

Zadovoljstvo študentov pedagogike z izbiro študija ter s pridobljenim znanjem med študijem

Barbara Hafner

*Študentka Univerze na Primorskem,
Pedagoške fakultete
98232051@student.upr.si*

Nina Krmac

*Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta
nina.krmac@pef.upr.si*

Članek obravnava zadovoljstvo študentov in diplomantov prve stopnje univerzitetnega študijskega programa Pedagogika s študijem ter pridobljenimi kompetencami, teoretičnim in praktičnim znanjem. Raziskava temelji na kvantitativni analizi podatkov 114 sodelujočih in preučuje razlike v zadovoljstvu glede na študijski status udeležencev. Rezultati kažejo, da je skupna raven zadovoljstva s študijskim programom visoka, pri čemer so značilne razlike prisotne glede na študijski status – študenti 3. letnika so izražali najvišjo stopnjo zadovoljstva, nekoliko manj pa absolventi. Razlike v zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami in praktičnim znanjem kažejo na večjo kritičnost v višjih letnikih. Diplomanti poročajo o nižji stopnji zadovoljstva s pridobljenim teoretičnim znanjem kot študenti začetnih letnikov. Prispevek izpostavlja pomen spremljanja zadovoljstva študentov kot orodja za izboljšanje študijskih programov in za spodbujanje trajnostnega razvoja kakovostnega visokošolskega izobraževanja na področju pedagogike.

Ključne besede: zadovoljstvo študentov, študij pedagogike, kompetence, teoretično in praktično znanje, trajnostni razvoj izobraževanja



© 2025 Barbara Hafner in Nina Krmac

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-538-2.3>

Uvod

Zadovoljstvo študentov s študijskim programom je pomemben kazalnik kakovosti izobraževanja in učinkovite priprave na poklicno pot. Spremljanje njihovega zadovoljstva omogoča prepoznavanje prednosti in pomanjkljivosti programa ter nudi možnosti za njegovo izboljšavo v prihodnjih generacijah. Raziskovanje kakovosti posameznega študijskega programa prispeva tudi k trajnostnemu razvoju visokega šolstva in prilagajanju izobraževanja potrebam časa, kar predstavlja edini možni način, da se program univerzitetnega izobraževanja izvaja na učinkovit ter predvsem kakovosten način (Ivanuš Grmek in Bezjak, 2021).

Danes je študij pedagogike v Sloveniji dostopen na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Diplomanti pedagogike pridobijo naziv profesor/profesorica pedagogike (UN) in postanejo usposobljeni strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja, s kakovostnim in obširnim poznavanjem družboslovno-humanističnih področij.

Tako je bil namen raziskave preučiti zadovoljstvo študentov in diplomantov dodiplomskega študijskega programa Pedagogika s študijskim programom ter pridobljenimi kompetencami, teoretičnim in praktičnim znanjem. Poseben poudarek je bil na preučevanju razlik v zadovoljstvu glede na študijski status respondentov.

Študij pedagogike

Pedagogika je danes študijska smer, ki izobražuje strokovnjake, kompetentne za delo in naloge s področja vzgoje in izobraževanja. V preteklosti pa se je študij spreminjal v skladu z razvojem vede in s časom (Skubic Ermenc, 2019). Pedagogika ima namreč dolgo zgodovino, saj se je najprej pojavljala kot učni in študijski predmet, kasneje, od razsvetljenstva naprej, pa obstaja tudi v obliki študijskega predmeta (Brezinka, 1978, v Brezinka, 2012).

Zgodovina pedagogike

Želja po univerzitetnem študiju se kaže že v letu 1771, ko si je Marija Terezija prizadevala, da se pedagogiko uvede kot univerzitetni študij, čemur je sledilo nekaj pedagoških predavanj na univerzi v Pragi, vendar je bila vladaričina želja neuresničena, saj se pedagogika ni uvedla kot univerzitetni študijski predmet. Pedagogika se je zato razvijala na podlagi potreb takratnega časa, predvsem pedagoških praks posameznih držav oz. območij (Protner in Vidmar, 2016); predvsem gre tu omeniti vpliv Avstro-Ogrske, saj je Slovenija do konca druge svetovne vojne predstavljala del nje (Protner in Vidmar, 2018).

V tistem času so si prizadevali izboljšati življenjske razmere ljudi, kar so želeli doseči preko šolskih reform. Njihovo prepričanje je temeljilo na dejstvu, da je pedagogika osnova za vse vzgojitelje in učitelje, saj naj bi prispevala k vzgojni kompetenci, ki jo ta pedagoški kader potrebuje (Brezinka, 2012). Posledično je to pomembno vplivalo na razvoj pedagogike, saj so bile potrebe po izobraževanju učiteljev na vseh stopnjah velike. Prva država na svetu, ki je v letu 1805 na svojih univerzah uvedla pedagoška predavanja, je bila Avstrija, s čimer so se le-ta pojavila tudi na slovenskem ozemlju. Na ljubljanski gimnaziji je pedagogika kot pedagoški predmet obstajala do leta 1865, do leta 1919 pa se je nato ohranila le v okviru študija teologije (Vidmar in Protner, 2018).

Do sredine 20. stoletja pedagogika ni obstajala kot glavni študijski predmet, zato jo je večina študentov študirala skupaj s filozofijo ali psihologijo (Brezinka, 2012). Pedagogi na slovenskih tleh so bili v tistem času izobraženi in seznanjeni s pedagoškimi praksami sosednjih držav, kar je spodbudilo tudi hiter razvoj ob ustanovitvi Univerze v Ljubljani (Vidmar in Protner, 2018).

Leta 1919 je bila v Ljubljani ustanovljena prva slovenska univerza (Univerza v Ljubljani, b. l.-a), z ustanovitvijo pa je bila formirana tudi Filozofska fakulteta (Univerza v Ljubljani, b. l.-b). Na fakulteti je bila ena izmed prvih ustanovljenih kateder katedra za pedagogiko (Skubic Ermenc, 2019), kjer je študij potekal v obliki dvopredmetnega študija. V tem obdobju je program izobraževal predvsem gimnazijske profesorje (Vidmar in Protner, 2018) pod mentorstvom rednega profesorja dr. Karla Ozvalda, kasneje (v letnem semestru 1930) pa dr. Stanka Gogale, ki sta v okviru Filozofske fakultete pedagogiko utrjevala kot humanistično vedo, ki je neodvisna od politike in družbenega dogajanja (Skubic Ermenc, 2019; Vidmar, 2019).

V letu 1925 je študij pedagogike na Univerzi v Ljubljani dočakal številne spremembe, saj je prišlo do reorganizacije študijskega programa v skladu s študijskim programom na Univerzi v Beogradu (Vidmar in Protner, 2018). Ponovno je bil uveden po koncu druge svetovne vojne, v zimskem semestru študijskega leta 1945/1946, in sicer na novih in drugačnih idejnih ter političnih osnovah (Vidmar, 2019). To je bil odraz korenitih sprememb, ki so jih doživele evropske države, saj je prišlo do želje po hitrem razvoju šolstva kot sredstvu za hitro obnovo in gospodarski napredek držav (Brezinka, 2012).

Na celotni Univerzi v Ljubljani je razvoj šolskega sistema, kot tudi študijskih programov, potekal hitro, kar je pomembno vplivalo tudi na strukturo študijskega programa Pedagogika; ta se je namreč začel ločevati na različne poddiscipline in vede, kot so pedagoška sociologija, didaktika, pedagoška metodologija. Na temeljito prenovi pedagogike je pomembno vplival tudi umik socialne pedagogike. Od študija pedagogike se je ločila tudi andragogika, ki je ostala povezana z Oddelkom za pedagogiko in andragogiko, a z ločitvijo označuje jasno mejo med tema znanstvenima disciplinama (Vidmar in Protner, 2018).

V 70. letih se je študijski program Pedagogika začel vedno bolj približevati praksi in zato se je do takrat enovit študij razdelil v tri smeri, ki so šolska, andragoška in domska pedagogika. V 80. letih se je začelo intenzivneje razmišljati o samostojnem študiju andragogike, ki je bil, po mnogih razpravah, uveden v študijskem letu 1992/1993. Posledično je bil leta 1996 Oddelek za pedagogiko preimenovan v Oddelek za pedagogiko in andragogiko (Vidmar, 2019).

V letu 1991 je bil na Pedagoški akademiji v Ljubljani razpisan tudi program Socialna pedagogika, kar je vplivalo na študij in predmetnik študijskega programa Pedagogika, v katerem je bilo manj predmetov namenjenih socialno-pedagoškim vsebinam, kar je posledično zožilo tudi poklicni profil pedagoga (Vidmar in Protner, 2018).

V skladu s potrebami pedagoškega izobraževanja in dvigom izobraževanja učiteljev na fakultetno raven je bil leta 1996 na Univerzi v Mariboru ustanovljen študij pedagogike kot samostojne znanstvene discipline (Jesenšek, 2011). Potekal je dvopredmetno in študentom omogočal povezovanje s takratnimi dvopredmetnimi študijskimi programi Pedagoške in Teološke fakultete Univerze v Mariboru. V letu 2008 so začeli izvajati bolonjski študijski program prve stopnje Pedagogika, tri leta kasneje pa sta bila razpisana tudi programa druge in tretje stopnje (Vidmar in Protner, 2018).

V letu 2009 je tudi Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem razpisala prvostopenjski program Edukacijske vede, ki je bil leta 2015 preimenovan v študijski program Pedagogika. Primorska univerza tako razpisuje le študijski program Pedagogika na prvi stopnji izobraževanja in ga ne nadaljuje z magistrskim študijskim programom. Omogoča pa neposreden vpis na študijske programe druge stopnje, in sicer Zgodnje učenje, Inkluzivna pedagogika ter Izobraževanje odraslih in razvoj kariere (Vidmar in Protner, 2018).

Pedagogika danes

Danes je enopredmetni študij pedagogike na prvi stopnji možen le na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, kjer, kot rečeno, ni omogočeno nadaljevanje študija na magistrskem programu. Na Univerzi v Ljubljani, kot tudi na Univerzi v Mariboru, pa je enopredmetni študij možen le na drugi in tretji bolonjski stopnji. Kdor bi torej danes želel študirati samo pedagogiko kot enopredmetni študijski program, bi študij na prvi stopnji moral začeti na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem in ga nadaljevati na Filozofski fakulteti v Ljubljani ali Filozofski fakulteti v Mariboru (Vidmar in Protner, 2018). Vsem fakultetam, ki izvajajo študijski program, je skupno, da dodiplomski študijski program traja tri leta, podiplomski študijski program pa dve (Ozvaldič, 2019). Pri tem diplomant študijskega programa pridobi strokovni naziv profesor oz. profesorica pedagogike, magistrant pa magister profesor oz. magistrica profesorica pedagogike (Ozvaldič, 2019).

Slovenski kot tudi evropski sistemi vzgoje in izobraževanja se v zadnjem času vedno bolj usmerjajo v razvoj ključnih kompetenc, ki so pomembne za vstop na trg dela (Pavlin, 2012). Tako je tudi pri pedagogih, ki so danes po opravljenem študiju pripravljeni in usposobljeni za reševanje kompleksnih

nalog s področja vzgoje in izobraževanja, saj je njihovo izobraževanje usmerjeno predvsem v samostojnost za izvajanje dejavnosti in svetovanja na področju pedagoških teorij ter praks (Protner idr., 2010). Hkrati pa preko izobraževalnih programov pridobivajo različne strokovne kompetence, s čimer postanejo aktualni in prepričljivi za zaposlovalce. Ti od pedagogov, ki vstopajo na trg dela, zahtevajo vedno večjo kompetentnost, profesionalnost in prilagodljivost, pri čemer morajo dobro poznati svoje naloge in jih znati razreševati v praksi (Ozvaldič, 2019).

Pedagogika je danes študijska smer, ki izobražuje strokovnjake, kompetentne za delo in naloge s področja vzgoje in izobraževanja (Skubic Ermenc, 2019). Pedagog ima v šolskem okolju pomembno vlogo, saj je nepogrešljiv člen tako za ostale strokovne delavce kot tudi za otroke oz. mladostnike. Je namreč strokovni delavec, izobražen za reševanje problemov in vprašanj v pedagoškem procesu ter pedagoško svetovanje in ima posledično izjemen pomen tako za otroke oz. mladostnike kot tudi strokovne delavce ter starše (Gregorčič Mrvar idr., 2019).

Pedagog skrbi, da vzgojno-izobraževalna ustanova deluje enotno, saj preko sodelovanja z vodstvom ustanove ocenjuje vzgojno-izobraževalni proces in delo institucije, sodeluje pri oblikovanju delovnih dokumentov in praks v instituciji, oblikuje time in sodeluje z zunanjimi institucijami ter lokalno skupnostjo (Gregorčič Mrvar idr., 2019; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2024). V organizaciji je strokovni delavec, ki je neposredno del vzgojno-izobraževalnega procesa, saj sodeluje pri oblikovanju posebnih programov ter svetovanju otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, nadarjenim učencem in mladostnikom ter učencem z učnimi težavami, jih usmerja in spremlja, tako njihov učni uspeh kot tudi vedenje (Valand, 2016). Izvaja tudi preventivne dejavnosti, ki so namenjene posamezni skupini otrok oz. mladostnikov, kot so priseljenci, otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni učenci ipd. (Gregorčič Mrvar idr., 2019), ter razvojno-preventivne programe. Otrokom oz. mladostnikom pomaga pri učinkovitejšem in primernejšem načinu učenja, analizira uspešnost vpeljanih programov in načrtuje cilje posebnih programov v vzgojno-izobraževalni ustanovi (Valand, 2016). Poleg išče sodobne rešitve na področju vzgoje in izobraževanja ter skrbi za njihovo vpekljavo v izbrano institucijo (Gregorčič Mrvar idr., 2019). Svojo strokovnost in kompetence ves čas razvija s spremljanjem sodobnih trendov in prenašanjem znanja na kolektiv strokovnih delavcev, preko česar prispeva k uvajanju sodobnih trendov in spodbujanju večje kvalitete učenja ter poučevanja v instituciji (Valand, 2016). Poleg vpeljevanja novosti v vzgojno-izobraževalno ustanovo skrbi za interno izpopolnjevanje učiteljev oz. vzgojiteljev in izvajan-

je predavanj ter delavnic za starše in preko njih prenašanje znanja v domače okolje (Valand, 2016).

Iz zgornjega zapisa gre razbrati, da je delo pedagoga v vzgojno-izobraževalni instituciji zelo obsežno oz. raznoliko. Prav zato je še posebej pomembno raziskati in izpostaviti kompetence, ki jih mora imeti pedagog, da lahko učinkovito opravlja svoje delo.

Kompetence pedagoga

Kompetence lahko organiziramo v kompetenčne modele glede na specifično stroko oz. poklic. Oblikovanje takšnega modela omogoča prikaz usposobljenosti in kompetentnosti specifičnih področij, hkrati pa družbi omogoča vpogled v pričakovanja in strokovnost specifičnega strokovnega delavca. Kompetenčni model predstavi strokovnost, znanje in kompetence, ki so specifične za posamezen poklic. Njegova prednost se kaže tudi pri ocenjevanju kompetenc, saj predstavlja merila za ocenjevanje kompetentnosti pedagogov, hkrati pa je pomemben pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih programov. Prav tako je kompetenčni model pomemben za posameznika, saj lahko predstavlja podlago za njegov profesionalni razvoj in spodbuja samorefleksijo v strokovnem okolju (Ozvaldič, 2019).

V Sloveniji kompetenčnega modela za pedagoge še nimamo, kar predstavlja pomemben pomislek o oblikovanju le-tega. Lahko pa v domači literaturi zasledimo kompetenčni okvir za karierne svetovalce, zaposlene na univerzah (Krmac in Lepičnik Vodopivec, 2018). To delovno mesto npr. pogosto zaseda nekdo, ki je zaključil študij pedagogike, saj študij, namenjen kariernim svetovalcem, ne obstaja. Prav tako je bil oblikovan predlog kompetenčnega okvira za karierne svetovalce za zaposlene v osnovnih šolah (Krmac in Lepičnik Vodopivec, 2019). Tudi raziskava Nine Krmac in Jurke Lepičnik Vodopivec (2023), ki je vključevala svetovalne delavce, zaposlene v osnovnih šolah, je v svojem vzorcu zaznala, da je največ (33,6 %) svetovalnih delavcev zaključilo študij pedagogike, sledila so področja psihologije (28 %), socialnega dela (20 %), socialne pedagogike (14,4 %), drugih družboslovnih ved (4 %).

V tujini smo zasledili kompetenčni model, oblikovan posebej za pedagoge, in sicer na Hrvaškem. Razvil ga je Stanišić (2002, v Ledič idr., 2013) tekom raziskovanja kompetenc, ki predstavljajo in opisujejo »idealnega« pedagoga, pri čemer je opredelil pet skupin kompetenc pedagoga, ki so osebne, razvojne, strokovne, medosebne in akcijske:

- Osebne kompetence so za pedagoga pomembne, saj vključujejo osebne lastnosti posameznika, kot so iskrenost, doslednost, marljivost,

komunikativnost in razumevanje raznolikih pogledov ter načinov reševanja problemov.

- Razvojne kompetence pedagogu predstavljajo vizijo dela, sodelovanje pri organizaciji procesa dela, poznavanje informacijske tehnologije, pridobivanje in posredovanje strokovnih informacij ter uvajanje inovacij v delo.
- Strokovne kompetence vključujejo znanje pedagoga s področja vzgojno-izobraževalnega dela, svetovanja, načrtovanja, poznavanje učne priprave, programa ter didaktičnih načel.
- Medosebne kompetence se nanašajo na odnos v timu, komunikacijo in motiviranje zaposlenih.
- Akcijske kompetence pedagoga predstavljajo ocenjevanje dela in delovne uspešnosti, poslušanje in svetovanje pri delu, poudarjanje uspehov in rezultatov ter reševanje problemov.

Preko poznavanja kompetenc, ki so ključne za pedagoga in njegovo strokovno vzgojno-izobraževalno delo, pridobimo vpogled v njegov strokovni profil. To nam je v nadaljevanju predstavljalo izhodišče za raziskovanje, saj nas je zanimalo, kako študijski program pedagogike, s perspektive študentov in diplomantov, prispeva k razvoju kompetenc ter v kolikšni meri so študenti zadovoljni s teoretičnim in praktičnim znanjem v času študija.

Metodologija

Cilji raziskave so naslednji:

- ugotoviti stopnjo zadovoljstva študentov in diplomantov študijskega programa Pedagogika z izbiro študijskega programa, pridobljenimi kompetencami ter teoretičnim in praktičnim znanjem;
- preveriti prisotnost razlik v zadovoljstvu z izbiro študijskega programa in pridobljenim teoretičnim znanjem glede na študijski status.

Raziskovalni vzorec

Empirični del raziskave temelji na neslučajnostnem, namenskem vzorcu študentov in diplomantov dodiplomskega študijskega programa prve stopnje Pedagogika. Vključenih je bilo 114 študentov in diplomantov, ki študirajo ali so zaključili študij na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, od tega 110 žensk (96,5 %) in štirje moški (3,5 %).

Največ odgovorov smo prejeli od posameznikov, ki obiskujejo drugi letnik, in diplomantov, saj je na vprašalnik pri obeh odgovorilo po 32 posameznikov

(25,8 %). Sledijo posamezniki tretjega letnika (27 oz. 21,8 %) in absolventi (20 oz. 16,1 %). Najmanj pridobljenih odgovorov smo prejeli s strani prvega letnika (13 oz. 10,5 %).

Glede na status zaposlitve je bilo največ (84 oz. 67,7 %) posameznikov študentov, sledijo absolventi (34 oz. 27,4 %) in nato še zaposleni (6 oz. 4,8 %).

Tehnike in postopek zbiranja ter obdelave podatkov

Podatke smo pridobili s pomočjo spletnega vprašalnika. Za pridobitev respondentov smo prosili referat za študente Univerze na Primorskem, Pedagoške fakultete (UP PEF). Študenti in diplomanti so bili povabljeni k izpolnjevanju vprašalnika tudi preko skupine UP PEF na družbenem omrežju Facebook.

Vsebinsko veljavnost vprašalnika smo zagotovili s predhodno pilotno raziskavo, pri čemer je vprašalnik izpolnilo pet oseb, ki so podale mnenje o vsebini in jasnosti vprašanj ter strukturi vprašalnika. Na podlagi predlogov je bil vprašalnik dopolnjen. Konstruktno veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. 1. faktor je pojasnil 47,19 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje veljavnosti (20 %) (Čagran, 2004), zato ocenjujemo, da so sklopi ocenjevalnih lestvic veljavni.

Zanesljivost instrumenta smo preverili z vrednostjo Cronbachovega α -koeficienta ($\alpha = 0,624$) (Taber, 2018) ter s postopkom faktorizacije. Pri sklopu faktorizacije smo dobili dva faktorja, ki skupaj pojasnjujeta 73,24 % variance. Po zakonitosti rtt-testa (iz angl. *Repeatability and Reproducibility Test*; $rtt \geq (h^2)$) ugotavljamo, da gre za zanesljiv ($rtt = 0,732$) ocenjevalni instrument (Ferligoj idr., 1995).

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z uporabo anketnih vprašanj zaprtega tipa in ocenjevalnimi lestvicami. Pridobljene podatke smo deskriptivno preverili, analizirali in obdelali z uporabo programa SPSS. Pri tem smo vnaprej zastavljene hipoteze preverili s pomočjo χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij, ker nismo izpolnili pogoja, da mora biti vsaj 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 in nobena ne sme biti manjša od 1.

Rezultati in razprava

V okviru raziskovanja nas je zanimalo, kako zadovoljni so respondenti s samim študijskim programom ter s pridobljenimi kompetencami, teoretičnim znanjem in praktičnim znanjem, ki so ju pridobili v času študija.

Zadovoljstvo študentov z izbiro študija v povezavi s študijskim statusom

Predpostavljali smo, da bodo prisotne razlike v zadovoljstvu s pridobljenimi kompetencami, teoretičnim in praktičnim znanjem v okviru univerzitetnega

Preglednica 1 Zadovoljstvo študentov z izbiro študija v povezavi s študijskim statusom

Status		Zadovoljstvo z izbiro študija						$\bar{x}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
1. letnik	<i>f</i>	2	1	0	3	5	11	3,73
	<i>f (%)</i>	18,2	9,1	0,0	27,3	45,5	100,0	
2. letnik	<i>f</i>	0	1	8	15	5	29	3,83
	<i>f (%)</i>	0,0	9,1	27,6	51,7	17,2	100,0	
3. letnik	<i>f</i>	2	0	1	19	4	26	3,88
	<i>f (%)</i>	7,7	0,0	3,8	73,1	15,4	100,0	
Absolvent	<i>f</i>	1	1	4	10	3	19	3,68
	<i>f (%)</i>	5,3	5,3	21,1	52,6	15,8	100,0	
Diplomant	<i>f</i>	0	2	5	18	4	29	3,83
	<i>f (%)</i>	0,0	6,9	17,4	62,1	13,8	100,0	
Skupaj	<i>f</i>	5	5	18	65	21	114	3,81
	<i>f (%)</i>	4,4	4,4	15,8	57	18,4	100,0	

Opombe Naslovi stolpcev: (1) zelo nezadovoljen, (2) manj zadovoljen, (3) niti zadovoljen niti nezadovoljen, (4) zadovoljen, (5) zelo zadovoljen, (6) skupaj. Rezultati χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij: $\chi^2 = 27,963$; $g = 16$; $p = 0,032$.

študijskega programa Pedagogika glede na študijski status respondentov. Za ugotavljanje razlik smo uporabili χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij. Podatke smo prikazali na podlagi kontingenčnih preglednic z vključeno vrednostjo statističnega preizkusa.

Analiza zadovoljstva študentov z izbiro študija glede na njihov študijski status je pokazala razlike v stopnjah zadovoljstva med skupinami. Povprečne vrednosti zadovoljstva se gibljejo med $\bar{x} = 3,68$ pri absolventih in $\bar{x} = 3,88$ pri študentih 3. letnika, kar pomeni, da nobena skupina ni izrazito nezadovoljna, vendar obstajajo pomembne razlike v intenziteti zadovoljstva. Skupna povprečna vrednost vseh respondentov znaša $\bar{x} = 3,81$, kar kaže na splošno pozitiven odnos do študija. Največ zadovoljstva izražajo študenti 3. letnika, kjer jih kar 73,1 % poroča, da so »zadovoljni« ali »zelo zadovoljni« s svojo izbiro. Visoka stopnja zadovoljstva se pojavi tudi pri diplomantih (62,1 % »zadovoljnih« in 13,8 % »zelo zadovoljnih«), medtem ko je delež »zelo zadovoljnih« najvišji v 1. letniku (45,5 %), čeprav se tam pojavlja tudi več nezadovoljstva (27,3 % študentov je »zelo« ali »manj zadovoljnih«). Absolventi, ki se nahajajo v prehodnem obdobju med študijem in poklicno potjo, izkazujejo nekoliko bolj zadržano oceno, z 21,1 % nevtralnih odgovorov in s povprečjem zadovoljstva $\bar{x} = 3,68$.

Rezultati χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 27,963$; $g = 16$; $p = 0,032$) kažejo, da so razlike

med skupinami statistično značilne. To pomeni, da zadovoljstvo z izbiro študija ni enakomerno porazdeljeno glede na študijski status – ne gre zgolj za naključne razlike, temveč obstaja vzorec, ki kaže na vpliv študijske faze na doživljanje izbire študija. Najizrazitejše razlike se kažejo med začetnimi in zaključnimi fazami študija – študenti višjih letnikov (zlasti 3. letnika) poročajo o višji stopnji zadovoljstva, medtem ko se zadovoljstvo nekoliko zniža pri absolventih. Statistična značilnost rezultatov torej potrjuje, da faza študijskega procesa pomembno vpliva na percepcijo pravilnosti študijske izbire.

Zadovoljstvo študentov s pridobljenimi kompetencami v času študija

Zanimala nas je tudi povezanost med trenutnim študijskim statusom in zadovoljstvom z izbiro študija pedagogike.

Iz rezultatov je razvidno, da je ne glede na študijski status največ študentov zadovoljnih s pridobljenimi kompetencami (72 oz. 63,2 %). Sledijo tisti, ki so izrazili nevtravno stališče (24 oz. 21,1 %), manj zadovoljni (9 oz. 7,9 %), zelo zadovoljni (5 oz. 4,4 %) in zelo nezadovoljni (4 oz. 3,5 %).

Znotraj posameznih študijskih statusov prevladuje zadovoljstvo s pridobljenimi kompetencami. Med študenti 1. letnika je največ takšnih, ki so zadovoljni (pet oz. 45,5 %) in najmanj zelo nezadovoljni (eden oz. 9,1 %). Podobno

Preglednica 2 Ocena zadovoljstva s pridobljenimi kompetencami v času študija glede na študijski status respondentov

Status		Zadovoljstvo z izbiro študija						$\bar{x}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
1. letnik	<i>f</i>	1	0	3	5	2	11	3,64
	<i>f</i> (%)	9,1	0	27,3	45,5	18,2	100	
2. letnik	<i>f</i>	1	1	7	20	0	29	3,59
	<i>f</i> (%)	3,4	3,4	24,1	69	0	100	
3. letnik	<i>f</i>	1	3	2	20	0	26	3,58
	<i>f</i> (%)	3,8	11,5	7,7	76,9	0	100	
Absolvent	<i>f</i>	1	2	7	7	2	19	3,37
	<i>f</i> (%)	5,3	10,5	36,8	36,8	10,5	100	
Diplomant	<i>f</i>	0	3	5	20	1	29	3,66
	<i>f</i> (%)	0	10,3	17,2	69	3,4	100	
Skupaj	<i>f</i>	4	9	24	72	5	114	3,57
	<i>f</i> (%)	3,5	7,9	21,1	63,2	4,4	100	

Opombe Naslovi stolpcev: (1) zelo nezadovoljen, (2) manj zadovoljen, (3) niti zadovoljen niti nezadovoljen, (4) zadovoljen, (5) zelo zadovoljen, (6) skupaj. Rezultati χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij: $\chi^2 = 24,332$; $g = 16$; $p = 0,082$.

so tudi študenti 2. letnika večinoma zadovoljni (20 oz. 69 %), zelo nezadovoljnih in manj zadovoljnih pa je po 3,4 %.

Najvišje zadovoljstvo se izraža pri študentih 3. letnika, kjer je kar 76,9 % zadovoljnih in najmanj zelo nezadovoljnih (3,8 %). Med absolventi je zadovoljstvo nekoliko bolj razpršeno – največ jih je nevtralnih in zadovoljnih (po 36,8 %), sledi po 10,5 % zelo in manj zadovoljnih, najmanj pa je zelo nezadovoljnih (5,3 %). Tudi med diplomanti prevladuje zadovoljstvo (69 %), sledijo nevtralni (17,2 %), manj zadovoljni (10,3 %) in zelo zadovoljni (3,4 %).

Za preverjanje razlik med skupinami je bil izveden χ^2 -preizkus z razmerjem verjetij. Rezultat ($\chi^2 = 24,332$; $g = 16$; $p = 0,082$) ne dosega običajno uporabljane praga statistične značilnosti ($p < 0,05$), vendar pa je vrednost $p < 0,1$, kar nakazuje obstoj tendence razlik med skupinami. To pomeni, da se razlike v oceni pridobljenih kompetenc med različnimi študijskimi statusi že kažejo v določeni meri, vendar niso dovolj izrazite, da bi bile statistično potrjene. Največje razlike v odgovorih se kažejo pri skrajnih ocenah – v 2. in 3. letniku ni bilo nobenega »zelo zadovoljnega« študenta, medtem ko so to možnost izbrali predvsem 1. letniki in absolventi. Poleg tega ima 3. letnik nadpovprečno visok delež nezadovoljnih (15,3 %), kar nakazuje večjo polarizacijo mnenj o kompetencah v tej fazi študija.

Zadovoljstvo študentov s pridobljenim praktičnim znanjem v času študija

Zanimalo nas je tudi, kako zadovoljni so posamezniki s pridobljenim teoretičnim in praktičnim znanjem v okviru študijskega programa Pedagogika (1. stopnja).

Povprečne vrednosti zadovoljstva s pridobljenim praktičnim znanjem se med študijskimi statusi nekoliko razlikujejo. Najvišje zadovoljstvo izražajo študenti 1. ($\bar{x} = 3,73$) in 2. letnika ($\bar{x} = 3,72$), kar kaže na pozitivno zaznavo zgodnjih izkušenj s prakso. Nižje vrednosti so zaznane pri študentih 3. letnika ($\bar{x} = 3,42$), absolventih ($\bar{x} = 3,32$) in diplomantih ($\bar{x} = 3,38$), kar bi lahko odražalo večjo kritičnost do uporabnosti praktičnega znanja ob zaključevanju študija. Skupna aritmetična sredina znaša $\bar{x} = 3,50$, kar kaže na zmerno zadovoljstvo vseh sodelujočih.

Največje razlike med skupinami se kažejo pri nezadovoljstvu: v 3. letniku, med absolventi in diplomanti je nadpovprečno visok delež študentov, ki so se opredelili kot »manj« ali »zelo nezadovoljni« (skupno 23,1, 31,6 in 24,1 %). V nasprotju s tem noben študent 1. letnika ni izbral teh dveh možnosti. To nakazuje, da se ocena uporabnosti praktičnega znanja z napredovanjem skozi študij bolj razsloji. Pomembno je izpostaviti, da je pedagoški poklic vsakodnevno izpostavljen raznolikim izzivom, s katerimi se soočajo posamezniki,

Preglednica 3 Ocena zadovoljstva s pridobljenim praktičnim znanjem v času študija glede na študijski status respondentov

Status		Zadovoljstvo z izbiro študija						$\bar{x}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
1. letnik	f	0	0	5	4	2	11	3,73
	f (%)	9,1	0	27,3	45,5	18,2	100	
2. letnik	f	1	2	7	13	6	29	3,72
	f (%)	3,4	6,9	24,1	44,8	20,7	100,0	
3. letnik	f	1	6	3	13	3	26	3,42
	f (%)	3,8	23,1	11,5	50,0	11,5	100,0	
Absolvent	f	2	4	3	6	4	19	3,32
	f (%)	10,5	21,1	15,8	31,6	21,1	100,0	
Diplomant	f	2	5	4	16	2	29	3,38
	f (%)	6,9	17,4	13,8	55,2	6,9	100,0	
Skupaj	f	6	17	22	52	17	114	3,50
	f (%)	5,3	14,9	19,3	45,6	14,9	100	

Opombe Naslovi stolpcev: (1) zelo nezadovoljen, (2) manj zadovoljen, (3) niti zadovoljen niti nezadovoljen, (4) zadovoljen, (5) zelo zadovoljen, (6) skupaj. Rezultati χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij: $\chi^2 = 18,123$; $g = 16$; $p = 0,317$.

ki vstopajo vanj. S tem gre povezovati rezultate, ki kažejo na to, da so skupine višjih letnikov in starejših manj zadovoljne s pridobljenim praktičnim znanjem. Ti posamezniki so že vstopili v izobraževalne institucije in pridobili praktične izkušnje, zaradi česar lahko kritičneje ocenijo pridobljeno praktično znanje (Săveanu idr., 2017) in ga povežejo z izkušnjami.

Statistična analiza z uporabo χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 18,123$; $g = 16$; $p = 0,317$) ni pokazala statistično značilnih razlik med skupinami. Vendar pa rezultati kažejo na pomembne vsebinske razlike, ki se izražajo predvsem v večji kritičnosti višjih letnikov in diplomantov. Čeprav rezultat ne presega mejne vrednosti za statistično značilnost, nakazuje, da bi bilo v prihodnjih raziskavah smiselno poglobiti razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na zaznano kakovost praktičnega znanja.

Zadovoljstvo študentov s pridobljenim teoretičnim znanjem v času študija

Povprečne vrednosti zadovoljstva s pridobljenim teoretičnim znanjem med študenti različnih študijskih statusov se gibljejo med $\bar{x} = 3,41$ (diplomanti) in $\bar{x} = 3,82$ (1. letnik), kar kaže na splošno pozitiven odnos do teoretičnih vsebin v študijskem programu. Skupna aritmetična sredina znaša $\bar{x} = 3,54$, kar pomeni zmereno do visoko zadovoljstvo na ravni celotnega vzorca.

Preglednica 4 Ocena zadovoljstva s pridobljenim teoretičnim znanjem v času študija glede na študijski status respondentov

Status		Zadovoljstvo z izbiro študija						$\bar{x}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
1. letnik	<i>f</i>	0	0	3	7	1	11	3,82
	<i>f (%)</i>	0,0	0,0	27,3	63,6	9,1	100,0	
2. letnik	<i>f</i>	0	2	10	17	0	29	3,52
	<i>f (%)</i>	0,0	6,9	34,5	58,6	0,0	100,0	
3. letnik	<i>f</i>	1	2	7	13	3	26	3,58
	<i>f (%)</i>	3,8	7,7	26,9	50,0	11,5	100,0	
Absolvent	<i>f</i>	2	3	0	11	3	19	3,53
	<i>f (%)</i>	10,5	15,8	0,0	57,9	15,8	100,0	
Diplomant	<i>f</i>	3	1	7	17	1	29	3,41
	<i>f (%)</i>	10,3	3,4	24,1	58,6	3,4	100,0	
Skupaj	<i>f</i>	6	8	27	65	8	114	3,54
	<i>f (%)</i>	5,3	7,0	23,7	57,0	7,0	100,0	

Opombe Naslovi stolpcev: (1) zelo nezadovoljen, (2) manj zadovoljen, (3) niti zadovoljen niti nezadovoljen, (4) zadovoljen, (5) zelo zadovoljen, (6) skupaj. Rezultati χ^2 -preizkusa z razmerjem verjetij: $\chi^2 = 27,652$; $g = 16$; $p = 0,035$.

V 1. letniku kar 72,7 % študentov poroča, da so »zadovoljni« ali »zelo zadovoljni« s pridobljenim znanjem, brez enega samega primera nezadovoljstva, kar kaže na pozitiven začetni vtis o vsebini študija. Pri 2. in 3. letniku prevladujejo odgovori »zadovoljen«, a se pojavi več nevtralnosti in nekaj nezadovoljstva, kar lahko nakazuje večjo refleksijo in kritično presojo kakovosti podajanja znanja. Absolventi in diplomanti poročajo o nekoliko nižji povprečni oceni, pri čemer so prav diplomanti izkazalinaljeveč odgovorov »zelo nezadovoljen« (10,3 %), kar bi lahko nakazovalo, da nekateri teoretični del retrospektivno ocenjujejo kot manj uporaben ali relevanten. To so ugotavljali tudi Sorana Săveanu idr. (2017), ki ugotavljajo zniževanje zadovoljstva s študijem tekom večjega stika z delovnim okoljem, kjer študenti pridobijo kritičen vpogled v uporabnost pridobljenega teoretičnega znanja, ki so ga pridobili na fakulteti.

Vrednost χ^2 -preizkusa ($\chi^2 = 27,652$; $g = 16$; $p = 0,035$) je pokazala statistično značilne razlike med skupinami, kar pomeni, da zadovoljstvo s teoretičnim znanjem pomembno variira glede na študijski status. Največje razlike se kažejo v skrajnih kategorijah – 1. letnik izstopa po popolni odsotnosti nezadovoljstva, medtem ko so diplomanti izrazili relativno več nezadovoljstva in manj skrajnega zadovoljstva. Rezultati tako potrjujejo, da faza študija vpliva

na to, kako študenti vrednotijo kakovost teoretičnih znanj, pri čemer se ob zaključevanju študija pojavijo bolj diferencirane in kritičnejše ocene.

Sklepne ugotovitve

V raziskavi smo preučevali samooceno usposobljenosti študentov in diplomantov dodiplomskega študijskega programa Pedagogika. Uvodoma smo se osredotočili na področje zgodovine izobraževanja ter vlogo pedagogov v slovenskem prostoru. V okviru izvedene raziskave je bilo ugotovljeno, da študenti pedagogike v celoti izkazujejo zmerno do visoko stopnjo zadovoljstva s študijskim programom, pri čemer so zaznane pomembne razlike glede na študijski status. Statistično značilne razlike se pojavijo pri zadovoljstvu z izbiro študija in s pridobljenim teoretičnim znanjem – višji letniki in diplomanti te vidike pogosto ocenjujejo kritičneje kot študenti nižjih letnikov, kar lahko povezujemo z večjo refleksivnostjo in izkušnjami iz prakse. Najzadovoljnejši s svojo izbiro študija so študenti 3. letnika, medtem ko so absolventi nekoliko bolj zadržani. Podobno velja za teoretično znanje, kjer prvi letnik izstopa po popolni odsotnosti nezadovoljstva, medtem ko diplomanti izražajo večjo mero kritike.

Pri ocenjevanju pridobljenih kompetenc in praktičnega znanja sicer ni bilo statistično značilnih razlik, a rezultati nakazujejo vsebinsko pomembne trende. Študenti zgodnjih faz študija (1. in 2. letnik) pogosteje izražajo zadovoljstvo s kompetencami in praktičnim znanjem, medtem ko se pri višjih letnikih in diplomantih pojavljajo bolj raznolika in kritičnejša mnenja. Ti rezultati kažejo, da se zaznava kakovosti izobraževanja skozi čas spreminja, predvsem v smeri večje refleksije in povezovanja znanja z dejanskimi delovnimi izkušnjami. Poudarjena je potreba po krepitvi uporabnosti praktičnega znanja v višjih letnikih ter večji povezanosti teoretičnih vsebin s pedagoško prakso.

Raziskava dopolnjuje obstoječa znanja o študiju pedagogike v Sloveniji ter prinaša aktualne podatke o doživljanju usposobljenosti ter študijske izkušnje študentov. Poznavanje zadovoljstva študentov s študijskim programom in z oceno lastne usposobljenosti po zaključenem študiju ima pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovosti študija, saj so povratne informacije s strani študentov ključne za izboljšanje in nadgradnjo študijskih programov v prihodnje (Harvey, 2003).

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru raziskovalne programske skupine P5-0444 Vseživljenjsko učenje za trajnostno družbo prihodnosti.

Literatura

- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Reinhardt.
- Brezinka, W. (2012). Pedagogika in vzgojna praksa v času kulturnih sprememb: pogled nazaj in v prihodnost. *Sodobna pedagogika*, 63(3), 119–130.
- Čagran, B. (2004). *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Pedagoška fakulteta.
- Ferligoj, A., Leskošek, K., in Kogovšek, T. (1995). *Zanesljivost in veljavnost merjenja*. Fakulteta za družbene vede.
- Gregorčič Mrvar, P., Kalin, J., Resman, M., Skubic Ermenc, K., Lesar, I., Bezić, T., Erjavec Bartolj, A., Ažman, T., Smolič, A., in Koderman, M. (2019, 22. maj). *Zaključki okrogle mize: pomen in vloga pedagoga kot svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalnih ustanovah*. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. https://zdpds.si/obvestila/zakljucki-okrogle-mize-pomen-in-vloga-pedagoga-kot-svetovalnega-delavca-v-vzgojno-izobrazevalnih-ustanovah/?fbclid=IwAR23SQL-P2Xaso8IS1vMywFzTQ6RYoRVV1TT3tAMuT_FN89rdBKBfZSdgRY
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3–20.
- Ivanuš Grmek, M., in Bezjak, Š. (2021). Kakovost na področju visokošolskega izobraževanja s poudarkom na učenju in poučevanju. V T. Vršnik Perše (ur.), *Učenje in poučevanje v visokem šolstvu: spoznanja in izzivi* (str. 19–46). Pedagoška fakulteta.
- Jesenšek, M. (2011). Zbornik: 50 let Univerze v Mariboru. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4, 180–196.
- Krmac, N., in Lepičnik-Vodopivec, J. (2018). *Employment model of career counsellors at universities*. Kovač.
- Krmac, N., in Lepičnik-Vodopivec, J. (2019). Proposed framework of competences for career counsellors employed at primary schools: A case study. V J. Lepičnik-Vodopivec, L. Jančec in T. Štemberger (ur.), *Implicit pedagogy for optimized learning in contemporary education* (str. 241–269). IGI Global.
- Krmac, N., in Lepičnik-Vodopivec, J. (2023). Vloga svetovalnih delavcev pri prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo. *Pedagoška obzorja*, 38(3–4), 3–16.
- Ledić, J., Staničić, S., in Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofska fakulteta.
- Ozvaldič, M. (2019). Kompetence pedagogov za delo v šolski svetovalni službi. *Sodobna pedagogika*, 70(136), 34–49.
- Pavlin, S. (2012). *Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov*. Fakulteta za družbene vede.
- Protner, E., in Vidmar, T. (2016). Zgodovina in sodobni izzivi študija pedagogike v državah na tleh nekdanje Jugoslavije. *Sodobna pedagogika*, 67(133), 6–11.
- Protner, E., in Vidmar, T. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja peda-

- gogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69(135), 10–27.
- Protner, E., Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2010). *Vloga za pridobitev soglasja k študijskemu programu Filozofske fakultete Univerze v Mariboru: akreditacija dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa druge stopnje Pedagogika*. Filozofska fakulteta.
- Săveanu, S., Bacter, C., in Buhaş, R. (2017). Practical training: A challenge for higher education; Analysis of students' satisfaction with traineeships. *Sociologie Românească*, 15(3–4), 81–97.
- Skubic Ermenc, K. (2019). »Ta čas je večji od nas«: Sto let študija pedagogike na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 102–106.
- Stanišić, S. (2002). Kompetenčni profil »idealnega« ravnatelja: stališča in empirični rezultati. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 168–182.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(1), 1273–1296.
- Univerza v Ljubljani. (B. I.-a). *Zgodovina univerze*. <https://www.uni-lj.si/univerza/o-nas/zgodovina-univerze>
- Univerza v Ljubljani. (B. I.-b). *Članice UL: ustanovitev in razvoj*. <https://www.uni-lj.si/assets/Sluzba-za-pravne-zadeve/Arhivsko-muzejska-sluzba/Dokumenti/Zgodovina-UL/Clanice-UL-ustanovitev-in-razvoj.pdf>
- Valand, K. (2016). *Zaposlitvena struktura šolskih svetovalnih delavcev* [Neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza v Mariboru.
- Vidmar, T. (2019). Oddelek za pedagogiko in andragogiko: krajša zgodovina oddelka in predmet poučevanja. V G. Pompe in B. Pihler Ciglič (ur.), *Slavnostni zbornik ob 100-letnici Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani* (str. 60–62). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vidmar, T., in Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69(3), 10–27.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja*.

Pedagogy Students' Satisfaction with Study Choice and Acquired Knowledge Acquired during Their Studies

The article examines the satisfaction of students and graduates of the first study cycle in education with the study programme itself as well as with the competences, and theoretical and practical knowledge acquired. The study is based on a quantitative analysis of data collected from 114 participants and examines the differences in satisfaction according to the participants' study status. The results show that overall satisfaction with the study programme

is high, with clear differences depending on the academic status of the students. Third year students expressed the highest level of satisfaction, while it was slightly lower among extended (graduate) year students. The differences in satisfaction with the competences and practical knowledge acquired indicate a more critical assessment in higher years of study. Graduates are less satisfied with the theoretical knowledge they have acquired than students in their first year of study. The paper highlights the importance of monitoring student satisfaction as a tool to improve study programmes and support the sustainable development of quality higher education in the field of pedagogy.

Keywords: student satisfaction, educational studies, competences, theoretical and practical knowledge, sustainable development of education