ali praksi. Potem se dogovorimo za nadaljevalno sodelovanje in mislim, da s tem nimamo nobenih problemov. Ko se pogovarjamo z drugimi, pa nekateri pravijo, da jih zdajšnja generacija nima. Glede komunikacijsko socialnih veščin moramo pri vsakemu novemu zaposlenemu narediti enodnevno izobraževanje, kjer etični kodeks in jih na tak način uvedemo. Osebnostne lastnosti pa se, tako kot sem rekla razlikujejo glede na vsakega /.../« (D2POD2)*



*»Ko ljudje pridejo k nam na razgovor se pogovarjamo o njihovih lastnostih in se pogovarjamo na primer o tem, katero knjigo so nazadnje prebrali in tako izvemo njihova zanimanja.«  
(D4POD4)*

*»Glede komunikacijsko socialnih veščin moramo pri vsakemu novemu zaposlenemu narediti enodnevno izobraževanje, kjer etični kodeks in jih na tak način uvedemo. Osebnostne lastnosti pa se, tako kot sem rekla razlikujejo glede na vsakega /.../.« (D2POD2)*

### **Usposobljenost diplomantov**

Sodelujoči predstavniki delodajalcev opažajo, da se novozaposleni suvereno lotevajo reševanja problemov, kar nakazuje na samozavest usvojenega znaja v času študija. Ustvarjalnost in inovativnost razumejo kot partikularno znanost vsakega posameznika in ne kot del usvojene veščine v času študija:

*»Kar se tiče reševanja problemov kot takih, ne bi rekla, da si [ne] upajo sprejemati nekaterih večjih težav, nekateri znajo biti zelo ustvarjalni in kreativni pri svojem delu v svojem pogledu na delo, ki ga opravljajo.« (D1POD1)*

*»Pri nalogah, ki zadevajo reševanje problemov se na začetku največkrat počaka, da se vidi kaj bodo naredili.« (D2POD2)*

*»/.../ nekateri znajo biti zelo ustvarjalni in kreativni pri svojem delu v svojem pogledu na delo, ki ga opravljajo.« (D1POD1)*

*»Glede ustvarjalnosti rabijo malo spodbude, kar je odvisno od vsakega posameznika. Določene kompetence so tudi odvisne od vsakega posameznika in ne moreno posploševati. Višje šole imajo 400 ur praktičnega dela in tisti, ki je pridejo vedo kako reševati situacije in imajo že kar precej izkušenj, na fakultetah manj.« (D2POD2)*

*«Vodstvene sposobnosti in samoiniciativnost sodelujoči predstavniki delodajalcev razumejo kot rezultat dolgotrajnejšega procesa in kot del osebnostnih lastnosti ter jih ne zaganavajo pri novozaposlenih kot veščine, ki bi jo pridobili v času študija. Pomembno jim je timsko delo.*

*»Na začetku je pri nas v ospredju timsko delo in skupno razmišljanje, ker delujemo kot tim. Iz tega stališča bi jaz rekla, da so v nekem določenem pogledu samostojni.« (D1POD1).*





*»Kot vodja mislim, da v vsej svoji praksi nisem uspela zaznat, da bi se že nekdo na začetku videl kot vodja ali pa so to zelo, zelo redki.« (D1POD1)*

Sodelujoči predstavniki delodajalcev na zaznavajo manjka znanja in veščin na področju IKT pri novozaposlenih.

*»Glede IKT mislim, da tu v tem ni nobene dileme, tudi odvisno na katero področje so prišli delavci.« (D1POD1)*

### **Vključenost v proces**

Sodelujoči predstavniki delodajalcev povedo, da je več sodelovanja z višje in visokošolskimi programi in manj s fakultetami. Sodelujejo predvsem v času izvajanja prakse, manj pa pri zaposlovanju diplomantov ali oblikovanju programov:

*»Mogoče lahko povem za nas, da nismo bili nikoli pozvani k aktivnemu podajanju predlogov /.../ Kako razvijati in oblikovati kompetence sem že prej povedala. Če so bili pri nas na praksi ali so na primer naši študenti, skušamo razvijati in oblikovati kadre, ki jih želimo imeti. Na ta način seveda razvijamo in jim oblikujemo praktična znanja, ki jih v danem trenutku potrebujemo ali pa jih bomo potrebovali. Tako da tu mogoče vidim priložnost tudi, da bi uspeli priti v šolski sistem in imeti nekoliko večji vpliv predvsem, ko izkazujemo svoje potrebe in želje. Pri študentih ali dijaki, ki pridejo k nam zaznamo takšno ali drugačno obliko dela.« (D1POD1)*

*»Sodelujemo predvsem s srednjo in višjo šolo, imamo tudi primer, ko delavec predava 2 uri. Primer, ko je naš delavec šel predavati naravoslovje na srednjo šolo. Tako smo z nekaterimi srednjimi šolami povezani. Tudi z višjo šolo enako sodelujemo, v šolskem centru imamo naravoslovno učilnico. S fakultetami pa takega povezovanja zaenkrat ni. /.../ S fakultetami smo se že pogovarjali ali smo imeli kakšne skupne projekte, nismo pa na primer skupaj oblikovali študijski program.« (D2POD2)*

*»/.../ Ne, nismo na tem nivoju sodelovali s fakultetami, razen seveda pri obveznih praksah. Prav tako nimamo stika s fakultetami pri vključevanju diplomantov, zgodba pa je pri srednjih šolah ravno obratna.« (D3POD3)*

*»Ja, mi smo aktivni in tudi člani združenja za informacijsko tehnologijo, v zbornici, v okviru kompetenčnih centrov. V šolstvu smo aktivni pri oblikovanju in na nek način se vzpostavlja kar*





*močen dialog med nami med ministrstvom. Ne vem, če dobro sodelujemo s fakultetami, ampak se razvija neka platforma za področje. /.../ Smo del aktivne zgodbe predvsem zato ker se IT podjetja soočamo z velikim povpraševanjem po delovni sili. Mi bi radi vzpostavili polje kjer si ne bi konkurirali, ampak gradili kadre. tako da zato smo v tem področju tako aktivni: malo manj smo naklonjeni kratkotrajnim izletom študentov k nam, Naši zaposleni v produkciji pravijo, da ne bi vlagali časa v nekoga, ki pride k nam in nima ambicije delati z nami. Bolj se ukvarjamo s tem, da imamo lastno akademijo. To pomeni, da se s študenti ukvarjamo tako, da dajemo konkretne izzive na katerih se ti bodoči sodelavci izkazujejo na način kako bomo z njimi delali. Tretji način kako z njimi sodelujemo v oblikovanju teh programov sta dva primera. Zelo aktivni smo na univerzi v Sarajevu, ki razvija svoj novi mednarodni program na področju fizike. /.../ Tam je tudi želja na strani univerze izredno velika in smo bili tudi sami pripravljeni investirat naš čas in naše resurse. Na ta način prihajamo zelo blizu kadrov. Naš interes je dobiti primerne in najboljše kadre in da jih pritegnemo k nam, preden jih kdo drug.« (D4POD4)*



### 3.4 Priloge

#### Priloga 1: Seznam izvedenih fokusnih skupin

SKUPINE	SODELUJOČI	DATUM
Študenti_ke	Š1U1F1 Š2U2F1 Š3U1F1 Š4U3F1 Š5U4F1 Š6U1F2 Š7U1F2 Š8U3F1 Š9U3F1 Š10U1F1 Š11	8. 9. 2022
Profesorji_ce	P1VIZ1 P2VIZ2 P3VIZ3 P4VIZ4 P5VIZ2	16. 9. 2022



Delodajalci_ke	D1POD1	28. 9. 2022
	D2POD2	
	D3POD3	
	D4POD4	



## 4. Javno(politični) okvir aktivnega poučevanja in učenja ter razvoja globalnih kompetenc v visokem šolstvu v Sloveniji

### 4.1 Uvod

Visokošolski študij je v Sloveniji organiziran na javnih in zasebnih univerzah in drugih visokošolskih zavodih in poteka na fakultetah, umetniških akademijah in visokih strokovnih šolah. Na podlagi podatkov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2022) v Sloveniji deluje 110 visokošolskih zavodov, ki skupaj izvajajo 391 študijskih programov prve stopnje, 461 študijskih programov druge stopnje in 115 študijskih programov tretje stopnje.

Na normativni ravni visoko šolstvo v Republiki Sloveniji ureja Zakon o visokem šolstvu (1993), strateški cilji za posamezna pet- do desetletna obdobja pa so določena z nacionalnim programom visokega šolstva. Trenutno so strateški cilji opredeljeni do leta 2030 v Resoluciji o nacionalnem programu visokega šolstva, ki je bila sprejeta v letu 2022. Med pomembnejše normativne podlage uvrščamo tudi Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2017), v katerih so upoštevani dogovorjeni standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti, ki veljajo v evropskem visokošolskem prostoru ter po katerih Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu presoja izpolnjevanje pogojev za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Razvoj slovenskega visokošolskega prostora tudi sicer podpirajo številne dejavnosti in dokumenti institucij Evropske unije in drugih organizacij, ki delujejo v okviru evropskega visokošolskega prostora.

V poglavju predstavljamo pregled ključnih (javno)političnih dokumentov, ki usmerjajo slovenski visokošolski prostor, z vidika vsebin, ki se nanašajo na aktivno poučevanje in učenje ter razvoj globalnih kompetenc. Čeprav sta, kot je razvidno iz priročnika *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu*, tematiki tesno povezani, ju zaradi lažje preglednosti prikazujemo v okviru dveh ločenih sklopov – aktivno poučevanje in učenje ter globalne kompetence.



## 4.2 Aktivno poučevanje in učenje

Cvetek (2019) pojasnjuje, da se pojem aktivnega učenja močno prekriva (včasih tudi zamenjuje) s pojmom na študenta osredinjenega učenja (ang. *student-centred learning*) (glejte tudi Štefanc, 2005). Pri pregledu ključnih javnopolitičnih dokumentov smo zato sledili obema terminoma.

V okviru delovanja evropskega visokošolskega prostora Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015) predstavljajo skupni okvir sistemov zagotavljanja kakovosti za učenje in poučevanje na evropski, nacionalni in institucionalni ravni z namenom zagotavljanja in izboljšanja kakovosti visokošolskega izobraževanja v evropskem visokošolskem prostoru. Tretji standard, ki se nanaša na »Usmeritev k na študenta osredinjeno učenje, poučevanje in ocenjevanje«, navaja: »Zavodi programe izvajajo na način, ki študente spodbuja k aktivni vlogi pri ustvarjanju učnega procesa. Ta pristop se upošteva tudi pri njihovem ocenjevanju« (ESG, 2015, str. 12). Smernice, vezane na omenjeni standard, predvidevajo prilagodljivost učnih poti ter »spoštovanje in skrb za raznolikost študentov in njihovih potreb« (prav tam), uporabo različnih učnih metod, redno ocenjevanje v skladu z uporabljenimi učnimi metodami, spodbujanje avtonomije študentov z ustrezno strokovno podporo, transparentnost meril in načinov ocenjevanja, spodbujanje medsebojnega spoštovanja v odnosu med študentom in učiteljem ter ustrezne postopke za obravnavanje študentskih pritožb (prav tam). Peti standard, ki se nanaša na področje usposobljenosti visokošolskih učiteljev, v smernicah za njegovo izvajanje navaja, da morajo visokošolski zavodi nuditi možnosti za strokovni razvoj visokošolskih učiteljev tudi na področju inovacij v metodah v poučevanju in uporabi novih tehnologij (prav tam). Evropska načela za izboljšavo učenja in poučevanja (European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching), ki jih je oblikovalo Združenje evropskih univerz (European University Association, 2017), prav tako poudarjajo, da je učenje in poučevanje na študenta osredinjeno ter da »Univerzitetna skupnost aktivno obravnava in goji različne metode učenja in poučevanja, ki spoštujejo raznolikost učencev, deležnikov in disciplin.« (prav tam, str. 1).

Na podlagi pregleda normativnih podlag, ki urejajo področje visokega šolstva v Sloveniji ugotovimo, da Zakon o visokem šolstvu (1993) aktivnih metod poučevanja ne izpostavlja. V Resoluciji o nacionalnem programu visokega šolstva 2030 je uvodoma opredeljeno: »Slovenija



bo imela postavljene zakonske okvire, ki bodo omogočali visokošolskim zavodom vzpostavitev /.../ na študenta osredinjenega izobraževanja /.../ v skladu z lokalnim, državnim in poslanstvom visokega šolstva na svetovni ravni«. V razdelku C 1.6. »Nadgraditev kakovosti in učinkovitosti visokošolskega sistema v skladu z načeli bolonjskega procesa« pa je navedeno, da bodo visokošolski zavodi izvajali na študentke in študente osredinjeno izobraževanje. V posebnem razdelku C 3.2. »Na študentke in študente osredinjeno poučevanje, izhajajoče iz strokovnega, raziskovalnega oziroma umetniškega dela« je poudarjeno:

Vzpostavljen bo ustrezno posodobljen način poučevanja, izhajajočega iz strokovnega, raziskovalnega oziroma umetniškega dela, ki bo osredinjen na študentke in študente za uspešno in pravočasno zaključevanje študija. Tak način bo zagotavljal možnost prožnega prilagajanja kurikulumov za zagotavljanje ustreznih usposobljenosti in znanj diplomantk in diplomantov, vključeval bo tudi ustrezno kombinacijo virtualnega in prezenčnega podajanja učne vsebine. Pomembno bo priznavanje sodelovanja strokovnjakinj ali strokovnjakov in visokošolskih učiteljic ali učiteljev pri virtualnem ali drugače digitalno podprtem podajanju učne vsebine v učnem procesu posamezne učne enote.

(Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva, C 3.2.)

Razdelek »Ustvarjanje sodobnih in prilagodljivih izobraževalnih programov v skladu z razvojnimi mednarodnimi smernicami in potrebami okolja« med drugim navaja, da prilagodljiv in vključujoč na študenta osredinjeni študij omogoča izvajanje vseživljenjskega učenja za različne življenjske razmere ter v različnih življenjskih obdobjih.

Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2019) v 18. členu navajajo, da se v procesu akreditacije študijskega programa presojuje »predvideni načini, oblike in potek poučevanja«. V 23. členu je navedeno, da se pri izvajanju študijskega programa presojuje tudi »načini in oblike poučevanja, njihov razvoj oziroma prilagojenost (vključno z viri) /.../ različnim študijskim potrebam in načinom študija (na študenta osredinjen študij in poučevanje)«.

Poleg evropskih usmeritev in nacionalnih normativnih podlag je zaslediti tudi nekatere dokumente na ravni visokošolskih ustanov, ki so namenjeni krepitvi in podpori aktivnih metod poučevanja in učenja. Priporočila za visokošolske učitelje Univerze v Mariboru tako vključujejo tudi priporočila glede aktivnega, na študenta osredinjenega poučevanja. Dokument z naslovom Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces v obdobju (2017–2020), ki ga je oblikovala Univerza na Primorskem, pa poleg opredelitve prožnih oblik učenja in poučevanja opredeljuje tudi izhodišča za vključevanje le teh v študijski proces. Med



procesnimi pogoji za njihovo uresničevanje navaja na študenta osredinjen študijski proces z »uporabo sodobnih, inovativnih, fleksibilnih metod in načinov poučevanja, učenja in ocenjevanja«.

### 4.3 Globalne kompetence

V (javno)političnih dokumentih, ki podpirajo delovanje evropskega visokošolskega prostora, globalne kompetence in sorodni koncepti, kot je globalno državljanstvo, niso eksplicitno omenjeni. Implicitno pa lahko zasledimo nekatere posamezne dimenzije globalnih kompetenc. Svet Evrope (2007) v svojem priporočilu o javni odgovornosti visokega šolstva in raziskovanja v peti točki med štirimi cilji visokega šolstva izpostavlja »pripravo študentov za aktivno državljanstvo, na njihov bodoči poklic (npr. doprinos k njihovi zaposljivosti), podporo njihovem osebni razvoju, ustvarjanje širokega naprednega znanja ter spodbujanje raziskovanja in inovacij.« League of European Research Universities v dokumentu *Excellent education in research-rich universities* (2017), v katerem naslavljata vprašanja, vezana na pedagoško odličnost, in oblikuje tudi načela, ki naj bi jim bile zavezane visokošolske ustanove, ki so vanjo vključene, kot enega izmed ciljev delovanja sodobnih univerz navaja »opolnomočenje študentov, da postanejo vodje in katalizatorji sprememb« (prav tam, str. 3.) V Evropskih načelih za izboljšavo učenja in poučevanja (*European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching* (2017)), ki so bila oblikovana v okviru Združenja evropskih univerz je prvo izmed desetih načel oblikovano sledeče: »Visokošolska učna izkušnja neguje in omogoča razvoj učencev kot aktivnih in odgovornih državljanov, ki kritično mislijo, rešujejo probleme in so opremljeni za vseživljenjsko učenje.« (prav tam, str. 1).

Prav tako pregled ključnih normativnih podlag, ki urejajo visokošolski prostor v Sloveniji (Zakon o visokem šolstvu (1993), Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva (2022), Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2017)) kaže, da globalno izobraževanje/učenje/kompetence v teh dokumentih niso izrecno omenjeni. Implicitno pa lahko prepoznamo nekatere njihove elemente.

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva (2022) med strateškimi cilji na področju družbenega razvoja in visokošolskega sistema v razdelku C 1.6. »Nadgraditev kakovosti in učinkovitosti visokošolskega sistema v skladu z načeli bolonjskega procesa« navaja »Visoko šolstvo bo delovalo kot trajnostno naravnano, notranje raznoliko, samoobnovljivo, na zunanje in notranje spremembe odziven ter odporen ekosistem, ki se bo zmoženo odzivati na hitro



spreminjajoče se potrebe družbe, bo ponujal privlačne in aktualne študijske programe ter prepoznaval obete široke množice študentk in študentov kot aktivnih soustvarjalcev sodobne družbe.« V razdelku C 1.11. »Etično in družbeno odgovorno delovanje visokošolskih zavodov v Sloveniji« pa kot cilj izpostavlja pripravo študentov na aktivno državljanstvo ter poklicno pot ter omogočanje njihovega osebnega in strokovnega razvoja. Razdelek C 3.3. »Oblikovanje študijskih programov za poklice in izzive prihodnosti« pa se poleg aktivnega državljanstva, ki predpostavlja vključevanje v družbeno dogajanje in odločanje ter krepitev demokratičnosti in državljanske ter stanovske solidarnosti, neposredno sklicuje tudi na uresničevanje trajnostne družbe kot pomembne dimenzije globalnih kompetenc.

Globalna razsežnost izobraževanja, tudi visokošolskega, je priznana tudi v najnovejših nacionalnih medsektorskih strateških dokumentih (glejte tudi Arbeiter, 2019). Strategija razvoja Slovenije 2030 (2017) opredeljuje spodbujanje globalnega učenja ter uveljavljanje konceptov trajnostnega razvoja, aktivnega državljanstva in etičnosti kot enega od načel vzgoje in izobraževanja za visoko kakovostno življenje in delo. Resolucija o mednarodnem razvojnem sodelovanju in humanitarni pomoči Republike Slovenije (2017) prepoznava vlogo globalnega učenja pri odpravi revščine in uresničevanju trajnostnega razvoja. Spodbuja aktivnosti globalnega učenja za razumevanje svetovnega dogajanja, njihovih vzrokov in posledic ter povezanosti lokalne in globalne razsežnosti. Resolucija izrecno navaja, da je za celostno razumevanje mednarodnega razvojnega sodelovanja posebna pozornost namenjena ozaveščanju javnosti v Republiki Sloveniji o pomenu, ciljih in dosežkih na tem področju. Strategija mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči Republike Slovenije do leta 2030 (2018) prepoznava globalno učenje kot pomembno komponento mednarodnega razvojnega sodelovanja, ki ga je treba izvajati v sodelovanju med Ministrstvom za zunanje zadeve in Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter drugimi relevantnimi akterji. Strategija (2018) tudi navaja, da bi se morali programi formalnega in neformalnega izobraževanja osredotočiti na ozaveščanje o temeljnih vzrokih in posledicah globalnih problemov ter mednarodnih zavez glede njihovega reševanja. Prav tako naj bi poudarjali razvijanje kritičnega mišljenja ter spodbujali aktivno in odgovorno vključevanje v lokalne in širše (nacionalne in globalne) skupnosti ter s tem aktivno prispevali k pravičnejšemu in trajnostnemu razvoju. Teme, ki jih obravnava globalno učenje, zadevajo trajnostni razvoj v njegovi gospodarski, socialni in okoljski razsežnosti, enakost spolov, človekove pravice, mir in preprečevanje konfliktov ter medkulturno izobraževanje. Poudarja, da bi morali »obstoječe instrumente vključevanja vsebin globalnega učenja v formalno in neformalno izobraževanje v





prihodnje bolje povezati, celovito spremljati in ustrezno posodabljati.« (Strategija, 2018, str. 35). Kot pomemben dejavnik uspešnega globalnega izobraževanja prepoznava redno izobraževanje pedagoških delavcev na vseh ravneh izobraževalnega sistema, tudi visokošolskega.

#### 4.4 Sklep

Povzamemo lahko, da sta pomen aktivnega poučevanja in učenja ter razvoja globalnih kompetenc v javnopolitičnih dokumentih, ki urejajo področje visokega šolstva v Sloveniji, prepoznana. Medtem, ko je področje aktivnega poučevanja in učenja kot na študenta osredinjeno učenje v javnopolitičnih dokumentih eksplicitno izpostavljeno, so globalne kompetence bolj implicitno poudarjene v smislu posameznih dimenzij kot je aktivno državljanstvo ter uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja. Rezultati naše raziskave (Tabela 8) sicer kažejo, da ima večina sodelujočih študentov po lastni oceni v študijskem procesu priložnost razvijati vse dimenzije globalnih kompetenc (kritično razmišljanje, razumevanje in spoštovanje različnih pogledov na svet, spoštljiva in učinkovita medkulturna komunikacija, angažiranje na področju lokalnih, nacionalnih in globalnih družbenih vprašanj), prav tako pa rezultati fokusnih skupin kažejo na relativno dobro poznavanje samega koncepta globalnih kompetenc. Pri tem se zastavlja vprašanje, ali bi večja vidnost, v obliki eksplicitne omembe globalnih kompetenc v ključnih javnopolitičnih dokumentih, ki urejajo področje visokega šolstva v Sloveniji, prispevala k temu, da bi bile priložnosti za usvajanje globalnih kompetenc v visokošolskih praksah zagotovljene vsem in ne le večini študentov.



## 5. Zaključek

Tako kvantitativna kot kvalitativna analiza v najširšem smislu kaže, da je kljub splošnemu zadovoljstvu študentov\_k s študijskim programi in visokošolskimi učitelji in učiteljicami, posebno pozornost v visokošolskem študijskem procesu treba nameniti razvijanju pedagoških pristopov, ki spodbujajo aktivnost študentov. Ne le da slednji dokazano vplivajo na motiviranost za študij, predvsem z njihovo pomočjo študenti\_ke (p)ostajajo aktivni soustvarjalci pedagoškega procesa, si čimer neposredno uresničujejo in razvijajo zmožnosti za aktivno družbeno udejstvovanje, ki so ključne za njihovo prihodnost.

V zaključku se zdi zanimivo izpostaviti tri vidike, ki lahko ponudijo dobra izhodišča za premislek ob oblikovanju pedagoških praks in učnih okolij, ki spodbujajo aktivno učenje in ustvarjajo priložnosti za razvijanje globalnih kompetenc. To so: zadovoljstvo s študijem, kritično mišljenje in vključenost študentov v proces. Vsi trije vidiki namreč predpostavljajo aktivno vlogo študenta\_ke v študijskem procesu, ki pa je rezultat vzajemnega pripoznanja tako študentov\_k kot njihovih profesorjev\_ic. V nadaljevanju na kratko orišemo združen pogled na omenjene vidike, v katerem so sopostavljeni kvantitativni in kvalitativni rezultati opravljenih analiz in kažejo na nekatere stične točke.

Fokusni intervjuji kažejo, da visokošolski učitelji in učiteljice v splošnem prepoznavajo priprave na predavanje kot pomemben del poučevanja. Uporabljajo različne pristope na primer, vnaprejšnjo pripravo snovi, ki bo obravnavana na uri, vodeno diskusijo, reševanje problemov, kvize itd. Aktivno tudi vključujejo študente\_ke s pripravljalnimi nalogami, nalogami za reševanje problemov in različnimi drugimi spodbudami. Na drugi strani lahko vidimo, da so v povprečju sodelujoči\_e študenti\_ke v anketi v splošnem zadovoljni s študijem v programu, po katerem študirajo. Več kot polovica udeležencev (62,28 %) je bila s študijem zadovoljna, 26,28 % udeležencev pa je bilo s študijem zelo zadovoljnih. Študenti\_ke, ki so s študijem (zelo) zadovoljni, so kot razlog svojega zadovoljstva najpogosteje izbrali odgovore, da jih študij veseli, pa dostopnost profesorjev, ki kažejo skrb za študente, in tudi da se profesorji trudijo, da bi bila predavanja in snov za študente zanimiva. Med drugimi razlogi za zadovoljstvo s študijem, ki jih navajajo, udeleženci izpostavljajo kakovost predavateljev in njihovo prilagodljivost. Slednje kaže, da je izpostavljen trud, pripravo in način izvajanja poučevanja, kar omenjajo v fokusnih intervjujih profesorji in profesorice, možno zaznati tudi pri študentih



in študentkah. Opozoriti pa velja, da kljub temu, da profesorji\_ ce namenljajo aktivnim metodam precej pozornosti, se zdi, da slednje razumejo bolj v smislu komunikacijskih veščin. Vidijo jih kot del interakcije v predavalnici, ki imajo predvsem motivacijsko vlogo pri aktivnem sodelovanju študentov na predavanjih/vajah (npr. zanimiv, slikovit način vodenja procesa), ne pa toliko kot del didaktičnih strategij, ki vključujejo tudi druge pristope aktivnega učenja za kvalitetno usvajanje znanja in niso povezani zgolj z učinkovito komunikacijo med profesorji in študenti (npr. samostojno raziskovanje, problemsko učenje, obrnjena učilnica, učenje s pomočjo simulacij in iger). Prav slednje so v fokusnih intervjujih poudarili študenti, da bi si želeli v večjem obsegu na predavanjih.

Pomemben element visokošolskega študija je tudi kritično razmišljanje. O njem so enako pogosto poročali redni in izredni študenti, razlike pa so se pokazale pri pogostosti glede na vrsto študija. Primerjalno najpogosteje so o tem, da profesorji spodbujajo kritično mišljenje poročali študenti magistrskih in doktorskih programov (vendar je bil vzorec teh študentov izrazito majhen), najredkeje študenti višješolskih programov, med ostalimi programi pa so bile razlike majhne. Spodbujanje kritičnega mišljenja so razmeroma najpogosteje izbirali študenti umetnosti, družboslovja in humanistike, najredkeje pa študenti poslovnih in upravnih ved, kmetijstva, gozdarstva, ribištva in veterinarstva, storitev in transporta ter tehnike. Navkljub neenakomernosti vzorca pri slednjem razlika morda izhaja iz same narave predmeta študija in metod posameznih predmetov in ne zaznamuje toliko aktivnosti profesorjev\_ ic na področju vključevanja metod spodbujanja kritičnega mišljenja. Iz intervjujev profesorjev\_ ic v fokusni skupini lahko namreč zaznamo, da prisotnost kritičnega mišljenja razumejo kot inherentno študijskemu procesu. Torej, da je kritično mišljenje samoumevni del študija in poučevanja v visokošolskem prostoru.

Podobne razlike kot pri kritičnem razmišljanju so opazne tudi pri poročanju študentov o njihovem vključevanju v učni proces, kjer o tem primerjalno najredkeje poročajo študenti višješolskih, najpogosteje pa študenti magistrskih ter visokošolskih strokovnih programov. To gre morebiti pripisati prav tako njihovem spontanemu in naključnem vključevanju s strani profesorjev. Tako iz odgovorov profesorjev\_ ic kot tudi študentov\_ k v fokusnih intervjujih je namreč mogoče razbrati, da vključevanje v študijski proces razumejo predvsem kot upoštevanje v postopku formalnih evalvacij študentov in ne kot del aktivne vključitve v načrtovanje in izvedbo študijskega procesa.



Z vidika spontanega in naključnega vključevanja poučevalnih pristopov velja tukaj omeniti še eno značilnost, ki se je pokazala v kvantitativnem in kvalitativnem raziskovanju, in sicer, da se na aktivno učenje, kritično razmišljanje in zadovoljstvo s študijem navezuje tudi spodbujanje razvijanja globalnih kompetenc v visokošolskem izobraževanju. Študenti\_ke, ki so pogosteje poročali, da njihovi učitelji\_ce uporabljajo prakse poučevanja za spodbujanje globalnih kompetenc in kritičnega razmišljanja ter študente\_ke v proces aktivno vključujejo, so bili s študijem bolj zadovoljni. Hkrati je razvijanje globalnih kompetenc kot del poučevalnih strategij pogosteje prisotno študijskih smereh umetnosti, družboslovja in humanistike, redkeje pa na smereh naravoslovja, matematike in tehnike. Slednje so osvetlili tudi fokusni intervjuji, ki so potrdili, da imajo študenti\_ke v študijskem procesu načeloma priložnost razvijati globalne kompetence, a so pri tem sodelujoči\_e poudarili, da je slednje zelo odvisno od vrste študijskega programa, kjer je tovrstne vsebine mogoče smiselno obravnavati, ter od pripravljenosti tako profesorjev\_ic kot študentov\_k za vključevanje in razvijanje teh zmožnosti.

Ob tematiziranju vključenosti v pedagoški proces je v okviru identifikacije skupnih točk med posameznimi akterji v visokošolskem izobraževanju treba izpostaviti tudi pogled delodajalcev na vlogo, ki jo imajo oz. bi jo morali imeti v času študija bodočih zaposlenih. Večina udeležencev iz vrst delodajalcev je v anketi poročala, da so v zadnjih desetih letih v njihovi organizaciji ali ustanovi zaposlili diplomante višje- ali visokošolskih programov. Najpogosteje so bili z njihovim znanjem in usposobljenostjo zadovoljni (53 %), okrog tretjina udeležencev pa z usposobljenostjo diplomantov ni bila zadovoljna. Podobno stališče zaznamo tudi v fokusnih skupinah, kjer so sodelujoči predstavniki in predstavnice delodajalcev v splošnem izrazili zadovoljstvo z diplomanti. Prepoznavajo pomembnost teoretičnega znanja, ki ga pridobijo študentke in študentje na fakulteti, kot nujnega za reševanje težjih problemov. Tisti delodajalci, ki so bili z usposobljenostjo in znanjem diplomantov (zelo) zadovoljni (269 udeležencev), pa najpogosteje poročajo o tem, da imajo diplomanti dovolj teoretičnega znanja (76,2 %) in dobre komunikacijske veščine (44,2 %). Pridobivanje in preverjanje delovnih navad sodelujoči predstavniki delodajalcev v fokusnih intervjujih primarno razumejo kot proces, ki poteka v času zaposlitve ali kot del praktičnega dela oz. počitniškega dela v času, ko se kot študenti še izobražujejo. V splošnem ne opažajo težav z delovnimi navadami novozaposlenih, a nekateri sodelujoči predstavniki\_ce delodajalcev to vendarle zaznavajo. V fokusnih intervjujih so sodelujoči predstavniki\_ce delodajalcev zaznali več sodelovanja z višje in



visokošolskimi programi in manj s fakultetami. Manj so zadovoljni, ker ni tesnega sodelovanja s fakultetami, posebej izpostavljajo ne vključenost pri sooblikovanju študijskih programov. Tudi v anketnem vprašalniku skoraj polovica udeležencev delodajalcev ni nikoli vključenih ali upoštevanih v procesih oblikovanja študijskih programov, po katerih se izobražujejo diplomanti na njihovem področju dejavnosti. K temu velja dodati, da so bili tisti delodajalci\_ke, ki so poročali o pogostejši vključenosti in upoštevanosti v proces oblikovanja študijskih programov, v splošnem nekoliko bolj zadovoljni z usposobljenostjo diplomantov.

Pregled (javno)političnih dokumentov, ki urejajo področje visokega šolstva v Sloveniji, kaže na poudarjenost pomena aktivnih oblik poučevanja in učenja v visokošolskem prostoru, ki pa še ne zagotavlja njihovega uspešnega izvajanja v praksi. Implicitna omemba globalnih kompetenc v (javno)političnih dokumentih, pa postavlja vprašanje, ali so globalne kompetence v slovenskem visokošolskem prostoru, predvsem pa v visokošolskih praksah, dovolj pripoznane, da bi njihov razvoj spodbujali vsi visokošolski učitelji\_ice in jih imeli priložnost razvijati vsi študenti\_ke. Izsledki poročila tako kažejo na potrebo po nadaljnjem poglobljenem raziskovanju področja.



## 6. LITERATURA

Arbeiter, J. (2019). *Analiza področja globalnega učenja v Sloveniji in priporočila za nadaljnjo krepitev področja*. Dostopno prek: [https://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/Analiza-globalnega-u%C4%8Denja-v-Sloveniji\\_Arbeiter\\_final.pdf](https://tuditi.si/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/Analiza-globalnega-u%C4%8Denja-v-Sloveniji_Arbeiter_final.pdf) (pridobljeno 3.8.2021).

Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje: Priročnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.

European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching (2017). Dostopno prek: <https://www.eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf> (pridobljeno 20.11.2022).

Excellent education in research-rich universities (2017). Dostopno prek: <https://www.leru.org/files/Excellent-Education-in-Research-Rich-Universities-Full-paper.pdf> (pridobljeno: 20. 11. 2022).

*Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo* (INOVUP projekt). <https://www.inovup.si/o-projektu>

Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2019). Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG4397> (pridobljeno 20.11.2022).

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2022). eVŠ evidenca visokošolskih zavodov in študijskih programov. Dostopno prek: <https://www.gov.si teme/evs-evidenca-visokosolskih-zavodov-in-studijskih-programov/> (pridobljeno 20.11.2022).

OECD (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: OECD Publishing.

Resolucija o mednarodnem razvojnem sodelovanju in humanitarni pomoči Republike Slovenije (2017) Dostopno prek: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/Resolution-on-development-cooperation-and-humanitarian-assistance-of-the-Republic-of-Slovenia.pdf> (pridobljeno 3.8.2021).



Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30). Dostopno prek:  
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO139> (pridobljeno 20.11.2022).

Strategija mednarodnega razvojnega sodelovanja in humanitarne pomoči Republike Slovenije do leta 2030 (2018). Dostopno prek:  
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/Development-Cooperation-and-Humanitarian-Aid-Strategy-of-the-Republic-of-Slovenia.pdf> (pridobljeno 3. 8. 2021).

Strategija razvoja Slovenije 2030 (2017). Dostopno prek: [https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija\\_razvoja\\_Slovenije\\_2030.pdf](https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/SVRK/Strategija-razvoja-Slovenije-2030/Strategija_razvoja_Slovenije_2030.pdf) (pridobljeno 3.8.2021).

Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.

*Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020* (2017). Dostopno prek:  
<https://www.upr.si/sl/resources/files/univerza/temeljnidokumenti/p01strategija-prozne-oblike12.7.2017.pdf> (pridobljeno: 20.11.2022).

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva do 2030 (ReNPVŠ30). Dostopno prek:  
<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO139> (pridobljeno 20.11.2022).

Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (2015). Dostopno prek: [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Slovenian\\_by%20SQAA-NAKVIS.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Slovenian_by%20SQAA-NAKVIS.pdf) (pridobljeno: 20.11.2022).

Svet Evrope (2007). Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research . Dostopno prek: <https://rm.coe.int/16805d5dae> (pridobljeno: 20.11.2022).

Zakon o visokem šolstvu (1993). Dostopno prek:  
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172> (pridobljeno 20.11.2022).

Žmavc J., (ur.), (v tisku). *Konceptualne podlage in metodologija za preučevanje aktivnega učenja in razvoja globalnih kompetenc za 21. stoletje v visokem šolstvu.*



