



UNIVERZA V MARIBORU
FAKULTETA ZA ORGANIZACIJSKE VEDE

Magistrsko delo
Program: Kadrovski management
Smer: Splošni kadrovski management

**MODEL PREHODNOSTI ŠTUDENTOV
KLASIČNEGA IN E-ŠTUDIJA**

Mentorica:izr. prof. dr. Eva Jereb

Kandidatka: Alenka Gortan

Kranj, maj 2009

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici dr. Evi Jereb za zelo korektno sodelovanje pri pripravi magistrskega dela.

Zahvaljujem se Borisu Gortanu, ki je nalogo pomagal grafično oblikovati in Ivi Brinovec, ki je lektorirala mojo magistrsko nalogo.

POVZETEK

Naloga obravnava prehodnost študentov klasičnega in e-študija ter razloge, ki študente vodijo k uspešnemu zaključku oziroma opustitvi študija. V prvem delu predstavi terminologijo na področju klasičnega in e-izobraževanja. Osredotoči se na povezavo med osebnimi dejavniki (motivacija, trud, delovne navade, sposobnost, talent, čas, namenjen študiju, priložnost za študij, predhodna izobrazba, starost in spol), družbenimi dejavniki (razred, sloj, izobrazba staršev, poklic staršev, mesečni dohodek na družinskega člana), organiziranostjo študija (število in vrstni red predmetov, plan izpitov, vzporeden/zaporeden način študija) ter kvaliteto študijskega procesa (povratna informacija, jasnost ciljev, pripomočki, metode in tehnike, vsebina materialov, sodelovanje študenta s profesorjem), pri čemer upošteva tudi lokus kontrole. V drugem delu naloga prikaže rezultate raziskave, ki je potekala med 150 študenti klasičnega in e-študija. Rezultati kažejo, da so glavni razlogi, ki študente klasičnega in e-študija odvrtaajo od opustitve študija, zelo visok nivo zadovoljstva s študijem in zlasti z lastno uspešnostjo pri študiju.

Ključne besede: klasični študij, e-študij, prehodnost, dejavniki prehodnosti, uspešnost, zadovoljstvo

ABSTRACT

The paper deals with dropouts from traditional and e-learning academic courses and reasons which lead students to either successfully complete their course or drop it. In the first part it presents the terminology which deals with traditional and e- education. It concentrates on different factors that are interlaced: personal factors (motivation, effort, practice, aptitude, talent, time spent for studying, opportunities to study, previous education, age and gender), social factors (class, social stratum, education and occupation of parents, monthly income per a family member), organization of a study process (number and series of courses, plan of exams, parallel/consequent way of study) and quality of a study process (feedback, clarity of aims, expedients, methods and techniques, contents of materials, cooperation of a student with a professor) also considering locus of control. In the second part the paper presents results of the research which took place among 150 students of traditional and e-study programmes. The results show that the main reasons which prevent students from dropping out from their academic courses are high level of satisfaction with study programmes and especially high level of one's own successfulness with academic results.

Key words: traditional learning, e-learning, factors of successfulness, successfulness, satisfaction

KAZALO

1	UVOD	1
2	KLASIČNO IN E-IZOBRAŽEVANJE	2
2.1	Klasično izobraževanje	2
2.2	E-izobraževanje	3
2.3	Izobraževanje odraslih	4
2.3.1	Vseživljenjsko učenje.....	5
2.3.2	Misleča organizacija.....	6
2.3.3	Karierna orientacija.....	7
2.3.4	Učeče se organizacije.....	8
2.3.5	Družbeno mreženje.....	9
2.4	Motivacija za izobraževanje.....	9
2.5	Osip in zadovoljstvo s študijem.....	10
3	DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA PREHODNOST.....	12
3.1	Osební dejavniki	12
3.1.1	Motivacija kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost.....	13
3.1.2	Trud kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost	18
3.1.3	Spol	19
3.1.4	Inteligenčni količnik kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost	21
3.1.5	Predhodna izobrazba.....	27
3.1.6	Čas, ki ga študent nameni študijskim obveznostim	30
3.2	Socialni dejavniki.....	30
3.2.1	Družbeni sloj.....	30
3.2.2	Družbena stratifikacija in izobrazba staršev	35
3.2.3	Dohodki	36
3.3	Študijske obveznosti.....	37
3.3.1	Število in vrstni red predmetov	38
3.3.2	Plan izpitov	38
3.3.3	Vzporedni in modularni sistem	38
3.4	Kakovost študija.....	39
3.4.1	Možnost interakcije	40
3.4.2	Jasnost opredeljenih ciljev	41
3.4.3	Pripomočki.....	41
3.4.4	Povratna informacija ali formativno preverjanje.....	42
3.4.5	Metode in tehnike poučevanja	43
3.4.6	Jasnost vsebine materialov	46
3.4.7	Zadovoljstvo s študijem.....	46
4	RAZISKAVA DEJAVNIKOV, KI VPLIVANJO NA PREHODNOST IN OSIP PRI KLASIČNIH IN E-ŠTUDENTIH.....	47
4.1	Opis problema.....	48
4.2	Delovne hipoteze	49
4.3	Cilji in namen.....	49
4.4	Metode in tehnike dela	49
4.5	Analiza rezultatov.....	51
4.5.1	Demografski podatki anketirancev	51
4.6.	Preverjanje hipotez	58
5	UGOTOVITVE.....	72

6	MODEL PREHODNOSTI	78
6.1	Pomanjkljivosti obstoječega sistema	78
6.2	Izgradnja modela prehodnosti	84
6.3	Vplivi na izboljšanje prehodnosti	87
6.3.1	Kratkoročni vplivi.....	87
6.3.2	Dolgoročni vplivi.....	88
7	ZAKLJUČEK	89
8	LITERATURA IN VIRI	91

1 UVOD

Živimo v času, ko je znanje vrednota in nujnost za napredek in razvoj družbe. Več znanja pomeni posamezniku boljšo zaposlitev in omogoča takšno življenje, kot si ga želimo. Želja po znanju je iz leta v leto večja, kar kaže vedno večji odstotek vpisanih na visokošolske zavode in fakultete. V primerjavi z letom 1996 se je v študijskem letu 2005/2006 vpis v visokošolske programe podvojil.

Izredni študij je dandanes v Sloveniji in v svetu bolj v porastu kot kdajkoli poprej, ker se nenehno spreminjajo potrebe delodajalca po vrsti človeških virov, ki jih najema. Današnji delavec je delavec znanja, zato je permanentno in vseživljenjsko izobraževanje bistvenega pomena zanj in za delodajalca. Znanje, ki ga je delavec pridobil pred desetimi ali dvajsetimi leti, ne ustreza hitremu tempu sodobnega razvoja tehnike, tehnologije in družbe, zato se ljudje kontinuirano izobražujejo na zelo različnih področjih in ne le, da nadgrajujejo svoje dosedanje znanje, temveč se lotevajo študija novih področij.

Na voljo jim je klasičen študij v učilnicah, kjer potekajo izobraževanja popoldan in ob koncih tedna ali pa e-študij, pri katerem študenti študirajo ob tistem času, ki jim najbolj ustreza. Asinhrono učne mreže ali e-študij je glavno vodilo za študij preko Interneta (Thor, 2004). Učenje na daljavo obstaja sicer že 500 let, kolikor je preteklo od prve natisnjene knjige, iz katere se je bralec lahko učil, ne da bi mu snov razlagal učitelj. Pri e-študiju govorimo o učenju in poučevanju preko interneta ali v virtualnem učnem okolju, sicer pa je e-študij eden od načinov za poučevanje in učenje na daljavo. V literaturi obstaja veliko definicij e-študija, e-izobraževanja. Mnogi avtorji menijo, da lahko govorimo o e-izobraževanju takoj, ko vpeljemo v izobraževalni proces elektronske medije (Jereb in Šmitek, 2006).

E- študij se od klasičnega študija v klasičnih učilnicah bistveno razlikuje: študent lahko študira po lastnem ritmu, kjerkoli pod pogojem, da ima dostop do interneta. Študent lahko vsakodnevno asinhrono in sinhrono sodeluje z mentorjem in profesorjem, ravno tako s kolegi študenti s pomočjo komunikacijskih orodij. To je brez dvoma poglavitno v družbi, v kateri je nenehno in vseživljenjsko izobraževanje postalo nujno potrebno za ohranitev delovnega mesta ali za pridobitev boljšega delovnega mesta. Poleg tega je e-učenje bolj interaktivno kot pri klasičnem načinu poučevanja v klasičnih učilnicah (Jereb in Bernik, 2006).

V prid e-študiju govori tudi mnogo povsem praktičnih razlogov, ki se kažejo v večji fleksibilnosti časa, kraja, tempa in vsebine, v večji dostopnosti do vsebin preko spleta od

doma ali z delovnega mesta in v večjih možnostih uporabe sodobnih metod izobraževanja. Vožnja na predavanja tako ni več potrebna, s čimer se zmanjšajo stroški prevoza. Čas, ko bi študent potoval na predavanja, pa lahko bolj racionalno porabi za študij. Ravno tako se zmanjšajo stroški bivanja v drugem kraju, zaposlenim ni treba izostajati od dela, ni predavanj ob vikendih, poleg časovne fleksibilnosti pa e-študij nudi tudi večjo samostojnost in iniciativnost študenta. Mnogim bi bilo izobraževanje nedostopno zaradi družinskih obveznosti ali delovnega časa v službi, če ne bi obstajala možnost e-študija.

E-izobraževanje za odrasle se v zadnjih desetih letih čedalje bolj uveljavlja še zlasti v razvitem svetu bodisi kot nadomestilo za tradicionalno izobraževanje bodisi kot njegovo dopolnilo. Ponudba programov za odrasle v obliki e-izobraževanja v svetu pa tudi v Sloveniji narašča zaradi raznovrstnih prednosti. V praksi obstaja mnogo izvedbenih inačic e-izobraževanja, ki se razlikujejo tako po uporabi medijev, didaktični in administrativno tehnični podpori ter organizacijskih oblikah

V tujini je uspešnost klasičnih študentov bistveno boljša kot pri e-študentih. V Sloveniji pa je to razmerje ravno obrnjeno: več je takšnih študentov, ki uspešno doštudirajo v programih e-študija. Zanima nas, kateri dejavniki vplivajo na prehodnost pri klasičnem in pri e-študiju. Izluščiti želimo ključne dejavnike, ki študente vodijo v osip oziroma opustitev študija. Ko bodo znani ti mehanizmi, bomo imeli na voljo rešitve, ki bodo študente pripeljale v dokončanje študija in jih odvrnile od opustitve študija.

2 KLASIČNO IN E-IZOBRAŽEVANJE

2.1 Klasično izobraževanje

Klasično izobraževanje se od e-izobraževanja bistveno razlikuje. Med glavne značilnosti tovrstnega izobraževanja sodi časovno nefleksibilno sodelovanje med izobraževalcem in izobraževancem, kar utegne biti za populacijo študentov, ki se izobražujejo ob delu, včasih tudi nepremostljiva težava. Predavanja potekajo v učilnici, ob določenem dnevu in uri in študentje svoje obveznosti (služba, družina) prilagodijo tako, da so lahko ob določenem času prisotni na predavanjih in vajah.

Sodelovanje pri klasičnem izobraževanju poteka med izobraževalcem in izobraževancem iz oči v oči, kar lahko ustvari pristnejši stik, ki vodi v večjo motivacijo študenta, da bo opravil študijske obveznosti. Seveda je ta stik zopet nemogoče vzpostaviti, če je v predavalnici po več deset študentov.

Pri klasičnem načinu študija študent ne more asinhrono sodelovati s profesorjem, kar pomeni, da takrat, ko potrebuje nasvet, navodilo in usmeritev, profesor ni nujno dostopen – nima predavanj ne govorilnih ur. Študent mora počakati bodisi do naslednjega predavanja bodisi do govorilnih ur. Pri klasičnem načinu študija je profesor študentom dostopen ob določenem času na določenem kraju.

2.2 E-izobraževanje

Klasični študij poteka v tradicionalni učilnici, kjer izobraževalec izvaja učni proces ob prisotnosti izobraževancev. E-izobraževanje pa temelji na interaktivni tehnologiji in je le-ta sestavni del izobraževalnega procesa (Miloslavskaya in Tolstoj, 2005). Vse bolj se uporabljajo informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT), ki prinašajo učitelju in slušatelju pomembne spremembe v metodologiji in metodiki poučevanja in učenja. Mnogi avtorji menijo, da e-izobraževanje poteka takrat, ko v izobraževalni proces vpeljemo elektronske medije (Jereb, Šmitek, 1999), med katere štejemo internet, intranet, ekstranet, satelite, avdio-/videoopremo, zgoščenke. Tavangarian ponuja ožjo definicijo: «Z e-izobraževanjem bomo poimenovali vse oblike elektronsko podprtega poučevanja in učenja, ki so procesne in imajo cilj povečati znanje izobraževanca v okviru njegovih individualnih sposobnosti, izkušenj in znanja. Informacijski in komunikacijski sistemi, delujoči preko mreže ali ne, služijo le kot medij za izpeljavo izobraževalnega procesa.» (Tavangarian in drugi, 2004).

Z razvojem študija na daljavo so se kot posledica časovne in prostorske ločenosti med učitelji in študenti razvile različne metode poučevanja in učenja (Holmberg 1995). Dopisno izobraževanje, teleizobraževanje, online in internetni študij postavljajo študenta v vlogo aktivnega udeleženca izobraževalnega procesa. Aktivnejšo vlogo študenta v izobraževalnem procesu poudarjata tudi sodobna pedagogika in didaktika in je v skladu s spremembami, ki jih spodbuja pojav in razvoj informacijske družbe (Japelj in Čuček 2000).

E- študij je oblika učenja in poučevanja na daljavo (ŠND). Učitelj ali mentor redno preverja študentov napredek in študentu sporoča povratno informacijo. Učenje in poučevanje na daljavo predstavlja obliko neposrednega in posrednega izobraževanja, slušatelj in učitelj sta ločena fizično, lahko pa tudi časovno, kadar delata na nesinhron način. Določita si lahko uro in dan, ko on-line delujeta sinhrono. E-izobraževanje pa postaja vedno zanimivejše za različne izobraževalne institucije (zasebne in javne), saj se zaradi uvajanja konceptov vseživljenjskega izobraževanja in vpliva znanja povečuje povpraševanje po različnih oblikah izobraževanja (Bronfman, 2000). Ponudba različnih izobraževalnih programov, vključno s tečaji, je vsak dan večja, zato ne preseneča dejstvo, da je e-izobraževanje opredeljeno kot eden najhitreje rastočih trgov v Severni Ameriki (www.chamber.org.hk).

Pri obliki webinarjev slišimo predavatelja po zvočniku našega računalnika, ostali udeleženci izobraževanja pa si sinhrono dopisujejo ali se pogovarjajo preko skype-a, predavatelja sprašujejo, podajajo opombe, ob tem pa sodelujejo tudi z ostalimi slušatelji in s predavateljem.

Keegan je mnenja, da je izobraževanje na daljavo oblika neposrednega izobraževanja, ki omogoča udeležencem izobraževanja, da se učijo doma ali v okolju, oddaljenem od vira informacij (Keegan in ostali, 2003). Takšna oblika izobraževanja je vedno bolj priljubljena in jo uporabljajo mnogi, ki si želijo razširiti svoje znanje in ga poglobiti, da bi v službi lahko napredovali ali se potegovali za drugo delovno mesto. Seveda tak način študija zahteva od študenta večjo angažiranost, več sodelovanja in iniciative (Boud, 1992), zahteva pa tudi ažurno povratno informacijo od profesorja (Rowntree, 1992).

Pri organizaciji e-študija pa je potrebno več človeških virov kot pri klasičnem poučevanju, več pozornosti je potrebno nameniti načrtovanju in izpeljavi izobraževalnega procesa ter pripravi študijskega gradiva (Jereb in Šmitek, 2006).

2.3 Izobraževanje odraslih

Formalno izobraževanje odraslih ureja v Sloveniji vlada RS. Vlada RS je 5. 6. 2008 sprejela Program izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za leto 2008. Podlaga za Letni program izobraževanja odraslih v RS 2008 so: Zakon o izobraževanju odraslih, Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010 in Proračun RS za leto 2008. Z letnim programom se določajo izobraževalni programi in dejavnosti, ki se bodo izvajale in (so)financirale iz državnega proračuna v letu 2008.

Področje, ki v novejših programih vpeljevanja in razvijanja strategije vseživljenjskosti učenja zavzema osrednje mesto, je prav gotovo učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero. To je učenje, ki je povezano s poklicnim delom in s kariero. Izobraževanje in učenje za poklicno kariero ter za uspešno in kakovostno delo sestavljajo začetno poklicno in strokovno izobraževanje ter nadaljevalno poklicno in strokovno izobraževanje. Obe področji se členita na številna podpodročja, zvrsti in oblike. V začetnem poklicnem in strokovnem izobraževanju je treba vzpostaviti predvsem učinkovito in regionalno uravnoteženo omrežje poklicnih in strokovnih srednjih, višjih in visokih šol. Za opredeljevanje potreb po izobraževanju in oblikovanje ustrezne ponudbe je treba spodbuditi povezovanje šol in delodajalcev ter narediti pregled poglobitvenih interesov na posameznem območju (v preteklosti znano kot ustanavljanje »razvojnih koalicij«) in nadgraditi sistem socialnega partnerstva; to bo mesto za zbiranje, vrednotenje in uresničevanje potreb delojemalcev in delodajalcev pa tudi potreb in interesov posameznikov, izobraževalnih institucij in lokalne skupnosti.

2.3.1. Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjsko učenje je mogoče izpeljati na delovnih mestih tako, da vpeljemo modele razvoja človeških virov v procese dela. Tako uresničujemo načelo, da je vsako delovno mesto tudi učno mesto. Pri tem je pomembno, da se vsi, delodajalci in delavci, zavedajo odgovornosti za svoje napredovanje tako za potrebe dela kot za osebni razvoj v širšem pomenu. Pri tem je treba zagotoviti delež sredstev od dobička za učenje, izobraževanje in razvoj delavcev. Za spodbujanje motivacije za učenje in delo je pomembno, da se tega zavedajo predvsem delodajalci, ki zaposlenim omogočajo dodatno učenje, izobraževanje in razvoj – da lahko poleg poklicnega in za delo funkcionalnega znanja v mejah možnosti izbirajo tudi vsebine v skladu z osebnimi interesi in potrebami. Odpraviti ali omiliti bi bilo treba tudi neenakost pri dostopu do tistega izobraževanja, ki ga ponuja delodajalec. Proces

izobraževanja v delovni organizaciji mora biti recipročen; delovna organizacija ne sme spremljati delavčevega razvoja pasivno, sicer gre znanje v nič.

S programom se določajo tudi prioritete, ki bodo zagotavljale optimalno dinamiko uresničevanja opredeljenih strateških ciljev določenih z resolucijo. Iz proračuna se za izvajanje programa zagotovi 35.992.514 €, od tega pri Ministrstvu za šolstvo in šport (MŠŠ) 13.931.589 €, pri Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ) pa 22.060.925 €. V primerjavi s preteklim letom je MŠŠ svoj delež sredstev zmanjšalo za 2,75 %, MDDSZ pa za 43 %, zlasti za splošno izobraževanje odraslih oziroma pripravljane brezposelnih na zaposlitev. Takšen delež zmanjšanja sredstev je logična posledica zaključevanja projektov finančne perspektive ESS 2004 – 2006, obdobja priprav na zagon novih projektov ESS 2007 – 2013, zaključevanja projektov Phare, obenem pa je takšen delež tudi posledica same strukture in obsega ciljnih skupin, ki so jim ti programi namenjeni. Finančne in vsebinske napovedi izvedbe programov za ciljne skupine, tj. za usposabljanje in izobraževanje za potrebe trga dela so torej realni odraz stanja in potreb na trgu dela. (<http://www.uni-kakovost.net/prispevki/5izredni.asp>)

2.3.2. Misleča organizacija

Izobraževanje je najučinkovitejše tedaj, ko se bolje izobraženi delavec vrne v organizacijo, ki se je sposobna temu ustrezno reorganizirati (se bolje organizirati, se razviti v učenju bolj prijazno okolje in postati misleča organizacija). Sistem napredovanja pri delu mora biti povezan s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ne bo temeljilo izključno na formalnem izobraževanju (Pinkowska,2006). To je dandanes nuja tudi zaradi stalnega razvoja sodobne tehnologije in njenega vpliva na delo. Vpeljati je potrebno sistem stalne evalvacije znanja in spretnosti. Bistveno je, da se delovna mesta oblikuje tako, da se spodbuja ustrezna raba pismenosti, znanja in spretnosti. Ugoden psihološki učinek ima pogodba o izobraževanju med posameznikom in organizacijo, ki je praviloma sestavni del pogodbe o zaposlitvi. Posameznik sodeluje pri postavljanju osebnih učnih ciljev in lahko sam razporeja dodeljeni denar za izobraževanje. Pri financiranju takšnega izobraževanja naj ustrezno, npr. s spodbudami in olajšavami, sodeluje tudi država. Oblikovati bi bilo treba modele za delitev stroškov za nadaljnje strokovno izpopolnjevanje med delodajalcem, državo in drugimi partnerji. Pravico do izobraževanja in usposabljanja zaposlenih, ki je zakonsko utemeljena in dogovorjena v kolektivnih pogodbah dejavnosti, je treba dosledno spoštovati in postopno zviševati. Učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero obsega poleg izobraževanja in usposabljanja zaposlenih tudi izobraževanje in usposabljanje brezposelnih

in drugih skupin, ki se pripravljajo na vstop na trg delovne sile. Na udeležbo zaposlenih in brezposelnih v izobraževanju in učenju za potrebe dela in poklicne kariere pomembno vplivajo tudi materialne spodbude. Boljše rezultate za vključevanje zaposlenih v izobraževanje in učenje lahko da tudi sprememba davčne politike države, ki jo je treba preoblikovati tako, da bo bolj spodbudna za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Pri davku od dobička pravnih oseb je treba identificirati stroške in vpeljati davčne olajšave za izobraževanje in če delodajalec ne poskrbi za izobraževanje svojih delavcev, je potrebno vpeljati davčna bremena. Ne glede na to, kakšne so posamezne rešitve in ukrepi, je pomembno, da povečano vlaganje v ljudi zahteva premik h kulturi delitve odgovornosti in k jasnejšemu urejanju sofinanciranja udeležbe v vseživljenjskem učenju. Pri tem imajo ključno vlogo spodbude, ki lahko vplivajo na povečevanje bodisi ponudbe učenja bodisi povpraševanja po učenju, tako za posameznike kot tudi za delodajalce. Pomembni so ukrepi, s katerimi se delodajalce spodbuja, da vlagajo tudi v izobraževanje in usposabljanje manj izobraženih in premalo usposobljenih zaposlenih, ki so pri vlaganjih delodajalcev navadno zapostavljeni, so pa enako pomembni za zagotavljanje tekmovalnosti na globalnem trgu.

Prenizka stopnja izobraženosti in usposobljenosti za delo in življenje je lahko danes močan dejavnik tveganja za nastanek posameznikove socialne izključenosti. Zato se skuša določiti minimalna stopnja izobrazbe in kvalificiranosti, ki naj bi to preprečila. Pomembna je dosegljivost učenja na delovnem mestu. Povečati je treba število udeležencev v usposabljanju ter izobraževanju in učenju, s tem pa se posredno povečuje zaposljivost.

Strategija vseživljenjskosti učenja spodbuja številne nove možnosti organiziranja učenja za potrebe dela v podjetjih in poklicnega dela. Kot zgled vzemimo programe, namenjene starejšim zaposlenim za spodbujanje prenašanja znanja na mlajše generacije in povezanost z delovnim upokojevanjem. Širše mentorske sheme poudarjajo pomen menjave znanja med zaposlenimi in prenašanje znanja na nanovo zaposlene, predvsem mlade brez delovnih izkušenj ter iskalce prve zaposlitve.

Na način in organiziranosti izobraževanja pomembno vpliva velikost podjetja. Izobraževanje v majhnih in srednjih podjetjih je povsem specifično in drugačno od izobraževanja v velikih. Razlike med možnostmi dostopa zaposlenih do izobraževanja, ki so odvisne od velikosti in moči podjetja, bi bilo treba odpraviti s sistemskimi ukrepi, o katerih bi morali doseči soglasje v dogovarjanju med socialnimi partnerji (delodajalci, država, sindikati). Odpraviti ali omiliti bi bilo treba tudi neenakost pri dostopu do tistega izobraževanja, ki ga ponuja delodajalec. Posebno skrb je treba nameniti spodbudam za lastno izobraževanje nosilcev manjših gospodarskih subjektov. Med člani Obrtno zbornice Slovenije je več kot 90 odstotkov

majhnih subjektov. Pogoji poslovanja jim navadno ne dopuščajo daljših oblik izobraževanj, systemskega sofinanciranja stroškov izobraževanja zanje ni. Zbrana sredstva skladov so namenjena le zaposlenim pri njih, ne pa tudi nosilec dejavnosti. Če želimo omogočiti njihovo inovativnost, podjetnost in tehnološko aktualnost ter tekmovalnost gospodarskih subjektov tudi v prihodnje, je treba zagotoviti vire za sofinanciranje stalnega izobraževanja in usposabljanja nosilcev dejavnosti ter podporne ukrepe.

2.3.3 Karierna orientacija

V strategiji vseživljenjskosti učenja namenjamo posebno pozornost razvijanju osebne in poklicne poti (kariere). Področji sta neločljivo povezani, saj se razvijanje osebne in poklicne poti začne že v zgodnjem otroštvu, poteka ves čas začetnega izobraževanja in se nadaljuje v življenju odraslega, vse do kakovostne in dejavne starosti. Karierno orientacijo, kot so jo poimenovali strokovnjaki za to področje, opredeljujejo v sklopu vseživljenjskosti učenja kot »vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sklepanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti pri učenju, delu in v drugih okoljih, v katerih se teh zmožnosti in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo.« (Resolucija EU, Dodatek, 21, str. 40). Kaže se potreba po razvitju karierne vzgoje kot strateško prednostne dejavnosti, ki postaja v šoli del kurikula; sistematično delo z učenci, da se učijo spoznavati sebe in svet dela. Za takšno delo je treba tudi drugače organizirati usposabljanje, ki naj bi bilo medpanožno in/ali medpredmetno, program pa naj bi se izvajal na podiplomski stopnji (2. stopnja bolonjskega študija). V centrih za razvoj kariere (kariernih centrih), ki naj jih organizirajo šole, bi imel posameznik možnost, da bi ugotovil svoje pomanjkljivosti, da bi lahko učinkovito načrtoval svoje izobraževanje (Dodatek, 21, str. 40). Povečane zahteve delodajalcev po ustrezno izobraženih in usposobljenih človeških virih in povečana tekmovalnost med posamezniki, da bi pridobili in ohranili zaposlitev, vodi k iskanju sistemskih možnosti za priznavanje znanja in spretnosti ne glede na to, kako so bili pridobljeni. Certifikatni sistem za pridobivanje in vrednotenje neformalno in priložnostno pridobljenega strokovnega znanja, spretnosti in izkušenj, ki je bil vpeljan z Zakonom o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2000), bo omogočil pridobivanje poklicnih kvalifikacij tudi drugače, ne le s formaliziranim institucionalnim izobraževanjem. Vse hitrejši razvoj gospodarstva, predvsem novih tehnologij in storitev, spodbuja razvoj takšnih možnosti in zahteva razvoj novih poklicnih standardov, novih kvalifikacij na novih poklicnih področjih, razvoj neformalnega in priložnostnega učenja ter razvijanje ključnih kompetenc in razvoj kvalifikacijskega ogrodja. Ogrodje bo pripomoglo k učinkovitejši in prožnejši izrabi posameznikovih sposobnosti in znanja, povezovalo bo

poklicne in akademske poti pridobivanja kvalifikacij v enoten, prehodni in pregleden sistem. Še posebno je pomembno razvijanje novih programov na področjih, ki bodo povečala konkurenčnost gospodarstva.

2.3.4 Učeče se organizacije

Posebno možnosti razvijanja učenja v povezavi z delom omogočajo učeče se organizacije. V njih postane učenje poglavitno organizacijsko načelo za razvijanje poslovne strategije in uspešnosti. Integralni del razvoja učečih se organizacij je ustvarjalni in inovativni način vlaganja v ljudi ter oblikovanje učnega ozračja in takšnega poslovnega okolja, v katerem bodo posamezniki motivirani za izkazovanje in prenašanje tudi svojega skritega (tihega) znanja (tacit knowledge). Odločilno bo, kako bomo spodbujali razvoj odgovornega posameznika, kulturo učečih se organizacij in sistematičnega razvoja kadrov v podjetjih. Brez teh procesov ostaja vseživljenjsko učenje bolj nuja kot potreba, saj kultura učenja pri nas ni zadosti razvita. Zato je treba na nacionalni ravni z operativnim programom določiti in sprejeti standarde na tem področju. V operativnem načrtu je treba tudi na državni ravni podpreti vpeljevanje in razvoj učečih se organizacij, bodisi s promocijo podjetij, ki vlagajo v učenje svojih zaposlenih, bodisi s podporo standarda »vlagatelji v ljudi« v Sloveniji.

2.3.5. Družbeno mreženje

Učenje je temeljni vir in gibalni razvoj skupnosti. V izobraževanju je moč opaziti nov trend in sicer družbeno mreženje, zagotavljanje socialnih omrežij. Gre za skupnostno učenje, zlasti aformalno in naključno ali priložnostno, ki sloni na skupnosti in ima bistveno vlogo pri podpiranju tistih posameznikov, ki so nekoč opustili učenje, zdaj pa se vnovič odločijo in vrnejo na ustrezno stopnjo bolj formaliziranega nadaljnega – poklicnega, višjega, visokega ali univerzitetnega izobraževanja.

2.4 Motivacija za izobraževanje

Kaj žene zaposlenega človeka v nadaljnje izobraževanje? V času recesije gre najprej za ohranitev delovnega mesta in za tem seveda za napredovanje, iskanje boljšega delovnega mesta, s čimer je povezan višji dohodek in boljši materialni status izobraževanca ter boljši delovni pogoji.

Posameznik je zaradi prenizke stopnje izobrazbe pogosto izključen iz svojega delovnega, s tem pa tudi socialnega okolja, slabo je usposobljen tako za življenje kot za delo in od njega težko pričakujemo, da bo prispeval k dobrobiti svoje skupnosti. Če je primerno motiviran, se

bo vključil v neformalno, kasneje pa zelo verjetno še v formalno izobraževanje za pridobitev kvalifikacije in s tem bo postal polnopraven član družbe. Izključenost iz socialnega okolja preneha, ko se zaposli.

Velika motivacija pri vztrajanju pri izobraževanju je skupnostno učenje, zlasti neformalno, ki je lahko naključno ali organizirano ob posebnih priložnostih. Pri tovrstni podpori, ki sloni na skupnosti, motiviramo takšne posameznike, ki imajo s formalnim izobraževanjem negativne izkušnje in so zato opustili učenje, nato pa se znova odločijo, da bodo dokončali formalno izobraževanje, ki jim bo pomembno pomagalo pri zaposlitvi, pri ohranjanju delovnega mesta ali pri napredovanju. Pri tem lahko gre za katero koli stopnjo formaliziranega izobraževanja, od poklicne do univerzitetne.

Nove tehnologije in nove storitve so v današnjem času postale nujnost, in to dejstvo za sabo potegne celo vrsto novih poklicnih področij, ki od delavca zahtevajo nova znanja in dodatne kvalifikacije.

Delavec bo tudi bolj motiviran za nadaljnje izobraževanje, če bo država spremenila davčno politiko da take mere, da bo spodbudna za posameznika samoplačnika in za podjetje, ki svoje delavce izobražuje. Določiti je potrebno stroške izobraževanja in jih upoštevati pri davčni olajšavi za posameznika. Pri podjetjih lahko uvedemo davčna bremena za tista podjetja, ki ne vlagajo v izobraževanje svojih zaposlenih.

Zaposleni bo bolj motiviran za dodatno izobraževanje, če mu bo podjetje po končanem izobraževanju lahko ponudilo takšno delo, kjer bo svoje potenciale lahko izkoristil. Za to pa mora biti podjetje pripravljeno na reorganizacije, na to, da se razvije v učečo organizacijo, postane učenju naklonjeno in se oblikuje v mislečo organizacijo. Sistem napredovanja pri delu mora biti povezan s stalnim izobraževanjem in usposabljanjem, ki ne bo temeljilo izključno na formalnem izobraževanju, kot doslej.

Za spodbujanje motivacije za učenje in delo je zelo pomembno, da se tega zavedajo predvsem delodajalci, ki zaposlenim omogočajo dodatno učenje, izobraževanje in razvoj – da lahko zaposleni poleg poklicnega in za delo funkcionalnega znanja izbira tudi učne vsebine, ki so zaposlenemu v osebni interesu. Ukiniti je treba neenake možnosti, ki jih imajo zaposleni pri dostopanju do izobraževanja in omogočiti dodatno izobraževanje vsem, ki so pripravljeni in se želijo izobraževati.

2.5 Osip in zadovoljstvo s študijem

Levy (2003) ponuja primerno opredelitev pojma osip: to so študentje, ki po svoji volji prekinajo in opustijo študij in so zato finančno kaznovani. V tujini je mogoče v prvih dveh tednih po začetku študijskega leta študij opustiti brez penalov, kazni, v Sloveniji pa šole ne vračajo šolnine. Slovenske literature o osipu pri e-študiju ni veliko, ker je e-študij pri nas še v povojih. Tuja literatura navaja izrazit osip pri e-šudentih in tudi pri tistih, ki so študirali na daljavo še pred uvedbo interneta (Tinto, 1975).

Mnogi avtorji se strinjajo, da je osip zapleten pojav (Billings, 1988; Parker, 1999; Volkwein in Lorang, 1995; Williamson in Creamer, 1988), ki ga je potrebno natančno razčleniti, da bi spoznali posamezne dejavnike, ki vodijo študente v opustitev študija. Xenos (2004) ugotavlja, da morajo administratorji in učitelji nujno opredeliti vzroke za osip, potem bo jasno, kaj je pri načinu dela potrebno spremeniti, da bi se stopnja osipa znižala. Munro (1987) meni, da je osip le simptom, vzrokov za opustitev študijskega procesa pa je lahko nešteto. Kemberjev model je osnovan po Tintovem in kot razlog za opustitev študija vključuje demografske dejavnike, študentovo motivacijo, akademske sposobnosti ter študentove socialne dejavnike. Kember Tintu očita, da je v študiju izpustil motivacijo odraslih, povezano z zaposlitvijo (Kember, 1989).

Mnogi avtorji pa menijo, da na osip ne vplivajo demografski dejavniki (Volkwein in Lorang, 1995; Williamson in Creamer, 1988). Dille in Mezack (1991) ugotavljata, da ni bilo izvedenih dovolj raziskav o osebnostnih potezah, ki določajo študenta. Iz njune raziskave je razvidno, da obstaja pomembna korelacija med starostjo študenta in uspešnostjo pri študiju. Starejši študentje in zaposleni so bolj podvrženi osipu kot mlajši študentje (Levy, 2006). Levy ugotavlja tudi, da spol in družinski status ne igrata posebne vloge pri predvidevanju osipa.

Chyung, Winiecki in Fenner (1998) kot glavni razlog za osip odraslih pri študiju navajajo zadovoljstvo oziroma nezadovoljstvo študentov s študijem samim.

Parkerjeva (1999) je v svoji raziskavi ugotovila, da so glavni prediktorji pri osipu lokus kontrole ter nekateri demografski dejavniki, kot so spol, starost, zaposlenost. Pri 80% študentih, ki so opustili študij, je kot razlog za osip zaznala lokus kontrole. Ta ima pomembno vlogo pri razumevanju narave učnega procesa v različnih vrstah učnih situacij.

Rotter (1989) lokus kontrole označi kot individualno percepcijo na rezultate, ki izhaja iz posameznikovega vedenja v odnosu na rezultate, ki jih sprožijo dejanja nekoga drugega. Notranji lokus kontrole razvijejo študenti, ki svoj akademski uspeh pripisujejo notranjim

dejavnikom (lastnim akademskim sposobnostim) in so prepričani v lastno kontrolo, kar jih motivira. Zunanji lokus kontrole je značilen za tiste, ki razvijejo naučeno nemoč in zaradi strahu pred neuspehom pripisujejo uspehe zunanjim dejavnikom, npr. sreči.

Eden od ključnih dejavnikov, ki ga navaja literatura pri opustitvi študija, je zadovoljstvo študentov s študijem. Mnoge študije poročajo, da je zadovoljstvo študenta najpomembnejši faktor pri odločitvi, če naj opusti študij ali ne. Cheyung (1998) ugotavlja, da je 42% študentov, ki so študij opustili, nezadovoljnih z učnim okoljem in so to navedli kot poglobitni razlog za opustitev študija. Do podobnih rezultatov so prišli Fredericksen in ostali (2000), ki so ugotovili, da so študenti, ki so zelo zadovoljni s študijem in učnim okoljem, dosegali boljše rezultate, torej so imeli višje povprečje na izpiti v prvem roku.

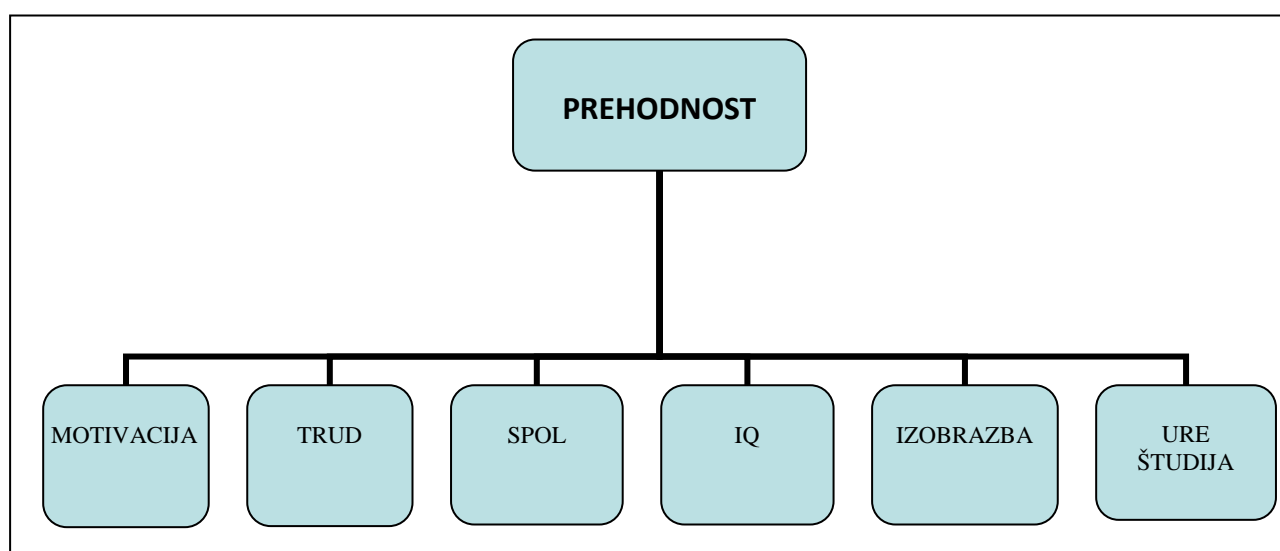
Fredericksen in ostali (2000) ugotavljajo tudi, da so starejši študentje izrazili višjo stopnjo zadovoljstva pri študiju kot mlajši. Levy (2000) je izvedel anketo na 200 študentih in ugotavlja, da je zadovoljstvo s študijem ena ključnih točk pri uspešnosti študija. Do istih izsledkov sta prišla Sachs in Hale (2003), ki menita, da bi morale univerze in izobraževalne ustanove postaviti v ospredje ravno študentovo zadovoljstvo s študijem, kajti to je ključni dejavnik, ki vodi v uspešno dokončan študij. Na zadovoljstvo študentov vpliva pedagogika, oblike dela, razvoj študijskih programov (Shea, Pickett, Peltz, 2003) Njihova raziskava je pokazala, da je zadovoljstvo študentov odvisno od natančnosti in razumljivosti navodil, organizacije predmetov, komunikacije z mentorjem pri posameznem predmetu, neposredna interakcija z mentorjem, ki daje navodila za sprotno delo in promptna povratna informacija.

Richardson in Swan (2003) ugotavljata, da je socialni dejavnik eden od ključnih dejavnikov pri uspešnosti študija, prav tako sodelovanje z mentorjem ali profesorjem, ki je v močni povezavi z obvladovanjem študijske snovi. Prav občutek, da študent dobro obvlada študijsko snov, navdaja študenta z navdušenjem za nadaljnji študij in tak študent ne bo opustil študija.

3 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA PREHODNOST

3.1 Osebni dejavniki

Med osebne dejavnike, ki vplivajo na prehodnost, bomo šteli motivacijo, trud, spol, IQ, predhodno izobrazbo in čas, ki ga študent namenja izpolnjevanju študijskih obveznosti. Ugotavljali bomo, kako ti dejavniki vplivajo na študij klasičnega študenta in kako na e-študenta. Rezultate bomo primerjali. Osebni dejavniki, ki vplivajo na prehodnost, so prikazani na sliki 1.



Slika 1: Osebni dejavniki, ki vplivajo na prehodnost

3.1.1 Motivacija kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost

Beseda motivirati izhaja iz latinske besede *motivare* – potisniti (Bradač, 1980). Ko nekoga motiviramo, ga torej potisnemo v delovanje. V nas in na nas delujejo določene sile, ki tako ali drugače povzročajo, da se odzivamo. Po Musku (1982) je pojem motiva eden najbolj temeljnih in hkrati eden najtežavnejših pojmov v psihologiji. Po eni strani namreč interpretiramo vse naše ravnanje kot motivirano in kot vzrok določene akcije (Rus, 2000), po drugi strani pa je težko opredeliti kaj naj bi to sploh bilo.

Obstajata dve temeljni funkciji motivacije: vzbujanje/spodbujanje in usmerjanje (Musek, 1993; Rus, 2000). Motivacija je vse tisto znotraj ali zunaj nas kar vzburja (daje »vzgon«) ali usmerja k določenim objektom bolj kot drugim. Čustva so del funkcije vzbujanja vedenja in so sestavni del motivacije. Predstavljajo "energijo", ki je potrebna za doseganje določenega cilja. Samo napetost ali tenzija pa ni dovolj, da neko stanje opredelimo kot motivacijo. Ko dobi ta tenzija še funkcijo usmerjanja k določenemu cilju, lahko govorimo o motivaciji. V psihologiji se motivacija nanaša na iniciacijo, smer, intenziteto in persistenco vedenja (Greenberg, 1994). Gre za trenutno in dinamično stanje. Lipičnik (2002) motivaciji dodeli dve značilnosti: »Motivacija ali hotenje je naraven proces, ki poteka v osebi in ima dve značilni lastnosti: smer in intenziteto. Oseba, ki nekaj hoče ali je motivirana za neko stvar, svojo aktivnost usmeri v tisto stvar – to je smer hotenja ali motivacije. Druga očitna značilnost motivacije pa je odvisna od tega, kako močno si oseba želi nekaj doseči – to je intenzivnost hotenja ali motivacije.« (Lipičnik, 2002).

Barica M. Požarnik definira motivacijo kot "... proces izzivanja človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji" (Marentič-Požarnik, 1999). Z motivacijo se torej odkriva proces izzivanja človekove aktivnosti in njenega usmerjanja na določene cilje. V skladu s tem se glasi tudi Pintrichova definicija, ki odraža predvsem sodobni kognitivni pogled na motivacijo. Pintrich definira motivacijo kot "... proces spodbujenega in trajajočega k cilju usmerjenega delovanja, " (Pintrich, Schunk, 1996).

Motivacija je proces in ne produkt. Kot proces, motivacije ne moremo opazovati direktno, temveč lahko o njej le sklepamo iz različnih vedenj, kot so npr. izbira nalog, trud, vztrajnost in verbalizacija (npr. zelo si želim narediti...).

Motivacija vsebuje tudi cilje, ki poskrbijo za zagon in gonilno silo za usmerjanje delovanja. S pomenom ciljev se ukvarjajo predvsem kognitivne teorije motivacije. Ne glede na to, ali so cilji jasni ali so spremenljivi, človekovega delovanja brez njih ni. Vsakič, ko posameznik deluje, da bi dosegel nek cilj (ali se ga izognil), si mora zastaviti nek cilj.

Motivacija zahteva tudi aktivnost – fizično ali mentalno. Fizična aktivnost vsebuje trud, vztrajnost in druga zunanje vidna vedenja. Mentalna aktivnost pa vključuje kognitivno delovanje kot npr. planiranje, organiziranje, nadzorovanje ("monitoring"), odločanje, reševanje problemov, ocenjevanje napredka itd.

Motivirano delovanje mora biti z nečim spodbujeno in mora imeti določeno trajanje. Že sama odločitev, da bomo dosegli zastavljeni cilj, je zelo pomemben element motivacije. Je pa tudi najbolj težavno, ker zahteva od nas, da prevzamemo odgovornost za doseganje tega cilja. Motivacijski procesi pa so še bolj pomembni pri vztrajanju v delovanju. Veliko pomembnih ciljev je dolgoročno postavljenih/naravnanih (npr. diploma). Večino dosedanjega znanja glede motivacijskih procesov zato izhaja iz raziskovanja kako ljudje reagirajo na težave, ovire in probleme v procesu doseganja ciljev.

Weiner ugotavlja, da skušamo z raziskovanjem motivacije v bistvu ugotoviti zakaj pravzaprav počnemo, to kar počnemo oz. kje so vzroki našega obnašanja (Weiner, 1992). Motivacija je proces, katerega ni mogoče opazovati in meriti direktno, zato o motivaciji sklepamo z vidika različnih kazalcev. Weiner omenja pet temeljnih vprašanj na katere skuša odgovoriti raziskovanje na področju motivacije:

1. Kaj posameznik dela? (izbira vedenja),
2. Koliko časa preteče od zaznane potrebe do delovanja? (latenca vedenja)
3. Koliko truda vloži posameznik v to dejavnost? (intenzivnost vedenja)
4. Koliko časa se bo posameznik ukvarjal z dejavnostjo? (trajanje vedenja)
5. Kako se je posameznik počutil prej, med in po vedenjski epizodi? (čustvene reakcije).

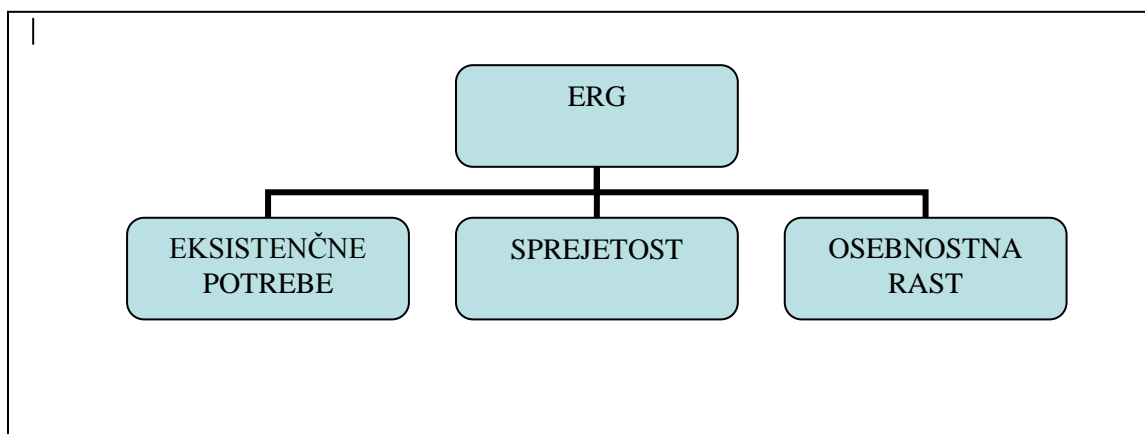
Motiv je tisti, ki človeka žene v dejanje; lahko gre za notranje motive, ki izhajajo iz človeka samega (želja po uspehu, po dokončanju naloge ali študija, po osebni rasti...) ali pa gre za zunanje motive, ki izhajajo iz zunanjega okolja, ne iz človeka samega (plača, korist, moč...). Motiviranost ljudi za uspešno delo ali uspešno dokončan študij je ključnega pomena. Če so ljudje motivirani, svoje delo opravijo dobro, so produktivnejši, pri delu pa zadovoljni. Ravno tako pri študiju.

Raziskovanj na področju motivacije je ogromno, omeniti velja **Abrahama Maslowa** in teorijo potreb (1954 – Povzeto po Vila, 1994) . Po tej teoriji človeka vodi pet hierarhično razvrščenih potreb: fiziološke potrebe, potrebe po varnosti, po pripadnosti, po spoštovanju in samopotrjevanje. Nasprotniki te teorije nasprotujejo zlasti hierarhični razporeditvi potreb in trdijo, da se potrebe javljajo hkrati, istočasno.



Slika 2: Razvrstitev potreb po Maslowu (vir: Vila, 1994)

Clayton Alderfer je objavil teorijo potreb ERG teorijo (existence, relatedness, growth – obstoj, eksistenčne potrebe, odnosi oziroma potreba po sprejetosti v družbi, po druženju in po osebni rasti.) Človek se lahko ukvarja s filozofijo, čeprav nima izpolnjenih osnovnih eksistenčnih pogojev, kot je stanovanje ali zaposlitev (povzeto po: Vila, 1994).



Slika 3: Teorija potreb po Alderferju (vir: Vila, 1994)

David McClelland zagovarja teorijo treh potreb: potreba po doseganju uspehov, rešitvi nalog, potreba po moči (po vplivnosti in kontroliranju drugih), potreba po druženju in vzpostavljanju prijateljskih vezi, da bi nas drugi sprejeli medse. (Povzeto po Vila 1994).

Douglas McGregor je 1960 objavil teorijo X in Y, pri čemer je X tip človeka, ki se želi delu za vsako ceno izogniti. Raje ima, da mu povedo, kaj naj naredi in kako, skuša se izogniti odgovornosti. Osebe X niso ambiciozni ljudje, kontrolo je pri njih mogoče doseči z nagrajevanjem in kaznovanjem. Y tip pa meni, da je delo izvor zadovoljstva in je naravno, kot je naraven počitek. Ta tip ljudi je sposoben razvijati samokontrolo, so preudarni, radi uporabljajo domišljijo, so kreativni in bistroumni, zanje obstajajo notranje in zunanje nagrade. Notranje izhajajo iz samouresničitve, zunanje so pa plačilo, napredovanje, dobri delovni pogoji (povzeto po Vila 1994).

W. J. Reddin predstavlja teorijo Z. Ta proučuje človeka v realnem okolju brez skrajnosti. Človek ima voljo, nagnjen je dobremu in slabemu, medčloveški odnosi spodbujajo človeka, razum pa človeka motivira (povzeto po: Vila 1994).

Frederick Herzberg je sredi 50ih let objavil motivacijsko higiensko teorijo, po kateri se človek ne počuti zadovoljnega, če se odstranijo vzroki nezadovoljstva in obratno: če človeku odvzamemo vir zadovoljstva, ne bo takoj nezadovoljen, temveč preneha biti zadovoljen. Motivacijski faktorji pripomorejo k zadovoljstvu pri delu: doseganje rezultatov, priznanje, samo delo, odgovornost, napredovanje, rast in lasten razvoj. Higienski faktorji ustvarjajo nezadovoljstvo: varnost, status, odnosi s podrejenimi, osebno življenje, plača, delovni pogoji, odnosi z nadrejenimi, način nadzora, splošna politika podjetja. Herzberg kot rešitev predlaga obogatitev dela: delo je potrebno povezati s klienti, kombiniranje delovnih nalog, razširiti delo vertikalno, omogočiti kontinuirane povratne informacije (povzeto po: Vila 1994).

Kleinov model (1989) je mešanica različnih teorij motivacije z elementi kontrolne teorije. Poudarja kognitivno dinamiko in zmanjševanje različnosti.

Locke (1991) model določa stopnje, ki vodijo v motivacijsko delovanje. Vključuje cilje in namene, samoučinkovitost in pričakovanje. Pomembna ni samo nagrada in zadovoljstvo, temveč moč volje do napada – neposrednega ali posrednega.

Deci (1992) zavrača Lockeja in Lathama (1990) in neuspeh razlaga kot začetek in izvor postavljanja ciljev. Kritike, ki se pojavljajo, pa zahtevajo od teorij več, kot si avtorji predstavljajo.

Kanfer (1990, 1992) pri motivaciji kot vir jemlje čas in napor. Bolj jasno opredeljuje spremembe ljudi, njihovih celotnih ravni motivacije, koristen prispevek motivaciji pa so naključna priznanja in vpliv posameznikovih različnosti.

Beach in Mitchel (1990) menita, da zmožnosti ne vplivajo na koristi in izgube, na uspeh in neuspeh. Uspel bo posameznik, ki je prepričan o situaciji in ima priložnost primerjati situacije. Če se je en princip dela obrestoval, se bo posameznik v bodočnosti nagibal k enakim principom. Če je začetna primerjava s starimi situacijami imela za posledico slabe rezultate, je posameznik aktiviral bolj razumsko kontrolirane kognitivne postopke.

Vroom, Lawler, Porter zagovarjajo teorijo pričakovanj. Ta proučuje proces motivacije in ugotavlja, kako oseba sprejema razmerja med trdom, uspešnostjo in nagrado. Ljudje so motivirani, da vložijo trud, če menijo, da bo trud, ki ga vložijo, prinesel uspeh in bo potem uspeh vodil do nagrade, pa naj je to denar ali diploma ali kaj drugega. Teorija pričakovanja trdi, da sta moč motivacije in velikost posameznikovega pričakovanja v soodvisnosti. Če študent ne verjame v svoj akademski napredek in prehod v višji letnik, njegov trud nima pomena in odustane od študija. Trud nastopi, ko študent meni, da ga bo trud vodil do uspešnosti in uspešnost do diplome. Vendar pa trud in vložek ne vodita vedno v uspešnost, za kar obstaja veliko razlogov, med njimi je na primer pomanjkanje resursov za učinkovit študij.

V raziskavi Spodbude in blokade za študij (2005) Zupan in Mayer ugotavljata, da so študenti kot trditve, ki jih najbolj motivira pri študiju, izbrali pridobivanje pozitivne samopodobe, boljšo perspektivo za zaposlitev, materialno neodvisnost po študiju. Najbolj demotivirajoče pa so bile trditve, da je študentsko življenje zanimivo, da ima študent občutek o koristnosti večine predmetov in pridobivanje ugleda v družbi.

Glede na teorije motivacije ugotavljamo, da bo študent bolj uspešen, če bo smer njegove motivacije jasna in če bodo motivi dovolj intenzivni. Jasna smer ponazarja usmerjenost motiva na določeno nalogo, intenziteta motiva pa kaže, kako močno si izobraževanec želi doseči zadani cilj. Če je smer motiva nejasna in razpršena, študent svoje pozornosti ne bo usmerjal na eno, temveč na več izvorov zanimanja, kar pomeni, da bo posameznemu izpitu namenjal premalo pozornosti. Pozornost mu bodo pritegnile druge stvari, ki morda niso povezane s študijem in ga od študija odvrčajo, kar seveda spet vodi v neuspešnost pri opravljanju študijskih obveznosti. Če je intenziteta motiva prenizka, bo študent vložil premalo truda v opravljanje izpita in bo neuspešen. Izobraževalec ima seveda pomembno vlogo pri spodbujanju študenta – ravno na tej točki se je naš izobraževalni sistem bistveno razlikoval od sistemov v razvitih državah. Namreč, v visoko razvitih deželah profesor študenta motivira z osebnim pristopom, kar se je izkazalo za zelo pozitivno. Študent v profesorju dobi oporo, varnost in zaščito, počuti se sprejetega in spoštovanega, kar pripomore k samopotrjevanju.

Tak študent bo zagotovo bolj uspešno študiral kot tisti, ki ga profesor niti ne opazi in ga pusti pri miru. Če si zadenemo cilj, dodatno izobraževati na področju motiviranja študentov. Temu primerno bi morala država prilagoditi standarde o številu študentov na profesorja.

V terciarnem izobraževanju, torej na univerzitetnih, visokošolskih in višješolskih programih je potrebno izdelati sistem za uspešno motiviranje študentov in zaposlenih, spodbujati sodelovanje med študenti in profesorji, spodbujati timsko delo, omogočiti hiter pretok informacij.

3.1.2 Trud kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost

Slovar slovenskega knjižnega jezika opredeljuje »trud« kot veliko telesno ali duševno aktivnost za doseg in uresničitev ciljev (SSKJ, 1995), glagol »truditi se« pa z delom in aktivnostjo doseči, da se kaj naredi dobro; z naporom opravljati delo; prizadevati si (SSKJ, 1995). Iz višine ocen in truda, ki ga je nekdo vlagal v šolanje, si lahko precej zanesljivo ustvarimo sliko o študentovih sposobnostih in motivaciji. Nekdo potrebuje za visoke ocene razmeroma malo vloženega truda v učenje, drugi ga za doseganje povprečnih rezultatov potrebuje veliko.

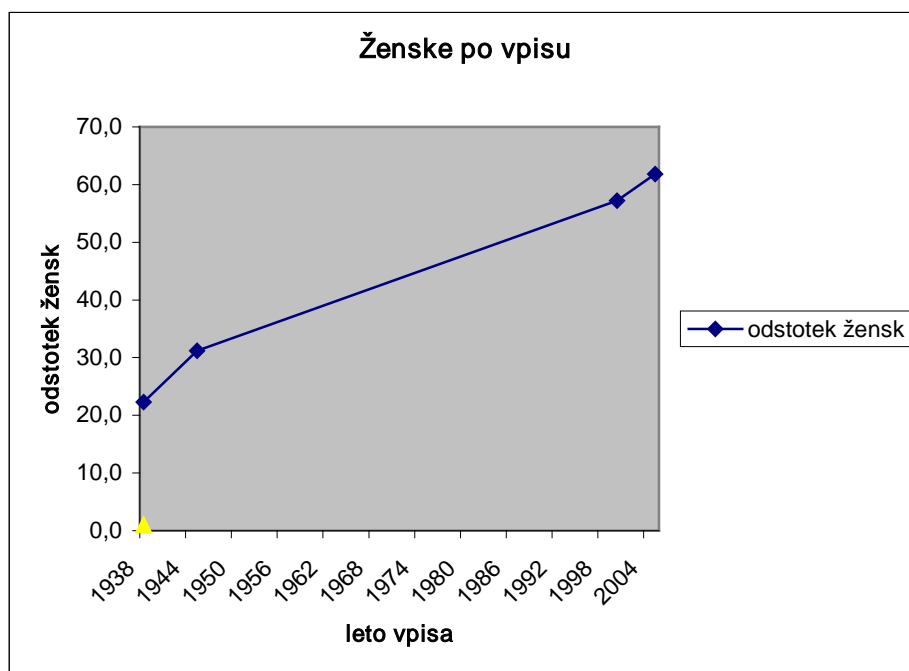
Vložen napor bi bilo potrebno vrednotiti glede na trud preostalih sošolcev v letniku, pač glede na akademski status in zahtevnost izobraževalne institucije. V splošnem velja, da je trud odvisen od motivacije. Če smo motivirani, se bomo potrudili in vložili potreben napor za dokončanje študija. Če se izobraževanec ne trudi in v študij noče vložiti nobenega napora, ga tudi učitelj ne more motivirati do te mere, da bi uspešno dokončal študij.

Pogosto se od učitelja pričakuje in celo zahteva, da študenta motivira, vendar če študent ne želi vložiti nobenega truda v svoj študij, bo kljub učiteljevim naporom neuspešen.

3.1.3 Spol

Šele nekaj več kot sto let je minilo, odkar so na Slovenskem v času Avstro-ogrske monarhije ženskam po dolгих bojih prvič dovolili vpis na univerzo leta 1897. Do razpada monarhije je nekaj slovenskim študentkam kljub vsemu uspelo končati študij, čeprav je v družbi prevladovalo mnenje, da je študij – duševno delo - za dekleta škodljiv (Jogan, 2001: 81-86). Od ustanovitve Univerze v Ljubljani leta 1919 se je delež žensk med vpisanimi na dodiplomski študij dvigal do začetka druge svetovne vojne (v št. letu 1938/39 je delež žensk med vsemi vpisanimi 22,3%), zlasti pa po njej: od 31,2% v št. letu 1945/46 se je dvignil na

57,2% v letu 2000/01. Še bolj očitno je povečanje deleža žensk med diplomanti od sredine osemdesetih let 20. stoletja in je npr. v letu 2005 dosegel že 61,8%. V zadnjih treh desetletjih se je povečal tudi delež žensk na podiplomskem študiju: v letu 2003 je bilo npr. med vsemi novimi magistri in specialisti 52,7% žensk, med novimi doktorji znanosti pa 41,4% žensk. Na sliki 4 vidimo odstotek vpisanih žensk na diplomski študij po letih med 1938 in 2004.



Slika 4: Odstotek vpisanih žensk na diplomski študij po letih

Med učnim osebjem so deleži žensk občutno manjši. V letu 2001 je bilo med rednimi profesorji 11,1% žensk, med izrednimi 21,9% in med docenti 34,6%. (Jogan: Ženske v znanosti, 2001). Hotenja žensk so se glede svojega poklicnega življenja bistveno spremenila in temu gre pripisati dejstvo, da je med vpisanimi in diplomiranimi več žensk kot moških. Tabela 1 prikazuje študente po spolu glede na področja izobraževanja (ISCED 97) za študijsko leto 2007/2008.

PODROČJA IZOBRAŽEVANJA VRSTA ŠTUDIJA	SKUPAJ	MOŠKI	ŽENSKE
Vsi programi skupaj	115445	48322	67123
Humanistika in umetnost	9365	2589	6776
Univerzitetni študij (star)	6940	1777	5163
Univerzitetni (1. stopnja)	780	142	638
Magisterij (2. stopnja)	47	13	34
Magisterij (star)	555	171	384
Doktorat (star)	197	75	122
Poslovne vede in pravo	45372	14925	30447
Univerzitetni študij (star)	11084	3460	7624
Univerzitetni (1. stopnja)	7245	2606	4639
Magisterij (2. stopnja)	2339	933	1406
Magisterij (star)	2340	811	1529
Doktorat (star)	212	96	116
Matematika in računalništvo	6827	4542	2285
Univerzitetni študij (star)	3237	1973	1264
Univerzitetni (1. stopnja)	547	312	262
Magisterij (2. stopnja)	32	21	11
Magisterij (star)	396	213	183
Doktorat (star)	264	155	109
Tehnika, proizvodne in predelovalne tehnologije, gradbeništvo	20952	15686	5266
Univerzitetni študij (star)	6746	4683	2'63
Univerzitetni (1. stopnja)	1340	788	552
Magisterij (2. stopnja)	40	34	6
Magisterij (star)	572	441	131
Doktorat (star)	336	238	98
Kmetijstvo in veterina	3819	1559	2260
Univerzitetni študij (star)	1171	426	745
Univerzitetni (1. stopnja)	273	119	154
Magisterij (2. stopnja)	35	20	15
Magisterij (star)	72	28	44
Doktorat (star)	23	6	17
Zdravstvo in sociala	8720	1838	6882
Univerzitetni študij (star)	3938	1002	2936
Univerzitetni (1. stopnja)			
Magisterij (2. stopnja)	101	12	89
Magisterij (star)	96	44	52
Doktorat (star)	109	46	63
Storitve	11092	5425	5667
Univerzitetni študij (star)	890	421	469
Univerzitetni (1. stopnja)	811	383	428
Magisterij (2. stopnja)	315	127	188
Magisterij (star)	185	80	105
Doktorat (star)	63	20	43

Tabela 1: Študenti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja (ISCED 97), vrsti študija in spolu za štud. leto 2007/2008 Vir: Zavod za statistiko, 2008

Raziskave kažejo, da so se pričakovanja žensk glede svoje kariere spremenila in da niso vezana le na vlogo poročene žene, matere in gospodinje, temveč na hkratno vključitev v plačano delo (Evetts, 1996).

Kot je moč razbrati iz Tabele 1, ženske močno prednjačijo po vpisu, kajti vpisanih je bilo 18801 študentk več kot študentov. 4187 več žensk je bilo vpisanih v programe humanistike in umetnosti, na področje družboslovja, poslovnih ved in prava je bilo vpisanih 15522 več študentk kot študentov, na področje znanosti, matematike in računalništva je bilo vpisanih 2260 več moških, tudi na programe tehnike, proizvodnje, predelovalne industrije in gradbeništva je bilo vpisanih 9820 manj žensk kot moških. Zato pa je bilo na veterini in kmetijstvu vpisanih več študentk (701 študentka več) kot študentov, v programih zdravstva in sociale je bilo vpisanih 5046 žensk več kot moških, pri storitvah pa je razlika med vpisanimi po spolu manjša, 242 več vpisanih je študentk.

Tudi v sodobni družbi še vedno prevladujejo spolno neenaka družbena pričakovanja, ki ne spodbujajo aktivnejše vloge žensk v javnem življenju. Eksistencialno nujno delo povezujejo s pravo žensko identiteto, pričakovanja glede kariere moških pa kljub vsemu niso povezana s prerazporeditvijo njihovih obveznosti in delno vključitvijo v domače dejavnosti, temveč so v glavnem usmerjena na lastno kariero.

To gre pripisati sodobnim trendom v družbi, ki narekujejo nenehno in vseživljenjsko izobraževanje. Deloma gre za politiko uresničevanja enakih možnosti žensk in moških v izobraževanju in za usmeritve Slovenije v okviru Evropske unije glede odpravljanja diskriminacije žensk.

V raziskavi, ki sta jo leta 2005 izpeljala Zupan in Majer ugotavljata, da se razlika med spoloma kaže pri zunanji motivaciji in ugotavljata, da so študenti dali večji pomen študiju zaradi ugleda v družbi kot študentke, prav tako so študenti bolj dovzetni za zunanje spodbude pri študiju kot študentke (Zupan, Majer, 2005).

3.1.4. Inteligenčni količnik kot dejavnik, ki vpliva na prehodnost

Rezultati IQ testov so uporabljeni v mnogih kontekstih: kot prediktorji uspešnosti študija, delovne uspešnosti, dohodka in podobno.

Intelligenčni količnik ali IQ (po nemško: *Intelligenz-Quotient*) je rezultat različnih standardiziranih testov, ki poskušajo izmeriti inteligenco. Termin je določil nemški psiholog William Stern leta 1912, ko je predlagal metodo, da bi izračunal otrokovo inteligenco, ravno tako kot sta pred njim to že poskusila Alfred Binet in Theodore Simon v zgodnjih 20. letih prejšnjega stoletja (povzeto po Plucker, 2003).

Intelligenčni količnik je številčna vrednost, ki naj bi določala inteligentnost človeka. Rezultat je izražen kot normalizirano število, tako da je povprečni IQ enak 100. Rezultat 115 bi pomenil nadpovprečno vrednost v določeni starostni skupini. Testi so oblikovani tako, da so rezultati porazdeljeni po Gaussovi krivulji. Intelligenčni količnik opredelimo kot razmerje med mentalno starostjo in dejansko starostjo. Mentalna starost je intelligenčna raven, ki ustreza povprečni intelligenčnosti stopnji v določenem starostnem obdobju.

Leta 1905 je francoski psiholog Alfred Binet objavil prvi intelligenčni test, imenovan Binet Simonova lestvica. Glavni cilj je bil identificirati tiste študente, ki so potrebovali posebno pomoč pri šolskem kurikulumu.

Leta 1912 je William Stern, nemški psiholog skoval izraz IQ, *Intelligenz – Quotient* in predlagal, da bi merili človekovo inteligenco kot količnik med mentalno in kronološko starostjo, pomnožen s 100. Leta 1916 je Lewis M. Terman iz univerze Stanford objavil nadaljnjo obdelavo Sternove lestvice in naredil Stanford-Binet Intelligenčno lestvico, ki je osnova za vse moderne teste, ki merijo stopnjo inteligence.

IQ se računa s formulo: $\text{mentalna starost} / \text{kronološka starost} \times 100$

Tipičen IQ test zahteva od subjekta, da reši določeno število problemov v danem času in pod nadzorom. Večina sodobnih IQ testov vsebuje vprašanja iz različnih domen, na primer kratkoročni spomin, verbalne sposobnosti, prostorska vizualizacija, hitrost percepcije.

Pearson je objavil, da bo nova izdaja testa WAIS-IV izšla leta 2008.

Če posameznik doseže manj točk, je precejšnja verjetnost, da se sooča z učnimi težavami. Z IQ testi lahko napovedujemo možnost pojava težav pri učenju in poiščemo ustrezno pomoč in morda drugačen pristop k učenju in poučevanju.

Zanimivo je, da IQ ne ostaja enak skozi človekovo življenje, temveč se lahko spreminja glede na trud, ki ga posameznik vlaga v učenje (Neisser, 1995).

Genska zasnova in IQ

Plomin (2001) ugotavlja, da je podedovanih le 0.4 do 0.8 točke. Tukheimer (2003) pa je prišel do zaključka, da je IQ v tesni povezavi s socioekonomskim statusom. V revnih, socialno šibkih družinah je IQ sedemletnih otrok nižji kot v finančno dobro stoječih družinah, kar nas vodi do sklepa, da je v resnici podedovano le malo predispozicij za visok IQ.

Okolje in IQ

Iz študij je razvidno, da v lahko nasprotju s pričakovanji v razvitem svetu vplivi okolja v resnici povzročijo, da so otroci, ki niso v sorodu, pa so vzgojeni v isti družini, drugačni od sorojencev, ki so vzgojeni v različnih družinah. (Harris, 1998) in (Plomin *et al.* 2001, 2003)

1995. leta Neisser navaja, da ni dvoma, da okolja, ki so občutno depriviligirana, ki otroka zanemarjajo ali zlorablajo, imajo zagotovo negativne vplive na mnoge vidike razvoja, tudi na intelektualne sposobnosti. Povprečni IQ narašča s povprečjem tri točke na desetletje v 20. stoletju, zlasti pri nižji polovici populacije. Temu pojavu pravimo Flynnov efekt. Še vedno ni jasno, koliko razlike v rezultatih izkazujejo spremembe v družbi, ki vplivajo na inteligenčne sposobnosti ali pa gre le za metodološke težave pri sedanjih in preteklih testiranjih.

Dr. Howard Gardner, profesor na Harvardski univerzi, je razvil teorijo multiplih inteligenc leta 1983. Ugotovil je, da je vesplošno priznana in tradicionalna teorija inteligence, kot jo označuje IQ, veliko preveč omejena. Izluščil je sedem tipov inteligenc, nato je leta 1999 teorijo razširil na enajst tipov inteligenc. V družbi še vedno prevladuje mnenje, da sta najbolj pomembni logično matematična in verbalno lingvistična inteligenca, vendar se izobraževalci zavedajo, da je to le ena od inteligenc in študentom pomagajo, da se razvijejo tudi na tistih področjih, kjer so šibkejši. Zelo pomembna je zavest, da je inteligenco mogoče razvijati in jo izboljševati. Torej bo cilj izobraževanja ta, da izobrazijo študenta, ki bo imel te kompetence ozaveščene in bo vedel, da lahko vsako od njih izboljša s trudom, vajo in motivacijo. Več kot vadi, boljši postaja in to mu vliva samozavest in motivacijo, da z vajo nadaljuje. Izobraževalci morajo biti pozorni na različne tipe inteligence in izobraževance spodbujati, da se bodo usmerili v tisto, v čemer so res dobri. To zlasti velja za odrasle, ki se vključijo v formalno izobraževanje. Mnogi imajo namreč službe, v katerih ne morejo optimalno izrabiti svojih potencialov.

Fizično kinestetična oseba dela na primer na delovnem mestu, ki zahteva lingvistično ali logično inteligenco, čeprav bi bila ta oseba bolj zadovoljna in posledično bolj uspešna kot gozdar, vodja rekreacije ali kaj podobnega. Ta teorija daje odraslim nov vpogled v njihova

življenja, preverja potenciale, ki so jih imeli v otroštvu, zdaj pa jih imajo priložnost razviti skozi izobraževalni sistem izrednega študija.

Tipi inteligenc po Gardnerju (1995):

1. Naturalistična inteligenca
2. Glasbena inteligenca
3. Logično matematična inteligenca
4. Eksistencialna inteligenca
5. Intrapersonalna inteligenca
6. Interpersonalna inteligenca
7. Fizično kinestetična inteligenca
8. Verbalna inteligenca
9. Prostorska inteligenca
10. Čustvena inteligenca
11. Lingvistična inteligenca

Naturalistična inteligenca označuje človekovo sposobnost, da razločuje med živimi bitji (rastlinami, živalmi) in zaznava druge naravne pojave (oblake, konfiguracijo skalovja). Ta spretnost je bila bistvenega pomena v evoluciji človeka kot lovca, nabiralca in kmetovalca. Dandanes pa v potrošniški družbi zaznamuje potrošnika, ki zna izbirati med različnimi vrstami avtomobilov, blaga, čokoladk in podobnega.

Glasbena inteligenca je sposobnost zaznavanja intonacije, ritma in tona. Ta inteligenca nam pomaga prepoznavati in ustvarjati glasbo ter izzove refleksijo. Značilno visoko razvita je pri glasbenih ustvarjalcih, dirigentih, vokalistih in občutljivih poslušalcih. Ti zaznajo glasove, ki jih drugi preslišijo.

Logično matematična inteligenca je sposobnost računati, izmeriti, razmisliti o predlogih in hipotezah ter izvajati matematične operacije. Omogoča nam, da zaznamo odnose in povezave in uporabimo abstraktno mišljenje, sposobnost sekvenčnega sklepanja ter induktivne in deduktivne miselne vzorce.

Eksistencialna inteligenca je sposobnost razmišljanja o vprašanih človeškega obstoja.

Interpersonalna inteligenca je sposobnost vzpostavljanja dobrih medčloveških odnosov in razumevanja učinkovite verbalne in neverbalne komunikacije in občutljivost za človekova psihična in duševna stanja, sposobnost zajemanja različnih perspektiv in razumevanja motivov, ki človeka vodijo v določeno dejanje.

Fizično kinestetična inteligenca je sposobnost gibanja in usmerjanja gibov. Zajema zmožnost posnemanja gibov in gibanja. Zajema sposobnost časovnega preračunavanja in izvedbo psihomotoričnih gibov. Telesno kinetično inteligenco potrebujejo kirurgi, športniki, obrtniki, plesalci. Tudi ljudje, ki se ne ukvarjajo s kakšno od teh dejavnosti, lahko imajo visoko razvito kinestetično inteligenco in se gibljejo skladno, zavedajo se svojega telesa v času in prostoru.

Verbalna ali jezikovna inteligenca je sposobnost, da z besedami izrazimo svoj notranji svet in kompleksne pomene. Razumemo lahko pomen besed in apliciramo meta lingvistične spretnosti, ki odražajo naš jezik. To je najbolj široko zajeta inteligenca, ki jo izkazujejo pesniki in pisatelji, javni govorniki, novinarji.

Intrapersonalna inteligenca je sposobnost razumeti samega sebe, svojih misli in čustvovanja. Narekuje nam, kako naj zasučemo svoja življenja, kako naj načrtujemo in usmerjamo samega sebe. Ne gre samo za samega sebe, temveč za vse, kar je človeško. Izkazuje se pri psihologih, duhovnih voditeljih, filozofih.

Prostorska inteligenca je sposobnost razmišljanja in predstavljanja sveta v treh dimenzijah. Osnovne sposobnosti zajemajo predstavljanje v času in prostoru, manipulacija s prostorom, umetniške spretnosti, aktivna imaginacija. To je inteligenca, ki jo morajo imeti dobro razvito pomorščaki, piloti, kiparji, arhitekti, grafiki, slikarji.

Spremenljivost IQ

Nekoč so menili, da je IQ stalna nespremenljivka, nedavne študije pa kažejo, da lahko določene mentalne aktivnosti spremenijo sposobnost možganov, da procesirajo informacije, kar vodi v zaključek, da se inteligenca spreminja skozi čas. Raziskave so pokazale, da izzivalne naloge lahko povzročijo spremembe v genetski sestavi možganov. In šele nadaljnje raziskave bodo pokazale, v kakšni meri in kakšna je trajnost transferja. Teasdale in Owen sta testirala 500 000 danskih rekrutov med letoma 1995 in 2004. Ugotovila sta, da so najboljše rezultate dosegali v poznih 90ih letih, od tedaj pa so rezultati na testih slabši, dosegajo namreč točke izpred 1991. leta. Menita, da je razlog za upad števila točk na IQ testih pripisati manjšemu vpisu študentov na tri letne nadaljevalne programe za 16 do 18 let stare mladostnike (Teasdale in Owen, 2004).

Spol in inteligenca

Nekatere študije kažejo, da moški prekašajo ženske v povprečju za 3 do 4 točke pri IQ testih (Stumpf, Jackson 1994). Kljub temu so v letu 1940 ženske izkazovale boljše rezultate od moških. Zaradi tega so sestavljalci testov spremenili teste tako, da so moški dosegali enako

število točk kot ženske (Quinn McNemar, 1942, povzeto po Plucker, 2003). Raziskave kažejo, da moški dosegajo večje ekstreme pri reševanju matematično logičnih in prostorskih delov inteligenčnih testov v primerjavi z ženskami. Ženske imajo pomembne razlike pri verbalno komunikacijskem in naravoslovno prirodoslovnem delu inteligenčnih testov. Povprečni rezultati moške in ženske na testih izenačijo v končnem seštevku IQ rezultatov (Jackson et al 2006, Lynn 2004).

Šolanje in IQ

Znanstveniki ugotavljajo, da se ljudje z višjim inteligenčnim količnikom naučijo več šolske snovi kot tisti z nižjim količnikom. Korelacija med IQ in ocenami je .50. To pomeni, da obrazložijo le 25% variance. Uspešnost pri študiju je odvisna od mnogih dejavnikov poleg inteligence: motivacija, vztrajnost, zanimanje za študijsko snov, pripravljenost za študij.

Glede na Marley Watkinsa ima IQ vzročni vpliv na prihodnje akademske dosežke, čeprav akademski dosežki ne vplivajo na prihodnje izide IQ testov (Watkins 2007).

Inteligenčni količnik se lahko tekom življenja spreminja, na kar v veliki meri vpliva šolanje. V tem procesu dejansko vplivamo na nekatere mentalne aktivnosti, ki nato spremenijo sposobnost možganov, da predelajo snov in informacije, kar pomeni, da se inteligenca spreminja glede na človekovo aktivnost.

3.1.5 Predhodna izobrazba

Predhodna formalna izobrazba je pri študentih terciarnega študija manj odločujoča. Večjo vlogo igrajo izkušnje na delovnem mestu, kajti izredni študentje nadaljujejo formalno izobrazbo na področju, v katerega so že vpeti na delovnem mestu in hočejo svoje znanje bodisi poglobiti ali pa pridobiti formalni naziv, ki jim na delovnem mestu prinese določene ugodnosti: višji status in s tem povezano spoštovanje, boljše plačilo, torej boljši socialnoekonomski položaj. Srednja šola, zlasti pa še matura, je še vedno preveč faktografsko naravnana, da bi vodila v bolj kvaliteten način dela kasneje pri izobraževanju. Ne uči poslušati argumente drugega in se nanje kritično odzivati, pač pa spodbuja ukalupljeno razmišljanje, vezano na vnaprejšnje vzorce. In ta ista matura je vstopnica za visokošolski in univerzitetni študij (Požarnik, 2001). Število maturantov se je kljub znatnemu upadu natalitete izredno povečalo, na gimnazije se vpisuje tudi do 40% osnovnošolske populacije, kar s seboj prinaša stiske, bolezni in nezadovoljstvo s šolanjem (Gortan Vrabič, 2008). Zunanje preverjanje ima velik vpliv na kognitivne procese pri učenju, na učne strategije, na izbor učnih metod in na kakovost znanja. Krepi se reproduktivna usmerjenost in

površinsko učenje in znanje, ter transmisijsko naravnani učni proces. Zunanje preverjanje vodi v zastarel model frontalnega pouka, opuščajo se razprave, seminarske naloge, govorne vaje, ustno preverjanje znanja. Delo v šolah je naravnano na tisto, kar bo prišlo prav pri končnih preizkusih. Rezultati zunanjih preizkusov postanejo tudi merilo učiteljeve uspešnosti. Namesto absolutnih kriterijev bi bilo potrebno spremljati in meriti stopnjo napredka posameznega dijaka, tako bi na visokošolske zavode in univerze prišli bolj fleksibilni študenti, ki bi se uspeli vsestransko intelektualno razvijati. Tako pa večina učiteljev ignorira tiste vidike znanja, ki niso zajeti v maturi. Kazalci kakovosti znanja so zagotovo samostojno, ustvarjalno ter kritično mišljenje in presojanje, reševanje problemov in najpomembnejše, uporabnost znanja. Einstein je menil, da znanje ne sme biti »mrtva riba«, ki jo podajamo naslednjim generacijam. Številne raziskave kažejo, da imajo študentje kljub dolgotrajnemu šolanju zelo malo znanja o svetu, ki jih obdaja. Nettwig (povzeto po Verčkovnik, 1998) poroča, da med odraslimi Američani le polovica ve, da Zemlja v enem letu obkroži Sonce, in podobno. Osnovna teza konstruktivističnega pristopa je, da znanje ni možno iz knjig ali učiteljeve glave neposredno prenesti na učence, ampak ga mora vsak pridobiti sam v kritičnem soočenju z drugačnimi pogledi. Tradicionalna vloga učitelja se mora nujno spremeniti. Znanje mora biti takšno, da omogoča globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov, dijaki naj bi ustvarjalno presegali dane informacije in se zavedali lastnih omejitev. Raziskave kažejo, da tudi v nadaljnjem izobraževanju ni drugače. Na nekatera vprašanja študentje slabše odgovarjajo kot osnovnošolci (Verčkovnik, 1998). Težave jim delajo zlasti vprašanja, kjer je znanje potrebno uporabiti v novih situacijah. Tudi učitelji ne želijo taka vprašanja uvrščati v nabor vprašanj, saj ne vedo, kako dijake na to pripraviti. Dejstvo je, da maturitetni katalogi in vprašanja pri nekaterih predmetih pospešujejo transmisijsko zasnovan pouk in reproduktivno učenje. Problemsko, poglobljeno, raziskovalno, interaktivno obravnavanje snovi zahteva čas. Prav časa pa zaradi preobremenjenosti učnih načrtov zmanjkuje (Verčkovnik 1998, Gardner 1991, Skribe-Dimec 2000, Žakelj 2001).

Kaj se dolgoročno dogaja z gimnazijskim/maturitetnim znanjem, zaenkrat nimamo podatkov. Pri nas se s tem problemom vsa leta najintenzivneje ukvarja B.M. Požarnik. Poučevala je študente Filozofske fakultete, generacijo 1997 in 1998. Študente je spraševala o razliki med živalmi in rastlinami. Študentje so se v odgovorih vrnili na svoje zgodnje intuitivne ideje o živalskem in rastlinskem svetu (rastline so nižje razvite, ne znajo skrbeti zase, živali pa se znajdejo same...). V raziskavi v sodelovanju z Zavodom za šolstvo odločila ugotavlja, koliko znanja je ostalo študentom leto in pol do dve leti po opravljeni maturi. Obsežna raziskava odkriva, da noben od študentov ne bi dosegel ocene zadostno pri običajnem kriteriju 50%. (Požarnik, 2001). Problem je, kako doseči natančno merljiva znanja in tako zagotoviti objektivnost ocenjevanja. Če so naloge kompleksnejše, je zagotavljanje objektivnosti težje.

Na dobljene ocene se maturanti lahko pritožijo in da bi se izognili nevšečnostim, se sestavljavci maturitetnih pol tistim vprašanjem, ki zahtevajo daljšo razlago in bolj odprte odgovore, raje izognejo.

Prav tako se prilagaja priprava dijakov na maturo. Pogosto se predelujejo kar maturitetne pole iz prejšnjih let. Pri pripravi na maturo je premalo razprave, primerjave virov, povezovanja novega znanja s prejšnjim... Za dobro opravljeno maturo je torej preprosto potreben »dril«.

Učitelja matura sili v ekonomično obnašanje - pouk prilagodijo preizkusom na maturi. Pri dijakih se opaža manj iniciativnosti in razprav. »Pri srcu jim je učitelj kot prenašalec znanja in ne učitelj kot oblikovalec njihovih sposobnosti ali vodnik v samostojnem iskanju rešitev.« (Šteh Kure 2000). Maturitetne kataloge in preizkuse je potrebno izboljšati v smeri snovne razbremenitve in uskladiti s cilji učnih načrtov, tudi tistimi na višji spoznavni ravni (B.M. Požarnik 2001). Požarnikova tudi meni, da je prevelik poudarek na eksternosti ocenjevanja. Tudi interno ocenjevaje lahko opremimo s sodobnimi in natančnimi kriteriji. Nekaj teh predlogov je že bilo. Seveda pa je tudi učitelje potrebno izpopolniti za sodobnejši pouk.

Nadaljnji problem so pravilniki o ocenjevanju. Potrebno jih je »očistiti določil, ki so v neposrednem nasprotju s sodobnimi spoznanji o učenju in ocenjevanju« (B.M. Požarnik 2000).

Korenitih sprememb so potrebne tako srednje šole, morda še korenitejših pa univerze. Število točk na maturi je večinoma edini kriterij za sprejem na univerzo. Kako naj se dober glasbenik vpiše na glasbeno akademijo, če na maturi ni pozitiven pri biologiji? Prav tako bi morale naše univerze upoštevati tudi druge dosežke dijakov (tekmovanja iz pisanja eseja, tekmovanja na debatnih turnirjih, športnih dosežkih in podobno). Le tako bi univerza pridobila celostno podobo o kandidatu.

Na šolah opažamo, da je izvenšolskih dejavnosti vsako leto manj. Krožki so v usihanju. Razlog je v tem, da se dijak obnaša ekonomično. Udeležuje se tistih aktivnosti, ki se mu splačajo.

Cilje pouka torej narekuje matura. Njeni rezultati so tudi edino merilo kakovosti šole. Na osnovni šoli imamo v tej smeri pozitivne premike, srednjo šolo pa čaka še korenit premik dokaj okostenelega sistema togih pravil. Matura je zelo kompleksen in obsežen mehanizem, katerega ne bi bilo smotno ukinjati, potreben pa je temeljitih sprememb. Sodobni tokovi v

znanosti o učenju, pouku, ocenjevanju in odprtost za dialog so zagotovo tisti elementi, ki jih bo morala stroka vse bolj upoštevati.

Kaže se izredno visoka zunanja učna motivacija dijakov. Preveč pozornosti je usmerjeno v reprodukcijo, ustreči želijo zahtevam programa in učitelja. Prevladujoči učni pristop je zato površinski (usmerjen v zapomnitev terminologije, podatkov, podrobnosti raznih besedil tako, kot so zapisana, z namenom, da jih pozneje reproduciraš v čim zvestejši obliki, ne da bi jih povezal med seboj ali s svojim prejšnjim znanjem in izkušnjami) in atomističen – korak za korakom, brez pravega povezovanja. (Požarnik, 2004). Za ocenami se sicer lahko skriva temeljito, razumljeno in uporabno znanje, lahko pa tudi ne. Za večjo globino moramo žrtvovati širino.

3.1.6. Čas, ki ga študent nameni študijskim obveznostim

Nekoč je veljalo, da so bili posamezniki lahko tudi kar večni študentje. Status jim zlepa ni potekel, na izpite se je bilo mogoče prijavljati v nedogled, smeli so v neskončnost ponavljati letnike in se vpisovati z ene na drugo fakulteto. V sodobnem svetu in v moderni Sloveniji je tak način študija postal povsem nesprejemljiv.

Za uspeh pri prehodnosti iz letnika v letnik je med drugimi dejavniki pomemben tudi čas, ki ga študent namenja študijskemu procesu. Raziskave kažejo, da študentje na teden študiju posvetijo med 10 in 15 ur (Gortan, Jereb, 2006). Tisti, ki študiju posvetijo več ur, pa niso nujno tudi bolj uspešni.

Pri klasičnem študiju študenti zagotovo porabijo več časa za izpolnjevanje študijskih obveznosti, saj poslušajo predavanja, se morajo do študijskega središča pripeljati, efektivnih ur študija pa je tako manj. E-študenti naštudirajo snov iz gradiv, opravijo interaktivne vaje in si prihranijo tisti čas, ki bi ga sicer potrebovali za vožnjo in iskanje parkirnega prostora.

3.2. SOCIALNI DEJAVNIKI

Med socialne dejavnike, ki vplivajo na uspešnost študija, bomo šteli družbeni sloj, ki mu pripada študent in njegova družina, izobrazbo staršev in dohodke.

3.2.1 Družbeni sloj, razred

Družbeni sloj je skupina prebivalstva, katere člani imajo skupne značilnosti in se tako razlikujejo od drugih skupin prebivalstva. Osebe s podobnim statusom skupaj tvorijo družbeni razred. Najširše je sprejeta kategorizacija družbenih razredov, kjer družbo delimo na višji, srednji in nižji razred, pri čemer so kriterij kombinacije porekla, materialnega bogastva, političnega vpliva, izobrazbe, kulture in načina življenja. Družbena stratifikacija obstaja od zgodnjih začetkov človeške družbe, ko so se ljudje sprva razslojili glede na njihovo fizično moč, kasneje glede na njihovo vlogo v družbi in opravila, ki so jih opravljali. Koncept družbenega sloja se nanaša na vertikalno členitev družbe, razlogi za to pa so obrazloženi v različnih teorijah, ki jim je skupno to, da vse pa zajemajo vrednotenje, moč, lastninska razmerja, genetske danosti.

Idejo o družbenih razredih je uvedel K. Marx leta 1848 in družbo razdelil na tri kategorije: delavski razred, srednji sloj in kapitaliste (Povzeto po Haralambos, 1999).

Delavski razred tvori večina prebivalstva in v svojem najširšem pomenu označuje prebivalstvo, ki se preživlja tako, da svoje delo prodajajo v zameno za plačo – mezdo in delajo tisto, kar jim odredi lastnik produkcijskih sredstev. Svojih produkcijskih sredstev nimajo, zato so odvisni od kapitalističnih delodajalcev. Za delavski razred je takrat veljalo, da ne potrebuje širše izobrazbe, njihovo delo je fizičnega značaja, imenujemo jih modri ovratniki. Kasneje so s pojavom administracije nastopili še beli ovratniki, za njih pa je že takrat veljalo, da potrebujejo dobro izobrazbo.

Marksistična teorija srednji razred navaja kot tampon zono med vladajočim in tlačnim razredom. Njen namen je, da absorbira razredne spopade in olajša oblast. V današnjem svetu kot srednji razred razumemo družbeni sloj, katerega pripadniki si lahko privoščijo dostojen standard, ki ga omogočajo dosežki civilizacije in svojega dohodka ne potrošijo samo za zadovoljevanje najbolj elementarnih eksistencialnih potreb. Srednji razred ima tudi močno politično in kulturno konotacijo, kajti v političnem smislu je srednji sloj najbolj stabilen in si želi obdržati status quo. Srednji sloj je tudi indikator družbene kohezije oziroma uspešnosti. Namreč, manjši kot je srednji razred, večji je prepad med bogatimi in revnimi in s tem povezana je večja politična nestabilnost v družbi. Cilj predvolilne kampanje modernih političnih strank je ravno pridobivanje srednjega razreda na svojo stran.

Višji razred je izraz, ki označuje posameznike in skupine, ki se nahajajo na vrhu družbene lestvice. Po Marxu izhaja moč vladajočega razreda iz lastništva in nadzora nad proizvodnimi

sredstvi. Vladajoči razred izkorišča podrejeni razred, posledica pa je temeljni konflikt med obema, kar je gibalno družbe. Vladajoči razred podpirajo institucije, politični in pravni sistem. Po materialnem bogastvu ali po politični moči ali članstvu v ekskluzivnih organizacijah so pripadniki vladajočega razreda superiorni glede na ostale, v sodobni družbi pa manj po poreklu in institucionalnih privilegijih, kakršne so nekoč imeli na primer vodje partije.

Različne teorije imajo različen pristop k razlagi družbene stratifikacije in k razslojevanju. **Kingsley Davis** in **Wilbert Moor** sta zagovornika funkcionalizma (Povzeto po Haralambos, 1999) in vidita družbeno neenakost kot mehanizem za razporejanje ljudi na različno zahtevne družbene položaje v skladu z njihovimi sposobnostmi. Sistem bo učinkovito deloval, če bo dodelitev in izvrševanje vlog učinkovita. Zasedati je treba vse vloge, zasedejo pa naj jih tisti, ki so jih zmožni najboljše opraviti. In zato je potrebno zagotoviti usposabljanje in izobraževanje. Za zagotavljanje učinkovite delitve vlog je potrebno uvesti učinkovit mehanizem in ta mehanizem je družbena stratifikacija, ki daje prednosti različnim položajem v družbi in razporeja najsposobnejše kadre na najbolj zahtevna delovna mesta, kar zagotovi z visokimi nagradami, ki pomenijo plačilo in motivacijo za vestno opravljanje dela. Funkcionalno pomembnost različnih položajev se lahko meri s stopnjo, do katere je položaj edinstven in ni drugih položajev, ki bi lahko opravljali isto funkcijo. Družbena stratifikacija je funkcionalna nujnost v družbi, ker ponuja rešitev za razporejanje in motiviranje posameznikov v družbeni strukturi.

Tumin ugotavlja, da pomembnost najvišje nagrajenih položajev pri Davisu in Mooru ne morejo biti objektivno izmerjena. Meni tudi, da sta Davis in Moor zanemarila vpliv moči na neenako razporeditev nagrad. Razlogi za razlike v moči in ugled med poklicnimi skupinami izhajajo bolj iz razlik v njihovi moči kot pa iz razlik v funkcionalni pomembnosti. Prav tako Tumin v neenakem nagrajevanju, ki ga predlagata Davis in Moor, vidi oviro za motivacijo in rekrutiranje talenta, ker je motiviranost neenako razporejena po razrednem sistemu. Tumin stratifikacijo vidi bolj kot silo delitve in razdora kot pa silo povezovanja (Povzeto po Social Trends, 2006).

Weber ugotavlja, da se sloji oblikujejo glede na ekonomsko ureditev, ki predstavlja tržni položaj ljudi, statusno ureditev, ki je določena s količino prestiža in politično ureditev, pri čemer posamezniku do moči pomagajo politične stranke (Povzeto po Social Trends, 2006). Družbena stratifikacija izhaja iz boja za redke vire v družbi, zlasti za ekonomske vire, politično moč in ugled. Razredi se razvijejo v tržni ekonomiji, v kateri posamezniki tekmujejo za ekonomsko korist. Razredni in tržni položaj se izenačita. Tako kot Marx tudi Weber zagovarja osnovno delitev v družbi na lastnike proizvodnih sredstev in na tiste, ki to niso. V

kapitalistični družbi loči višji razred z lastnino, bele ovratnike brez lastnine, malo buržoazijo in razred fizičnih delavcev. Ugotavlja, da se razred belih ovratnikov širi in da politična moč ne izhaja nujno iz ekonomske moči. Meni, da se razred oblikuje glede na enako porazdelitev ekonomske moči, statusni položaj pa prinaša enako porazdelitev družbene časti. Statusna skupina se tako sestoji iz posameznikov, ki jim je dodeljena podobna količina družbenega spoštovanja in časti in imajo zato skupni statusni položaj glede na poklice, etnično pripadnost, religijo, kot jim pač družba predpisuje različno stopnjo ugleda. Razredni in statusni položaj sta običajno povezana, vendar tisti, ki imajo skupni razredni položaj nimajo nujno tudi enakega statusnega položaja. Sodobni raziskovalci so k temu dodali še stil porabe prostega časa. Tako obstaja notranja delitev razreda glede na statute. Prisotnost različnih statusnih skupin, ki presegajo razredne delitve znotraj razreda, oslabi razredno solidarnost in zmanjša možnost za razredno zavest.

Wright je predstavnik neomarksistične teorije razreda (Povzeto po Social Trends, 2006). Delavce deli glede na to, ali imajo nadpovprečno, približno povprečno ali podpovprečno premoženje. Razredni boj označi kot protislovni razredni položaj. Ta nastopi, ko imajo pripadniki enega razreda nekatere značilnosti, ki so skupne dvema razredoma. Vogrinec nam postreže s sodobnim primerom: »Ali nemški delavec na dopustu v Šri Lanki še sodi v »nižji sloj«? In kaj, če se upokoji, si tam kupi hišico in se hipoma prelevi v rentnika? In kaj je s šrilanškim mladeničem iz krošnjarske družine (formalno je »malomeščan« v marksistični tradiciji), ki se na črno pritihotapi v Evropo in tu na črno dela (in je ilegalec in proletarec oziroma mezdni delavec), denar pa pošilja domov in omogoči svoji družini, pravno-formalno celo samemu sebi, da postane (celo ko je npr. v Nemčiji še vedno mezdni delavec na črno) kapitalist in zaposluje nekaj delavcev?« (Vogrinc, 2006).

Ralph Dahrendorf ugotavlja, da je sodobna družba zelo heterogena in s pojavom delniških družb upade pomen privatne lastnine. Pomembnejši postanejo odnosi podrejenosti in nadrejenosti. Tako se deli družba na tiste, ki upravljajo in nadzirajo in na tiste, ki izvršujejo zakone. Tako pride do različne moči, ki je vzrok družbeni rasklojenosti (Povzeto po Social Trends, 2006).

Runciman vidi razredno strukturo kot niz vlog, te pa izražajo dosledno ponavljajoče se vzorce institucionalnega vedenja. Najpomembnejše so poklicne vloge in v družini se ekonomska moč privzema od tistega, ki ima višjo. Ekonomska moč pa izhaja iz enega od treh virov in sicer lastnina proizvodnih sredstev, ki pomeni zakonsko upravičenost do dela proizvodnih sredstev, nadzor kot pravica do uporabljanja proizvodnih sredstev in tržnost kot posedovanje lastnosti ali spretnosti, ki jo je mogoče prodati delodajalcem. Kombinacija treh kategorij moči določa razred. Runciman loči sedem razredov, ki temeljijo na kombinaciji treh

omenjenih virov moči: zgornji razred, zgornji srednji, srednji srednji, spodnji srednji, kvalificirani delavski razred, nekvalificirani delavski razred in razredno dno. Shema bi bilo v raziskavah težko uporabiti, ker ne ponuja jasnih mej med razredi in ker bi bilo potrebo preveč podatkov (ekm.ssser.lj.edus.si/ekm/courses/0506SOC/).

David Glass v raziskavi integracijske mobilnosti ugotavlja, da kljub večji stopnji intergeneracijske mobilnosti sprememba statusa ni zelo velika. Ugotavlja, da se sinovi premikajo v sosednji kategoriji očetovega statusa, kar pomeni, da družinsko poreklo močno vpliva na življenjske možnosti in to vodi v precej neenake možnosti (Povzeto po Ferjan, Jereb, 2007). V Veliki Britaniji Glass definira sedem kategorij, kot je razvidno iz slike 6.

Zap. št.	Kategorije integracijske mobilnosti
1.	Visokostrokovni kader in veliki managerji
2.	Managerji in direktorji
3.	Supervizorji in drugi uslužbenci višjega ranga
4.	Supervizorji in uslužbenci nižjega ranga
5.	Kvalificirani fizični delavci in rutinski delavci
6.	Polkvalificirani delavci
7.	Nekvalificirani fizični delavci

Slika 6: Klasifikacija razredne mobilnosti po Glassu (Vir: Ferjan in Jereb, 2007)

John Goldthorpe postavi razredno shemo, ki je osnovana na Lockwoodovem razlikovanju med tržnimi in delovnimi položaji. Kot merilo delovnega položaja je naziv dela, zanima ga pa še, če je oseba samozaposlena, delodajalec ali delojemalec, ki nastopa kot merilo tržnega položaja. Ta postopek je vodil Goldthorpa v delitev družbe okvirno na tri razrede in sicer storitveni razred, kamor sodijo beli ovratniki, vključuje pa delodajalce in delojemalce, vmesni razred, ki ga predstavlja mešanica belih in modrih ovratnikov, malih lastnikov, samozaposlenih in delojemalcev, ter delavski razred, v katerega sodijo zaposleni modri ovratniki. Te tri skupine je razdelil sprva na enajst, kasneje pa na sedem razredov, vsak razred združuje poklicne kategorije, katerih pripadniki so primerljivi glede na dohodek, raven ekonomske varnosti, možnosti za napredovanje, pa tudi po moči in nadzoru ter stopnji avtonomije. Prvi in drugi razred predstavljata storitveni razred, v prvega sodijo visoko strokovni kadri, visoki uslužbenci v upravi, visoki uradniki, managerji velikih podjetij, veliki delničarji. V drugega sodijo strokovni delavci, uslužbenci v upravi, uradniki, inženirji, managerji manjših podjetij, revizorji in poslovni nadzorniki. Tretji razred razdeli Goldthorpe v a in b. V tretji a sodijo poslovodje, uslužbenci v administraciji in trgovini, v b pa srednji

strokovni delavci, zaposleni v trgovini in uslužnostnih dejavnostih. Tudi četrti razred je deljen v dve kategoriji in sicer četrti a so manjši lastniki, obrtniki, ki imajo zaposlene delavce, v četrti b pa sodijo samozaposleni. V peti razred sodi srednji strokovni kader, nadzorniki fizičnih delavcev. Šesti so kvalificirani fizični delavci. Sedmi se znova deli na a in b, vanj pa sodijo polkvalificirani in nekvalificirani delavci v kmetijstvu in ostalih panogah (Povzeto po Ferjan in Jereb, 2008). Razdelitev je vidna na sliki 7.

Zap. št.	Razredna stratifikacija
1.	Visoko strokovni kader, visoki uslužbenci v upravi, visoki uradniki, managerji v velikih podjetjih, veliki delničarji
2.	Strokovni delavci, uslužbenci v upravi, uradniki, inženirji, managerji manjših podjetij, revizorji in poslovni nadzorniki
3. a	Poslovodje, uslužbenci v administraciji in trgovini
3.b	Srednji strokovni delavci, zaposleni v trgovini in uslužnostnih dejavnostih, blagajničarke, upravljalci strojev
4.a	Lastniki manjših podjetij, obrtniki, ki imajo zaposlene
4.b	Samozaposleni
5.	Srednji strokovni kader, nadzorniki fizičnih delavcev
6.	Kvalificirani fizični delavci
7.a	Polkvalificirani in nekvalificirani delavci (ne v kmetijstvu)
7.b	Polkvalificirani in nekvalificirani delavci v kmetijstvu

Slika 7: Razredna stratifikacija po Goldthorpu

Goldthorpe je doživel nekatere kritike zaradi njegovega pogleda na družinsko pripadnost določenemu sloju. V ospredje družine postavi moškega, kar kaže na moško prevlado znotraj gospodinjstev. Položaj žensk je po Goldthorpu določen s poklicem moškega oziroma moža. Za določanje razreda obeh partnerjev se uporablja poklic polnozaposlenega partnerja z višjim razrednim položajem, to je tisti član, ki je najbolj zavezan trgu delovne sile. Ženske večkrat menjajo službo kot moški, zlasti zaradi nosečnosti, zato niso opredeljene kot najbolj zavezane trgu delovne sile, razen če niso v samskem gospodinjstvu. Goldthorpe se pridružuje Parkinu pri misli, da je družbeno in ekonomsko nagrajevanje žensk povezano s poroko in statusom moškega hranitelja. Goldthorpe tudi zanika obstoj razredno mešanih družin, ker meni, da se mnoge družine zdijo mešane, ker je bil razred žene določen na neustrezen način.

Bowles in Gintis (1976) kot glavni prediktor za akademske dosežke postavljata ravno družbeni razred, ne pa IQ.

Pri nas sta raziskavo o vlogi družbenega razreda pri izobrazbi opravila Jereb in Ferjan (2008) in ugotovila, da je uspeh v osnovni šoli odvisen tudi od družbenega sloja, ki mu pripada učenčeva družina. Višji kot je družbeni sloj, višje so ocene. Ta trditev pa se ni potrdila pri

srednješolcih, kajti tam imajo starši manjši vpliv na vedenje in delovanje svojih otrok zaradi specifičnih adolescenčnih problemov.

3.2.2 Družbena stratifikacija in izobrazba staršev

Izobrazba je orodje, ki omogoča družbeno mobilnost in s tem prehod v višji razred. Obsežna raziskava, ki sta jo izvedla Jereb in Ferjan (2008) potrjuje, da je izobrazba pomembna determinanta pripadnosti določenemu razredu. Raziskave o mobilnosti v družbi in dosežki v akademskem smislu kažejo, da obstaja močna povezanost med obema pojavoma. (Ferjan, Jereb 2005). Na učne zmogljivosti in dosežke otrok vplivajo starši s svojimi vzgojnimi vzorci. Staršem iz dna družbe je malo mar za učne dosežke svojih otrok, otrok ne spodbujajo k učenju in od njih pričakujejo le, da se bodo čimprej zaposlili. Starši, ki izhajajo iz srednjega razreda, imajo višja pričakovanja do svojih otrok in pričakujejo, da se bodo bolje in dlje učili kot otroci staršev iz nižjega sloja. Raziskava, ki sta jo opravila Jereb in Ferjan, potrjuje predhodne ugotovitve Toličiča in Zorman (1977), da imajo otroci staršev z višjo izobrazbo tudi boljši učni uspeh kot otroci tistih staršev, ki imajo nižjo izobrazbo. Starši z višjo izobrazbo otroke vzgajajo in usmerjajo k višjim ciljem, zahtevajo več od otrok in pričakujejo, da se bodo dlje časa šolali.

Jereb in Ferjan ugotavljata, da na učne dosežke bolj vpliva izobrazba staršev kot pripadnost razredu, ki so mu pripadali ob rojstvu. Poleg tega na učni uspeh zlasti v osnovni šoli vpliva pomembnost staršev in njihova vloga v družbi. Ta namreč vpliva na subjektivnost učitelja, ki se morda staršev zaradi njihovega vpliva v družbi boji. In to vpliva na ocenjevanje otrok. Nadalje ugotavljata, da finančne in materialne razmere v družini vplivajo na učne dosežke v osnovni šoli, vendar ne toliko, kot je bilo pričakovati (Jereb in Ferjan, 2008). V srednji šoli je vpliv staršev na učne dosežke otrok manjši, kar gre pripisati razvojni stopnji adolescenta in s tem povezanim težavam. Nekateri vzorni učenci postanejo težavni dijaki, poleg tega učitelji ne poznajo več tako dobro staršev kot v osnovnih šolah. To vodi v bolj objektivno ocenjevanje (Jereb in Ferjan, 2008).

Tako Jereb in Ferjan (2008) kot pred njima Bevc (2001) ugotavljajo, da obstaja povezava med izobrazbo staršev in izobrazbo njihovih otrok, pri čemer je očetova formalna izobrazba bolj pomembna kot materina, kar govori v prid dejstvu, da je zaključena formalna izobrazba posameznika odvisna od očetove izobrazbe (Jereb, Ferjan, 2008). V družinah, kjer oče nima dokončane osnovne šole, je le dobrih 10% otrok končalo srednjo šolo, niti eden pa fakultete. V družinah, kjer ima oče univerzitetno izobrazbo, je več kot polovica (65.5%) otrok končalo srednjo šolo in dobrih 20% (20.6) doseglo akademski naziv.

Bevc (2001) je v raziskavi ugotovila, da je uspeh študentov na slovenskih fakultetah povezan s stopnjo izobrazbe, ki so jo dosegli starši.

Študentska organizacija Univerze v Mariboru je 2004. leta izvedla sociološko raziskavo v sodelovanju z Oddelkom za sociologijo Pedagoške fakultete v Mariboru z naslovom Družbeni profil študentov Univerze v Mariboru in v študiji ugotavljajo, da obstaja med študenti velika socialna neenakomernost, prevladujejo predvsem srednji in višji sloji, povprečna izobrazba staršev anketiranih študentov je poklicna oziroma srednješolska.

3.2.3 Dohodki

V Sloveniji je za razliko od drugih evropskih držav relativno veliko število študentov, ki so uspešno zaključili fakulteto in diplomirali, izhajajo pa iz socialno šibkih družin. (Bevc, 2001, Quinn 2004).

Jereb in Ferjan (2008) v svoji študiji prihajata do enakih zaključkov kot Goldthorpe in ugotavljata, da študenti, katerih starši sodijo na primer v peti razred po Goldthorpu, dosežejo za razred višjo izobrazbo. To obrazložita z dejstvom, da so otroci motivirani, da za eno stopnjo presežejo svoje starše, za več pa ne zaradi strahu pred neuspehom. Ugotavljata tudi, da 22.5% otrok iz revnih družin presežejo srednješolsko izobrazbo, le en posameznik pa doseže najvišjo akademsko izobrazbo. V družinah iz srednjega razreda je otrok, ki presežejo srednješolsko izobrazbo, 40.6% in skoraj 5% jih doseže najvišjo akademsko izobrazbo. V bogatih družinah je 52.3% otrok, ki preseže srednješolsko izobrazbo in 9% tistih, ki dosežejo najvišje akademske nazive (Jereb, Ferjan, 2008).

3.3. ŠTUDIJSKE OBVEZNOSTI

Študijske obveznosti določajo Pravilniki o ocenjevanju in preverjanju znanja na posamezni višješolski in visokošolski ustanovi oziroma na univerzi. Študijske obveznosti se razlikujejo od programa do programa, programi pa so zasnovani tako, da zahtevajo sproten študij in aktivno sodelovanje študentov v procesu študija. Vsak program je ovrednoten z ECTS (European Credit Transfer System), ki določa, koliko kreditnih točk mora študent zbrati, da uspešno zaključi študij in si pridobi diplomo. Za posamezni letnik se običajno zahteva 60 kreditnih točk, do zaključka študija pa na primer v visokošolskem programu Poslovanje zahtevajo 180 kreditnih točk.

Obveznosti tradicionalnega in e-študenta se zaradi različnih pristopov k študiju bistveno razlikujejo. Od tradicionalnih študentov se pričakuje, da bodo imeli določen odstotek, ki ga določi zavod, prisotnosti na predavanjih in še posebej na vajah, v določenih programih je potrebno pisanje poročil o vajah, izdelati seminarske naloge v obsegu, ki je posebej podan. Od študentov se pričakuje samostojni študij, priprava na izpit in opravljanje pisnega in/ali ustnega izpita. Obveznosti, ki izhajajo iz programa, so obvezne in izbirne. Nekateri višji in visokošolski strokovni programi od študentov zahtevajo tudi opravljanje strokovne prakse. V programu Poslovanje na primer traja poslovna praksa osem tednov. Uspešno opravljena praksa je določena s programom, študent za vsak dan piše dnevnik dela, mentor pa ob koncu napiše delovno oceno. Višje in visoke strokovne šole naj bi študente usposobile za reševanje konkretnih nalog v praksi, zato med študijem študenti izdelajo večje število izdelkov, za katere pripravijo predstavitev in pojasnijo njihovo vsebino. Ti izdelki so lahko tudi seminarske naloge, ki naj bi bile realni praktični primeri. Med obveznosti štejemo tudi izdelavo in zagovarjanje zaključne naloge.

Obveznosti e-študenta se od obveznosti tradicionalnega v smislu izvajanja v praksi precej razlikujejo. Študij na daljavo poteka namreč v virtualnem učnem okolju ob podpori tutorja ali mentorja, torej študentova obveznost ni več prisotnost na predavanjih in vajah, temveč to, da v učnem okolju poišče navodila za učenje, se udeleži uvodnega srečanja, se uči samostojno in v skupini pod nadzorom tutorja, obvezno komunicira v forumih in klepetalnicah, tedensko izdelava seminarsko ali drugo nalogo, ki jo ob koncu tedna odda tutorju, izdelava projektne naloge, rešuje praktične primere in tedensko po zaključeni študijski enoti rešuje elektronske teste za samopreverjanje. E-študent opravlja izpite ali na sedežu šole, telekonferenčno iz študijskega središča ali on-line od doma. E-študij poteka modularno – študira se en predmet, ki traja od 4 do 7 tednov, po zaključku predmeta se opravlja izpit in nadaljuje z novim predmetom. Za dokončanje študija je potrebno izdelati in zagovarjati diplomsko oziroma zaključno nalogo.

E-študentom je opravljanje študijskih obveznosti olajšano do te mere, da si sami določijo čas, kdaj bodo svoje študijske obveznosti izpolnili, seveda pa obstaja rok, do katerega morajo naloge opraviti. V enem tednu morajo na primer pri predmetu Medkulturne povezave – angleščina opraviti po tri obveznosti: v seminarski nalogi opisati simbole EU, napisati življenjepis po Europassu in napisati še eno seminarsko nalogo na temo stereotipov narodov v Evropski skupnosti. To študente sili v sproten študij, kar je predpogoj za uspešnost na izpitih in tako se študij ne zavleče.

3.3.1 Število in vrstni red predmetov

Izbor in število predmetov v posameznem študijskem programu določi senat članice Univerze. Senat univerze sooblikuje nacionalni program visokega šolstva in nacionalni program raziskovalnega in razvojnega dela ter daje soglasje k letnemu delovnemu načrtu in programu razvoja univerze ter sprejema splošne akte univerze za področje izobraževalnega, umetniškega, raziskovalnega in razvojnega dela univerze. Senat določa tudi pogoje za oblikovanje programov v visokošolskem izobraževanju.

3.3.2 Plan izpitov

Načrtovanje je pri uspešnem študiju ključnega pomena. Izredni študent ima v svojem življenju poleg študijskih obveznosti običajno še službo in družino, zato mora toliko bolj skrbno načrtovati svoje študijske obveznosti. Dobro organizirane fakultete ob začetku študijskega leta študentom podajo celoletni urnik predavanj in datume izpitov. Tako si študent lahko razporedi študij in čas, ki ga potrebuje za to, da bo uspešno opravil izpite.

3.3.3 Vzporedni sistem, modularni sistem

Pri modularnem tipu študija študira študent vsak predmet po nekaj tednov, nato ima izpit in začne z naslednjim predmetom. Tak način študija je med izrednimi študenti zelo priljubljen, ker ponuja racionalizacijo časa in študentom omogoča večji koncentracijo na posamezni predmet. Če je študij zastavljen vzporedno, to pomeni, da imajo študenti v enem semestru po več predmetov, ki jih poslušajo glede na urnik, potem pa ob koncu semestra opravljajo izpit pri vsakem od predmetov, ki so jih poslušali. Pri e-šudentih prevladuje modularni ali blokovni sistem, pa tudi pri izrednih klasičnih študentih je ta sistem bolj praktičen.

3.4. KAKOVOST ŠTUDIJA

Nacionalna komisija za kvaliteto visokega izobraževanja NKKVŠ je leta 2004 prvokrat sprejela merila za spremljanje in ugotavljanje ter zagotavljanje kakovosti, čeprav visoke šole že od leta 2000 pripravljajo samoevalvacijska poročila o kakovosti poučevanja, študija in raziskovanja ter strokovnih služb. To je hkrati dokument, ki predstavlja glavni standard kakovosti za slovensko visoko šolstvo. Po teh merilih morajo vsi visokošolski zavodi izvajati samoevalvacije, izvajajo se pa tudi zunanje evalvacije visokošolskih zavodov. Skupno poročilo se oblikuje letno na senatu univerze. Pri pripravi poročil sodelujejo učitelji, študenti, administrativno in tehnično osebje. Juran definira kakovost kot doseganje učinkov, Crosby pa

kot prilagajanje zahtevam. Izobraževalna definicija kakovosti označi kakovost kot proces, ki zagotavlja prenos dogovorjenih standardov, ki naj bi zagotavljali, da bi vsak izobraževalni zavod, kjer je kakovost zagotovljena, imel možnost doseganja višjih kvalitativnih vsebin in rezultatov.

Kazalce kakovosti nenehno dopolnjujejo in razširjajo. In s tem se zagotavlja, da so standardi in kakovost izobraževalnega programa doseženi in se ves čas stopnjujejo.

Nadzor kakovosti se nanaša na preverjanje formalnih in neformalnih procedur, ki jih uporabljajo zavodi za spremljanje kakovosti. Podatki, ki se zbirajo vsako leto, omogočajo vpogled v posamezne dejavnosti in spremljanje sprememb ter uresničevanje ukrepov za izboljšave. Na centralni ravni je za zagotavljanje kakovosti odgovoren rektor, na ravni članic univerze pa dekan. Njihova vloga je aktivno spodbujanje razvoja učinkovitega sistema za zagotavljanje kakovosti in pripravljajo redno letno poročilo o kakovosti. Na nekaterih fakultetah (na primer na Ekonomski fakulteti v Ljubljani) imajo zaposlenega človeka, ki se ukvarja izključno s problematiko kakovosti in z razvojem ter aplikacijo kazalcev kakovosti, izboljšavo študentskih anket, s tutorstvom in kariernim svetovanjem.

Problematiko, povezano s kvaliteto študijskih programov ocenjujeta Kern in Zupanc takole: Današnja družba je naravnana preveč kvantitativno, storilnostno, usmeriti pa se je potrebno v kvalitativnost, v povezovanje vpletenih strani, ki prispevajo k skupnemu uspehu. Izkušnje nekaterih izobraževalnih institucij kažejo visoke uspehe z usmeritvijo v kvaliteto namesto v kvantiteto (Zupan, Kern 2004).

Mihevc meni, da so samoevalvacijska analiza o učinkovitosti študija nesamokritične in mnenj študentov ne upoštevajo v zadostni meri (Mihevc, Zakrajšek 2004). Žekš vidi rešitev za visoko šolstvo v reformi po bolonjskem programu. Z reformo bo mogoče vsaj zadržati kvaliteto študijskih programov, kajti brez reforme bi programi zastareli (Žekš, 2003).

Dobra univerza je raziskovalna univerza in bolonjska reforma, ki se uvaja v naše visoko šolstvo, predvideva povečano število raziskovalnih ur za študente višjih letnikov in našim študentom daje več možnosti za sodelovanje na programih drugih univerz oziroma prehajanja med različnimi univerzami. Visokošolski programi morajo biti zato zelo podobno strukturirani in ovrednoteni z enakim številom kreditnih oziroma ECT točk. V Evropi so si enotni, da je bistvo bolonjskih programov v tem, da ko študent predela snov in naredi izpit, dobi s tem kompetence in znanja, ki so v praksi jasno vidna in dokazljiva. Takšni strokovnjaki bodo lahko kompetitivni na trgu delovne sile (Žekš, 2003).

3.4.1 Možnost interakcije

Očitno je, da so študenti bolj uspešni, če je pristop do posameznika v izobraževalnem procesu bolj individualen. Individualen pristop daje študentu oporo, ga usmerja in ga spodbuja pri študiju, kar spodbuja študentovo motivacijo in krog je zaprt. Več kot je motivacije, bolj uspešni so študentje. Težava pa je več kot jasna. Če ima visokošolska institucija vpisanih 4500 študentov, profesorjev pa je 60, kako naj profesor zavzame individualen pristop k študentu? Individualen pristop zahteva ogromno časa, da se učitelj študentu posveti, razume njegov način delovanja, spozna vzvode, ki študenta motivirajo in ga spodbuja. Če ima profesor deset do petnajst študentov, to ne predstavlja problema. Če jih ima pa 70, postane situacija neobvladljiva.

Tu se kaže razlika med e-študijem in tradicionalnim študijem, kajti pri e-študiju si delo v skupini študentov razdelita dva pedagoga, nosilec predmeta in tutor. Nosilec predmeta pripravi gradivo, načrt dela, postavi časovni okvir za posamezne teme, tutor pa študente motivira. Ob začetku novega tedna tutor napiše vsem študentom v skupini motivacijsko pismo, v katerem pohvali delo študentov v preteklem tednu in dviga motivacijo za teden, ki prihaja. Študenti se na tutorja redko obračajo v zvezi z morebitnimi težavami pri snovi, temveč tutorju na prijazno motivacijsko pismo napišejo nekaj vrstic prijaznega odgovora, poklepetajo o dogajanjih v preteklem tednu in tako se stkejo osebni stiki, ki študentom, ki so na tem, da omagajo, pomagajo zbrati moči, da študij dokončajo. Če tutor opazi, da se študent ni javil že dva tedna, to sporoči visokošolski instituciji in organizator študija stopi v stik s študentom ter ga prijazno povabi k aktivnemu sodelovanju.

Pri tradicionalnem študiju Zupan in Mayer predlagata uvedbo modela EFQM (European Foundation for Quality Management), ki omogoča ki omogoča instituciji, da postane boljša od konkurence zaradi vključevanja študentov in profesorjev, razvoja in napredek ter hitre rasti institucije. Model je prilagojen za področje visokega šolstva, težavo pa utegne povzročati koncept odličnosti in kvalitete, kjer ni jasne ločnice med definicijama obeh pojmov. Model temelji na devetih merilih in pomaga instituciji ugotoviti, kje na poti k odličnosti se nahaja, kje so vrzeli in težave ter nakaže rešitve. Predstavlja okvir, znotraj katerega lahko organizacije razvijejo svojo vizijo in cilje za prihodnost na otipljiv in merljiv način. (Zupan, Mayer, 2005). Model bo pomagal razumeti odnos med vzročnostjo in posledičnostjo, prepoznava najbolj uspešne organizacije v Evropi in jih promovira kot vzorne, od katerih se imamo kaj naučiti. Vključuje tudi samoocenjevanje, ki je diagnostično orodje za merjenje, kako zdrava je naša institucija. S poznavanjem vseh dejavnikov vpliva na izobraževalno institucijo bomo lahko prisluhnili vsakemu posamezniku in njemu in družbi enostavneje prilagodili izobraževalni

proces in tako bomo družno soustvarjali zadovoljne ljudi, kar je pogoj za uspeh in napredek (Zupan, Mayer, 2005). Letošnja konferenca EFQM je potekala oktobra 2008 v Parizu.

3.4.2 Jasnost opredeljenih ciljev

Če so cilji jasno zastavljeni, bo pot do njihove uresničitve ravna in gladka, kar pomeni manj ovir in dilem ter posledično manj zastojev, kar vodi v hitrejši napredek pri študiju. Jasnost ciljev se lahko sčasoma porazgubi in takrat upade motivacija, utegne priti do tako imenovanega platoja na poti naprej, kar pomeni, da študent zastane. To je kritični trenutek pri odločitvi, ali bo vztrajal pri načrtanem študijskem procesu ali pa bo študij opustil. V veliko pomoč so takrat kratkoročno opredeljeni operativni cilji, ki si jih je študent zaradi obilice dela le redko sposoben sam izluščiti iz velike množice gradiv in snovi, ki je pred njim.

E-študentom je situacija v tem primeru olajšana, ker imajo operativne cilje zastavljene po tednih – od nedelje do nedelje. Za vsak teden sproti imajo naštete obvezne naloge in dodatne naloge, ki jih morajo rešiti in izpolniti potem, ko dano snov preštudirajo. Tako sledijo ciljem od tedna do tedna in ohranjajo pregled nad količino in vsebino snovi, ki so jo preštudirali.

Seveda imajo tudi klasični študenti možnost, da si sami snov razdelijo na manjše dele in se je lotevajo sproti. Tak način dela zahteva od študenta predanost, resnost in določeno zrelost, ki študentom pogosto manjka in kar vodi v nemotiviranost, saj jih prevelika količina snovi naenkrat prestraši in odvrne od resnega dela. Predavatelj pa tudi nima časa, da bi vsak teden pregledoval seminarske in domače naloge, ker se mora ukvarjati s pedagoškim procesom.

3.4.3 Pripomočki

Problematika potreb je v informacijski družbi presegla kredo, tablo in zvezek pri izvajanju študijskega procesa. Sodobno izobraževanje zahteva sodobno informacijsko komunikacijsko tehnologijo, cilj pa je, da dosežemo nekatere vidike, kot je izboljšanje kvalitete učnega procesa in spodbujanje kritičnega mišljenja, kar zajema sodobne metode reševanja problemov, sposobnost analiziranja in sintetiziranja, kritične presoje, raziskave in komunikacije na različnih ravneh. Vse to bo omogočalo posamezniku, da se bo aktivno vključil v moderne informacijsko komunikacijske tokove, kar je bistveno za vsa področja življenja in delovanja. Učenje in izobraževanje tudi pri tradicionalnem pristopu k učnemu procesu zahteva različne medije, za tako delo pa je potrebno usposobiti pedagoške delavce. Seveda pri izobraževanju uporabljamo mnoge sodobne pripomočke kot so grafoskop, avdio,

video naprave, računalnike in avdio video projektor, toda raziskave kažejo (Gerlič, 2002), da te pripomočke malo uporabljajo, ker zahtevajo od izobraževalca določen trud pri pripravi materialov in ker zahtevajo določeno operativno znanje, da lahko te pripomočke uporabljajo. Cilj bi moral biti da pripomočke uporabljajo vsi učitelji, kajti pogosto se zgodi, da so uporabe teh pripomočkov bolj večji študenti in izobraževanci, kot pa izobraževalci.

Seveda mora biti IKT (informacijsko komunikacijska tehnologija) orodje za pomoč pri delu. Žal pa jo mnogi učitelji še vedno doživljajo kot dodatno obremenitev. Rešitev se ponuja v izobraževanju pedagoških delavcev, družba pa mora sprejeti znanstveno tehnični razvoj kot edino alternativo prihodnosti (Gerlič, 2002).

3.4.4 Povratna informacija ali formativno preverjanje

Študent v izobraževalnem procesu pridobi ogromno novega znanja in veliko informacij. Ker vsak od nas razmišlja na drugačen način, pride včasih do težav pri razumevanju določene snovi. Študentu je v tem primeru v veliko oporo, če ima možnost, da redno preverja, ali je snov dobro razumel in jo povezuje v pravi smeri. Za to pa potrebuje povratno informacijo. Hitrejša kot je povratna informacija, bolj tekoč je lahko študijski proces in bolj uspešen je študent pri študiju. Komljanec poudarja, da preverjanje znanja izpolni formativno vlogo takrat, ko ponudi kakovostno povratno informacijo, ki študenta seznanja z doseženim, opozori na pomanjkljivosti in ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti. Ugotovila je še, da je pri ugotavljanju pozitivnih učinkov povratne informacije bistvena vloga učiteljev, njihovo poznavanje pomena povratne informacije in njihove didaktične spretnosti za organizacijo situacij formativnega preverjanja in oblikovanja formativne povratne informacije (Komljanec, 2004) ugotavlja, da je od kakovosti povratne informacije v formativnem preverjanju odvisna učna aktivnost študenta in s tem njegov učni rezultat. Bistveni cilj kakovostne povratne informacije je informiranje z motiviranjem za samostojno vodenje učenja (Duh, 2004). Pri učenju jezikov so na primer na voljo Evropski jezikovni listovniki, namenjeni samopreverjanju.

3.4.5 Metode in tehnike poučevanja

Poučevanje kot znanost zajema tri vidike: antropološkega, pri katerem proučuje posameznika, ki je vpleten v izobraževalni proces, teleološkega, ki proučuje vzgojnoizobraževalne cilje in metodološkega, ki določa sredstva in postopke. Vsi vidiki so prepleteni v celoto, ki narekuje izbire splošnega značaja, povezane s sredstvi za

uresničevanje antropoloških in teleoloških vsebin. Tehnike pa zajemajo sredstva za uresničitev izbrane metode, od svinčnika, zvezka, table do projektorja.

Didaktika označuje spretnost poučevanja, s katero študentu približamo snov. Danes poučevanje temelji na razvijanju kompetenc in spretnosti ter novih odnosov in vrednosti ob razvijanju kritičnega mišljenja. Torej se napredne didaktike usmerjajo na posameznika, kar zahteva od pedagoških delavcev drugačen pristop. Frontalno metodo so izpodrinili novejši, sodobnejši pristopi, ki so v predavalnico prinesli tudi nove tehnike in komunikacijska sredstva pri poučevanju.

Učno metodo torej definirajo cilji pouka, učna vsebina, študenti in institucija. Metoda je v pomoč pri doseganju ciljev posamezne učne enote, je v pomoč pri študiju in ima institucionalni okvir.

Mayer je pripravil predlog splošne kvalifikacije učnega procesa in ugotavlja, da se poučevanje odvija znotraj treh, med seboj povezanih struktur in sicer v okviru socialne strukture gre za različne oblike in diferenciacije, pri akcijski strukturi loči metodične oblike, pri strukturi poteka učne ure pa narekuje oblike poučevanja (Mayer, 1987).

Proces poučevanja je danes preveč ciljno in storilnostno naravnano, poudarja predvsem kognitivne cilje in zanemarija vse spontane aktivnosti, ki ne vodijo k cilju. Poučevanje postaja podobno delu za tekočim trakom, zaradi česar je težko razvijati prvine, ki človeka naredijo za kritičnega misleca s svojimi stališči, ki jih lahko argumentirano zagovarja.

Metode, ki jih pogosto uporabljamo pri izvajanju klasičnega poučevanja, so frontalna metoda lekcije (predavanja), skupinska diskusija ali razprava, praktične delavnice, laboratorijsko delo, simulacije, seminarske naloge, inštrukcije, projektno delo, študij primerov, programirano učenje, igra vlog, konceptualna naloga, analiza medijskih novic, panelna diskusija, konceptualna mapa in druge.

Frontalna metoda je neposredno predavanje pedagoga, ki si lahko pomaga z različnimi učnimi sredstvi, diagrami, slikami, filmi ipd. Ta metoda se uporablja za ogrevanje, kot uvod v učno uro.

Skupinska diskusija je razprava, kjer si udeleženci v procesu izobraževanja izmenjujejo ideje, razpravljajo o eksperimentih, načrtujejo dejavnosti. Diskusija poteka po pedagogovih navodilih, lahko se odvija tudi nepredvidljivo. Takšen način dela razvija sposobnost kritičnega

mišljenja, razvija občutek za timsko delo in je dober način za spreminjanje stališč na demokratičen način.

Laboratorijsko delo pospešuje razvoj znanstvene metode kot oblike reševanja problemov, razvija pa natančnost, doslednost, sposobnost opazovanja. Metoda je primerna za oblikovanje samostojnih stališč in razvijanje veščin.

Delavnice so metoda, ki na praktičen način predstavi problem, udeleženci na delavnici pa poskušajo najti možne rešitve. Od udeležencev se pričakuje, da imajo osnovno znanje s področja, ki ga obdelujejo na delavnici. Primeri so praktični in tak način dela je običajno zelo učinkovit. Od pedagoga pa zahteva veliko priprav in dobro organizacijo izvedbe.

Simulacija je podobna kot delavnice, a od udeležencev zahteva samostojno delo. Gre za modele življenjskih situacij, s katerimi se slušatelji srečujejo pri svojem delu.

Seminarske naloge predstavijo slušateljev pogled na določeno temo in predloge za rešitev problema. Nalogi sledi diskusija in vprašanja ali pripombe slušateljev. Metoda je zelo primerna za razvijanje skupinske dinamike, tistemu, ki predstavi nalogo, pa daje določeno samozavest ob uspešni predstavitvi.

Instrukcije so oblika dela med pedagogom in slušateljem, gre za osebno sodelovanje pri raziskovalni, diplomski nalogi, raziskovalnem projektu, seminarski nalogi. Pedagogu daje vpogled v slušateljevo aktivnost, slušatelju pa daje oporo in odstira pot naprej.

Projektno delo je vedno bolj priljubljeno, posameznik v projektu išče rešitve problemov, utrjuje že pridobljeno znanje, išče nova spoznanja. Od predavatelja zahteva dobro poznavanje snovi in prilagodljivost.

Študij primerov ali case study je metoda, s katero prikažemo resnične ali simulirane situacije in probleme, jih analiziramo, skušamo najti alternativne rešitve. Pri tej metodi se od slušatelja zahteva razumevanje kompleksnih razmerij, oblikovanje stališč in sprejemanje samostojnih odločitev. Samoučenje je metoda, ki omogoča samostojen študij, težava pa lahko nastane pri motiviranju. Študent samostojno uporablja knjižne vire, informacijsko komunikacijsko tehnologijo in tako pogloblja svoje znanje.

Programirano učenje omogoča samostojno preverjanje znanja in zmanjšuje stres pri študiju. Študent ima na voljo elektronsko gradivo, v katerem so podana natančna navodila za študij,

ob koncu učne enote pa je na voljo test za samopreverjanje, ki študentu nudi promptno povratno informacijo. Če študent ni uspešen, mu program ponuja več strategij za doseg cilja. Igra vlog je metoda, ki jo večina slušateljev močno zavrača, kljub temu da je pogosta v izpitnih situacijah. Študent dobi vlogo, v kateri se mora znajti. Pri izpitih iz angleškega jezika se lahko študent znajde v vlogi kupca ali prodajalca, nato pa mora v paru izpeljati dialog. Študenti igre vlog ne marajo, ker jih postavlja v nepredvidene situacije, ki so jim težko kos, zlasti če gre za stresno izpitno situacijo.

Metoda demonstracije je način, ko predavatelj prikaže določeno aktivnost, kar od predavatelja seveda zahteva večje ravnanje z na primer zapletenimi aparaturami. Ob koncu demonstracije poteka razgovor in analiza predstavitve.

Konceptualna mapa je pravzaprav miselni vzorec. Sestavljajo ga besede, ideje, ki so med seboj povezane s puščicami in nakazujejo razmerja med vzroki in posledicami. Metoda je primerna za posploševanje zapletenih vzročno posledičnih razmerij.

Analiza medijskih novic je metoda, ki uporablja novice, ki se nanašajo na določeno obravnavano tematiko. Novici sledi analiza in razprava. Metoda zajema družbeno in časovno aktualnost, ker zadeva trenutne probleme.

Panelna diskusija je okrogla miza. Pedagog prevzame vlogo moderatorja, nato vodi pogovor v obliko odprtega foruma. Metoda je primerna za reševanje odprtih problemov in predstavitev različnih pogledov na rešitev (Naji, 2006).

Cilj pedagoškega dela v sodobnem času ni več podajati nova spoznanja, temveč ponotranjiti nove strategije in vedenjske vzorce, da bi uveljavili načela kritičnega mišljenja. Kritični mislec je »po naravi radoveden, dobro obveščen, razumen, razgledan, fleksibilen, pošten pri osebnih nagnjenjih, razsoden in preudaren pri ustvarjanju mnenja, je voljan znova pretehtati svoje argumente, si je na jasnem o problemih, je urejen pri kompleksnih problemskih situacijah, marljiv pri iskanju informacij, razumski pri izbiri kriterijev, usmerjen na preiskovanje in spraševanje, vztrajen pri iskanju rezultatov, ki morajo biti čimbolj natančni, kolikor dovoljujejo okoliščine raziskave. Ko izobražujemo dobre kritične mislece, je naša vzgoja in izobraževanje usmerjena na ta ideal. V sebi združuje razvijanje dispozicij in ciljev KM, ki predstavljajo osnovo za dejavno in demokratično družbo« (Delphsko poročilo, 1999).

3.4.6 Jasnost vsebine materialov

Po raziskavi, izvedeni na študentih FOV, je razvidno, da si večina (54%) študijskega materiala nikoli ne kupuje, tretjina si jih zapiske priskrbi od drugih. Petina zapiske fotokopira, dobra desetina si jih izposodi v knjižnici, 4% pa študijske materiale kupijo.

Večina študentov študira na osnovi zapiskov. Predavanja so nizko obiskana, kar je vesplošen pojav v slovenskem visokem šolstvu. Več kot polovica študentov si učbenikov in materialov ne kupuje, temveč jih fotokopirajo v celoti, ker je cena fotokopij nižja od učbenikov (Gaber et al, 2008).

E-študenti materiale za študij dobijo na portalu in na svetovnem spletu. Vaje so interaktivne, zaradi česar lahko e-študent takoj ugotovi, če je na pravi poti, kajti povratna informacija je takojšnja. Poleg e-gradiv, ki so objavljena na portalu, si e-študent v veliko manjši meri kot klasični študent dela izpiske, zapiske in si izposoja učbenike.

3.4.7 Zadovoljstvo s študijem

Zadovoljstvo s študijem je eden od ključnih prediktorjev za uspešno dokončanje študija, zato visokošolske organizacije redno preverjajo kakovost študija in zadovoljstvo študentov s študijem. V nedavni raziskavi o zadovoljstvu študentov s študijem na FOV so študenti izrazili visoko stopnjo zadovoljstva z izbranim študijskim programom in z izbrano študijsko smerjo, pri ponovni izbiri študija bi se 77% vprašanih odločila za isti študij oziroma fakulteto. Pri merjenju zadovoljstva študentov se je potrebno osredotočiti na učni proces in na zadovoljstvo s storitvami, ki jih ponujajo strokovno tehnične službe, oziroma referat za študentske zadeve, knjižnica, laboratorij.. Klasični študentje so med vsemi postavkami najbolj nezadovoljni s storitvami referata, z odnosi med profesorji in študenti so zadovoljni.

Ključni dejavnik, ki ga navaja literatura pri opustitvi e-študija, je (ne)zadovoljstvo študentov z e-študijem. Mnoge študije poročajo, da je zadovoljstvo študenta najpomembnejši faktor pri odločitvi, če naj opusti študij na daljavo ali ne. Cheyung (1998) ugotavlja, da je 42% študentov, ki so e-študij opustili, nezadovoljnih z učnim okoljem in so to navedli kot razlog za opustitev e-študija. Do podobnih rezultatov so prišli Fredericksen in ostali (2000), ki so ugotovili, da so študenti, ki so zelo zadovoljni z e-študijem in učnim okoljem, dosegali boljše rezultate, torej so imeli višje povprečje na izpitih v prvem roku (Gortan, Jereb, 2007).

Fredericksen in ostali (2000) ugotavljajo tudi, da so starejši študentje izrazili višjo stopnjo zadovoljstva pri e-študiju kot mlajši. Levy (2000) je izvedel anketo na 200 študentih in ugotavlja, da je zadovoljstvo s študijem ena ključnih točk pri uspešnosti e-študija. Sachs in Hale (2003) ugotavljata, da bi morale univerze in izobraževalne ustanove postaviti v ospredje ravno študentovo zadovoljstvo s študijem, kajti to je ključni dejavnik, ki vodi v uspešno dokončan študij. Na zadovoljstvo študentov vpliva pedagogika, oblike dela, razvoj študijskih programov (Shea, Pickett, Peltz, 2003). Njihova raziskava je pokazala, da je zadovoljstvo študentov odvisno od natančnosti in razumljivosti navodil, organizacije e-predmetov, komunikacije z mentorjem pri posameznem predmetu, neposredna interakcija z mentorjem, ki daje navodila za sprotno delo.

Richardson in Swan (2003) ugotavljata, da je socialni faktor eden od ključnih dejavnikov pri uspešnosti e-študija, prav tako sodelovanje z mentorjem, ki je v močni povezavi z obvladovanjem študijske snovi. Prav občutek, da študent dobro obvlada študijsko snov, navdaja študenta z navdušenjem za nadaljnji študij in tak študent ne bo opustil študija (Gortan in Jereb, 2007).

4 RAZISKAVA DEJAVNIKOV, KI VPLIVAJO NA PREHODNOST IN OSIP PRI KLASIČNIH IN E-ŠTUDETNIH

4.1 Opis problema

Kakovostno, dodatno in inovativno izobraževanje odrasle populacije je ključen dejavnik gospodarske konkurenčnosti. Izobraževanje odraslih pripomore k večji učinkovitosti pri njihovem delu, jih bolje informira in jih spodbudi k aktivnejšemu državljanstvu ter k aktivnejšemu vključevanju v družbo. Prispeva pa tudi k izboljšanju ravni osebne blaginje. Splošna raven sposobnosti se mora zvišati, da bo kos potrebam trga dela in da se bo odrasla populacija znašla v sodobni družbi med sodobnimi trendi. V Evropi je okrog 72 milijonov nizko usposobljenih delavcev (Eurostat raziskava), kar je tretjina delovne sile. Za takšen kader bo v Evropi do leta 2010 na voljo samo 15% novih delovnih mest, 50% delovnih mest pa bo zahtevalo terciarne kvalifikacije (Poklicno izobraževanje in usposabljanje – ključ do prihodnosti, Sinteza maastrihtske študije Cedefopa, Luxembourg 2004).

Znanje se v sodobnem svetu podvoji že v treh letih, zato mora biti dodiplomsko šolanje krajše, toda bolj povezano z vseživljenjskim izobraževanjem. Zato je še toliko bolj pomembno, da se osredotočimo na izobraževanje odrasle populacije in ugotovimo, kateri vzvodi so tisti, ki bi odrasle in zaposlene ljudi pripeljali nazaj v formalno izobraževanje in kako bi tem študentom, ki imajo na skrbi ne samo izobraževanje, temveč še druge, eksistencialne obveznosti, približali študij do te mere, da bi ga uspešno zaključili.

Model vseživljenjskega učenja sicer zajema vse vrste učenja, ne le formalno, temveč tudi neformalno in priložnostno. Rezultate učenja je potrebno oceniti in priznati, tudi če gre za neformalno ali priložnostno učenje. Tako priznavanje bo motiviralo posameznika, ki še omahuje, da se bo lažje in z večjo gotovostjo udeleževal formalnega učenja in bo pri tem bolj uspešen, družbi pa koristi znanje, ki si ga slušatelj ni pridobil na javne stroške (Evropski popis, 2007).

Trendi v sodobni družbi zahtevajo, da vlagamo v izboljšanje učnih metod in gradiva, ki naj bo prilagojeno odraslim udeležencem v procesu izobraževanja ter vzpostavimo takšne mehanizme, ki bodo dodatno usposobili zaposlene. Dodatno pa je potrebno usposobiti tudi izobraževalce, ker le tako lahko zagotavljamo kakovost in izboljšamo posredovanje znanja (Trendi in vprašanja izobraževanja odraslih v Evropi, 2006).

Koristi pri izobraževanju odraslih so tako javne kot zasebne. Pri tem gre za večjo zaposljivost, povečano produktivnost, bolj kakovostno zaposlitev, zmanjšanje odhodkov na področjih, kot so dajatve za brezposelnost, socialno pomoč in pokojnine za predčasno upokožitev, ter večji družbeni izkupiček v smislu izboljšane državljske udeležbe, boljšega zdravja, manjše razširjenosti kriminala in boljšega posameznikovega počutja in izpolnitve. Raziskave s področja izobraževanja starejših so pokazale, da so tisti, ki se vključujejo v izobraževanje, boljšega zdravja, kar posledično zmanjšuje stroške zdravstvenega varstva (Evropsko poročilo, 2006).

Veča se delež prebivalstva, ki mu zaradi nepoznavanja uporabe računalnika pripisujemo nove oblike nepismenosti, ker si ne znajo poiskati dostopa do interneta, ne uporabljajo informacijsko komunikacijske tehnologije v poklicnem in osebem življenju, ter so zato prikrajšani za bistvene informacije in priložnosti, ki so čedalje bolj dostopne le v digitalni obliki. Takšne oblike nepismenosti vodijo v socialno izključenost in revščino, odgovor na tovrstne težave pa spet predstavlja izobraževanje.

4.2 Delovne hipoteze

1. Ženska populacija klasičnih in e-števnikov je bolj uspešna pri študiju od moške populacije.
2. E-študenti so v povprečju mlajši od klasičnih študentov
3. E-študenti so bolj uspešni od študentov, vključenih v klasičen študij.
4. E-študenti so bolj zadovoljni z organizacijo študija od klasičnih študentov.
5. E-študenti so bolj zadovoljni z lastno uspešnostjo pri študiju kot klasični študenti.
6. E-študenti porabijo manj časa za opravljanje študijskih obveznosti kot klasični študentje.
7. Pomemben dejavnik pri odločitvi za e-študij je oddaljenost od študijskega središča.
8. Študenti e-študija imajo višji mesečni dohodek na družinskega člana kot študenti klasičnega študija.

4.3 Cilji in namen

Z raziskavo želimo spoznati tiste dejavnike, ki študentom v terciarnem izobraževanju omogočajo hitrejši in bolj uspešen študij in tudi dejavnike, ki študij zavirajo. Ko bomo spoznali vse te dejavnike, bomo lahko pozitivno vplivali na potek učnega procesa in zmanjšali število posameznikov, ki so neuspešni v procesu študija. Cilj naloge je izgradnja modela

prehodnosti študentov klasičnega in e-izobraževanja, ki bo izpostavil, katere so šibke točke pri prehodnosti klasičnih študentov in kaj zavira prehodnost pri e-študentih, ravno tako pa želimo poudariti, kateri so dejavniki, ki pozitivno vplivajo na prehodnost tako klasičnih kot e-študentov.

4.4. Metode in tehnike dela

Pred oblikovanjem modela prehodnosti študentov terciarnega izobraževanja je bila uporabljena metoda razgovora z mentorico, udeleženci v terciarnem izobraževanju, tako slušatelji kot tutorji / mentorji in predavatelji na različnih visokošolskih ustanovah v Sloveniji. Skupaj smo oblikovali nekatere smernice, ki vodijo k uspešnemu in neuspešnemu študiju. Po oblikovanju vprašalnika so tutorji in predavatelji v času od januarja do aprila 2008 prosili udeležence izobraževanja za odgovore. Vprašalniki so bili anonimni in na prostovoljni bazi. Udeleženci izobraževanja so bili slušatelji različnih višjih in visokih šol v Sloveniji, na klasičnem izobraževanju so vprašalnike reševali slušatelji komercialne, komunalne in poslovne višje šole smer računovodja in poslovni sekretar v Velenju, Kopru in Novi Gorici, pri e-izobraževanju pa so sodelovali študenti drugih in tretjih letnikov z višjih in visokih šol v Ljubljani, Mariboru in Kopru, ki so vključeni v e-študij na Visoki poslovni šoli. Vprašalnikov je bilo razdeljenih 250, vrnjenih pa 135, kar je 54%. Vprašalnik je v prilogi 1.

Vprašalnik je sestavljen iz treh sklopov. V prvem, ki obsega 9 vprašanj, so zastavljena vprašanja po demografskih značilnostih anketirancev (spol in starost), letniku študija, povprečno oceno na izpitih, izobrazbo pred vpisom na študij ter času, ki ga študent namenja izpolnjevanju študijskih obveznosti. Drugi sklop sestavlja 39 vprašanj, s katerimi želim ugotoviti študentovo motivacijo, trud oziroma napor, ki ga vlaga v študij, organiziranost študija, kvaliteto študija, lokus kontrole in oddaljenost od študijskega središča. Tretji skop je sestavljen po Goldthorpu in sprašuje po izobrazbi študenta, partnerja in staršev. Zadnje vprašanje sprašuje po mesečnem dohodku v družini na družinskega člana.

Vrnjenih je bilo 134 vprašalnikov, od teh na nekatera vprašanja ni bilo odgovorov, zlasti pri vprašanju o tem, kako so študenti zadovoljni z lastnimi akademskimi dosežki in kako so zadovoljni z organizacijo študija. Kljub temu je vzorec dovolj velik, da lahko na tej podlagi statistično sklepamo na širšo populacijo. Vsi študenti so odgovorili na vprašanje o višini mesečnega dohodka na družinskega člana.

Vprašanja so v drugem sklopu opredeljena kot trditve, študenti pa so obkrožali stopnjo strinjanja oziroma nestrinjanja po Likertovi lestvici od 1 (se nikakor ne strinjam) do 5 (se

popolnoma strinjam). V prvem in tretjem sklopu anketiranci vpišejo svoje demografske podatke in podatke o zaposlitveni strukturi.

Podatki so statistično obdelani, teoretični temelji uporabljenih metod so statistične analize. Pri tem je uporabljena literatura Statistika 1 (Pfajfar, Arh 2002, str. 1-252), Statistično sklepanje (Košmelj, Rovan, 2003, str. 245 – 252) in Analiza odvisnosti za vzorčne podatke (Košmelj, 1993, str. 1-136). Pri opisu stanja v slovenskem in evropskem visokem šolstvu je uporabljena osnovna statistična analiza. Izračuni so povprečja z najvišjo in najnižjo vrednostjo. Prikazana je vrednost posameznega podatka in razpršenost. V drugem sklopu vprašanj o motivaciji, trudu in naporu, organiziranosti študija, kvaliteti študija, lokusu kontrole, oddaljenosti od študijskega središča so uporabljene statistične metode: korelacijska analiza, primerjava aritmetičnih sredin, analiza variance. Pri izdelavi naloge je uporabljena tudi deskriptivna metoda ob študiju domače in tuje literature ter dokumentacija s področja visokega šolstva v Sloveniji in Evropi. Pri pridobivanju podatkov o obstoječem stanju je bila uporabljena anketa, ki je tudi sicer najpogostejši instrument za zbiranje primarnih podatkov. Vprašalnik je sestavljen iz treh sklopov vprašanj, vprašanja so odprtega in zaprtega tipa.

Po študiju strokovne literature je raziskava potekala v dveh stopnjah. V pripravljalni fazi je opredeljen cilj raziskovanja, način zbiranja in obdelave informacij in čas trajanja raziskave. V to fazo sodijo tudi mnenja o anketnem vprašalniku. Ugotovitve in predlogi so bili upoštevani pri končni sestavi anketnega vprašalnika. Druga faza je izvajanje raziskave, v kateri so se zbirali, urejali in analizirali podatki, na tej osnovi pa so izoblikovani tudi sklepi. Informacije oziroma podatki so prikazani tudi v tabelah in grafikonih. Obdelani so s pomočjo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Povezanost dveh spremenljivk je preverjena s Pearsonovo korelacijsko analizo. T-test je vzeta za primerjanje povprečnih vrednosti dveh skupin študentov. Primerjava povprečnih vrednosti v več skupinah je izvedena z analizo variance.

Rezultati statističnih analiz so prikazani v dveh delih. Najprej so opisani demografski podatki anketirancev, v drugem delu so predstavljeni rezultati raziskave o njihovem mnenju o motivaciji, trudu, kvaliteti študija, lokusu kontrole, oddaljenosti od študijskega središča, na koncu pa so prikazane povezave med zaposlitveno strukturo, mesečnim dohodkom in uspešnostjo študija.

Vzporedno pa prikazujem tudi primerjavo med obema načinoma študija: klasičnim in e-študijem.

4.5. Analiza rezultatov

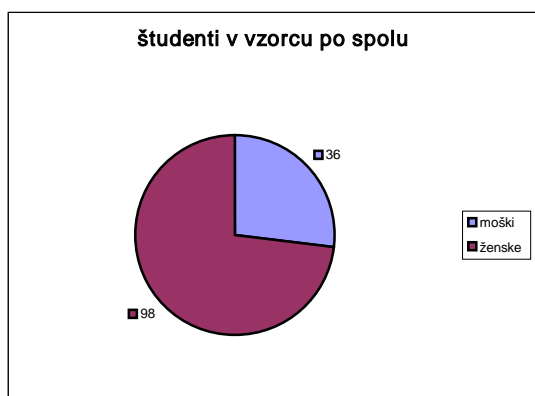
4.5.1 Demografski podatki anketirancev

SPOL

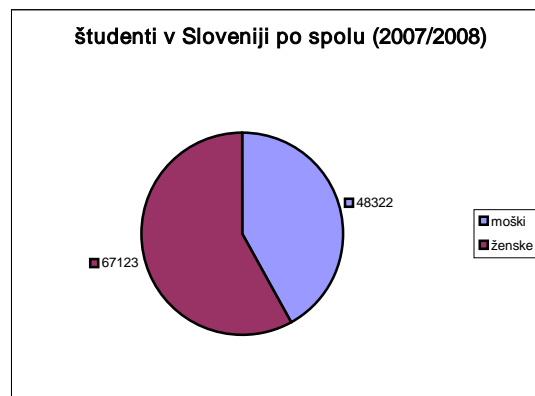
V vzorcu 134 študentov je tri četrtine študentov ženskega spola, kar je rahlo več kot v populaciji v Sloveniji, kjer je bilo v šolskem letu 2007/2008 vpisanih na terciarni študij 42% moških in 58% žensk.

Pri porazdelitvi po spolu se e-študenti in študenti klasičnega študija ne razlikujejo, v obeh primerih je na študij vpisanih več žensk kot moških, kar je razvidno iz slik 7 do 10, ki prikazujejo število študentov po spolu v vzorcu (slika 7), študente po spolu v Sloveniji (slika 8), potem pa še študente klasičnega študija (slika 9) in študente e-študija po spolu (slika 10).

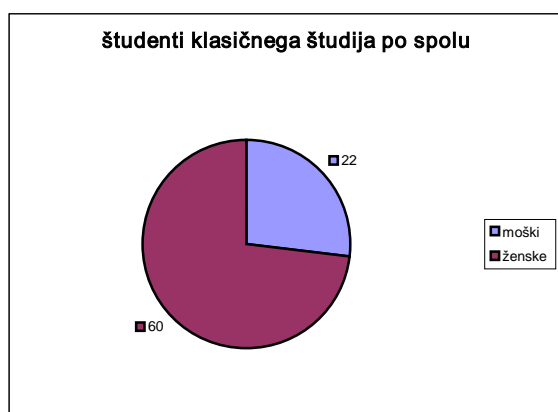
Študentov v vzorcu je 336, študentk pa 98. V Sloveniji je bilo 2007/2008 vpisanih 48322 študentov in 67123 študentke. Na klasični študij je bilo vpisanih 22 študentov in 60 študentk, v e-študij pa 14 študentov in 38 študentk.



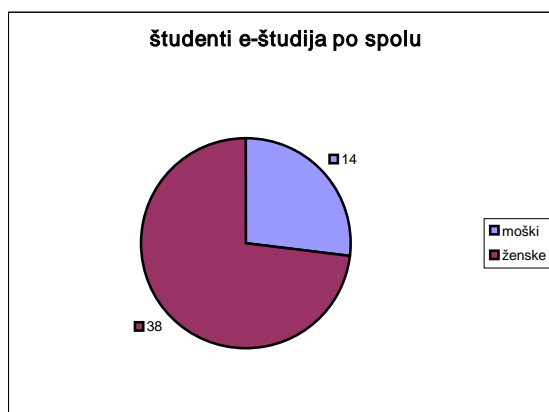
Slika 7: Študenti v vzorcu po spolu



Slika 8: Študenti v Sloveniji po spolu



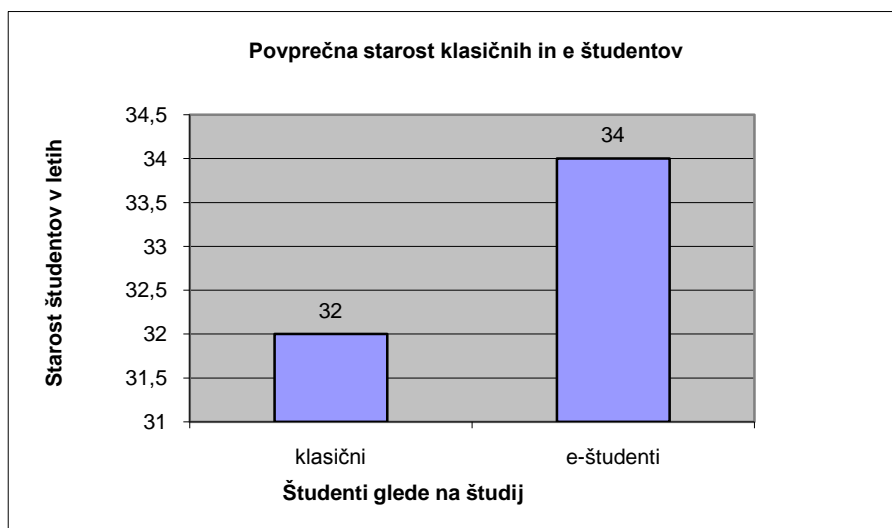
Slika 9: Študenti klasičnega študija po spolu



Slika 10: Študenti e-študija po spolu

STAROST

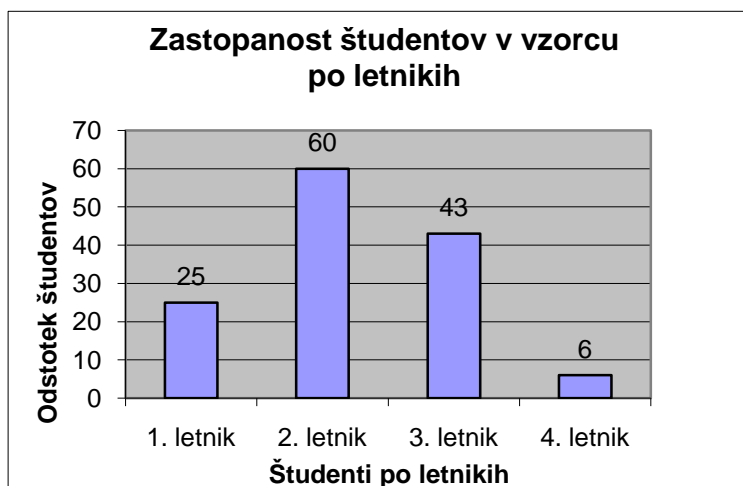
Po starosti se anketiranci precej razlikujejo, saj je najmlajši imel 20, najstarejši pa 61 let. Povprečna starost anketirancev pa je 32 let in pol. Največ anketirancev (preko 57 odstotkov) je starih med 24 in 36 let. E-študenti so povprečno dve leti starejši kot klasični študenti, kar je razvidno iz slike 12. To dejstvo je presenetljivo glede na to, da mlajša generacija bolj z lahkoto uporablja IKT tehnologijo. Seveda je razlika med povprečno starostjo študentov na e-študiju in klasičnem študiju zanemarljivo majhna (dve leti), kljub temu pa bi pričakovali, da bodo e-študenti mlajši od klasičnih, kajti od e-študentov pričakujemo, da bodo bolj seznanjeni z IKT tehnologijo in jim je računalništvo, s tem pa virtualna učilnica, bližja. E-študenti imajo običajno že družino in zaposlitev in se težko vključijo v klasični študij ali pa jim je sploh onemogočeno, da bi se vključili v klasični študij. Povprečna starost klasičnih in e-študentov je razvidna iz slike 12.



Slika 12: Povprečna starost klasičnih in e-študentov.

LETNIK ŠTUDIJA

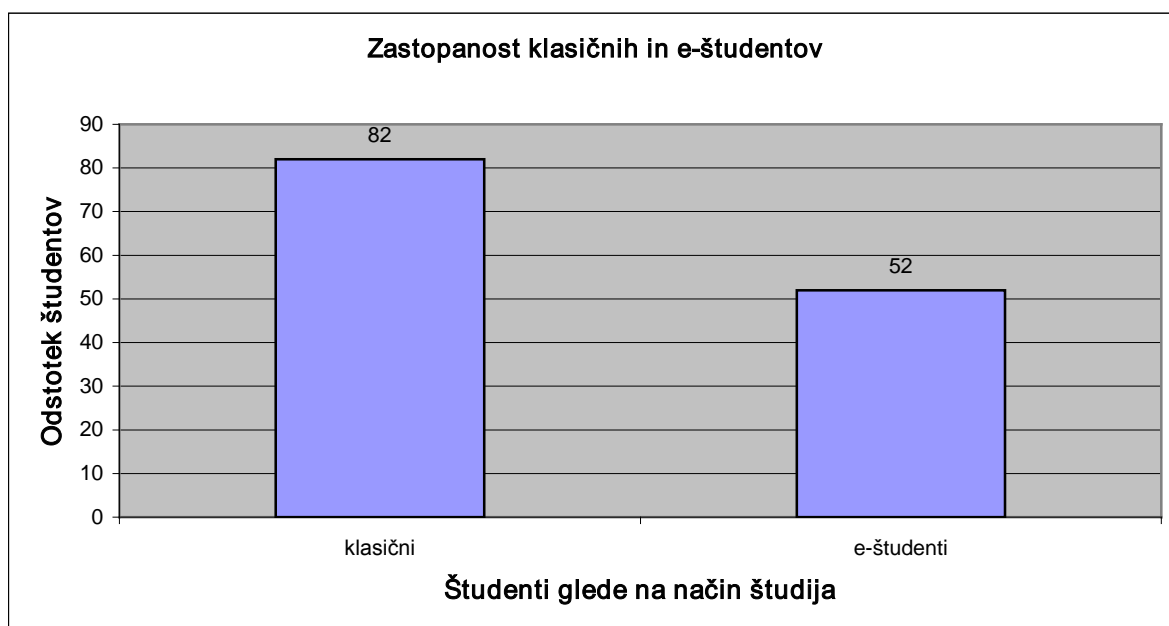
Med anketiranimi študenti prevladujejo študentje drugega (skoraj 49 odstotkov) in tretjega (preko 32 odstotkov) letnika, medtem ko sta prvi in četrti letnik študija zastopana v precej manjši meri, kot je razvidno iz slike 13.



Slika 13: Zastopanost študentov po letnikih

NAČIN ŠTUDIJA

Večina anketirancev, preko 61 odstotkov, študira na klasičen način in slabih 39 odstotkov preko e-študija, kar je razvidno iz slike 14.

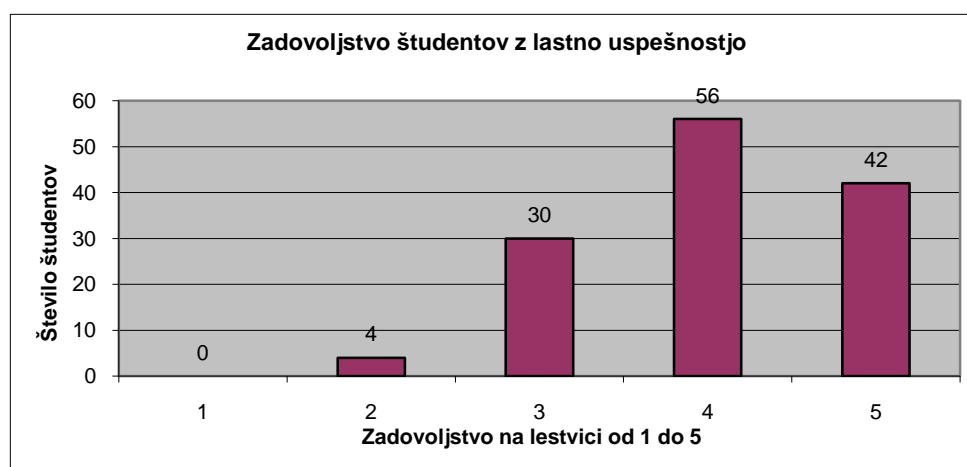


Slika 14: Zastopanost študentov v vzorcu na klasičnem in e-študiju

Na tej točki vsebinsko podatek ne predstavlja pomembnega dejstva, ker gre za pridobljene anketne vprašalnike na obeh vrstah študija. Zagotovo pa tudi na celotni populaciji v Sloveniji zaznamo višji vpis na programe klasičnega študija.

ZADOVOLJSTVO Z LASTNO USPEŠNOSTJO

Na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni povsem nezadovoljen 5 pa popolnoma zadovoljen, so anketiranci ocenjevali zadovoljstvo z lastno uspešnostjo pri izobraževanju, kot je razvidno iz slike 16. Študentje so dejansko precej zadovoljni z lastno uspešnostjo. Povprečna vrednost zadovoljstva na lestvici od 1 do 5 je v tem primeru malo nad 4. Skoraj polovica študentov je zelo zadovoljna z lastno uspešnostjo pri študiju, kar kaže na visoko stopnjo samozaupanja. Povsem nezadovoljen ni bil nihče ne na klasičnem in ne na e-študiju, le dva študenta sta se opredelila kot nezadovoljna. Zadovoljstvo študentov z lastno uspešnostjo je prikazano na sliki 15.



Slika 15: Zadovoljstvo študentov z lastno uspešnostjo

ZADOVOLJSTVO ŠTUDENTOV Z ORGANIZACIJO ŠTUDIJA

Podobno kot pri prejšnjem vprašanju o zadovoljnosti z lastno uspešnostjo so tudi tukaj anketiranci na lestvici od 1 do 5 ocenjevali zadovoljstvo z organizacijo študija, na katerega so se vpisali.

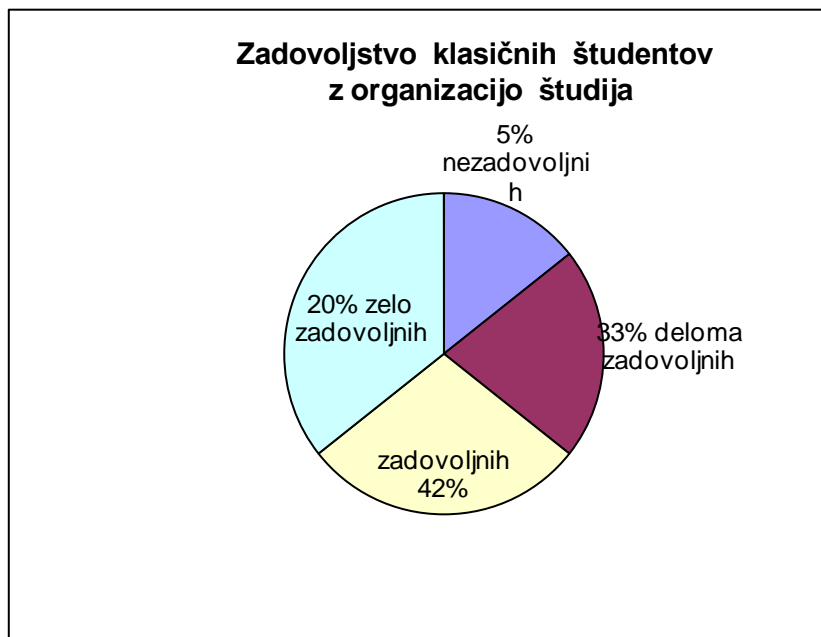
V celoti so študentje s tem vidikom za odtenek manj zadovoljni kot z lastno uspešnostjo, saj je povprečna vrednost okoli 3,8, kar pa je še vedno precej visoka vrednost. Zelo zadovoljnih je 36% e-študentov (slika 15) in 20% klasičnih študentov (slika 16), kar govori v prid e-študiju. Nezadovoljnih pa je zopet več e-študentov in sicer 14% proti 5% nezadovoljnih klasičnih študentov. Na sliki 16 je prikazano zadovoljstvo e-študentov z organizacijo študija.



Slika 16: Zadovoljstvo e-šudentov z organizacijo študija na lestvici od 1 do 5.
Povsem nezadovoljen (1) ni bil nihče.

Zelo nezadovoljen z organizacijo študija ni bil ne med klasičnimi ne med e-šudenti prav nihče. Deloma zadovoljnih je več klasičnih kot e-šudentov (33% klasičnih in 29% e-šudentov), zadovoljnih pa je več klasičnih kot e-šudentov (29% e-šudentov in 42% klasičnih študentov).

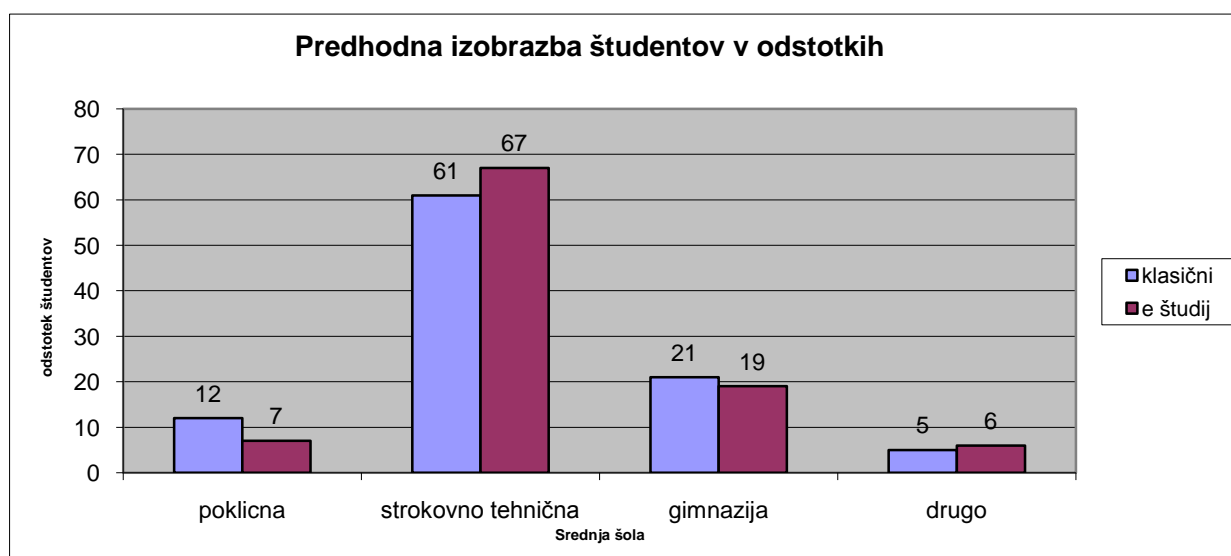
Zelo zadovoljnih je več e-šudentov kot klasičnih (36% e-šudentov in 20% klasičnih). Zadovoljstvo e-šudentov z organizacijo študija je prikazano na sliki 17.



Slika 17: Zadovoljstvo klasičnih študentov z organizacijo študija na lestvici od 1 do 4.
Povsem nezadovoljen ni bil nihče.

PREDHODNA IZOBRAZBA

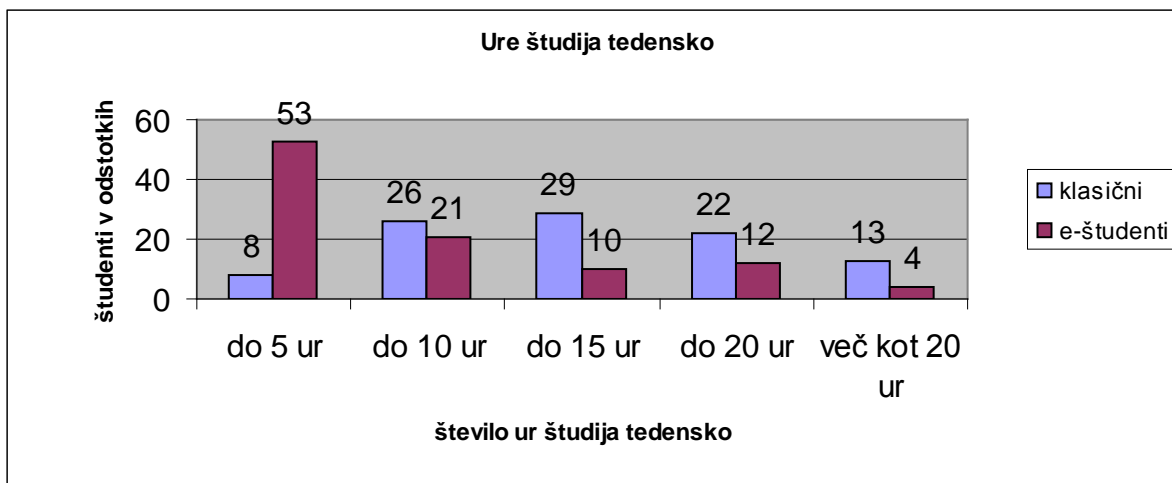
Po predhodni izobrazbi se anketiranci med seboj precej razlikujejo, nekaj več kot polovica sedanjih študentov je na tem študiju iz predhodne strokovno-tehnične izobrazbe, v obsegu dobre petine jih je gimnazijskih maturantov, zgolj desetina pa jih je končala poklicno srednjo šolo. Bistvenih razlik pri predhodni izobrazbi med e-šudenti in klasičnimi študenti ni. Presenetljivo malo je med študenti gimnazijskih maturantov, kar je razvidno iz slike 18. Ti se vpisujejo na univerzitetne in ne višje in visoke strokovne programe.



Slika 18: Predhodna izobrazba študentov v odstotkih

TEDENSKE URE ŠTUDIJA

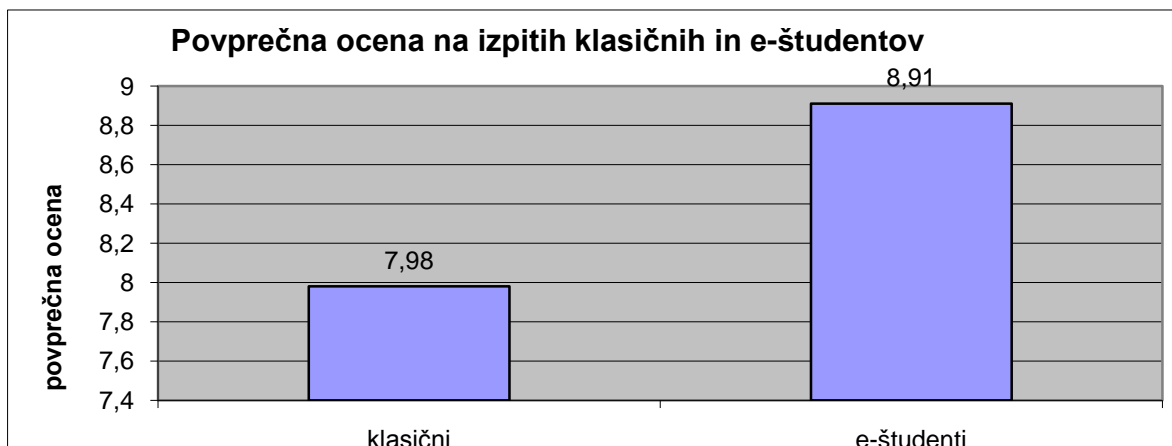
V povprečju anketirani študentje študirajo dobrih 10 ur na teden, polovica jih študira manj kot 10 ur tedensko, zgolj slabih 10 odstotkov pa več kot 20 ur tedensko, kar je razvidno iz slike 18. Zelo malo se študiju posvečajo e-šudenti, polovica jih študira manj kot 5 ur tedensko, do 10 ur tedensko se študiju posveča približno dobrih 20% klasičnih in e-šudentov, do 15 ur tedensko študira skoraj 30% klasičnih in 10% e-šudentov. Več kot 20 ur tedensko se študiju posveča 13% klasičnih in 4% e-šudentov., kot je razvidno iz slike 19.



Slika 19: Koliko ur tedensko se klasični in e-študenti posvečajo študiju

POVPREČNA OCENA NA ŠTUDIJU

Povprečna ocena na študiju je 8,06, porazdelitev je skoraj povsem simetrična. Kot je mogoče razbrati iz slike 20, imajo e-študenti za v povprečju eno oceno višjo oceno kot klasični študenti.



Slika 20: Povprečna ocena na izpitih pri klasičnih in e-študenti

4.6. PREVERJANJE HIPOTEZ

1. hipoteza: ŽENSKA POPULACIJA KLASIČNIH IN E-ŠTUDENTOV JE BOLJ USPEŠNA PRI ŠTUDIJU OD MOŠKE POPULACIJE.

SPOL

Na vprašanje o spolu je odgovorilo 134 anketirancev. Spodnja frekvenčna tabela (Tabela 2) prikazuje, da v vzorcu s skoraj tremi četrtinami (98 od 134 anketiranih) prevladujejo ženske.

Spol

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	moški	36	26,9	26,9
	ženski	98	73,1	100,0
	Total	134	100,0	

Tabela 2: Študenti po spolu

Po spolu se zastopanost študentov ženskega in moškega spola pri obeh vrstah študija, klasičnem in e-študiju, bistveno ne razlikuje. Na obeh oblikah študija prevladujejo ženske, kar prikazuje spodnja kontingenčna tabela (Tabela 3). In dejansko je tudi vrednost Pearsonovega hi-kvadrat testa, popravljenega za 2x2 tabele, zanemarljiva (0,000), kar pomeni, da je točna stopnja značilnosti zelo visoka: 0,990. Posledično ne moremo trditi, da obstaja statistično značilna povezava med spremenljivkama spol in način študija.

Spol * Način študija Crosstabulation

Count		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
Spol	moški	22	14	36
	ženski	60	38	98
	Total	82	52	134

Tabela 3: Študenti po spolu glede na način študija

Porazdelitev študentov po spolu v populaciji v Sloveniji za študijsko leto 2007/2008 pa je prikazana v naslednji tabeli (Tabela 4).

Spol

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	moški	48.322	41,9	41,9
	ženski	67.123	58,1	100,0
	Total	115.445	100,0	

Tabela 4: Porazdelitev študentov v populaciji v Sloveniji (štud. leto 2007/2008)

V mojem vzorcu je torej prevelik delež žensk, vendar je zgornja tabela pokazala, da spol ne vpliva značilno na odločitev o izbiri načina študija. Vseeno sem opravila popravek vzorca za boljšo reprezentativnost: relativno sem morala povečati vpliv moških in zmanjšati vpliv žensk. Tako sem dobila spodnjo porazdelitev v vzorcu (po spolu), kot je razvidno iz Tabele 5:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid moški	56	41,9	41,9	41,9
ženski	78	58,1	58,1	100,0
Total	134	100,0	100,0	

Tabela 5: Porazdelitev po spolu v vzorcu

Ta je torej v deležih povsem skladna s populacijskimi vrednostmi. Vendar tudi na tej točki kontingenčna tabela (Tabela 6) pokaže, da spol ne vpliva značilno na odločitev o načinu študija: Pearsonov hi-kvadrat test ima vrednost 0,000, kar je popolnoma neznačilno (točna stopnja značilnosti je 1,000).

Count		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
Spol	moški	34	22	56
	ženski	48	30	78
	Total	82	52	134

Tabela 6: Porazdelitev spolov glede na študij

Zato menim, da tovrstno razhajanje v porazdelitvi po spolu med vzorcem in populacijo nima znatnejšega vpliva na rezultate moje ankete. Zato v nadaljevanju svoje odgovore in analizo gradim kar na osnovnih rezultatih.

Spol študentov in povprečna ocena na izpitih sta v povezavi.

Iz naslednje tabele (Tabela 7) je razvidno, da imajo ženske nekaj višje povprečje pri ocenah opravljenih izpitov.

	Spol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Povprečna ocena	moški	36	7,88	,858	,143
	ženski	98	8,13	,972	,098

Tabela 7: Povprečna ocena pri moški in ženski populaciji študentov

Vendar pa t-test pokaže, da razlika med ocenami pri študentski populaciji moških in žensk ni statistično značilna.

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	
Povprečna ocena	,509	,477	Equal variances assumed	-1,350	132	,179	-,248	,184
			Equal variances not assumed	-1,430	70,124	,157	-,248	,173

Tabela 8: Povezava med povprečno oceno pri moški in ženski populaciji študentov.

T-test (Tabela 8) za neodvisna vzorca z vrednostjo ($t=-1,350$, in točno stopnjo značilnosti 0,179 pokaže, da se moški in ženske (študentje) po povprečni oceni ne razlikujejo statistično značilno.

Prvo hipotezo (ŽENSKA POPULACIJA KLASIČNIH IN E-ŠTUDENTOV JE BOLJ USPEŠNA PRI ŠTUDIJU OD MOŠKE POPULACIJE) zavrnamo.

2. hipoteza: E-ŠTUDENTI SO V POVPREČJU MLAJŠI OD KLASIČNIH ŠTUDENTOV

Po starosti se anketiranci med seboj precej razlikujejo, saj je najmlajši imel 20, najstarejši pa 61 let. Povprečna starost anketirancev pa je 32 let in pol. Študenti e-študija so v povprečju nekoliko starejši od študentov na klasičnem študiju.

Naslednja tabela (Tabela 9) pa prikaže, da je največ anketirancev (preko 57 odstotkov) v starosti med 24 in 36 let, čeprav vse do starosti 42 let ni znatnejšega odstopanja navzdol v zastopanosti med anketiranimi študenti.

Starost	Frekvenca	Odstotek	Kumulativni odstotek	Klasični študij	E-študij
20	4	3,0	3,0	2	2
21	3	2,2	5,2	2	1
22	6	4,5	9,7	4	2
23	4	3,0	12,7	2	2
24	11	8,2	20,9	4	7
25	6	4,5	25,4	4	2
26	5	3,7	29,1	4	1
27	3	2,2	31,3	3	0
28	7	5,2	36,06	5	2
29	6	4,5	41,0	6	0
30	8	6,0	47,0	6	2
32	4	3,0	50,0	4	0
33	7	5,2	55,2	4	3
34	3	2,2	57,5	0	3
35	11	8,2	65,7	7	4
36	6	4,5	70,1	4	2
37	4	3,0	73,1	4	0
38	3	2,2	75,4	3	0
39	3	2,2	77,6	2	1
40	3	2,2	79,9	2	1
41	2	1,5	81,3	0	2
43	5	3,7	85,1	2	3
44	6	4,5	89,6	3	3
45	5	3,7	93,3	2	3
46	3	2,2	95,5	1	2
47	2	1,5	97,0	1	1
48	1	0,7	97,8	0	1
50	1	0,7	98,5	0	1
51	1	0,7	99,3	0	1
61	1	0,7	100,0	0	1
skupaj	134	100,0			

Tabela 9: Porazdelitev študentov glede na starost pri študentih klasičnega in e-študija

Tabela 9 prikazuje tudi porazdelitev študentov klasičnega in e-študija glede na starost. Povprečna starost klasičnega študenta je skoraj 32 let, e-študenta pa 34 let ($t = -1,326$, $\alpha=0,05$ $p_{\alpha} =0,188$), torej ni povezave med klasičnimi in e-šudenti glede na starost.

Tako kot po spolu, pri porazdelitvi po starosti ne opažamo bistvene razlike med študenti klasičnega in e-študija, kar je razvidno iz naslednje tabele (Tabela 10) ter vrednosti Pearsonovega hi-kvadrat testa ($\chi^2=34,617$, $\alpha=0,05$, $p_{\alpha} =0,217$). Ugotavljamo, da ni povezave med tema dvema spremenljivkama. Dejstvo pa je, da je v tej tabeli precej celic tudi praznih in bi za še bolj natančne in statistično izmerljive podatke oziroma povezave bilo potrebno povečati velikost vzorca.

Način študija		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Starost	klasični	82	31,98	7,666	,847
	e-študij	52	34,02	9,287	1,288

Tabela 10: Razlika v povprečni starosti med klasičnimi in e-šudenti

Pri porazdelitvi študentov po starosti ni bistvenih razlik med študenti klasičnega in e-študija.

Drugo hipotezo (E-ŠTUDENTI SO V POVPREČJU MLAJŠI OD KLASIČNIH ŠTUDENTOV) zavrnamo.

3. hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ USPEŠNI PRI ŠTUDIJU OD ŠTUDENTOV, VKLJUČENIH V KLASIČNEN ŠTUDIJ.

NAČIN ŠTUDIJA

Po načinu študija je razbrati, da večina anketirancev, preko 61 odstotkov, študira na klasičen način in slabih 39 odstotkov preko e-študija. Ne tej točki vsebinsko podatek ne predstavlja pomembnega dejstva, ker gre za pridobljene anketne vprašalnike na obeh vrstah študija.

Zagotovo pa tudi na celotni populaciji v Sloveniji zaznamo višji vpis na programe klasičnega študija. Tabela 11 prikaže porazdelitev študentov glede na način študija.

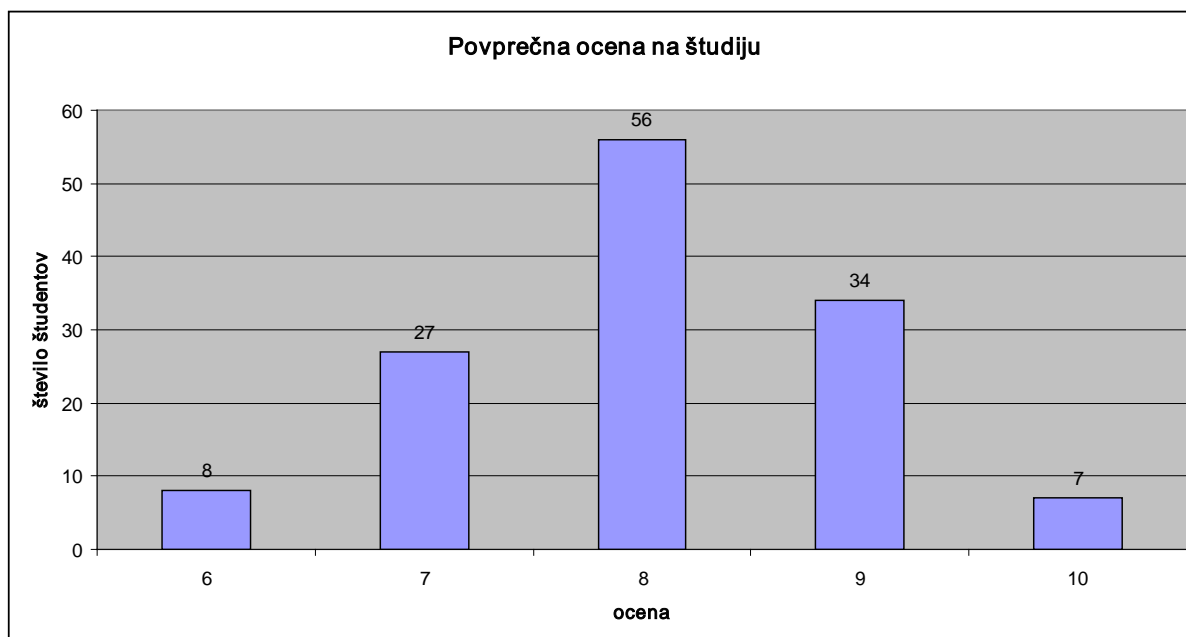
		Način študija		
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	klasični	82	61,2	61,2
	e-študij	52	38,8	100,0
	Total	134	100,0	

Tabela 11: Porazdelitev študentov glede na način študija

Uspešnost klasičnih in e-študentov bomo iskali v višini povprečne ocene, dobljene na izpitu in urah študija, ki jih študenti tedensko namenijo opravljanju študijskih obveznosti.

POVPREČNA OCENA NA ŠTUDIJU

Povprečna ocena na študiju je zelo visoka, saj presega oceno 8 (natančno 8,06), porazdelitev teh ocen med 134 anektiranci pa prikazuje spodnja slika (Slika 21), ki izkazuje skoraj povsem simetrično porazdelitev.



Slika 21: Povprečna ocena na študiju

V vzorcu 134 študentov je povprečna ocena 8,06, standardni odklon je 0,946.

Če so študentje klasičnega študija v povprečju več študirali kot študentje e-študija, pa je povprečna ocena pri slednjih (presenetljivo) višja, kot pri študentih klasičnega študija.

Namreč, pri e-študiju je povprečna ocena 8,19, pri klasičnem študiju pa 7,98, kot je razvidno iz naslednje tabele (Tabela 12).

	Način študija	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Povprečna ocena	klasični	82	7,98	,963	,106
	e-študij	52	8,19	,912	,127

Tabela 12: Primerjava povprečne ocene med klasičnimi in e-šudenti

Razlika je torej očitna: 7,98 za študente klasičnega študija in 8,19 za študente e-študija. Vendar pa je porazdelitev glede na število anketiranih študentov na klasičnem in e-študiju zanemarljiva. Namreč, t-test pokaže, da ta razlika ni statistično značilna ($t=-1,254$, $\alpha=0,05$, $p_{\alpha}=0,212$), ko primerjamo povprečne vrednosti pri dveh neodvisnih vzorcih, pri študentih klasičnega in e-študija, kot je razvidno iz tabele 13.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Povprečna ocena	Equal variances assumed	,155	,695	-1,254	132	,212	-,210	,167
	Equal variances not assumed			-1,270	113,028	,207	-,210	,165

Tabela 13: T-test za primerjavo povprečne vrednosti ocene pri klasičnih in e-šudentih

Študenti e-študija za študij porabijo manj časa in kljub temu, da t-test pokaže, da razlika ni statistično značilna, lahko potrdimo hipotezo s stališča porabljenega časa. Statistično gledano pa s stališča t-testa hipotezo zavrnamo.

Tretjo hipotezo (E-ŠTUDENTI SO BOLJ USPEŠNI PRI ŠTUDIJU OD ŠTUDENTOV, VKLJUČENIH V KLASIČNEN ŠTUDIJ) zavrnamo.

2. Hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z ORGANIZACIJO ŠTUDIJA OD KLASIČNIH ŠTUDENTOV.

ZADOVOLJSTVO Z ORGANIZACIJO ŠTUDIJA

Podobno kot pri prejšnjem vprašanju so tudi tukaj anketiranci na lestvici od 1 do 5 ocenjevali zadovoljstvo z organizacijo študija, na katerem so. V celoti so študentje za odtenek s tem vidikom manj zadovoljni, saj je povprečna vrednost okoli 3,8, kar pa je še vedno precej visoka vrednost. Rezultate, ki so podobni predhodni točki, prikaže tabela 14.

In ravno tako pri zadovoljstvu z organizacijo med študenti klasičnega in e-študija ni statistično značilnih razlik, čeprav je ($\chi^2=3,858$, $\alpha=0,05$, $p_\alpha=0,277$), to pomeni, da sicer o statistično pomembni razliki ne moremo govoriti, da pa je razlika tukaj večja kot pri prejšnjem vprašanju.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	4,5	4,6	4,6
	3	47	35,1	35,9	40,5
	4	48	35,8	36,6	77,1
	5	30	22,4	22,9	100,0
	Total	131	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		134	100,0		

Tabela 14: Zadovoljstvo z organizacijo študija

Tudi kontingenčna tabela Tabela 15 na naslednji strani to nakazuje: razvidno je, da je večji delež študentov na e-študiju (14 od 49, torej skoraj 30 odstotkov) popolnoma zadovoljen z organizacijo študija. Na klasičnem študiju je ta delež nižji (tu je delež 16 od 82, torej slabih 20 odstotkov).

Zadovoljstvo z organizacijo študija * Način študija Crosstabulation

		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
Zadovoljstvo z organizacijo študija	2	4	2	6
	3	27	20	47
	4	35	13	48
	5	16	14	30
	Total	82	49	131

Tabela 15: Primerjava zadovoljstva z organizacijo študija med klasičnimi in e-šudenti

Povezavo med spremenljivkama zadovoljstvo z organizacijo študija in povprečno oceno lahko prikažemo z uporabo korelacijskega koeficienta (s tem, da prvo, pet-stopenjsko spremenljivko obravnavam kot razmernostno, kar je pri 5 stopnjah, ki si medsebojno sledijo v zaporedju, dopustno). Korelacijski koeficient je 0,027 in pri točni stopnji značilnosti 0,757 pomeni, da povezava, ki je sicer pozitivna, a izrazito šibka, ni statistično značilna.

Četrte hipoteze (E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z ORGANIZACIJO ŠTUDIJA OD KLASIČNIH ŠTUDENTOV) na moji raziskavi ne morem potrditi.

3. Hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z LASTNO USPEŠNOSTJO KOT KLASIČNI ŠTUDENTI

Na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni povsem nezadovoljen, 5 pa popolnoma zadovoljen, so anketiranci ocenjevali zadovoljstvo z lastno uspešnostjo pri izobraževanju. Rezultati pokažejo, kot je razvidno iz tabele 29, da povsem nezadovoljnih ni in da so študentje dejansko precej zadovoljni z lastno uspešnostjo.

Povprečna vrednost zadovoljstva na lestvici od 1 do 5 je v tem primeru malo nad 4.

Tudi na tej točki je razvidno, da se študentje klasičnega in e-študija medsebojno ne razlikujejo značilno glede zadovoljstva z lastno uspešnostjo: Pearsonov hi-kvadrat test

($\chi^2=0,855$, $\alpha=0,03$, $p_\alpha=0,836$) kaže, da ne moremo govoriti o povezavi med tema dvema spremenljivkama, kot je razvidno iz tabele 16.

Zadovoljstvo z uspešnostjo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	3,0	3,0	3,0
	3	30	22,4	22,7	25,8
	4	56	41,8	42,4	68,2
	5	42	31,3	31,8	100,0
	Total	132	98,5	100,0	
Missing	System	2	1,5		
Total		134	100,0		

Tabela 16: Zadovoljstvo študentov z lastno uspešnostjo

Naslednja tabela (Tabela 17) prikazuje, kako so študenti klasičnega in e-študija zadovoljni z lastno uspešnostjo pri študiju, prikazuje to gibanje in primerjavo med študenti klasičnega in e-študija.

Zadovoljstvo z uspešnostjo * Način študija Crosstabulation

Count		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
Zadovoljstvo z uspešnostjo	2	3	1	4
	3	19	11	30
	4	36	20	56
	5	24	18	42
	Total	82	50	132

Tabela 17: Primerjava zadovoljstva z lastno uspešnostjo med e-šudenti in klasičnimi

Peto hipotezo (E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z LASTNO USPEŠNOSTJO KOT KLASIČNI ŠTUDENTI) zavrnamo.

4. hipoteza: E-ŠTUDENTI PORABIJO MANJ ČASA ZA OPRAVLJANJE ŠTUDIJSKIH OBVEZNOSTI KOT KLASIČNI ŠTUDENTI.

V povprečju anketirani študentje študirajo dobrih 10 ur (preračunano po tehtani aritmetični sredini, kjer so sredine razredov 2,5, 7,5, 12,5, 17,5 in 22,5 ur, kot uteži pa so uporabljene frekvence v posameznem razredu), porazdelitev pa prikazuje tabela 20 (glej Dodatek). Več kot polovica jih študira do 10 ur tedensko, zgolj slabih 10 odstotkov pa več kot 20 ur tedensko.

Na tej točki se pa študentje klasičnega in e-študija medsebojno značilno razlikujejo: vrednost Pearsonovega hi-kvadrat testa je $\chi^2=36,035$, $\alpha=0,05$, $p_\alpha=0,045$.

Spodnja kontingenčna tabela pa pokaže, da so študentje e-študija tisti, ki v večji meri študirajo manj ur tedensko: do 5 ur jih namreč študira skoraj 54 odstotkov (28 od 52), medtem ko jih na klasičnem študiju (samo) toliko študira manj kot 10 odstotkov (7 od 82). Z uporabo enakih sredin razredov kot prej ter z enakim tehtanjem, je na klasičnem študiju povprečno število ur tedenskega študija 12,7 ur, medtem ko je povprečje na e-študiju zgolj 7 ur študija tedensko, kot je razvidno iz tabele 18.

Ure študija tedensko * Način študija Crosstabulation

Count		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
		Ure študija tedensko	do 5 ur	7
	do 10 ur	22	11	33
	do 15 ur	24	5	29
	do 20 ur	18	6	24
	več kot 20 ur	11	2	13
	Total	82	52	134

Tabela 18: Primerjava ur študija tedensko med študenti klasičnega in e-študija

Šesto hipotezo (E-ŠTUDENTI PORABIJO MANJ ČASA ZA OPRAVLJANJE ŠTUDIJSKIH OBVEZNOSTI KOT KLASIČNI ŠTUDENTI) potrdimo.

5. Hipoteza: POMEMBEN DEJAVNIK PRI ODLOČITVI ZA E-ŠTUDIJ JE ODDALJENOST OD ŠTUDIJSKEGA SREDIŠČA.

Klasični in e-študenti se sicer s to trditvijo sicer strinjajo v rahlo različni meri, vendar t-test pokaže, da razlika nikakor ni statistično značilna ($t = 0,840$, $\alpha=0,05$, $p_{\alpha}=0,402$). Torej ne morem trditi, da bližina študijskega središča kraju bivanja študenta (značilno) vpliva na odločitev o načinu študija.

Spodnji podatki pokažejo pričakovano sliko (Tabela 19): v povprečju so študentje e-študija bolj oddaljeni od kraja študija (nižja vrednost strinjanja s trditvijo, da je študijsko središče blizu kraja bivanja študenta).

Trditev	Klasični študij	E - študij	t-test	P-vrednost
Študijsko središče je blizu mojemu kraju bivanja	3,94	3,75	0,840	0,402

Tabela 19: Oddaljenost od študijskega središča

Sedmo hipotezo (POMEMBEN DEJAVNIK PRI ODLOČITVI ZA E-ŠTUDIJ JE ODDALJENOST OD ŠTUDIJSKEGA SREDIŠČA) zavrnamo.

6. hipoteza: ŠTUDENTI E-ŠTUDIJA IMAJO VIŠJI MESEČNI DOHODEK NA DRUŽINSKEGA ČLANA KOT ŠTUDENTI KLASIČNEGA ŠTUDIJA.

Anketiranci so podali tudi (okvirno) vrednost mesečnega neto dohodka na družinskega člana. V povprečju znaša neto mesečni dohodek okoli 550 evrov na člana (kjer kot sredine razredov vzamem 150, 350, 450, 550 ter 800 evrov, za preračun tehtane aritmetične sredine pa uporabim tehtanje s frekvenkami), lepo pa je razvidno, da je največ odgovorov bilo v razredu (nad 500) do 600 ter nad 600 (skoraj 33 oziroma 30 odstotkov v vsakem razredu, skupaj torej 63 odstotkov vseh odgovorov), le manjši del pa odpade na prvi razred (do 300 evrov). Porazdelitev je razvidna iz tabele 20.

Dohodek na družinskega člana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	manj kot 300	9	6,7	6,9	6,9
	do 400	16	11,9	12,2	19,1
	do 500	24	17,9	18,3	37,4
	do 600	43	32,1	32,8	70,2
	nad 600	39	29,1	29,8	100,0
	Total	131	97,8	100,0	
Missing	System	3	2,2		
Total		134	100,0		

Tabela 20: Dohodek na družinskega člana

Dohodek na družinskega člana pa je pomembno različen pri študentih na klasičnem oziroma e-študiju. Pearsonov hi-kvadrat test ($\chi^2=17,9$, $\alpha=0,05$, $p_\alpha=0,001$) potrjuje, da je povezava med dohodkom na družinskega člana in načinom študija statistično značilna.

Dohodek na družinskega člana * Način študija Crosstabulation

Count		Način študija		
		klasični	e-študij	Total
		Dohodek na družinskega člana	manj kot 300	4
	do 400	4	12	16
	do 500	13	11	24
	do 600	28	15	43
	nad 600	32	7	39
	Total	81	50	131

Tabela 21: Dohodek na družinskega člana glede na vrsto študija

Kontingenčna tabela (Tabela 21) pa pokaže, da se tisti, ki imajo v povprečju nižje dohodek na člana, v večji meri odločajo za e-študij: povprečni dohodek na člana v družini (izračunan

analogno prej omenjenemu izračunu), kjer je študent klasičnega študija, je 603 evre, to povprečje pa je pri e-šudentih 475 evra.

Osmo hipotezo (ŠTUDENTI E-ŠTUDIJA IMAJO VIŠJI MESEČNI DOHODEK NA DRUŽINSKEGA ČLANA KOT ŠTUDENTI KLASIČNEGA ŠTUDIJA) zavrnamo.

5 UGOTOVITVE

1. hipoteza: ŽENSKA POPULACIJA KLASIČNIH IN E-ŠTUDENTOV JE BOLJ USPEŠNA PRI ŠTUDIJU OD MOŠKE POPULACIJE.

Glede na zastopanost po spolu med klasičnimi in e-šudenti ni razlik, podobna je zastopanost po spolu v celotni populaciji študentov v letu 2006/2007. Tri četrtine študentov je ženskega spola.

Uspešnost pri študiju sem ugotavljala glede na povprečno višino ocene na študiju. Ta je sicer zelo visoka, saj na vzorcu 134 študentov presega oceno 8 (8,06, standardni odklon je 0,946). Povprečna ocena je pri e-šudentih višja kot pri klasičnih (7,98 pri klasičnih in 8,19 pri e-šudentih), kar nas vodi k dejstvu, da so e-šudenti bolj uspešni pri študiju kot klasični.

Raziskava kaže, da so študentke bolj uspešne pri študiju kot študenti. Povprečne ocene so višje pri ženski populaciji in sicer je povprečje pri moški populaciji študentov na vzorcu 36 študentov 7,88, pri ženski populaciji na vzorcu 98 študentk pa 8,13.

Povprečna ocena je pri ženskah torej višja kot pri moških in je v statistično značilni povezavi s starostjo, vendar pa glede na število populacije v vzorcu pri posamezni oceni ugotavljam, da aritmetično povprečje ne pokaže najboljšega razmerja. Namreč, t-test pokaže, da se ocene pri ženski in moški populaciji ne razlikujejo statistično značilno in torej hipoteze ne potrjuje.

2. hipoteza: E-ŠTUDENTI SO V POVPREČJU MLAJŠI OD ŠTUDENTOV, VKLJUČENIH V KLASIČEN ŠTUDIJ.

Po starosti se študenti v vzorcu precej razlikujejo pri obeh načinih študija, klasičnemu in e-študiju, saj ima najmlajši 20 let, najstarejši pa 61 let. Povprečna starost študentov je 32,5 let. Dobra polovica anketiranih študentov je starih med 24 in 36 let.

Raziskava ugotovi, da starost ne vpliva na odločitev, ali bo študent študiral na klasični način ali preko e-študija. Četudi bi pričakovali, da se bodo e-študija udeleževali mlajši študenti, temu ni tako. Sklepali bi, da so mlajši študenti bolj naklonjeni e-tehnologiji na vseh področjih življenja, vključno z izobraževanjem, saj jim je e-tehnologija bližja, lažje in hitreje tudi sledijo novostim v e-tehnologiji. V raziskavi pa ugotavljam, da so e-šudenti v povprečju celo dve leti starejši od klasičnih študentov, kar je presenetljiv rezultat.

3. hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ USPEŠNI PRI ŠTUDIJU OD ŠTUDENTOV, VKLJUČENIH V KLASIČEN ŠTUDIJ.

Pri uspešnosti študentov glede na način študija ugotavljam, da so e-študenti za malenkost bolj uspešni od klasičnih študentov glede na višino povprečne ocene. In tudi, da imajo tisti študentje, ki so starejši od 26 let, v povprečju višjo povprečno oceno na študiju in e-študenti so v povprečju nekoliko starejši od klasičnih študentov (razlika je dve leti).

Povprečna ocena e-študentov je torej višja kot povprečna ocena klasičnih študentov, kljub temu, da e-študenti namenjajo manj časa študijskim obveznostim kot klasični. Ugotovitev gre pripisati drugačnemu načinu dela v spletni učilnici, ki od študenta zahteva samostojno in angažirano delo, ki je redno preverjano iz tedna v teden. Poleg tega e-študenti tisti čas, ki ga klasični namenjajo poti na predavanja in čas, ki ga prebijejo na predavanjih, namenijo individualnemu študiju. Povprečna ocena pri e-šudentih je 8,91, povprečje pri klasičnih pa je za dobro oceno nižje: 7,98.

Timsko delo je zelo pomemben dejavnik uspešnosti študija in tudi sicer vedno bolj v ospredju. Klasični študenti v tej kategoriji menijo, da je projektno nalogo najtežje izdelati v timu. E-študenti so timskega dela bolj vajeni in ker ga večkrat izvajajo, ga ne ocenjujejo kot težjo nalogo, kot je samostojno delo.

V raziskavi ugotavljam tudi to, da ne moremo trditi, da manj uspešni študentje menijo, da je klasičen način študija bolj kvaliteten in daje študentu več možnosti, da uspešno dokonča študij.

Študentje ocenjujejo, da način dela profesorjev na fakultetah, visokošolskih in višješolskih zavodih ni odločujoč pri uspešnosti opravljanja študijskih obveznosti. Bolj so z metodiko poučevanja zadovoljni e-študenti kot klasični. Pri tem je treba poudariti, da imajo tudi e-študenti študijska srečanja s profesorji, ki so za študente e-študija obvezna in potekajo enkrat na dva meseca. Trditev, da je uspeh študenta odvisen od učiteljevih metod poučevanja, je tako višje ocenjena pri e-šudentih. Ti bolj potrebujejo jasno predstavljene cilje poučevanja, ker so bolj odvisni od lastne iniciativnosti in zato bolj pogosto potrebujejo potrditev, da delujejo v pravi smeri. Klasični študenti pa menijo, da so pomembne sodobne metode poučevanja in da te bolj pritegnejo študente. Pričakovali bi, da bodo študenti tistih profesorjev, ki od študentov dosledno zahtevajo aktivno udeležbo, bolj uspešni na izpitih, kar pa se v raziskavi ni potrdilo. Ugotavljamo, da učiteljeve metode in uporaba didaktičnih pripomočkov pri razlagi snovi niso kazalec študentove uspešnosti, čeprav didaktiko bolj

pogrešajo e-študenti kot klasični. So pa učiteljeve metode in uporaba didaktičnih pripomočkov zagotovo kazalec uspešnosti pri dijakih in učencih, kjer je motivacija učečega močno povezana s tem, kako in s čim učitelj motivira učence.

Povprečna ocena, dosežena pri izpitih, pa je povezana s študentovim sodelovanjem z učiteljem. Bolj ko študent z učiteljem sodeluje, višja je njegova povprečna ocena.

Z najnižjo stopnjo strinjanja študenti ocenjujejo trditev, da je njihov uspeh odvisen od učiteljevih metod poučevanja. Ugotavljam tudi, da se študentje klasičnega študija in študentje, ki so vključeni v e-študij, zelo malo udeležujejo govorilnih ur, čeprav v raziskavi trdijo, da so jim profesorji in mentorji vedno na voljo. Morda se ravno zato ne udeležujejo govorilnih ur, ker so jim profesorji na voljo tudi ob drugih terminih, kot jih določa čas govorilnih ur.

4. hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z ORGANIZACIJO ŠTUDIJA OD KLASIČINIŠTUDENTOV

Na celotni populaciji študentov v Sloveniji zaznavamo občutno višji vpis na programe klasičnega študija, ker e-študij še vedno predstavlja neznano področje. E-študij nujno vključuje poznavanje IKT, kar študente, ki se doslej v življenju niso veliko srečevali z računalniki, že v začetku prestraši. Seveda tudi klasični študij zahteva od študentov poznavanje IKT, vendar je za študente to bolj sprejemljivo, ker imajo občutek, da se bodo že spotoma dovolj naučili, da bodo uspeli opraviti tisti del študijskega programa, ki od njih zahteva poznavanje IKT vsebin.

Anketni vprašalnik je študente spraševal, v kolikšni meri so zadovoljni z organizacijo študija na lestvici od zelo zadovoljen, zadovoljen, deloma zadovoljne, nezadovoljen in zelo nezadovoljen. Raziskava kaže, da je med e-študenti več takšnih, ki so z organizacijo študija zelo zadovoljni (36%) kot med klasičnimi študenti, kjer je odstotek zelo zadovoljnih z organizacijo študija nižji (20%). Med zadovoljnimi je večji delež klasičnih kot e-študentov (42% klasičnih, in 29% e-študentov), deloma je zadovoljnih 33% e-študentov in 29% klasičnih, nezadovoljnih je 14% e-študentov in le 5% klasičnih. Zelo nezadovoljnega ni nobenega študenta.

Tudi časovna razporeditev izpitov je eden od dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo študentov z organiziranjem študijskega procesa. Ugotavljam, da časovna razporeditev izpitov in povprečna ocena nista v povezavi, kar nas navaja na misel, da časovna

razporeditev izpitov ni tako zelo pomembna, kot se zdi na prvi pogled. Tisti, ki menijo, da je časovna razporeditev izpitov neprimerna, ne dosegajo slabših ocen kot tisti, ki menijo, da je razporeditev izpitov primerna.

Tudi povezava med trditvijo, da je blok sistem lažji tistim študentom, ki so bolj uspešni, je prešibka, da bi jo potrdili. Torej, študenti, ki menijo, da je blok sistem lažji, niti niso bolj uspešni od tistih, ki menijo, da blok sistem ni lažji.

Navodila za študij so e-študenti ocenili precej višje kot klasični, ki menijo, da navodila niso vedno dovolj jasna. E-študenti tudi menijo, da je predmetov preveč in da je klasičen sistem študija (torej ne e-študij) bolj kvaliteten.

E-študenti z najvišjo oceno strinjanja ocenjujejo trditev, da je sodelovanje s profesorjem ali mentorjem vedno mogoče. V veliki meri se strinjajo, da jim je IKT blizu in da so pri študiju postavljeni jasni cilji s strani organizatorja študija. Z oceno strinjanja nad 3 (na lestvici od 1 do 5) se študentje strinjajo, da so povratne informacije hitre in natančne, da so metode poučevanja sodobne, da je vsebina gradiv jasna in da učitelji pri razlagi uporabljajo didaktične pripomočke.

5. Hipoteza: E-ŠTUDENTI SO BOLJ ZADOVOLJNI Z LASTNO USPEŠNOSTJO KOT KLASIČNI ŠTUDENTI.

Tretjina (32%) študentov je zelo zadovoljnih z lastno uspešnostjo, 42% jih je zadovoljnih z lastno uspešnostjo, 23% študentov je deloma zadovoljnih s svojo uspešnostjo, 3% študentov niso zadovoljni z lastno uspešnostjo, nikogar pa ni, ki bi bil popolnoma nezadovoljen z lastno uspešnostjo. Če primerjamo klasične in e-š studente, ugotovimo, da je večji delež e-študentov, ki so zelo zadovoljni s svojo uspešnostjo (36% e-študentov proti 29% klasičnih). S svojo uspešnostjo je zadovoljnih 44% klasičnih in 40% e-študentov, 23% študentov je niti zadovoljnih, niti nezadovoljnih med klasičnimi in 22% med e-š studentami, 3% klasičnih študentov in 2% e-študentov je nezadovoljnih s svojo uspešnostjo. Zelo nezadovoljnih ni niti med e-š studentami niti med klasičnimi študenti.

Tako pri klasičnih kot pri e-š studentih obstaja povezava med zadovoljstvom z lastno uspešnostjo in zadovoljstvom z organizacijo študija. Tisti, ki so bolj zadovoljni z lastno uspešnostjo, so tudi bolj zadovoljni z organizacijo študija.

Pri lokusu kontrole več e-šudentov kot klasičnih meni, da so izpit dobro opravili, ker je bil profesor dobre volje in ker so imeli srečen dan. Sicer pa so povezave pri vseh trditvah v zvezi z lokusom kontrole neznačilne.

Pri postavki trud/napor študenti menijo, da jim študijske obveznosti vzamejo veliko časa in da dosegajo boljše rezultate, če profesor od njih zahteva, da so aktivni pri študiju. Študenti klasičnega študija se v tej točki razlikujejo od e-šudentov in sicer klasični študenti na prvo mesto postavljajo trditev, da jim študij vzame veliko časa, e-šudenti pa prednjačijo pri postavki, da se pri študiju ne trudijo zelo.

Študenti svoje obveznosti opravljajo vestno in v roku, trditev, da so delovne navade tiste, ki vodijo k uspehu, pa na lestvici od 1 do 5 ocenjujejo s 4,37. Opažamo razliko med klasičnimi in e-šudenti, ki je presenetljiva. Namreč, klasični študenti bolj pazijo na to, da so njihove obveznosti opravljene v roku, e-šudentje pa v večji meri trdijo, da študirajo pred izpiti in še zlasti, ko jim teče voda v grlo. To dejstvo je presenetljivo zato, ker je e-študij naravnan tako, da študentje ne morejo na izpit, če svojih tedenskih obveznosti ne opravijo v roku in sproti, kar izključuje trditev, da študirajo v glavnem pred izpiti.

6. hipoteza: E-ŠTUDENTI PORABIJO MANJ ČASA ZA OPRAVLJANJE ŠTUDIJSKIH OBVEZNOSTI KOT KLASIČNI ŠTUDENTI.

Ko ugotavljamo, koliko ur tedensko posvetijo študenti študiju in opravljanju študijskih obveznosti, ugotovimo zanimivo razliko. E-šudentje v glavnem porabijo za študij do 5 ur tedensko (53%) in le 8% klasičnih študentov porabi za študij do pet ur na teden. Nato se razlika med e in klasičnim študijem zmanjša, kajti pri študiju do 10 ur tedensko je zastopanih 26% klasičnih in 21% e-šudentov. Nato se razlika znova poveča. Pri postavki študiram do 15 ur tedensko so udeleženi 29% klasičnih študentov in 10% e-šudentov. Do 20 ur tedensko študiju posveti 22% klasičnih in le 12% e-šudentov. Več kot 20 ur tedensko študira 13% klasičnih in le 4% e-šudentov. Več kot polovica e-šudentov porabi za študij do 5 ur tedensko, večina klasičnih študentov pa med 10 in 20 ur tedensko.

Ugotavljam, da e-študenti namenjajo manj časa študijskim obveznostim kot klasični študenti. Čas, ki ga prebijejo klasični študenti na poti do predavanj in na predavanjih, porabijo e-študenti za študij. Klasični študenti za študij potrebujejo dodaten čas.

Raziskava je ovrgla tudi trditev, da imajo bolj marljivi študentje, ki študiju namenjajo več časa, tudi višjo povprečno oceno in so tako bolj uspešni pri študiju. Tisti študenti, ki so pri

študiju manj uspešni in imajo torej nižje ocene, tudi sicer trdijo, da jim študij dobro gre in se ne trudijo preveč.

7. hipoteza: POMEMBEN DEJAVNIK PRI ODLOČITVI ZA E-ŠTUDIJ JE ODDALJENOST OD ŠTUDIJSKEGA SREDIŠČA.

Hipotezo, da e-š študenti živijo dlje od študijskih središč kot klasični, raziskava potrjuje, kljub temu pa oddaljenost od študijskega središča ni glavni razlog za vpis na e-študij. Kot glavni razlog študenti navajajo časovno fleksibilnost pri študiju in opravljanju študijskih obveznosti.

Raziskava kaže, da so študenti e-študija v resnici bolj oddaljeni od študijskih središč kot študenti klasičnega študija.

Pri oddaljenosti od študijskega središča klasični študenti v večji meri menijo, da živijo blizu študijskega središča. Študenti, ki bivajo daleč od študijskega središča, se načeloma sicer odločajo za e-študij, vendar ta dejavnik ni odločilnega pomena.

8. hipotezo (ŠTUDENTI E-ŠTUDIJA IMAJO VIŠJI MESEČNI DOHODEK NA DRUŽINSKEGA ČLANA KOT ŠTUDENTI KLASIČNEGA ŠTUDIJA) zavrnamo.

Raziskava kaže, da imajo premožnejši študentje tudi višje povprečne ocene na izpitih. Ugotovitev se ujema s predhodnimi raziskavami o uspešnosti in družbenem razredu. Ugotavljamo tudi, da se bolj premožni študenti odločajo za klasični študij in ne za e-študij. Pričakovali bi, da se bodo za e-študij odločali študenti, ki imajo višji mesečni dohodek (na družinskega člana), saj je e-študij dražji od klasičnega. Vendar raziskava kaže, da se za e-študij ne odločajo bolj premožni študenti. Med e-š študenti je povprečen mesečni dohodek na družinskega člana 475 evrov, pri klasičnih študentih pa 602 evra.

Zaposlitev partnerja vpliva na odločitev, ali bo študent študiral na klasičen način ali preko e-študija. Ugotavljam, da zaposlitev očeta ne vpliva na odločitev, ali se bo študent vpisal na klasični ali e-študij, opazim pa trend, da se za e-študij odločajo študentje, katerih partnerji imajo višjo raven zaposlitve in tudi tisti, katerih matere imajo zaposlitev nižje po lestvici.

6 MODEL PREHODNOSTI

6.1 POMANJKLJIVOSTI OBSTOJEČEGA SISTEMA

Med bolj perečimi težavami, s katerimi se sooča naš sistem terciarnega izobraževanja, je problematika motivacije. Gre za motiviranje na obeh straneh katedra: motivirati je potrebno učitelja, da bo uspešen pri podajanju snovi in pri spodbujanju študentov, motivirati pa je potrebno tudi študenta, da bo dobro in v danem časovnem obdobju uspešno opravil vse obveznosti in diplomiral. V visoko razvitih deželah profesor študenta motivira z osebnim pristopom, kar se je izkazalo za zelo dobro. Profesor študentu nudi varnost in mu kaže pot, študent dobi občutek sprejetosti in spoštovanja, kar mu daje vedeti, da je cenjen in tudi sam ima občutek samopotrjevanja. Tak študent bo zagotovo bolj uspešno študiral kot tisti, ki ga profesor niti ne opazi in ga pusti pri miru. Toda kako naj profesor vzpostavi osebni stik z nepregledno množico študentov? Tu se profesionalni odnos začne nagibati k osebnemu, ki je veliko bolj naporen in izčrpavajoč za učitelja. Edini izhod se nakazuje v zmanjšanih standardih o številu študentov na profesorja. Seveda fakultete ne bodo omejile vpisa, da bi prišli do sprejemljivega števila študentov na učitelja, temveč bi bilo na fakultete potrebno pritegniti več strokovnjakov predavateljev. Poleg tega je v terciarnem izobraževanju, torej na visokih in višjih šolah, potrebno izdelati sistem za uspešno motiviranje študentov in zaposlenih, spodbujati sodelovanje med študenti in profesorji, spodbujati timsko delo, omogočiti hiter pretok informacij.

Vedno se največ pozornosti nameni motiviranju študentov, učitelji pa naj bi bili motivirani sami od sebe. Vendar se človek sčasoma izčrpa in po začetnem zagonu potrebuje dodatno motivacijo. Največ izobraževanj in seminarjev s področja motiviranja je ponujenih učiteljem v osnovnih šolah, manj jih je namenjenih učiteljem na srednjih šolah, motivacijskih seminarjev za učitelje na visokih šolah pa je sploh zelo malo.

Raziskava kaže, da so pri študiju bolj uspešni tisti študenti, od katerih učitelji zahtevajo aktivno vključevanje v študijski proces. To vodi v misel, da mora biti profesor dovolj zahteven, da prisili študente k aktivnemu študiju. Če bo profesorju vseeno, s kakšnim tempom študentje študirajo, bodo imeli študentje nižje ocene in bodo tudi manj znali, študij pa se jim utegne zavleči. In problematika znova vodi k motivaciji. Če naj učitelj svojo energijo razdaja za to, da bo v predavalnici primoral študente, da bodo aktivni, bo omagal pri akademskih dosežkih. Ne bo imel več energije, da bi se poleg pedagoškega ukvarjal še z znanstvenim delom.

Med pomanjkljivosti obstoječega sistema lahko štejemo tudi dejstvo, da študenti v raziskavi menijo, da navodila za študij niso dovolj jasna. Učitelj mora v svojem učnem načrtu jasno zastaviti cilje in določiti minimalne standarde znanja pri vsaki obravnavani snovi, ki jih od študentov zahteva. Učitelj mora jasno določiti kriterije in ocenjevalno shemo, ki naj bo študentom znana vnaprej, torej pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

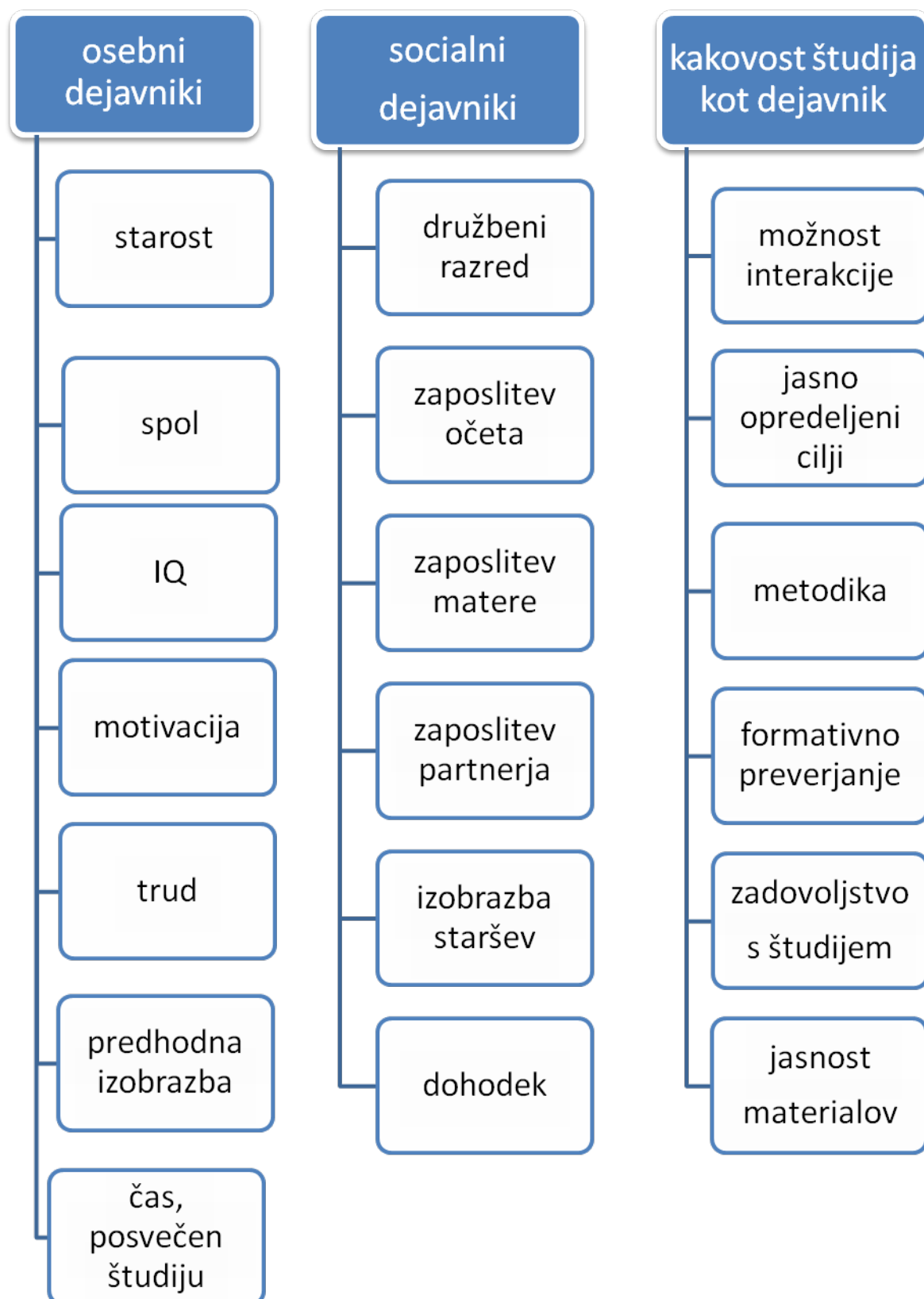
Med problematiko, ki se v zadnjem času vse bolj vztrajno izboljšuje, štejemo zadovoljstvo študentov s študijem, učitelji, z organizacijo izpitov, organizacijo študijskega procesa in z lastnimi dosežki.

Študenti v študijskem procesu igrajo premalo aktivno vlogo. Ker je študentov glede na število učiteljev izredno veliko, je težko določati študentom aktivne vloge in jih spodbujati, da so pri študiju bolj samostojni, da samostojno iščejo informacije in svoje znanje dokazujejo na praktičnih primerih ter izkazujejo poznavanje primerov dobre prakse. E-študenti so pri študiju bolj uspešni od klasičnih, čeprav v študijske obveznosti vlagajo manj časa. Ugotavljam, da njihov način študija zahteva od študenta angažiran in aktiven pristop z veliko samostojnega individualnega in timskega dela.

6.2 IZGRADNJA MODELA PREHODNOSTI

Pri izgradnji modela prehodnosti študentov iz nižjega v višji letnik sem upoštevala osebne dejavnike, socialne dejavnike in dejavnike, ki vplivajo na organiziranost študijskega procesa. Nekateri dejavniki so se izkazali za bolj vplivne, drugi za manj vplivne. Na nekatere dejavnike imajo organizatorji študijskega procesa večji vpliv, na druge pa manjši ali pa sploh ne moremo vplivati nanje.

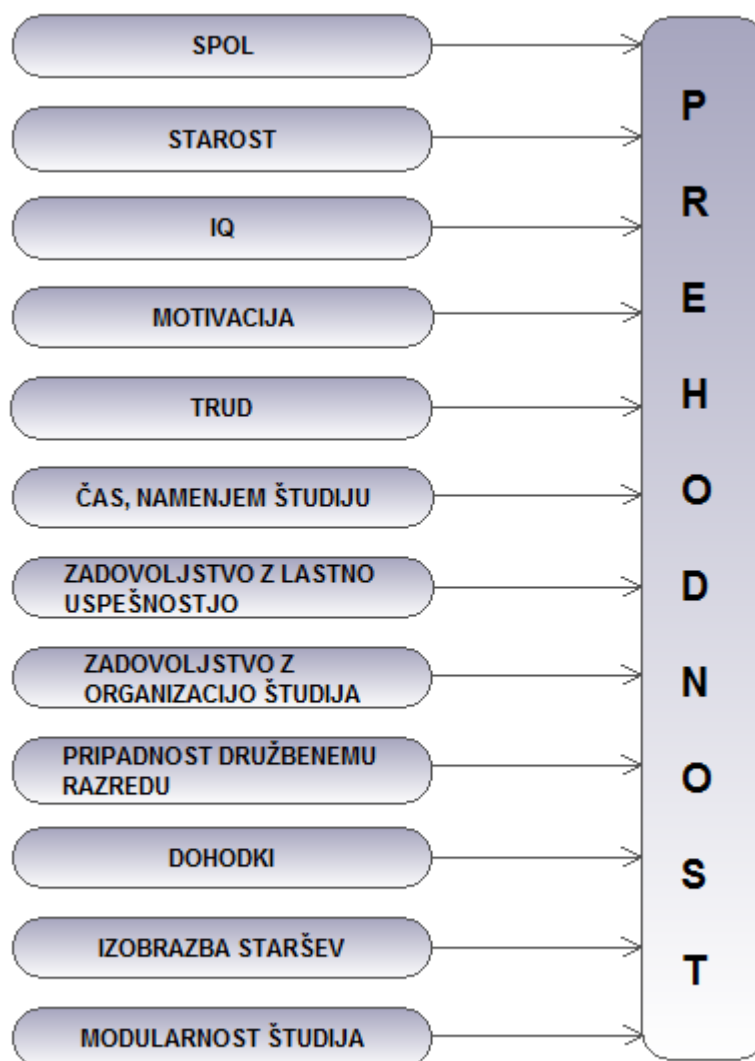
Med osebnimi dejavniki ugotavljamo, da na uspešnost študija vpliva spol, starost, IQ študentov, na kar kot organizatorji študijskega procesa nimamo vpliva. Vplivamo pa lahko na študentovo motivacijo, trud, ki ga vlaga v študij in čas, ki ga posveča študiju. Oba slednja dejavnika sta v soodvisnosti od motivacije.



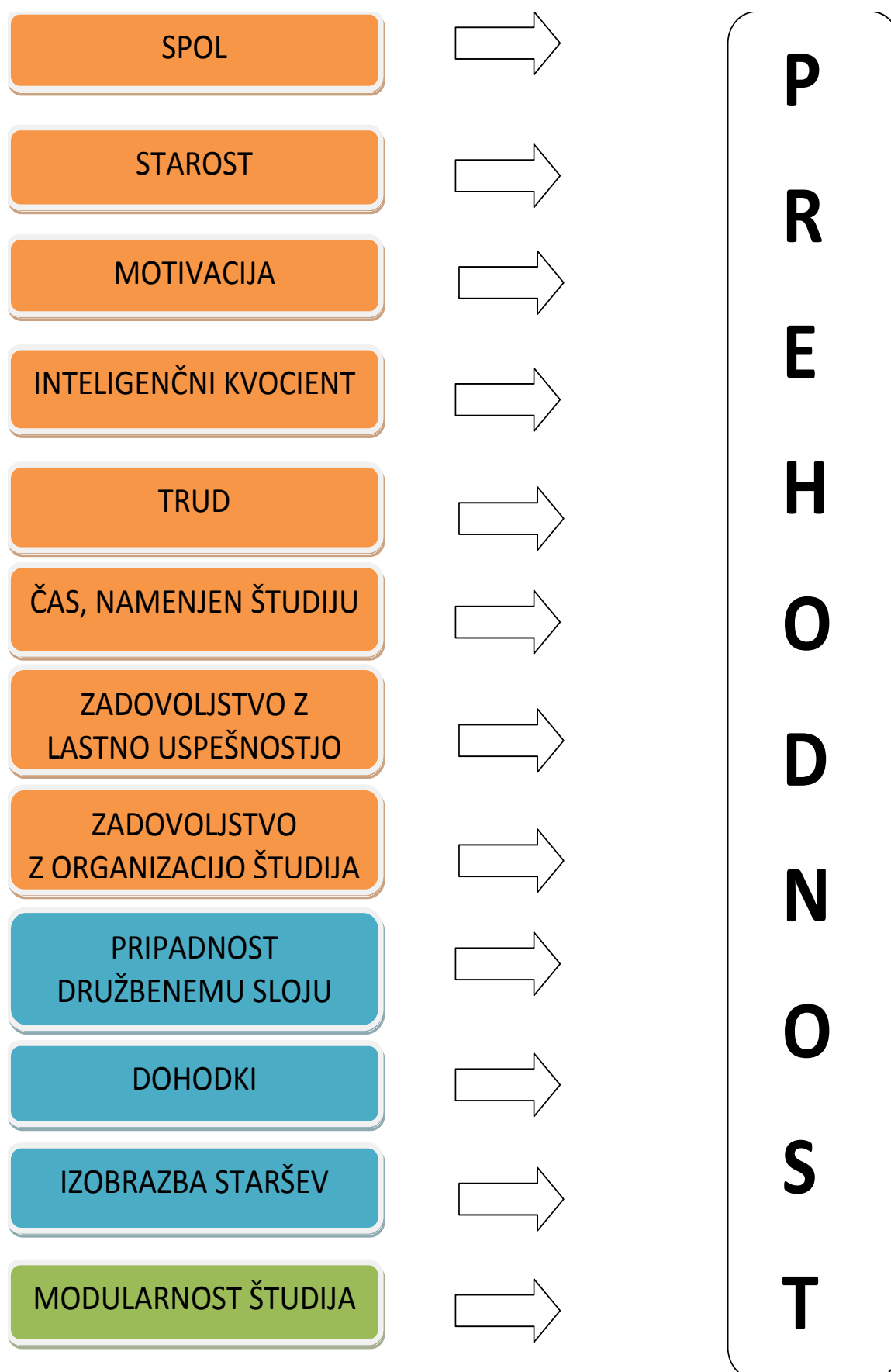
Slika 22: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost klasičnih in e-števnikov

Med socialnimi dejavniki upoštevamo družbeni razred, ki mu študent pripada, izobrazba in zaposlitev staršev ter partnerja. Na uspešnost pri študiju vpliva tudi višina mesečnega dohodka.

Poleg osebnih in socialnih dejavnikov na prehodnost vpliva tudi kakovost študijskega procesa. Študenti izpostavljajo naslednje dejavnike: možnost interakcije s profesorjem, metodika podajanja snovi, formativno preverjanje oziroma hitra povratna informacija, jasnost študijskih materialov in jasno opredeljeni cilji pri predmetu.



Slika 23: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri študentih klasičnega študija



Slika 24: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri študentih klasičnega študija

Glavni dejavniki pri klasičnem študiju so osebni dejavniki (spol, starost, IQ, motivacija, trud, čas, namenjen študiju, **zadovoljstvo z lastno uspešnostjo, zadovoljstvo z organizacijo študijskega procesa**), socialni dejavniki (pripadnost družbenemu razredu, lastni dohodki, zaposlitev partnerja, zaposlitev matere, izobrazba staršev) in organiziranost študijskega procesa (jasnost materialov, modularnost študija).



Slika 25: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri študentih e-študija

Pri študentih e-študija na prehodnost vplivajo poleg osebnih dejavnikov (spol, starost, inteligenčni kvocient, motivacija, trud, čas, namenjen študiju), zadovoljstvo z lastno uspešnostjo in organizacijo študija.

Med socialne dejavnike bomo šteli pripadnost družbenemu razredu, zaposlitev partnerja, zaposlitev matere, izobrazbo staršev. Med dejavnike, ki vplivajo na kakovost študijskega procesa, so nosilci izobraževalnega procesa, ki ponujajo ali odvzemajo možnost interakcije ter modularnost študijskega procesa.

Pri e-študiju pa med osebnimi dejavniki prevladujejo spol, starost, IQ, motivacija, trud, lokus kontrole, zadovoljstvo z lastno uspešnostjo, zadovoljstvo z organiziranostjo študija. Med socialnimi dejavniki izpostavimo pripadnost družbenemu razredu, zaposlitev partnerja, izobrazbo matere, ne pa tudi očeta. Pri organiziranosti študija pa bomo izpostavili jasnost materialov, možnost interakcije s profesorjem in modularnost študijskega procesa.

Ugotoviti je mogoče, da se nekateri dejavniki klasičnega in e-študija prekrivajo. Med osebnimi dejavniki se prekrivajo spol, starost, motivacija, trud, zadovoljstvo z lastno uspešnostjo in zadovoljstvo z organizacijo študija. Med socialnimi dejavniki opazimo, da se prekrivajo pripadnost družbenemu razredu, zaposlitev partnerja, zaposlitev matere, izobrazba staršev. Pri dejavnikih, ki določajo organiziranost študija, se prekrivajo jasnost materialov in modularnost študija, ki študentom omogoča, da se bolj skoncentrirajo na en predmet naenkrat.

Nekateri dejavniki so bolj vplivni: spol in starost, motivacija, trud, zadovoljstvo z organiziranostjo študijskega procesa in zadovoljstvo z lastno uspešnostjo, pripadnost družbenemu razredu. Ravno tako je med bolj vplivnimi pripadnost družbenemu razredu, kar je povezano s premožnostjo študenta, zaposlitvijo matere in izobrazbo staršev.

Da bi pri e-študentih povečali prehodnost, je potrebno posvetiti posebno pozornost motivaciji, zadovoljstvu z lastno uspešnostjo in z organizacijo študija, vplivamo lahko tudi na jasnost materialov, možnost interakcije s profesorjem ter na modularnost pri organizaciji študijskega procesa.

Pri študentih klasičnega študija bomo povečali prehodnost, če bomo uspeli vplivati na večjo motiviranost, doseči, da bodo študenti zadovoljni z lastno uspešnostjo, da bodo

zadovoljni z organizacijo študija, medtem ko na socialne vidike nimamo vpliva. Pomembni dejavniki, na katere pa imamo vpliv, so povezani z organiziranostjo študija, kamor bomo šteli jasnost materialov ter modularnost študija.

Na IQ, starost in spol študentov seveda ne moremo vplivati, čeprav raziskava izpostavi dejstvo, da so starejši študenti bolj uspešni od mlajših in da so ženske bolj uspešne od moških pri študiju. Kljub vedno večjim možnostim vpliva na IQ (na primer z zdravim načinom življenja, prehranjevanja, skrbi za redno fizično dejavnost), nanj še vedno ne moremo vplivati v tem smislu, da bi izboljšali prehodnost študentov.

Pričakovali bi, da bo predhodna izobrazba imela vpliv na uspešno opravljanje študijskih obveznosti, vendar je raziskava pokazala, da ni tako. Gimnazijski maturantje pri opravljanju študijskih obveznosti niso bolj uspešni od študentov, ki so opravljali poklicno maturo. To vodi v misel, da pri sprejemanju študentov na določen študijski program ni v prvi vrsti potrebno upoštevati število točk, dobljenih na maturi. Gimnazijski maturanti naj bi imeli boljšo podlago za študij kot maturanti, ki so opravljali poklicno maturo, česar pa aktualna študija ne potrjuje. Zato bi bilo nujno potrebno spremeniti vsebinski del opravljanja mature, ker ne izkazuje dejanskih sposobnosti in znanja maturanta, temveč faktografsko pomnjenje snovi.

Motivacija je tisti dejavnik, na katerega imamo aktivni vpliv. Tu bi veljalo razmisliti, kako naj študente motiviramo, da bodo uspešni pri opravljanju obveznosti. Študenti so v pričujoči študiji izpostavili možnost sodelovanja s predavateljem kot najvišjo obliko motivacije s strani izobraževalne organizacije. V nekaterih izobraževalnih organizacijah je običaj, da vsako nedeljo predavatelj ali tutor napiše študentom motivacijsko pismo, v katerem jim okvirno razloži aktivnosti, ki so za študenta obvezne in priporočljive v tem tednu in jih s prijazno besedo povabi k sodelovanju. Za pisanje motivacijskega pisma potekajo posebna izobraževanja, kjer se tutorji naučijo izrazoslovja in fraz, ki delujejo motivacijsko spodbudno. Motivacija je v tesni povezavi s trdom, ki ga študentje vlagajo v študij. Bolj kot so motivirani, bolj se trudijo in boljši so uspehi. Trud bodo študenti povečevali vzporedno z naraščajočo motivacijo. In seveda obratno. Manj kot bodo študenti motivirani, manj se bodo trudili pri študiju in posledično bodo slabši rezultati.

Lokus kontrole izpostavljajo e-študenti, klasični pa ne. E-študenti menijo, da so dobro oceno dobili, ker je imel izpraševalec dober dan, ker so imeli sami srečen dan in je bil izpraševalec dobre volje. Klasičnih študentov lokus kontrole ne zamoti, bolj zaupajo v

svoje sposobnosti in v svoje znanje, ker se več časa posvečajo študiju kot e-študenti. Slednji morda svojemu znanju ne zaupajo.

Predhodne študije kažejo, da je med vplivnimi dejavniki pri uspešno dokončanem študiju izobrazba in zaposlitev očeta. Naša študija je prikazala, da je vplivni dejavnik izobrazba matere, očeta pa ne. Pomemben motivacijski dejavnik pri študiju je tudi zaposlitev in izobrazba partnerja. Višja kot je partnerjeva izobrazba, več študentov se vpiše na e-študij. Tu gre za ozaveščenje prednosti, ki jih potegne za seboj e-študij s časovno in prostorsko fleksibilnostjo.

Čas, ki ga študenti namenjajo študiju, ni vedno odločujoč pri uspešnosti študija. Ugotavljamo, da e-študenti namenijo študiju in opravljanju obveznosti do študija manj časa kot klasični študenti. V zakup je treba vzeti tudi dejstvo, da klasičnim študentom pobere več časa fizična prisotnost na predavanjih in vajah, zaradi česar porabijo več časa kot e-študenti. E-študenti imajo pri študiju na voljo večjo časovno fleksibilnost, pa tudi fleksibilnost glede kraja študija, tempa in vsebine. Pri e-študentih pa predavanj v klasičnem smislu ni, uporabljajo virtualno učilnico, ki jim je dostopna ob vsakem delu dneva in kjerkoli, kjer imajo dostop do medmrežja. Pri e-študentih tako odpade čas, ki ga klasični študenti porabijo za potovanje na predavanja, iskanje parkirnega prostora, ki zna biti tudi zelo zamudno in nenazadnje finančno obremenjujoče.

Zadovoljstvo študentov z lastno uspešnostjo je eden od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na prehodnost tako klasičnih kot e-študentov. Zadovoljstvo je eden od glavnih motivatorjev, vendar tudi na njega kot organizatorji študijskega procesa nimamo velikega vpliva. Večji vpliv pa imamo na zadovoljstvo študentov s študijskim procesom, z organizacijo študija, z odnosom profesorjev do študentov in tudi to so močni motivatorji. Ker so to tisti motivatorji, na katere imamo vpliv, je potrebno razmisliti o možnih izboljšavah na teh področjih.

Zadovoljstvo študentov se nanaša tudi na jasnost materialov za študij. Pomembno je, da študent ve, katero snov naj preštudira in kako naj se je loti. V zadnjih letih je moč opaziti, da so študentje kljub večji dostopnosti študijskih materialov ali pa ravno zaradi tega vedno manj samostojni pri iskanju virov in jim to predstavlja velik problem. Skrb zbuja tudi dejstvo, da si samo tretjina klasičnih študentov zapiske pripravlja sama, ostali si zapiske fotokopirajo ali izposodijo, ker se ne potrudijo dovolj, da bi si pripravili svoje zapiske.

Študenti e-študija imajo višji mesečni dohodek na družinskega člana kot študenti klasičnega študija. Raziskava je potrdila predhodna opažanja, da so bolj premožni študentje tudi bolj uspešni pri študiju, kar je prav tako eden od pokazateljev sprememb v družbi. V preteklosti so premožni študentje študirali dlje, s študijem se jim ni mudilo, privoščili so si lahko dejavnosti, ki so študij postavljale na drugo mesto. Tisti študentje, ki so prihajali iz socialno šibkejših družin, so hiteli s študijem, da bi čimprej diplomirali, se zaposlili in si tako izboljšali socialno situacijo. Danes študenti iz socialno šibkega okolja študirajo dlje, ker morajo ob študiju skrbeti še za lastno eksistenco. Na socialne dejavnike, ki sicer dokaj močno vplivajo na prehodnost študentov, ne moremo vplivati s strani organizatorja študijskega procesa niti s strani izvajalca študijskega procesa. Socialna varnost študentov je v rokah države in organi, ki so pristojni za socialni status študentov, si morajo ozavestiti dejstvo, da je študentom, ki so socialno groženi, potrebno omogočiti dostojno bivanje bodisi s finančnimi dotacijami, štipendijami in jim omogočiti tudi primerno nastanitev v času študija. Študentje v tem primeru ne bodo primorani del dneva skrbeti za lastno eksistenco, kajti v tem času trošijo energijo, ki bo jo sicer porabili za študij in opravljanje študijskih obveznosti.

Zaposlitev partnerja je velik motivator in sicer višje, kot je partner na družbeni lestvici, bolj se študenti odločajo za e-študij.

6.3. Vplivi na izboljšanje prehodnosti

6.3.1 Kratkoročni vplivi

Že kratkoročni vplivi na izboljšanje prehodnosti med študenti klasičnega in e-študija bodo vidni takoj, ko bomo uspeli dovolj motivirati učitelje in študente, da bodo vzpostavili bolj osebni odnos, ki bo študentom vlival samozaupanje in zaupanje v svoje sposobnosti.

Premostiti je potrebno težavo, ki jo povzroča povsem človeški faktor – namreč, en profesor se ne more ukvarjati s stotimi in več študenti. Uvesti je potrebno manjše skupine študentov, s katerimi bo mogoče aktivno delati in kjer ne bo potreben izključno frontalen pristop. Ta študentom namreč onemogoča aktivno vlogo v procesu izobraževanja. Potrebno je uvesti delo mentorja ali asistenta, ki bo prevzel del obveznosti z ramen profesorja in se bo ukvarjal z neakadetskimi administrativnimi zadevami, ki učitelju jemljejo energijo in čas in mu preprečujejo, da bi se bolj posvečal svojemu akademskemu delu. Študent bo tako primoran sproti in redno študirati in izpolnjevati svoje študijske obveznosti, da se mu ne bodo tako nakopičile, da jih slednjič ne bo več zmogel.

Profesor bo lahko s študentom imel bolj pristen odnos, če bo študentovo delo lahko cenil in spoštoval, kar pa mora študent s svojim prizadevanjem izkazati.

6.3.2 Dolgoročni vplivi

Mehansko učenje je stvar preteklosti, nove izzive prinaša študent, ki bo kritični mislec. Dolgoročno gledano morajo postati visokošolski profesorji tisti, ki bodo študente izzvali, da bodo razmišljali v smeri inovacij in sprememb. V svetu se znanje hitro spreminja, zato statično znanje ni več tisto, ki ga želimo od študentov. Od študenta pričakujemo, da bo kritični mislec. Ta je po naravi radoveden, dobro obveščen, razumen, razgledan, fleksibilen, pošten pri osebnih nagnjenjih, razsoden in preudaren pri ustvarjanju mnenja, je voljan znova pretehtati svoje argumente, si je na jasnem o problemih, je urejen pri kompleksih problemskih situacijah, marljiv pri iskanju informacij, razumski pri izbiri kriterijev. Kritični mislec je usmerjen na raziskovanje, preiskovanje in spraševanje, vztrajen je pri iskanju rezultatov, ki morajo biti čimbolj natančni.

»Kritično mišljenje je namenska, samo-regulacijska presoja, ki se udejanja v interpretaciji, analizi, ovrednotenju in razlagi konceptualnih, dokazljivih, metodoloških, kriterioloških ali kontekstualnih premislekih. Kritično mišljenje je bistveno orodje pri poizvedovanju in kot taka je osvobajajoča sila v vzgoji in izobraževanju ter mogočen resource v osebnem in javnem življenju. Kritično mišljenje ni sinonim za dobro mišljenje, kritično mišljenje je prodoren človeški fenomen, ki nas izziva, da se nenehno izboljšujemo.« (Delfsko poročilo, 1988)

Bit sodobnega poučevanja je torej v procesu poizvedovanja, učenja in razmišljanja, ne pa v nabiranju in skladiščenju informacij. Obstajajo učinkoviti načini, da poučujemo kritično mišljenje tudi in še zlasti na fakultetah, čeprav je mogoče kritičnega mišljenja otroka učiti že od vrtca dalje. Kritično mišljenje je treba vpeljati v izobraževalni sistem, kar pomeni, da je učni načrt treba sestaviti tako, da bo sledil artikulaciji kritičnega mišljenja.

Dolgoročno gledano bomo imeli jasno zastavljene dejavnike, ki bodo študentom omogočali večjo prehodnost ravno zaradi kritičnega pristopa do izobraževalnega procesa in kot tak bo pripomogel k bolj kakovostnemu študiju. Študenti ob koncu študija ne bodo več »na začetku«, kot so bili sedaj ob vstopu na prvo delovno mesto, temveč bodo v delovni proces vnašali spremembe in novosti – ne le takšne, o katerih so se učili pri študiju, ampak bodo kot kritične osebnosti znali nadaljevati izobraževanje v smislu vseživljenjskega učenja.

7 ZAKLJUČEK

Cilj naloge je bil preučiti, kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na večjo prehodnost študentov terciarnega študija. Naloga raziskave je bila ugotoviti, v kolikšni meri dani dejavniki vplivajo na prehodnost e-študentov in študentov klasičnega študija.

Namen raziskave je bil preveriti in podrobno prikazati, kako vplivajo na prehodnost osebni dejavniki (motivacija, trud, predhodna izobrazba, inteligenčni količnik, čas, ki ga študent namenja študijskim obveznostim), socialni dejavniki (družbeni sloj, izobrazba staršev, dohodki), študijske obveznosti (število in vrstni red izpitov, plan izpitov, vzporedni in modularni sistem študija), kvaliteta študija (možnost interakcije, jasnost opredeljenih ciljev, povratna informacija, metode in tehnike poučevanja, jasnost vsebine materialov). V nalogi so predstavljeni odgovori na vprašanja:

- kaj ovira študente pri prehajanju v višji letnik
- kateri dejavniki so tisti, ki študentom omogočajo hitrejši in kvalitetnejši študij

Cilj stalnih sprememb v izobraževanju ni namenjen sam sebi, temveč gre zlasti za proces izboljšanja, ki bo študentom omogočal hiter, sodoben in kvaliteten študij.

Teoretičen prispevek k razvoju znanosti predstavlja razliko med dejanskim stanjem, predvidenimi cilji in pričakovanji udeležencev izobraževanja, profesorji in zahtevami po človeških virih v Sloveniji in Evropi, ki vsi želijo in pričakujejo učinkovit sistem terciarnega izobraževanja.

Praktičen prispevek naloge pa je v izdelavi smernic in modela, ki bo visokošolskim organizacijam in učiteljem v pomoč pri ozaveščanju problematike prehodnosti študentov. S tem smo dosegli vse cilje naloge. Sodelovanje študentov pri anketi je pripomoglo k ozaveščanju problematike prehajanja in pričakujemo, da bodo v bodoče vsaj deloma odpravljene tiste ovire, na katere imamo neposreden vpliv pri kvaliteti študija.

Model pa ni popoln. Bil bi zagotovo še boljši, če bi bili dostopni vsi potrebni podatki – IQ, na primer, nismo mogli meriti zaradi omejitev raziskave same in zaradi nedostopnosti podatkov. Sčasoma se bo v praksi pokazalo, kje so potrebne izboljšave in dopolnitve. Model bi bil boljši tudi, če bi bil vzorec anketiranih študentov večji. E-študij je pri nas še v povojih in še vedno redke organizacije, ki ga izvajajo, večinoma ne dovoljujejo anketiranja navzven.

Izdelava modela pa sproža tudi dileme. Visokošolski učitelj je znanstvenik, raziskovalec, inovator, strokovnjak na svojem področju. Ali je pošteno, da od njega pričakujemo, da bo poleg svojega akademskega dela tudi pedagog, ki bo s svojimi študenti navezoval še osebne odnose in jih tako motiviral? Zastavlja se tudi vprašanje, ali so študentje sploh dovolj ozaveščeni in pripravljeni aktivno sodelovati pri študijskem procesu ali jim je bolj všeč manj naporna pasivna vloga, v kakršni se zdaj večinoma dobro znajdejo.

Model bi kazalo razširiti v smislu več kriterijev. Lahko bi povečali število dejavnikov, ki tudi vplivajo na prehodnost in niso bili zajeti v tej raziskavi. Osnovni cilj raziskave je namreč ozavestiti nekatere najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na prehodnost. Bolj natančne raziskave posameznih dejavnikov bodo dale bolj podrobne povratne informacije in potem bi učitelji lahko ukrepali v smeri večje kakovosti svojega pedagoškega dela.

S proučevano problematiko bo prispevano k celovitejšemu in bolj preglednemu zbiru dejavnikov, ki posredno ali neposredno sodelujejo pri postopku prehajanja iz letnika v višji letnik in k uspešno zaključenemu študiju.

Izobraževalni zavodi bodo tako dobili celovito sliko, kako naj pristopijo k problematiki prehodnosti. V zadnjih letih je bilo ugotovljenih veliko dobrih in slabih strani visokošolskega izobraževalnega sistema, ki se ves čas trudi v smeri izboljšav. Pridobljenih je bilo veliko novih spoznanj o uspešnem prehajanju iz letnika v letnik. Izkušnje kažejo, da morajo biti današnji diplomanti pripravljeni na nenehne spremembe in vedno višje zahteve delodajalcev, za kar bodo poskrbele visokošolske izobraževalne organizacije tako, da bodo izobraževale študente v smislu kritičnega pristopa. Prav ti diplomanti so gibalno novosti v delovnih organizacijah, prinašajo svežino znanj, dognanj in novih zamisli, ki jih pomagajo umestiti v prakso.

Rezultati raziskave so zbrani in pripravljeni za predstavitev z namenom:

- izboljšati kakovost izobraževanja
- izboljšati prehodnost
- skrajšati čas študija
- spodbuditi izobraževalne institucije, da ozavestijo dejavnike, ki lahko pospešijo prehodnost
- prilagoditi se nenehnim spremembam in zahtevam

Informacijsko komunikacijska tehnologija zavzema vse pomembnejše mesto v našem vsakdanu, zato je potrebno spodbujati ob klasičnih pristopih tudi e-poučevanje. Kar je bilo

nekdaj oddaljena fantazija futurologov, se je danes udejanjilo kot vsakdanja praksa. Predlogi gredo v smer spletne učilnice, ki bi lahko deloma prevzela klasičen način frontalne oblike predavanja in bi omogočila študentom aktiven pristop k učenju, ki postaja predpogoj za uspešen študij in hiter prehod iz letnika v letnik.

Računalniška tehnologija je v polnem zamahu, postala je nujnost ne le v poslovanju, temveč tudi in še zlasti v izobraževanju.

LITERATURA IN VIRI

1. Bevc, M. (2001) Knowledge and education in Slovenia in the context of EU accession: abstract and summary report. Ljubljana: Institute for Economic Research.
2. Bevc, M. (2003). Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. [Efficiency and justice of higher education in Slovenia], *Teorija in praksa* 40(1): 90-102.
3. Billings, D. M., (1988). A conceptual model of correspondence course completion. *American Journal of Distance Education*, 2(2), 23-25.
4. Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge & Kegan.
5. Bowles, S. and Gintis, H. (2001) *Schooling in Capitalist America Revisited*, Massachusetts, University of Massachusetts, dosegljivo na <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>
6. Boud, D. (1992). *The challenge of problem based learning*, London, Kogan Page.
7. Bradač, F.(1980). *Latinsko slovenski slovar*, Državna založba Slovenije.
8. Bronfman, V., (2000). Linking information technology and pedagogical innovation to enhance management education. *V Proceedings of the Eighth European Conference on Information Systems*,ur. H. R. Hansen, M. Bichler in H. Mahrer, 1405–1412. Dunaj.
9. Chyung, Y., Winiiecki, D.J., Fenner, J.A., (1998) A case study: increase enrollment by reducing dropout rates in adult distance education. In *Proceedings of the annual conference on distant teaching and learning*, Madsison, WI.
10. Deci, E.L., (1992), Self determination in motivation and learning. *Motivation and emotion*, 16, 165-185.
11. Dille, B., Mezaqck, M., (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 5 (1), 24-35.
12. Duh, M.,(2004). Vloga povratne informacije v učnem procesu, dosegljivo na <http://www.sodobna-pedagogika.net/1-04.htm>
13. Evetts, J., (1996), *Gender and career in science and engeneering*, Taylor and Francis, 1996. University of Nottingham.
14. Ferjan, M., Jereb, E. (2005), Education of employees in Slovenian companies, in: J. Florjančič and B.W. Paape, (Eds) *Personnel and Management: Selected Topics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 145-159.
15. Ferjan, M., Jereb, E. (2008), Social class position as a determinant of educational achievement, *Društvo istraživača (Zagreb)*, 8-10, 2008, let 17, 4/5, 869-886.

16. Flere, S., et al., 2005, Družbeni profil študentov Slovenije: Poročilo o rezultatih raziskave, ŠOS, Maribor, 2005. Dosegljivo na www.studentska-org.si/files/2006-02-profil-studentov-2005.pdf
17. Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Peltz, W., Swan, K., (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: principles and examples from SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
18. Gaber, D., Prosen, Ž., Šter, G., Jesenko, M., Mayer, J., Zaznava kakovosti študija in zadovoljstvo študentov s študijem na fakulteti za organizacijske vede, *Organizacija letnik 41*, številka 1, jan-feb 2008.
19. Gardner, H. (1995), *Razsežnost uma, Teorija o več inteligencah*, Založba Tangram.
20. Greenberg, J., (1994). *Organizational Behaviour: The State of the Science*. Hillsdale New York.
21. Gerlič, I. (2002), *Informacijsko-komunikacijska tehnologija in sodobna šola, vzročno-posledična razmerja. Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi*, Organizacija, let.35, 2002, št.8, Kranj, Moderna organizacija, 470-472.
22. Glass, D. V. (1954). *Social Mobility in Britain*, London: Routledge & Kogan Paul.
23. Goldthorpe, J., (1996). *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment*, *The British Journal of Sociology* 47(3): 481-505.
24. Gortan, A., Jereb, E., (2007), *Osip in uspešnost študentov pri e-študiju*, Organizacija, 40(6), 2007.
25. Gortan, A., Vrabič, D., *Do final exams restrict critical thinking? 2nd International Conference on Argumentation, Rhetoric, Debate and the Pedagogy of Empowerment*, April 2008, Ljubljana.
26. Greenberg, J., (1997). *Organizational behaviour: The state of Science*, Hillsdale, NJ: Lawrence
27. Haralambos, M., Holborn, M., (1999) *Sociologija [Sociology]*, Ljubljana: DZS.
28. Harris, J.R., (1998). *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. New York, Free Press.
29. Holmberg, B., (1995), *The evolution of the character and practice of distance education*, *Zentrales Institut für Fernstudienforschung*, FernUniversität, Hagen.
30. Jackson, D. N., Rushton, J.P., (2006). *Males have greater g: Sex differences in general mental ability from 100,000 17- to 18-year-olds on the Scholastic Assessment Test*, *Intelligence*, Volume 34, Issue 5, September-October 2006, Pages 479-486.
31. Japelj, B., in M. Čuček, ur. 2000. *sites: druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
32. Jereb, E., (2008): *Social class position as a determinant of educational achievement*

33. Jereb, E., Bernik, I., (2006) Elektronsko preverjanje znanja: pripravljenost študentov. Organizacija (Kranj), apr. 2006, letn. 39, št. 4, str. 273-277.
34. Jereb, E., Ferjan, I., (2008) Social classes and social mobility in Slovenia and Europe. Organizacija (Kranj), 2008, ilustr., letn. 41, št. 6, str. 197-206.
35. Jereb, E., Ferjan, M., (2005). Education of employees in Slovenian companies, Florjančič, J., Paape, B.W.,(Eds) Personnel and Management: Selected Topics.Frankfurt am Main: Peter Lang, 145-159.
36. Jereb,E., Šmitek, B. (1999). Using an electronic book in distance education, *Informatica*, 23(4): 483-486.
37. Jereb E., Šmitek, B., (2006). Applying multimedia instruction in e-learning, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol.43, No.1, Feb 2006, pp 15-27.
38. Jereb, E., Rajkovič, U., Rajkovič, V., (2005). A hierarchical multi-attribute system approach to personnel selection, *International Journal of Selection and Assessment* 13(3): 198-205.
39. Kanfer, R. (1992). Work motivation: New directions in theory and research. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 7, pp.1-53). London: John Wiley & Sons, Ltd.
40. Keegan, D. , at al., (2003). *Theoretical principles of distance education*. Routledge, New York, 2003.
41. Kember, D., (1989). A longitudinal process model of dropout from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 287-301.
42. Klein, H.J.,(1989), An integrated control theory of work motivation, *Academy of Management Review*, 14, 150-173.
43. Komisija evropskih skupnosti (2006). *Evropski popis, 22 Vir: Evropski popis – Potrjevanje neformalnega in priložnostnega učenja*, Bruselj, okt. 2006.
44. Komljanec. N., (2004). *Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije* <http://www.sodobna-pedagogika.net/1-04.htm>
45. Košmelj, B., Rovan,J., (2003), *Statistično sklepanje*, Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
46. Levy, Y. (2003), *A study of learners' perceived value and satisfaction for implied effectiveness of online learning systems*. *Dissertation Abstracts International* 65(03). Locke in Latham 1990
47. Lynn, R., Irwing, P.,(2004). Sex differences on the Progressive Matrices: A meta-analysis. *Intelligence*, (2004), vol. 17, n°2, pp. 257-271.
48. Lipičnik, B., (1997). *Človeški viri in ravnanje z njimi*, Ljubljana, Ekonomska fakulteta, 1997.
49. Lipičnik, B.(2002). *Management: Nova znanja za uspeh*, Radovljica, Didakta, 478.
50. Marentič Požarnik,B., *Učni stili po Kolbu; Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica, Educa. 77-101.

51. Mayer, J., (1987), Spodbujanje ustvarjalnega dela in vodenja, 16. Posvetovanje psihologov Slovenije, Ljubljana, Društvo psihologov SR Slovenije, str. 112-121.
52. Mitchell, T.R., Beach, L., (1990). Toward an understanding of intuitive and automatic decision making, *Organizational Behaviour and Human Decision Preocesses*, 47, 1-20.
53. Munro, J., (1987). The discourse of dropout in distance education: A theoretical analysis.
54. Musek, J., (1993), *Osebnost in vrednote*, Ljubljana, Educy.
55. Musek, J., (1982), *Osebnost*, Ljubljana, DDU Univerzum.
56. Miloslavskaya, N., Tolstoy, A., (2005). Distance Learning and Problems of Ensuring Its Information Security, *Proceedings of EDEN 2005 Annual Conference*. Uredila: Szucs, A., &B, I., Helsinki 20-23 jun. 2005. Izdala European Distance and E.Learning Network.
57. Možina, S., at al. *Management: nova znanja za uspeh*, Radovljica, Didakta, 2002.
58. Naji, M., (2006), *Metode poučevanja in učenja za trajnostni razvoj*, RS za šolstvo
59. Neisser *et al.* (1995). *Intelligence: Knowns and Unknowns* Board of Scientific Affairs of the American Psychological Assosiation, 1995.
60. Parker, A.,(1999), A study of variables that predict dropout from distance education, *International Journal of Education & Technology*, 1(2), 1-12.
61. Pinkowska, M., (2006) Team cohesiveness, *IT Software Project Management*, Uniwersitet Technologiczno, dosegljivo na [www.lent.ch/artikel/cohesiveness-Pikowska](http://www.lent.ch/artikel/cohesiveness-Pikowska.pdf). pdf.
62. Pintrich. P.R., Schunk, D.H., 1996, *Motivation in Education*, Prentice Hall, 1996.
63. Plomin, R., Pedersen, N.L., Lichtenstein P., McClearn G.E., (05 1994). Variability and stability in cognitive abilities are largely genetic later in life. *Behavior Genetics* 24 (3): 207. doi:10.1007/BF01067188
64. Plucker, J.A., (2003). *Human Intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*, dosegljivo na <http://www.indiana.edu/~intell>.
65. *Poklicno izobraževanje in usposabljanje*, (2004). Ključ do prihodnosti, Demografske spremembe, Sinteza maastrichtske študije Cedefopa, Luxembourg 2004.
66. Požarnik B.M., (1999), *Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive; Vzgoja in izobraževanje*, 1999/6
67. Požarnik , B. M., (2001). *Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost znanja*, *Sodobna pedagogika* l. 52/3, str. 54-75, 2001
68. Quinn, J.,(2004). *Understanding Working-Class 'Drop-Outs' from Higher Education through a Socio-cultural Lens: Cultural Narratives and Local Contexts*, *International Studies in Sociology of Education* 14(1): 57-74, 2004.

69. Raziskava o delovni sili v EU, 2004, Eurostat. Dosegljivo na www.mszs.si/eurydice/posvet/stat_eurostat.htm
70. Richardson, J.C., Swan, K., (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
71. Rotter, J., (1989), Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
72. Rowntree, D., (1992). *Exploring open and distance learning*, London, Kogan Page, Erlbaum associates, 1994.
73. Sachs, D., Hale, N., (2003), Pace university's focus on student satisfaction with student services in online education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 36-42.
74. Shea, P.J., Pickett, A.M., Pelz, W.E., (2003). A follow up investigation of teaching presence in the Suny learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
75. Skribe Dimec, D., (2006), *Naravoslovna solnica, Ocenjevanje znanja*, 10/2, 2006.
76. Sociološke teorije, dosegljivo na http://baza.svarog.org/sociologija/socioloske_teorije/teorije_druzbene_strukture.php
77. 79.Social Trends 36 (2006), dosegljivo na <http://www.statistics.gov.uk/downloads/themesocial/SocialTrends36/SocialTrends36.p>
78. Sporočilo Komisije Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja, COM (2006) 481 konč., 8.9.2006
79. SSKJ, (1987), Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Institut za slovenski jezik, Državna založba Slovenije.
80. Statistični letopis Republike Slovenije (2007). Ljubljana: Statistični urad RS, 2007
81. Statistični letopis Republike Slovenije (2006) Delovno in aktivno prebivalstvo, Ljubljana: Statistični urad RS, 2006
82. Stumpf, H., Jackson, D. N., (1994). Gender-related differences in cognitive abilities: evidence from a medical school admissions program. *Sex and gender; Personality and Individual Differences* 17: 335–344.
83. Šteh-Kure, B., (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Disertacija. Ljubljana, FF.
84. Svolfšak, T., (2003), *Elaborat k vzpostavitvi neodvisne nacionalne agencije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskega procesa v Republiki Sloveniji*, ŠOU Ljubljana, 2003.
85. Tavangarian, D., Leypold, M.E., Nölting, K., Röser, M., Voight, D., (2004). Is E-Learning the Solution for Individual Learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 2 (2):273-280.

86. Teasdale, T. W., Owen, D.R., (2004). A long-term rise and recent decline in intelligencetest performance: The Flynn Effect in reverse. *Personality and Individual Differences*. 39(4):8.American Psychologic Assiciation, 5. Jan 2004.
87. The World Bank (2006). *World Development Indicators 2006*, dosegljivo na: <http://devdata.worldbank.org>
88. Thor, L.M., (2004). Mainstreaming distance learning into the community college. *Journal of Asynchronous Leraning Networks*, 8(1), 16-25.
89. Tinto, V., (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45(1). 89-125. 1975
90. Toličič, I., Zorman, L., (1977). *Okolje in uspešnost učencev [Environment and pupils' success]*, Ljubljana: DZS.
91. *Trendi in vprašanja izobraževanja odraslih v Evropi*, (2006). Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (EAEA). Bruselj.
92. Turkheimer, E., *New Thinking on Children, Poverty and IQ*, Nov. 10, 2003, *Psychological Science*, Vo.14, No.6., Connect for Kid
93. Učinkovita uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta, dosegljivo na [http:// www.umar.gov.si/publikacije](http://www.umar.gov.si/publikacije) 2007
94. Verčkovnik. P.,(1998). *Poročila 1985-1996*, Seminar za učitelje naravoslovja, Portorož.
95. Vasquez Bronfman, S. 2000. Linking information technology and pedagogical innovation to enhance management education. V *Proceedings of the Eighth European Conference on Information Systems*,ur. H. R. Hansen, M. Bichler in H. Mahrer, 1405–1412. Dunaj: Wirtschaftsuniversität
96. Vila, A., (1994). *Organizacija in organiziranje*, Založba Moderna organizacija, Kranj.
97. Vogrinc, J., (2006), *Negotovost in spremenljivost razrednih pozicij v globalni perspektivi*; Filozofska fakulteta Ljubljana.
98. Volkwein, J.F., Lorang, W.G.(1995), *Characteristics of extenders: full time students who take light credit loads and graduate in more than four years*. In *Association for institutional research annual forum*, Boston, M.A.
99. Watkins,W.M., Pui-Wa Lei, Canivez, G.L., (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis, *Intelligence*, Volume 35, Issue 1, January-February 2007, 59-66.
100. Weiner, I.B.,(1992), *Psychological Distubance in Adolescence*, New York, Wiley.
101. Williamson, D.R., Creamer, D.G., (1988). Student attrition in 2 and 4 year colleges: application of a theoretical model, *Journal of College Sutent Development*, 29(3), 210-217.
102. *Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah*, Uradni list RS, 81/2000.
103. Zupan N., Kern, K., (2004) *Kakovost v izobraževalnem procesu,Vzgoja in izobraževanje za informacijsko družbo*.

104. Zupan, N., Mayer, J.,(2005). Spodbude in blokade za študij, Vzgoja in izobraževanje za informacijsko družbo, 2005.109. Žekš, B., (2009). Pomen znanosti in visokega šolstva za razvoj. Razgledi, 3. Jan. 2008.
http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/pr/2007/Ucinkovita%20uporaba%20znanja%20za%20gospodarski%20razvoj%20in%20kakovostna%20delovna%20mesta.pdf
105. Xenos, M., (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatik of the Hellenic Open University. Computers / Education, 39(4), 361-377.

PRILOGE

1. Anketni vprašalnik za študente
2. Povprečne vrednosti stopnje strinjanja pri posamezni trditvi ločeno za klasične in e-študente z vrednostjo t-testov in stopnjo značilnosti (p-vrednost)

KAZALO SLIK

Slika 1: Osebni dejavniki, ki vplivajo na prehodnost.....	12
Slika 2: Razvrstitev potreb po Maslowu	15
Slika 3: Teorija potreb po Alderferju	15
Slika 4: Odstotek vpisanih žensk na diplomski študij po letih	19
Slika 5: Klasifikacija razredne mobilnosti po Glassu	33
Slika 6: Razredna klasifikacija po Goldthorpu	34
Slika 7: Študenti v vzorcu po spolu	52
Slika 8: Študenti v Sloveniji po spolu.....	52
Slika 9: Študenti klasičnega študija po spolu	52
Slika 10: Študenti e-študija po spolu	52
Slika 11: Povprečna starost klasičnih in e-šudentov	53
Slika 12: Zastopanost študentov po letnikih	53
Slika 13: Zastopanost študentov na klasičnem in e-študiju.....	54
Slika 14: Zadovoljstvo z lastno uspešnostjo.....	55
Slika 15: Zadovoljstvo e-šudentov z organizacijo študija	56
Slika 16: Zadovoljstvo klasičnih študentov z organizacijo študija	56
Slika 17: Predhodna izobrazba študentov v odstotkih	57
Slika 18: Ure študija tedensko.....	57
Slika 19: Povprečna ocena na izpitih	58
Slika 20: Povprečna ocena na študiju	64
Slika 21: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost klasičnih in e-šudentov.....	81
Slika 22: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost klasičnih in e-šudentov.....	80
Slika 23: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri klasičnih študentih.....	81
Slika 24: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri e-šudentih	82
Slika 25: Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri klasičnih študentih.....	83

KAZALO TABEL

Tabela 1: Študenti terciarnega izobraževanja po področjih, vrsti, spolu za štud leto 07/08	20
Tabela 2: Študenti po spolu.....	58
Tabela 3: Študenti po spolu glede na način študija	59
Tabela 4: Porazdelitev populacije študentov v Sloveniji	59
Tabela 5: Porazdelitev populacije v vzorcu po spolu	60
Tabela 6: Porazdelitev spolov glede na študij.....	60
Tabela 7: Porazdelitev študentov glede na starost med klasičnimi in e-šudenti.....	61
Tabela 8: Razlika v povprečni starosti med študenti klasičnega in e-študija	61
Tabela 9: Porazdelitev študentov glede na starost	62
Tabela 10: Razlika v povprečni starosti med klasičnimi in e-šudenti	63
Tabela 11: Porazdelitev študentov glede na način študija	64
Tabela 12: Primerjava povprečne ocene pri študentih klasičnega in e-študija	65
Tabela 13: T test za primerjavo povprečne vrednosti ocene pri klasičnih in e-šudentih.....	65
Tabela 14: Zadovoljstvo z organiziranostjo študija.....	66
Tabela 15: Primerjava zadovoljstva z organiziranostjo študija medklasičnimi in e-šudenti	66
Tabela 16: Zadovoljstvo študentov z lastno uspešnostjo.....	67
Tabela 17: Primerjava klasičnih in e-šudentov glede zadovoljstva z lastno uspešnostjo	68

Tabela 18:Primerjava ur študija tedensko med klasičnimi in e-šudenti.....	69
Tabela 19:Oddaljenost od študijskega središča.....	70
Tabela 20:Dohodek na družinskega člana	70
Tabela 21:Dohodek na družinskega člana glede na vrsto študija	71
Tabela 22:Dejavniki, ki vplivajo na prehodnost pri klasičnih študentih.....	82

PRILOGE

Priloga 1 – Vprašalnik in rezultati

TRDITEV (MOTIVACIJA)	POVP REČJ E	ST. ODKL ON
Diploma pomeni boljši finančni status (višjo plačo)	3,81	,975
Diploma mi pomeni večji ugled med znanci	3,12	1,176
Cilj mojega študija je osebnostna rast	4,34	,804
Ko bom diplomiral, bom bolj vpliven, kot sem sedaj	3,09	1,037
Študij je zame izvor zadovoljstva	3,99	,901
Pri študiju me najbolj spodbujajo sošolci	3,21	1,063
Ni pomembna diploma, temveč znanje, ki ga pridobim	4,22	,846
Ko doživim neuspeh, si postavim nove cilje	4,01	,854
Naključno priznanje mi daje novih moči pri študiju	4,25	,808
TRDITEV (trud, napor)		
Bolj uspešen sem, če učitelj zahteva, da sem aktiven	3,71	,968
Študij mi kar dobro gre, ne trudim se preveč.	3,09	,969
Študijske obveznosti mi vzamejo veliko časa	3,90	,998
TRDITEV (delovne navade)		
Študijske obveznosti opravljam sproti in redno	4,14	,943
Študiram samo pred izpiti, ko mi teče voda v grlo	2,54	1,991
Običajno sem malo pozen pri obveznostih in zamujam	2,24	1,171
Delovne navade so ključnega pomena za uspešen študij	4,37	,741
TRDITEV (organiziranost študija – učni načrt)		
Število predmetov je preveliko	2,53	1,135
Časovna razporeditev izpitov je dobro zastavljena	3,81	1,046
Plan izpitov si naredim (mi je dan) ob začetku šolskega leta	3,56	1,324
Klasičen sistem je bolj kvaliteten (vse	2,37	1,444

predmete vsak dan)		
Blok sistem je lažji (en predmet ali dva, potem izpit)	4,14	1,239
TRDITEV (kvaliteta študija)		
Pri predmetu so postavljeni jasni cilji	3,87	,948
Informacijska tehnologija mi je blizu	3,97	,941
Povratne informacije učitelja so hitre in natančne	3,86	,894
Navodila za študij gradiv so jasna	3,69	1,028
Učitelji pri delu v glavnem uporabljajo pripomočke	3,58	,923
Na (online) govornilne ure grem vsaj enkrat tekom predmeta	1,91	1,120
Najtežje je projektno nalogo narediti v skupini (timsko delo)	3,26	1,268
Moj uspeh je odvisen od učiteljevih metod	2,87	1,123
Metode poučevanja so sodobne in pritegnejo študenta	3,78	,937
Vsebina študijskih gradiv je jasna	3,63	1,022
Sodelovanje s profesorjem (mentorjem) je vedno mogoče	4,00	1,004
Veliko sodelujem s profesorjem / mentorjem	3,07	1,045
TRDITEV: Lokus kontrole (nanaša se na vaš zadnji izpit)		
Izpit sem opravil, ker je bil profesor dobre volje	1,80	1,032
Dobil sem dobro oceno, ker sem imel srečen dan	1,88	,997
Če je izpit na dan, ko dežuje, imam vedno smolo	1,55	,881
Dobro oceno sem dobil, ker sem naredil dober vtis (obleka, frizura)	1,54	,855
Veliko sem se učil, dobro sem znal, zato sem dobil dobro oceno	4,33	,964
TRDITEV: Oddaljenost od študijskega središča		
Študijsko središče je blizu mojemu kraju bivanja	3,87	1,267

Priloga 2 – Povprečne vrednosti stopnje strinjanja pri posamezni trditvi ločeno za klasične in e-štoludente z vrednostjo t-testov in stopnjo značilnosti (p-vrednost).

TRDITEV	KLASIČNI Š.	E-ŠTUDIJ	T-TEST	P-VREDNOST
Diploma pomeni boljši finančni status (višjo plačo)	3,78	3,87	-0,490	0,625
Diploma mi pomeni večji ugled med znanci	3,12	3,12	0,031	0,975
Cilj mojega študija je osebnostna rast	4,33	4,35	-0,118	0,906
Ko bom diplomiral, bom bolj vpliven, kot sem sedaj	3,17	2,96	1,140	0,257
Študij je zame izvor zadovoljstva	3,96	4,02	-0,348	0,728
Ni pomembna diploma, temveč znanje, ki ga pridobim	4,17	4,31	-0,912	0,363
Bolj uspešen sem, če učitelj zahteva, da sem aktiven	3,63	3,83	-1,149	0,253
Študijske obveznosti opravljam sproti in redno	4,21	4,04	1,010	0,314
Študiram samo pred izpiti, ko mi teče voda v grlo	2,30	2,92	-1,765	0,080
Delovne navade so ključnega pomena za uspešen študij	4,44	4,25	1,444	0,151
Število predmetov je preveliko	2,38	2,77	-1,965	0,052
Časovna razporeditev izpitov je dobro zastavljena	3,80	3,83	-0,131	0,896
Plan izpitov si naredim (mi je dan) ob začetku šolskega leta	3,65	3,42	0,951	0,343
Klasičen sistem je bolj kvaliteten	2,09	2,83	-2,863	0,005
Blok sistem je lažji (en predmet ali dva, potem izpit)	4,12	4,17	-0,232	0,817
Informacijska tehnologija mi je blizu	3,94	4,02	-0,479	0,633
Povratne informacije učitelja so hitre in natančne	3,89	3,81	0,519	0,604
Navodila za študij gradiv so jasna	3,57	3,88	-1,811	0,073
Najtežje je projektno nalogo narediti v skupini (timsko delo)	3,43	3,00	1,918	0,057
Moj uspeh je odvisen od učiteljevih metod	2,60	3,29	-3,267	0,000
Metode poučevanja so sodobne in pritegnejo študenta	3,89	3,62	1,666	0,098
Vsebina študijskih gradiv je jasna	3,52	3,80	-1,681	0,095
Sodelovanje s profesorjem (mentorjem) je vedno mogoče	3,96	4,06	-0,528	0,598
Izpit sem opravil, ker je bil profesor dobre volje	1,68	1,98	-1,639	0,104
Dobil sem dobro oceno, ker sem imel srečen dan	1,80	2,00	-1,105	0,271
Če je izpit na dan, ko dežuje, imam vedno smolo	1,52	1,60	-0,458	0,647
Veliko sem se učil, dobro sem znal, zato sem dobil dobro oceno	4,38	4,25	0,748	0,456
Študijsko središče je blizu mojemu kraju bivanja	3,94	3,75	0,840	0,402

V Prilogi 2 so podane povprečne vrednosti stopnje strinjanja pri posamezni trditvi ločeno za skupini klasičnih in e-števnikov. Zraven podajam tudi vrednosti t-testov za določanje statistično značilne razlike med skupinama ter točno stopnjo značilnosti (P-vrednost): kjer je le-ta manjša od 0,05, je razlika med skupinama statistično značilna. Ti primeri so označeni s krepkim besedilom.

Z rdečo so označeni primeri, kjer je višja vrednost pri klasičnih, z modro pa, kjer je višja vrednost pri e-števnikovih in je razlika vsaj 0,2.