

Snježana Dubovicki in Ines Banjari

Odnos študentov do kakovosti visokošolskega pouka

Povzetek: Kakovost visokošolskega izobraževanja je v zadnjih letih v središču pozornosti. Gre za problematiko, ki ni le predmet raziskovanja na področjih, ki so tesno povezana z izobraževanjem, ampak postaja del interdisciplinarnega raziskovanja in poučevanja v mednarodnem prostoru. Zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja tako postaja globalni trend in prednostna naloga sodobne družbe. Na podlagi tega smo zasnovali tudi raziskavo, ki jo predstavljamo v prispevku. Z njo smo želeli ugotoviti, kakšen je odnos študentov do kakovosti visokošolskega poučevanja, po katerih kriterijih le-to vrednotijo, katere sestavine visokošolskega poučevanja po njihovi presoji vplivajo na kakovost in kako se glede tega razlikujejo študentje različnih fakultet. Podatki, ki smo jih pridobili na vzorcu 173 študentov petih fakultet, kažejo, da na mnenje študentov o pogojih za zagotavljanje in povečevanje kakovosti visokošolskega poučevanja najbolj vplivajo naslednji dejavniki: dejstvo, da so vključeni v program, ki je bil njihova prva študijska izbira, način obravnave študijskih vsebin, pogostost obiskovanja pouka ter pozitivna socialna in čustvena klima.

Ključne besede: evalvacija, kriteriji, kakovost, odnos študentov, visokošolsko poučevanje.

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Dr. Snježana Dubovicki, asistentka, Univerza Josipa Juraja Strossmayerja Osijek, Pedagoška fakulteta, Ulica cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvaška; e-naslov: sdubovicki@ufos.hr

Dr. Ines Banjari, asistentka, Univerza Josipa Juraja Strossmayerja Osijek, Fakulteta za prehransko tehnologijo, Franje Kuhača 20, 31000 Osijek, Hrvaška; e-naslov: ibanjari@ptfos.hr

Uvod

Pomen kakovosti visokošolskega izobraževanja (v nadaljevanju: KVI) je predmet obravnave povsod po svetu. Na Hrvaškem je bila KVI predmet evalvacije zlasti na podlagi mnenj študentov, pridobljenih z anketiranjem ob koncu vsakega študijskega leta. Tako je lahko bil en visokošolski učitelj¹ domnevno uspešnejši od drugega ne glede na to, koliko študentov² je sodelovalo pri njuni evalvaciji. Pred kratkim so na Hrvaškem začeli delovati odbori za zagotavljanje kakovosti, katerih temeljni namen je spremljanje, povečevanje in evalvacija KVI na vseh univerzah in njihovih fakultetah. Raziskovanje KVI je izjemno težavno že zaradi precejšnjih razlik v sami opredelitvi in razumevanju pojma kakovosti. Na Univerzi v Osijeku smo zaznali pomemben premik na področju zagotavljanja kakovosti visokošolskega izobraževanja, ko smo uvedli pedagoško-psihološko in didaktično-metodično usposabljanje visokošolskih asistentov. Usposabljanje izvaja Pedagoška fakulteta omenjene univerze in je bilo vzpostavljeno prav z namenom izboljšanja KVI.

Iz globalne perspektive je prav tako mogoče opaziti težnje po implementaciji različnih sistemov zagotavljanja kakovosti, ki se osredotočajo zlasti na izobraževanje, izboljšanje le-tega in odgovornost (Kovač idr. 2002). Pri tem je pomembno, kako in s kakšnimi kazalci kakovosti poteka evalvacija visokošolskega izobraževanja, saj lahko ta, če je slabo domišljena, celo škodi sicer dovolj kakovostno zasnovanemu kurikulumu (Dubovicki 2013; Erwin in Knight 1995). Zagotavljanje kakovosti v visokošolskem izobraževanju je pogosto označeno kot »socialna igra samonadzora«, katere glavni namen je, da so vsi deležniki zadovoljni z delom visokošolske institucije (Mencer 2005). Na Hrvaškem smo prepoznali potrebo po evalvaciji visokošolskega izobraževanja in leta 1995 začeli izvajati nacionalni projekt z naslovom *Kakovost poučevanja v visokošolskem izobraževanju*. Najprej smo opravili pregled mednarodno sprejetih kriterijev KVI (zlasti tistih, ki so tesno

¹ Izraz »učitelj« v tem prispevku se nanaša na visokošolske učiteljice in učitelje, ki poučujejo v univerzitetnih izobraževalnih programih.

² Izraz »študent« se v tem prispevku nanaša na študentke in študente, ki obiskujejo predavanja in druge oblike organiziranega dela v posameznih univerzitetnih izobraževalnih programih.

povezani s kompetencami visokošolskih učiteljev); ugotavljali smo, v kolikšni meri so skladni z visokošolskim izobraževanjem na Hrvaškem, nato pa smo na podlagi ugotovitev razvili lasten model razvoja zaposlenih na visokošolskem področju, s čimer naj bi prispevali k vzpostavitvi »kulture kakovosti«. V prvi fazi omenjenega projekta se je izkazalo, da se kakovost hrvaškega visokošolskega izobraževanja pomembno razlikuje od tiste v mednarodnem prostoru in ni na zadovoljivi ravni, zlasti če jo opazujemo iz perspektive študentov. V drugi fazi smo razvili model za izboljšanje visokošolskega izobraževanja na Hrvaškem. Osnovna načela, na katerih smo ga utemeljili, so: (i) znanje je odprt in dinamičen sistem, (ii) razvoj zaposlenih na univerzah bi moral temeljiti na pojmovanju učitelja kot »razmišljujočega praktika« in (iii) kontinuirano povečevanje kakovosti mora temeljiti na kolegialnosti zaposlenih. Ledić idr. (1999) so razvili vprašalnik s 15 elementi, s katerim naj bi ugotavljali, kakšen odnos imajo študentje in učitelji do kakovosti visokošolskega izobraževanja. Raziskava je bila opravljena na Univerzi na Reki in je vključevala evalvacijo pojmovanj o »idealni« in »realni« kakovosti izobraževanja na univerzi. Rezultati so pokazali (prav tam), da se odnosa študentov in učiteljev pomembno razlikujeta, pri čemer so učitelji izkazali večjo stopnjo kritike in nezadovoljstva. Zanimivo je, da imajo tako eni kot drugi podobna stališča o kakovosti poučevanja. Učitelji so izražali bolj t. i. »tradicionalni« pogled na kakovost izobraževanja, še zlasti če upoštevamo, da je imela postavka »spoštovanje individualnih razlik med študenti, odzivanje na povratne informacije študentov in iskanje le-teh« med učitelji najnižji rang.

Sklenemo lahko, da so učitelji osredotočeni zlasti sami nase in na predmete, ki jih poučujejo. Po drugi strani pa tudi pojmovanja študentov niso bila bistveno drugačna: imeli so dobro mnenje o učiteljih, ki so strokovnjaki na svojem področju, in tistih, za katere so menili, da jih pošteno in pravično ocenjujejo. Poleg tega so študentje pokazali izrazito naklonjenost do učiteljev, za katere so menili, da so dobro pripravljene, visoko pa vrednotijo tudi dostopnost do virov in literature. Še zanimiveje je, da so študentje, enako kot učitelji, kot najmanj pomembne ocenili naslednje postavke: učitelja zanimajo študentova povratna informacija, odziv učitelja na študentovo povratno informacijo in spoštovanje individualnih interesov študentov. Ugotovitve napeljujejo k sklepu, da študentje za ta vprašanja ne kažejo izrazitega interesa, kar potrjujejo tudi njihovi komentarji k vprašalniku, kjer so izražali negativna in pesimistična stališča brez kakršnega koli znamenja ali želje, da si želijo sprememb, v prepričanju, da bi bil kakršen koli poskus glede tega popolna izguba časa. Elementi tega vprašalnika so v pomembni meri tudi del instrumentarija, ki smo ga uporabili sami.

Sprememba paradigme v razumevanju KVI

Avtorji, ki se ukvarjajo z raziskovanjem vzgoje in izobraževanja, so razvili številne opredelitve kakovosti na tem področju ter različna pojmovanja o tem, katere pogoje je treba zagotoviti, da bi jo dosegli. Greene (1994) kot enega od

ključnih pogojev za zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja poudarja spremembo paradigme: »Paradigma [...] je mentalni model, s katerim opisujemo delovanje realnega sveta – na neki način je 'najboljši približek' le-tega, saj temelji na naših izkušnjah in razpoložljivih informacijah, ki jih imamo. Naša prepričanja, vrednote in dejanja določajo naše paradigme. Ko pridobimo nove informacije, se naše paradigme lahko spremenijo, in ko se to zgodi, bomo najverjetneje spremenili svoj način razmišljanja in delovanja.« (Prav tam, str. 13)

Temu lahko pritrdimo: če začnemo poučevati s predpostavko, da študente naš predmet ne zanima, če jih dojemamo kot lene in ne dovolj aktivne, nam bo to zagotovo nekoliko otežilo poučevanje, obenem pa ustvarilo vzdušje, v katerem bomo poučevali bolj ali manj zgolj zato, ker moramo, ne da bi ob tem občutili osebno zadovoljstvo. Če pa po drugi strani študentom postavimo visoke zahteve, če od njih pričakujemo, da se bodo v kar največji meri študijsko angažirali, če tudi »[...] študentje sebi postavijo visoke standarde, obstaja večja verjetnost, da jih bodo tudi dosegli [...]. Ko si za cilj zastaviš najboljše, bo zagotovo doseženo vsaj 'zadovoljivo'.« (Prav tam, str. 15) Zato je nujno, da se tudi sami dejavno angažiramo pri motiviranju študentov, in kakovost zagotovo ne bo izostala. Ko gre za spremembe v pojmovanjih kakovosti, Harvey in Green (1993) menita, da so te potrebne zlasti v smislu vključenosti vseh deležnikov v celoto izobraževalnega procesa, pa tudi zaradi lastnega izpopolnjevanja študentov, ki z večjo vključenostjo pridobijo tudi večjo odgovornost za kakovost svojega izobraževalnega procesa. Povratna informacija študentov lahko pomembno vpliva na KVI. »Če učečega se postavimo v središče, s tem premestimo poudarek od ukrepov za izboljšanje k njegovemu lastnemu opolnomočenju.« (Prav tam, str. 25) Študentje bi torej morali prevzeti nadzor nad svojim izobraževanjem, zlasti z lastno izbiro programa, ki jim ustreza, v okviru tega pa bi morali imeti na voljo izbirne predmete, ki ustrezajo njihovim potrebam in interesom.

Zagotavljanje kakovosti visokošolskega izobraževanja bi moral biti eden od najpomembnejših stalnih ciljev, torej ne zgolj enkratni dogodek. Harvey in Green (1993) ugotavljata, da se na področju visokošolskega izobraževanja zagotavljanje kakovosti pojmuje na pet načinov: kot odličnost, popolnost, usklajenost z namenom, vrednost za vložena finančna sredstva in kot sprememba. V tem smislu omenjata več opredelitev same kakovosti: tradicionalno pojmovanje kakovosti, pojmovanje le-te kot popolnosti ali skladnosti ter pojmovanje kakovosti kot ustreznosti namenu. *Tradicionalno pojmovanje kakovosti* je povezano z razumevanjem kakovosti kot nečesa izjemnega, posebnega, odličnega, a pri tem ni natančno določeno, po katerih smernicah naj bi bila KVI evalvirana. Pojmovanje kakovosti kot *popolnosti ali skladnosti* le-to razume kot skladnost vseh dejavnosti s predvidenimi učnimi rezultati in je tesno povezano s kulturo kakovosti, ki vzpostavlja enakovredno odgovornost vseh deležnikov za KVI. *Kakovost kot ustreznost namenu* pa je pojmovanje, po katerem kakovost določa dejstvo, ali izdelek oz. storitev ustreza namenu, za katerega je bila opravljena. Doslej niti v mednarodnem prostoru niti na Hrvaškem še ni povsem enoznačnih meril, po katerih naj bi potekalo vrednotenje kakovosti. »Če želimo priti do ključnih meril, s katerimi bi bilo mogoče preverjati kakovost visokošolskega izobraževanja, je bistvenega pomena, da razumemo raz-

lična pojmovanja kakovosti, ki določajo preference posameznih deležnikov v tem procesu.« (Prav tam, str. 29)

Maguire in Gibbs (2013) skušata pojasniti pomen kakovosti in zapišeta: »Ugotavljanje kakovosti je lahko določeno s kulturo ali širšim družbenim kontekstom. Lahko je diskriminatorno, subjektivno. Temelji lahko na predsodkih, prav tako pa je lahko objektivno in etično.« (Prav tam, str. 42) Avtorja zato poudarjata, da je pomembno čim jasneje opredeliti sam pojem kakovosti. Člani akademske skupnosti naj zato sodelujejo v procesu opredelitve jasnih meril, po katerih bi bilo smiselno evalvirati KVI, upošteva je specifične in različne vplive okolja v posameznih državah (prav tam). To bi, menita avtorja, prispevalo k lažjemu sodelovanju med njimi, zlasti k spodbujanju, izpopolnjevanju in evalvaciji kakovosti univerz in fakultet v svetovnem merilu (prav tam).

Kot piše Kramar (2006), ima lahko pri razvoju KVI pomembno vlogo didaktična analiza, ki jo opredeli kot »pomembno dejavnost učitelja, povezano s celotnim učnim procesom, ki zajema vse njegove vidike in faze. V širšem pomenu je didaktična analiza povezana s konstantnim zavedanjem značilnosti pouka, ki omogoča jasen vpogled v njegovo strukturo, potek, kakovost in učinkovitost. Vse to je neizogibno za uspešno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa.« (Prav tam, str. 107)

Pomen didaktične analize je sicer že pred desetletji poudarjal Klafki (1958). Kot je že bilo razloženo, didaktična analiza učitelja vodi k razumevanju in vrednotenju celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa ter njegovih posameznih didaktičnih sestavin. Vključuje diagnostično-prognostične, ciljno-korekcijske, evalvacijske, motivacijske in razvojne funkcije pouka. Kramar (2006) omenja, da bi morala didaktična analiza pouka prispevati k viziji razvoja izobraževalne institucije ter v tem pogledu k njeni kakovosti in strokovnemu razvoju učiteljev ter učencev. Čeprav ima Kramar (prav tam) v mislih zlasti osnovnošolsko izobraževanje, je mogoče njegov razmislek smiselno prenesti tudi na področje visokošolskega izobraževanja, kjer je didaktično analizo prav tako mogoče uporabiti kot podlago za nadaljnje načrtovanje in izboljšanje njegove kakovosti, hkrati pa tudi kot podporo strokovnemu razvoju tako študentov kot učiteljev.

Po drugi strani nekateri avtorji iz britanskega prostora (Nahai in Österberg 2012) menijo, da bi tako študentje kot učitelji – pa tudi družba – mnogo pridobili, če bi včasih zamenjali perspektivo, tako da bi se učitelji postavili v položaj študentov in obratno. Avtorja natančno opisujeta, kako na univerzah implementirati t. i. *študentski krog kakovosti*: ta je bil leta 2009 uveden na Univerzi Kingston v Londonu, temelji pa na demokratičnem procesu, ki s pristopom od spodaj navzgor spodbuja inovativnost ter prakso reševanja problemov.

Pregled nekaterih zgodnejših raziskav

Namen pregleda nekaterih doslej opravljenih raziskav je pokazati, za katere značilnosti visokošolskega izobraževanja je bilo ugotovljeno, da pomembno vplivajo na stališča in odnos študentov do kakovosti le-tega, in za katere je mogoče sklepati, da prispevajo h KVI. V zgodnjih 90. letih prejšnjega stoletja sta Fernández

in Mateo (1992) spodbudila spremljanje in evalvacijo KVI, ko sta izpeljala niz obsežnih raziskav na študentih in visokošolskih učiteljih španskih univerz. Razvila sta vprašalnik, sestavljen iz 39 vprašanj, s katerimi sta zajela nekatere osnovne spremenljivke, povezane s KVI. Pozneje sta ga prilagodila, tako da je bilo z njim mogoče ugotavljati tudi kompetentnost za poučevanje ter motivacijo učiteljev. K razvoju tovrstnih instrumentov je v pomembni meri pripomoglo intenzivno raziskovanje KVI v poznih 80. letih prejšnjega stoletja, ko so »mnenja študentov na univerzah postajala vse bolj ključna in nujna, čeprav seveda ne zadostna za presojo odličnosti poučevanja. Študentje so dokazali, da so zmožni identificirati pomembne razsežnosti učinkovitega in uspešnega poučevanja. Zdi se, da so njihova mnenja tesno povezana z mnenji preostalih deležnikov v enakih učnih okoliščinah in ostajajo razmeroma konstantna skozi čas. Obenem se zdi, da je študentsko vrednotenje poučevanja, ki so ga deležni, do neke mere povezano tudi s stopnjo uspešnosti pri učenju.« (Prav tam, str. 676)

Izkušnje s preučevanjem odnosa študentov do KVI

Nekatere zgodnejše študije o KVI (Hill idr. 2003; Lagrosen idr. 2004; Voss in Gruber 2006) poročajo, da študentje pri evalvaciji KVI najmanj pozornosti namenjajo učni vsebini, več pa drugim vidikom visokošolskega pouka, denimo odnosu učitelja (dostopnost, navdušenje nad poučevanjem, njegovo dobro razpoloženje) in temu, koliko jim njegovo poučevanje pomaga pri opravljanju izpitnih obveznosti in iskanju zaposlitve. Heterogeni pristop k tovrstnim vprašanjem vključuje celotno področje preučevanja KVI, zanj pa se je uveljavilo poimenovanje »diskurz kakovosti«, pri čemer naj bi »do sprememb prišlo na širokem razponu operativnih vidikov delovanja izobraževalnih institucij, od strukturnih sprememb (kot je denimo vzpostavitev odborov kakovosti kot posebnih organizacijskih enot), uveljavljanja orodij za izboljšanje upravljanja tako na področju poučevanja kot administracije (npr. procesno upravljanje) do vzpostavitve postopkov preverjanja in nadzora kakovosti ter informacijskih sistemov, s katerimi je le-te mogoče izvajati (npr. programe ocenjevanja zaposlenih), pa tudi spodbujanja kulturnih izmenjav med visokošolskimi učitelji, ki bi pripomogle k refleksiji njihovih pogledov na pristope k poučevanju in posledično na njihovo vlogo, ko gre za potrebe študentov.« (Barandiaran - Galdós idr. 2012, str. 93–94)

Furnham in McManus (2004) sta izvedla raziskavo na vzorcu 1.033 študentov, s katero sta prav tako ugotavljala njihov odnos do KVI. Študentje so izpolnjevali anketni vprašalnik, sestavljen iz 32 vprašanj z lestvicami Likertovega tipa (in vrednostmi spremenljivk: 1 – zagotovo ne, 2 – najbrž ne, 3 – najbrž da, 4 – zagotovo da). Rezultati so pokazali, da študentje izražajo visoko stopnjo strinjanja z naslednjimi trditvami:

- da so zanje socialne in življenjske spretnosti, ki so jih pridobili na fakulteti, izjemno pomembne,
- da je ugled univerze pomemben dejavnik pri njihovi končni izbiri fakultete, na katero se želijo vpisati,

- da visokošolsko izobrazbo dojemajo kot dejavnik, ki pripomore k večji verjetnosti, da bodo v prihodnosti opravljali bolj plačano delo,
- da bo njihova visokošolska izobrazba uporabna za družbo kot celoto,
- da so socialni vidiki študija na fakulteti enako pomembni kot njihov akademski razvoj in
- da na pridobivanje »visokega ugleda« posamezne fakultete pomembno vpliva mnenje študentov o njeni kakovosti (prav tam).

Študentje so se ob tem strinjali, da za obiskovanje uglednejših ali prestižnejših fakultet ne bi smeli biti bolj finančno obremenjeni in da fakultete ne bi smele imeti pravice odločati o višini šolnin na podlagi svojega prestiža ali kakršne koli uvrstitve na raznih lestvicah. Prav tako jih visok delež (68,7 % tistih, ki so izbrali odgovor »zagotovo ne« ali »najbrž ne«) sporoča, da pričakovanja družine o vpisu na določeno fakulteto niso bila pomembna pri njihovi dejanski odločitvi za izbrano fakulteto.

Izkušnje z raziskovanjem odnosa visokošolskih učiteljev do KVI

Že omenjeni Barandiaran - Galdós idr. (2012) so bili eni prvih avtorjev v španskem prostoru, ki so se lotili preučevanja odnosa univerzitetnih učiteljev do nekaterih determinant visokošolskega poučevanja. Menijo, da pogoji, pod katerimi študentje vstopajo in nadaljujejo svoje pridobivanje visokošolske izobrazbe, pomembno določajo tudi rezultate, ki jih dosegajo, kar smo tudi sami upoštevali kot izjemno pomemben dejavnik in ga zajeli v prvem delu naše raziskave. Z vidika študentov zaseda motivacija visoko mesto med desetimi najpomembnejšimi dejavniki KVI. Prav motivacija študentov bi namreč morala biti deležna večje pozornosti, saj je sama eden od najpomembnejših pogojev, od katerih so odvisni tudi drugi dejavniki, ki vplivajo na kakovost študija in njegovih rezultatov. Pomembno je poudariti, da je po mnenju visokošolskih učiteljev za kakovostno visokošolsko izobraževanje najpomembnejša njihova kompetentnost in sposobnost študentom približati vsebino predmeta, medtem ko študentje menijo, da je najpomembnejši njihov odnos z učitelji. Študentje presojujejo kakovost izobraževanja tudi z vidika prihodnjih zaposlitvenih možnosti. Razlike v pogledih so torej očitne, a je prav tako pomembno tudi dejstvo, da obe strani dejansko pripisujeta velik pomen samemu procesu presoje KVI.

Pregled nekaterih raziskav, ki so bile opravljene v Latviji, napeljuje k sklepu, da na stališča študentov o KVI pomembno vplivajo njihovi subjektivni vtisi, njihovi najbolj negativni komentarji pa se nanašajo na vrednotenje pridobljenega znanja (Vevere in Kozlinskis 2011). Poleg tega imajo na njihovo motivacijo in proces učenja velik vpliv osebne značilnosti učitelja. Avtorja (prav tam) poudarjata potrebo po uporabi vprašalnikov s preverjeno veljavnostjo, da bi zagotovili standardizirano študentsko evalvacijo. Tovrstni vprašalniki naj bi vključevali vprašanja o posredovanju znanja, vrednotenju izkazanega znanja, dostopnosti učitelja in njegovih osebnostnih značilnosti. Kot omenjeno, se je, četudi nekoliko nepričakovano, kot

ključno gonilo motivacije študentov za posamezni študij, raziskovanje in njihove raziskovalne interese izkazala kakovost odnosa med učiteljem in študentom.

Samoevalvacija na področju KVI

Kakovost visokošolske institucije naj bi bila eden od osnovnih dejavnikov, ki posameznika vodijo pri izbiri fakultete. Preučevanje stališč študentov, ki so sodelovali pri evalvaciji različnih razsežnosti poučevanja, je Ntombelo (2013) vodilo k sklepu, da študentje vrednotijo KVI na podlagi preteklih izkušenj z izobraževanjem na nižjih stopnjah. Visokošolski učitelji bi morali, meni avtor (prav tam), ugotoviti, kakšni so interesi in potrebe današnjih študentov, nato pa na podlagi tega poiskati najustreznejšo kombinacijo strategij poučevanja. Večina učiteljev se sicer še vedno opira na nekakšno »osebno enačbo«, ki določa njihovo prepričanje, česa bi se moral študent naučiti oz. kakšno znanje bi moral usvojiti, in ne zgodi se redko, da predavanja sledijo uniformnemu učnemu slogu, kakršen prevladuje oz. je značilen za posamezno fakulteto, predmet ali učitelja (prav tam).

Omenjena španska avtorja ob tem poudarjata, da enosmerna evalvacija, ko študentje ocenjujejo zgolj profesorje, ni najprimernejša (Díaz - Méndez in Gummesson 2012), saj kompleksnost sistema visokošolskega univerzitetnega izobraževanja vključuje številne deležnike: študente, učitelje in druge zaposlene. Ugotavljata tudi, da študentje o sebi menijo, da niso kompetentni za presojo kakovosti učiteljevega znanja, in se ne strinjajo, da bi se moral njihov uspeh pri delu s študenti odražati v njihovem plačilu (prav tam). Prepričani so namreč, da bi to vodilo učitelje k zniževanju njihovih zahtev do študentov, kar bi ogrozilo strokovnost in ugled njih samih (študentov namreč) ter posledično vplivalo na njihovo prihodnost (prav tam). Še ena raziskava, ki je bila prav tako izvedena v Španiji in o kateri poročata Gallifa in Batallé (2010), je pokazala, kako pomembno je, ko presojamo kakovost visokošolskega izobraževanja, upoštevati kakovost storitve v celoti. To bi lahko pripomoglo tudi k razlikovanju med nekaterimi razsežnostmi KVI, na podlagi katerih univerze pridobivajo svoj ugled. Omenjena raziskava je razkrila vseh pet vidikov storitvene kakovosti, ki so jih utemeljili Parasuraman idr. (1991), kar je omogočilo ločeno evalvacijo posameznih organizacijskih enot univerze (npr. kampusov, fakultet) v razmerju do univerze kot celote.

Samoevalvacija poučevanja (ne glede na to, kdo od deležnikov jo opravlja) je nedvomno pomembna za izboljšanje njegove kakovosti, zlasti ker so njeni rezultati pogosto prvi vir informacij o kakovosti pouka. Za tovrstno zbiranje podatkov je mogoče uporabiti različne metode: dnevniške zapise, evalvacijske sheme, študentske vprašalnike, snemanje izvajanja predmeta, diskusije, številčno ocenjevanje in druge. Bolj ko so naše evalvacijske dejavnosti raznolike, večjo objektivnost rezultatov lahko pričakujemo, v vsakem primeru pa je sprotna in kontinuirana povratna informacija od študentov izjemno pomembna za (samo)evalvacijo visokošolskega poučevanja.

Empirična raziskava

V nadaljevanju bomo predstavili ključne ugotovitve empirične raziskave, ki smo jo opravili v študijskem letu 2012/13. Njen temeljni namen je bil preučiti odnos študentov do KVI in kriterije, po katerih presojujejo KVI, ter ugotoviti, kako se odnos do KVI razlikuje med študenti, ki so vpisani v študijske programe na različnih fakultetah.

Raziskovalno vprašanje in hipoteze

Izhajajoč iz opisanega namena raziskave smo si zastavili temeljno raziskovalno vprašanje, in sicer: Kakšen je odnos študentov različnih fakultet do kakovosti visokošolskega izobraževanja? Postavili smo štiri hipoteze:

- H1: Študentje obiskujejo študijski program na fakulteti, ki je bila njihova prva izbira.
- H2: Večina študentov redno obiskuje pouk.
- H3: Za študente je učna vsebina eden od glavnih dejavnikov kakovosti visokošolskega izobraževanja.
- H4: Študentje menijo, da je socialna klima pomemben dejavnik za izboljšanje KVI.

Vzorec

Študentje, vključeni v raziskavo, so prihajali s petih fakultet Univerze v Osijeku: Fakultete za gradbeništvo (FG), Fakultete za prehransko tehnologijo (FPT), Pravne fakultete (PF), Fakultete za agrikulturno (FA) in Umetniške akademije (UA). Vsi sodelujoči študentje so se razlikovali glede na svoje kulturno, izobrazbeno, družbeno in ekonomsko ozadje, kar so seveda dejavniki, ki vplivajo na njihova stališča in jih je izjemno težko izločiti. Po drugi strani pa so prav ti raznoliki dejavniki prispevali k oblikovanju naključnostnega vzorca, ki je tako zajemal študentsko populacijo celotne univerze. Splošne značilnosti sodelujočih študentov (vključujoč demografske ter individualne podatke o spolu ipd.) prikazujemo v preglednici 1. Vprašalnik je skupno izpolnilo 173 študentov, pri čemer so prevladovale ženske (66,5 %). Povprečna starost študentov v vzorcu je bila 20,3 leta, v razponu od 18 do 29 let, z izjemo enega študenta z Umetniške akademije, ki je bil star 42 let. Kar zadeva razpršenost med fakultetami, je največ študentov prihajalo s FG in FPT, medtem ko so študentje s PF, FA in UA sodelovali v manjšem deležu.

Značilnosti		f	f %
Spol	moški	58	33,5
	ženske	115	66,5
Fakulteta	FG	54	31,2
	FPT	61	35,5
	FA	21	12,1
	PF	22	12,7
	UA	15	8,7
Bivalni pogoji	s sostanovalcem	78	45,1
	pri starših	57	32,9
	sam	34	19,7
	poročen	4	2,3
Finančni status	s polno podporo MZIŠ	135	77,9
	z delno podporo MZIŠ	32	18,6
	v celoti samoplačnik	6	3,5

Preglednica 1: Splošne značilnosti študentov, sodelujočih v raziskavi (N = 173)

Če pogledamo bivalne pogoje, ugotovimo, da je večina sodelujočih študentov bivala s sostanovalcem (45,1 %), razmeroma velik delež pa tudi pri starših (32,9 %). Kar zadeva njihov finančni status, jih je 77,9 % študiralo s polno podporo Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport (MZIŠ), 18,6 % z njihovo delno podporo, 3,5 % pa jih je svoj študij v celoti financiralo samih (preglednica 1).

Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anonimnega vprašalnika, ki so ga študentje samostojno izpolnili. Vprašalnik smo razvili posebej za to raziskavo in je vseboval 12 vprašanj, od katerih je bilo 11 izbirnega tipa, eno pa odprto in se je nanašalo neposredno na KVI. Študentje so posamezne dejavnike ocenjevali na 5-stopenjski lestvici Likertovega tipa, pri čemer so imele številčne vrednosti naslednji pomen: 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – deloma se ne strinjam, 3 – se niti strinjam niti ne strinjam, 4 – deloma se strinjam, 5 – povsem se strinjam. Pri izbiri dejavnikov kakovosti, ki smo jih vključili v vprašalnik, smo bili pozorni, da smo zajeli tako splošne cilje poučevanja, njegovo organizacijo, učno vsebino, učne metode, didaktična sredstva, socialno klimo (odnos med učiteljem in študentom), študijske rezultate ter ekonomske vidike pouka.

Po vnaprej določenem protokolu smo vzpostavili stik in se dogovorili za natančen datum in čas anketiranja z izbranimi visokošolskimi učitelji. Ti so bili izbrani naključno in glede na njihov odziv – ali so bili pripravljene raziskovalcem odstopiti del svojega učnega časa za izvedbo ankete in stik s študenti ali ne – smo se nato dogovorili o terminu izvedbe. Na dogovorjeni dan so prišli raziskovalci pred predavanjem v predavalnico in prisotnim študentom razdelili anketne vprašalnike ter jim pojasnili temeljni namen raziskave in razložili, kako izpolniti vprašalnik. Študentje so imeli možnost postaviti dodatna vprašanja o samem vprašalniku

ali prositi za dodatna pojasnila, nato pa so imeli 15 minut časa za izpolnjevanje. Na vsa vprašanja so odgovarjali individualno – zagotovili smo, da na njihove odgovore ni vplival nihče drug. Prav tako smo zagotovili popolno anonimnost skozi ves proces izpolnjevanja in obdelave podatkov. Raziskavo smo izvedli skladno z etičnimi načeli in temeljnimi človekovimi pravicami.

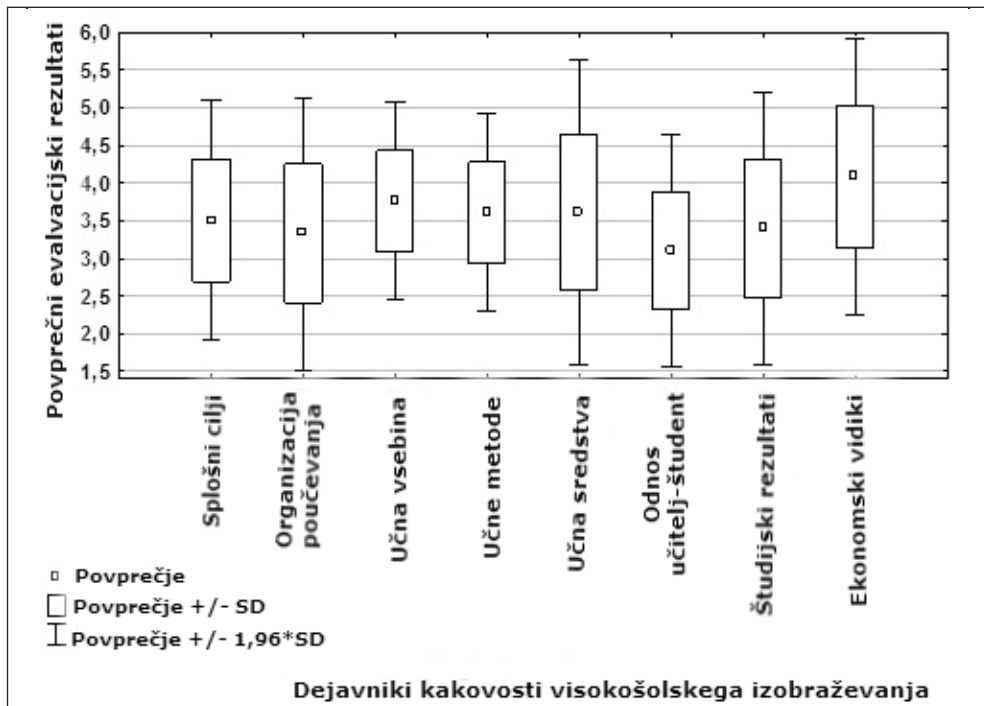
Raziskovalna metoda in postopki obdelave podatkov

V empiričnem delu raziskave smo uporabili kavzalno in neeksperimentalno metodo. Statistično analizo smo opravili s programskim paketom Statistica 12.0, in sicer na ravni pomembnosti $p = 0,05$. Normalnost razpršenosti podatkov smo preverili z neparametričnim testom Kolmogorov-Smirnova za primerjavo median in aritmetičnih sredin. Deskriptivno statistično analizo smo opravili s Kruskal-Wallisovim ali Friedmanovim testom ter Spearmanovo korelacijo rangov, saj podatki niso kazali normalne porazdelitve. Fischerjev natančni test smo opravili za opisne spremenljivke. Za nekatere druge izračune in grafične prikaze smo uporabil program MS Excel.

Rezultati in razprava

Stališča študentov o KVI so tesno povezana z izbrano fakulteto. Izjemno pomemben dejavnik je, ali študent obiskuje študijski program na fakulteti, ki je bila njegova prva izbira. Rezultati naše raziskave namreč kažejo, da 60 % študentov dejansko študira na fakulteti, ki je bila njihova prva izbira, za 30,8 % vprašanih je bila fakulteta, s katere prihajajo, njihova druga izbira, za 9,2 % vseh pa tretja ali celo četrta izbira. Med slednjimi je bilo največ študentov, katerih siceršnja prva izbira je bil študij medicine, stomatologije ali farmacije. Na vprašanje, zakaj menijo, da se niso mogli vpisati na zeleno fakulteto, jih je največ ($N = 39$) dejalo, da niso izpolnjevali vpisnih pogojev, nekateri so menili, da je bil razlog premajhno število razpisanih vpisnih mest ($N = 18$), nekaj pa jih je navedlo ($N = 8$), da je bil razlog slab finančni status njihovih staršev. Glede na deskriptivno analizo lahko potrdimo *H1: Študentje obiskujejo študijski program na fakulteti, ki je bila njihova prva izbira*. Kljub temu menimo, da bi bilo smiselno z nadaljnjimi raziskavami natančneje ugotoviti, kaj so razlogi za takšno stanje. Pomembno je poudariti, da omenjeni podatki vodijo k sklepu, da je treba več pozornosti nameniti vhodni motivaciji študentov, torej motivaciji ob vpisu na univerzitetni študij, na kar opozarjajo tudi Barandiaran - Galdós idr. (2012). Nizka stopnja motivacije, povezana z dejstvom, da posameznik ne študira na fakulteti, ki bi bila njegova prva izbira, je lahko težava, ko se pozneje vrednoti KVI. Če proces zagotavljanja KVI v celoti ostane na ravni tradicionalnega, kot ga denimo opisujejo Ledić idr. (1999), ne bo mogoče pričakovati, da bi se izboljšala zadovoljstvo in motivacija študentov. V tem pogledu bo imel študentov subjektivni vtis še večji vpliv na njihova stališča o KVI, posledično pa se bo to odrazilo v nižjih evalvacijskih rezultatih. Tu bi morali visokošolski učitelji poskrbeti za boljše doseganje rezultatov, najprej študijskih rezultatov svojih študentov, s tem pa tudi univerze kot celote.

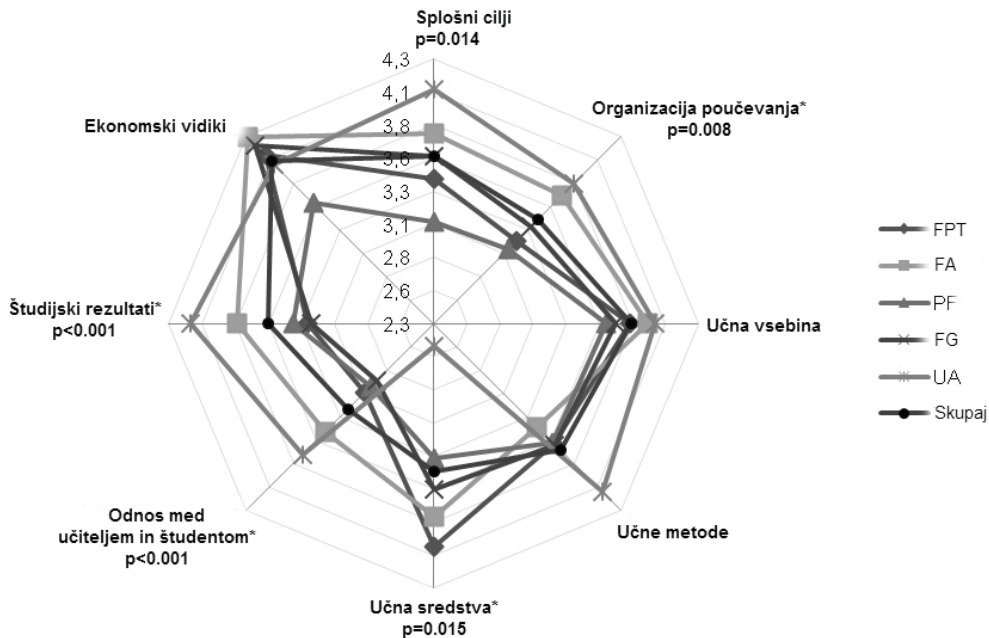
Druga vprašanja so se nanašala na stališča študentov o tem, kateri dejavniki so pomembni za KVI, in na podlagi njihovih mnenj smo jih razvrstili v osem kategorij.



Slika 1: Povprečne vrednosti za vse testirane dejavnike KVI ($N = 173$; Friedmanov test)

Kot je razvidno s slike 1, so po mnenju študentov (glede na povprečno vrednost, izračunano za posamezne dejavnike) ekonomski vidiki najpomembnejši dejavnik KVI (s povprečjem $4,1 \pm 0,9$), čemur sledijo učna vsebina ($3,8 \pm 0,7$), učne metode ($3,6 \pm 0,7$), učna sredstva ($3,6 \pm 1,0$), splošni cilji ($3,5 \pm 0,8$) in študijski rezultati ($3,4 \pm 0,9$). Na koncu po povprečnih vrednostih sta organizacija poučevanja ($3,3 \pm 0,9$) in odnos med učiteljem in študentom ($3,1 \pm 0,8$). Na podlagi pridobljenih rezultatov za opazovane dejavnike torej lahko potrdimo tudi hipotezo *H3*: *Za študente je učna vsebina eden od glavnih dejavnikov kakovosti visokošolskega izobraževanja*. Če primerjamo povprečne vrednosti dejavnikov po posameznih fakultetah, pridemo do zanimivih ugotovitev (slika 2). Ne glede na to, katero fakulteto obiskujejo, imajo študentje enako mnenje – da je učna vsebina izjemno pomemben dejavnik KVI. To še dodatno potrjuje *H3*. Najvišjo statistično pomembnost razlik ($p < 0,001$) smo ugotovili za dejavnike z najnižjimi povprečnimi vrednostmi, tj. za odnos med učiteljem in študentom ter za študijske rezultate (slika 2). Statistično pomembne razlike med študenti posameznih fakultet smo ugotovili še za naslednje dejavnike: organizacija poučevanja ($p = 0,008$), splošni cilji ($p = 0,014$) in učna sredstva ($p = 0,015$). Poudariti je treba, da so se glede učnih sredstev mnenja študentov različnih fakultet o njihovi pomembnosti za KVI močno razlikovala: študentje FPT in FA so

menili, da gre za izjemno pomemben dejavnik, ki veliko prispeva k KVI, medtem ko je bil ta dejavnik za študente UA povsem nepomemben. Razliko v stališčih je mogoče pojasniti s posebnostmi posameznih študijskih programov, zlasti glede na to, kolikšen poudarek v posameznem programu je na teoretičnem znanju ali praktičnih spretnostih.



Slika 2: Evalvacija testiranih dejavnikov KVI v celoti in po posameznih fakultetah (N = 173)

* Označuje statistično pomembnost na ravni $p < 0,05$, Kruskal-Wallisov test.

Poglejmo natančneje še obiskovanje pouka. Rezultati kažejo, da 49,4 % študentov obiskuje pouk pri več kot 75 % vseh predmetov³, 29,1 % pa bi jih obiskovalo pouk, tudi če prisotnost ne bi bila obvezna. Zanimivo je, da 7,6 % študentov noče obiskovati pouka pri nobenem predmetu, čeprav so dejansko prisotni, saj je to eden od pogojev, da pridobijo učiteljevo inskripcijo in frekvenco ter tako lahko pristopijo k izpitu. Manjši delež študentov, 2,3 %, pa navaja, da bi obiskovali pouk zgolj pri določenih učiteljih. Glede na deskriptivno analizo lahko torej potrdimo tudi H2: Večina študentov redno obiskuje pouk. Kljub temu je zanimivo in je treba omeniti, da Fischerjeva analiza ni pokazala statistične pomembnosti razlik med letnikom študija in pogostostjo obiskovanja pouka. Prav tako nismo mogli dokazati pomembne korelacije med obiskovanjem pouka in fakulteto, razen v primeru UA in FPT ($p = 0,033$) ter FG, kjer je ta dosegla raven pomembnosti $p = 0,056$. To je sicer razumljivo, če upoštevamo velike razlike med temi fakultetami in njihove

³ Z izrazom »pouk« bomo na tem mestu označevali vse oblike organiziranega poučevanja v posameznem študijskem programu, torej predavanja, seminarje in vaje oz. praktično delo.

posebnosti. Poudariti je treba, da so prav vsi študentje z UA (100 %) dejali, da bi obiskovali pouk pri vseh predmetih, tudi če prisotnost ne bi bila obvezna. Ti rezultati potrjujejo ugotovitve, do katerih sta prišla že Bognar in Dubovicki (2012), ki sta poudarila pomen socialne in emocionalne klime za spodbujanje učenja, pa tudi za razvoj ustvarjalnosti tako študentov kot učiteljev.

A čeprav študentje UA potrjujejo omenjeni pomen socialne klime, pa po drugi strani ne moremo prezreti, da je povprečna vrednost, ki so jo pripisali pomenu odnosa med učiteljem in študentom, najnižja med vsemi dejavniki in znaša zgolj $3,10 \pm 0,8$. Glede na povprečne vrednosti in statistično pomembnost, ki smo ju izračunali za omenjeni dejavnik, moramo skleniti, da študentje (zlasti FG, PF, FPT) ne prepoznavajo pomena odnosa med učiteljem in študentom in ga ne pojmujejo kot pomembnega dejavnika, ki bi odločilno vplival na KVI, zato moramo zavrnila *H4: Študentje menijo, da je socialna klima pomemben dejavnik za izboljšanje KVI*. Naše ugotovitve se torej ne skladajo s tistimi, o katerih so poročali Barandiaran - Galdós idr. (2012). Ugotavljali so namreč, da študentje na španskih univerzah izjemno cenijo svoj odnos z učiteljem in ga pojmujejo kot pomemben dejavnik KVI (prav tam). Nizke povprečne vrednosti v našem primeru nakazujejo, da učitelji v tem trenutku visokošolsko izobraževanje še vedno pojmujejo tradicionalno, kot so to pokazali Ledić idr. (1999). Na tej točki bi bilo nemara treba razmisliti o ukrepih; zlasti bi bilo smiselno spodbujati učitelje in jim pomagati, da svoje predmete zasnujejo privlačneje, zanimiveje in provokativneje za študente, da se poišče načine, kako izzvati njihovo radovednost in interes za predmet, kar bi vodilo k večjemu zanimanju za vpis na fakulteto. Predmeti bi morali biti osredotočeni na razvoj osebnosti študentov, zadovoljevanje njihovih interesov in potreb; sicer se ni mogoče izogniti represivnim ukrepom, kar nato vodi k slabši kakovosti odnosa med učiteljem in študentom (Bognar in Kragulj 2011, str. 59; Dubovicki 2013). Gre za razmislek, ki sledi humanističnemu pristopu, o katerem so pisali in ga utemeljevali že mnogi (Maslow 1968, 1976; Rogers 1969).

Za študente, ki niso imeli možnosti študirati na fakulteti, ki je bila njihova prva izbira, je treba torej najti način, da povečajo svojo motiviranost; ne nazadnje je prav končni uspeh študentov pravo merilo uspešnosti fakultete.

Zanimivo je, da študentje, ki obiskujejo pouk pri 75–100 % predmetov, višje vrednotijo kakovost v primerjavi s tistimi, ki obiskujejo do 50 % predmetov, oz. tistimi, ki jih obiskujejo redno samo zato, ker je prisotnost obvezna. Statistično pomembne razlike med tema skupinama študentov smo zaznali ne le pri vrednotenju pomena učnih metod in učnih sredstev, ampak tudi pri vrednotenju pomena učne vsebine (3,9 proti 3,1, $p < 0,001$), organizacije poučevanja (3,4 proti 2,7, $p < 0,001$), odnosa učitelj-študent (3,2 proti 2,4, $p < 0,001$) in študijskih rezultatov (3,5 proti 2,7, $p < 0,001$). Rezultati nakazujejo, da vztrajanje pri obvezni prisotnosti oz. poudarjanje obveznosti ali uveljavljanje prisotnosti kot pogoja za pristop k izpitu vodi k slabšim evalvacijskim rezultatom. Vse to namreč prispeva k slabšemu subjektivnemu vtisu študentov, njihovim nasploh slabšim študijskim rezultatom, nezadovoljstvu in posledično njihovem nižjemu vrednotenju KVI. Upravičenost takšnega sklepa potrjujejo tudi ugotovitve nekaterih drugih raziskav, ki so pokazale, da imajo socialna in emocionalna klima (Bognar in Dubovicki 2012) ter

subjektivni vtis študenta (Fernandez in Mateo 1992; Vevere in Kozlinskis 2011) izjemno pomembno vlogo pri njihovem splošnem vrednotenju KVI. Če upoštevamo ocene študentov, lahko ugotovimo, da tisti, ki imajo v indeksu večinoma ocene zadostno (2), statistično pomembno nižje vrednotijo KVI v primerjavi s preostalimi študenti. Razlika je še posebej opazna med študenti z ocenami zadostno (2) in prav dobro (4). Skladno s pričakovanji tudi nismo zaznali pomembne razlike v vrednotenju posameznih dejavnikov KVI med študenti z ocenami prav dobro (4) in odlično (5). Analiza vpliva ocen na vsakega od osmih dejavnikov kakovosti pokaže, da lahko statistično pomemben vpliv zasledimo zgolj v razmerju do odnosa med učiteljem in študentom ($p = 0,006$). Ta rezultat potrjuje izjemno močno vlogo študentovega subjektivnega vtisa pri ocenjevanju učiteljev in ponovno opozarja na potrebo po nadzoru tega dejavnika pri evalvaciji KVI nasploh, kar so poudarili mnogi avtorji (Díaz - Méndez in Gummesson 2012; Fernández in Mateo 1992; Verve in Kozlinskis 2011). Študijski rezultati, kot se izražajo z zaključnimi ocenami, so eden od pomembnejših, če ne celo najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na splošno vrednotenje učiteljev, kar je razvidno s slike 1 in je bilo potrjeno tudi z nekaterimi drugimi raziskavami (Stehle idr. 2012; Tsai in Lin 2012). Stehle idr. (2012) so denimo ugotovili, da študentovo subjektivno dožemanje učenja pomembno korelira z rezultati, doseženimi na praktičnem ocenjevanju znanja. S tem se skladajo tudi ugotovitve španskih raziskovalcev (Díaz - Méndez in Gummesson 2012), ki poročajo, da študentje menijo, da imajo njihovi subjektivni vtisi močan vpliv na njihovo splošno vrednotenje dela učiteljev, zaradi česar to ne bi smelo biti edino merilo pri presoji njihove kakovosti.

	Splošni cilji	Organizacija poučevanja	Učna vsebina	Učne metode	Učna sredstva	Odnos učitelj-študent	Študijski rezultati
Organizacija poučevanja	0,566						
Učna vsebina	0,484	0,424					
Učne metode	0,520	0,350	0,461				
Učna sredstva	0,340	0,223	0,407	0,239			
Odnos učitelj-študent	0,445	0,345	0,563	0,368	0,245		
Študijski rezultati	0,308	0,262	0,493	0,353	0,125	0,512	
Ekonomski vidiki	0,268	0,213	0,417	0,287	0,132	0,195	0,351

Preglednica 2: Spearmanov koeficient korelacije rangov za posamezne dejavnike KVI

Opomba: Vse vrednosti so statistično pomembne na ravni $p < 0,05$, posebej pa so s krepkim tiskom označene tiste, ki kažejo na zmerno korelacijo.

Spearmanov test korelacije med vsemi vrednostmi za posamezne dejavnike pokaže, da učna vsebina in splošni cilji korelirajo z večino preostalih dejavnikov (preglednica 2). Najvišje korelacije so bile izračunane med dejavniki splošni cilji in organizacija poučevanja ($r = 0,566$), splošni cilji in učne metode ($r = 0,520$) ter učna vsebina in odnos študent-učitelj ($r = 0,563$). Dejavniki odnos med učiteljem in študentom prav tako statistično pomembno korelira z dejavnikom študijski rezultati ($r = 0,512$). Zapišemo lahko, da rezultati potrjujejo potrebo po ustvarjanju

pozitivne socialne in emocionalne klime, kar pozitivno vpliva na obe strani (Bognar in Dubovicki 2012; Fernandez in Mateo 1992; Vevere in Kozlinskis 2011), s čimer se potrjuje tudi naša prva teza, in sicer da imajo največjo odgovornost učitelji s svojim odnosom in udejstvovanjem s študenti.

Sklep

V prispevku smo obravnavali nekatere vidike KVI. Merila, po katerih je le-to mogoče presoјati, so nastala na podlagi širokega nabora domačih in tujih raziskav ter literature, v kateri se avtorji ukvarjajo s to problematiko. Glede na kompleksnost obravnavanega pojava smo skušali v kar največji meri ohraniti objektivnost.

Če upoštevamo, da je 40 % študentov izjavilo, da so vpisani na fakulteto, ki ni bila njihova prva izbira, to od univerzitetnih učiteljev zahteva, da precej pozornosti namenijo njihovi motivaciji za poklic, ki ga bodo opravljali. Prav tako je pomemben segment KVI sodelovanje in obiskovanje pouka. Naši rezultati kažejo, da študentje še vedno ne sodelujejo dovolj pri pouku in ga ne dojemajo kot dovolj stimulativen. Predmeti, ki jih z veseljem obiskujejo, so tisti, pri katerih ima vsak od njih možnost, da v optimalni meri razvije svoje potencialne, to pa je tudi ena od ključnih predpostavk za izboljšanje KVI.

Z raziskavo nismo želeli zgolj ugotoviti dejanskega stanja in pogojev, ampak je bil naš namen na podlagi vpogleda v trenutno stanje pripomoči k zasnovi visokošolskega pouka, ki bi potekal v demokratičnem vzdušju, tj. pouka, pri katerem bi bili študentje enakovreden partner pri ustvarjanju učnih dejavnosti, in pouka, ki bi bil motivirajoč za vse študente, zlasti za tiste, ki obiskujejo fakultete, ki niso bile njihova prva študijska izbira. Če upoštevamo, da študentje učno vsebino pojmujejo kot pomemben dejavnik kakovosti izobraževanja, to vodi k sklepu, da so pomembne tudi dejavnosti, s katerimi le-to obravnavamo. S podatki, ki kažejo, da je prisotnost pri pouku zgolj 50-odstotna, ne moremo biti zadovoljni. Pri pouku bi torej morali doseči raven, ki bi bolj motivirala in stimulirala študente. Prezrli pa nismo niti pomena subjektivnega vtisa obeh strani, kar ni zgolj omejujoč dejavnik pri razvoju in izboljšanju visokošolskega poučevanja, ampak lahko po drugi strani deluje tudi spodbujajoče.

Raziskava, ki smo jo opravili, zastavlja številna vprašanja, na katera bi bilo smiselno poiskati odgovore z nadaljnjim raziskovalnim delom tudi na drugih fakultetah. Treba bi bilo razmisliti še o morebitnih drugih ali drugačnih pristopih k analizi KVI in merilih, po katerih bi le-to lahko presojali. Kakovostno poučevanje bi moralo biti povezano s potrebami in interesi vseh vanj vključenih deležnikov ter pomeniti temelj za uveljavljanje novih vlog tako študentov kot učiteljev.

Zahvala

Avtorici bi se radi zahvalili vsem študentom, ki so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi, obenem pa tudi vsem kolegom univerzitetnim učiteljem, ki so odprtega duha in cenijo najina prizadevanja za izboljšanje visokošolskega poučevanja.

Literatura in viri

- Barandiaran-Galdós, M., Barrenetxea Ayesta, M., Cardona-Rodríguez, A., Mijangos del Campo, J. J. in Olaskoaga-Larrauri, J. (2012). What do teachers think about quality in the Spanish university? *Quality Assurance in Education*, 20, št. 2, str. 91–109.
- Bognar, L. in Dubovicki, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14, št. 1, str. 135–153.
- Bognar, L. in Kragulj, S. (2011). The Relationship between creativity and self-actualization of University Teaching. V: A. Jurčević Lozančić in S. Opić (ur.). *Škola, učenje i odgoj za budućnost*. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, str. 57–70.
- Díaz-Méndez, M. in Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality. Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23, št. 4, str. 571–592.
- Dubovicki, S. (2013). *Correlation Between the Curriculum of Teacher Education and Student Creativity Development*. Doctoral work. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.
- Erwin, T. D. in Knight, P. T. (1995). A transatlantic view of assessment and quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 1, št. 2, str. 179–188.
- Fernández, J. in Mateo, M. A. (1992). Student evaluation of university teaching quality: analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, 52, št. 3, str. 675–686.
- Furnham, A. in McManus, I.C. (2004). Student attitudes to university education. *Higher Education Review*, 36, št. 2, str. 29–38.
- Gallifa, J. in Batallé, P. (2010). Student perceptions on service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18, št. 2, str. 156–170.
- Greene, B. (1994). *New Paradigms for Creating Quality Schools*. Chapel Hill: New View Pubns.
- Harvey, L. in Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, št. 1, str. 9–34.
- Hill, Y., Lomas, L. in MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11, št. 1, str. 15–20.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, str. 450–471.
- Kovač, V., Ledić, J. in Rafajac, B. (2002). Upravljanje visokoškolskim institucijama: problemi i pristupi rješenjima. *Društvena istraživanja*, 11, št. 6, str. 1013–1030.
- Kramar, M. (2006). Didactic analysis in the function of developing the quality of teaching. *Educational sciences*, 8, št. 1, str. 131–158.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. in Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12, št. 2, str. 61–69.
- Ledić, J., Rafajac, B. in Kovač, V. (1999). Assessing the Quality of University Teaching in Croatia. *Teaching in Higher Education*, 4, št. 2, str. 213–233.
- Maguire, K. in Gibbs, P. (2013). Exploring the notion of quality in quality higher education assessment in a collaborative future. *Quality in Higher Education*, 19, št. 1, str. 41–55.

- Maslow, A. H. (1968). *Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Books.
- Mencer, I. (2005). Osiguranje kvalitete i visokoškolske ustanove u RH. *Ekonomski pregled*, 56, št. 3-4, str. 239–258.
- Nahai, R. in Österberg, S. (2012). Higher education in a state of crisis: a perspective from a Students' Quality Circle. *AI & Society*, 27, str. 387–398.
- Ntombela, B. X. S. (2013). Quality in Teaching through Self Assessment. *Academic Research International*, 4, št. 2, str. 362–374.
- Parasuraman, A., Berry, L. L. in Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67, št. 4, str. 420–450.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn. A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company
- Stehle, S., Spinath, B. in Kadmon, M. (2012). Measuring teaching effectiveness: Correspondence between students' evaluations of teaching and different measures of student learning. *Research in Higher Education*, 53, str. 888–904.
- Trigwell, K., Prosser, M. in Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, št. 1, str. 57–70.
- Tsai, K. C. in Lin, K. (2012). Rethink Student Evaluation of Teaching. *World Journal of Education*, 2, št. 2, str. 17–22.
- Verve, N. in Kozlinskis, V. (2011). Students' Evaluation of Teaching Quality. *US-China Education Review*, 5, str. 702–708.
- Voss, R. in Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14, št. 3, str. 217–242.
- Zerihun, Z., Beishuizen, J. in Van Os, W. (2011). Conceptions and practices in teaching and learning: implications for the evaluation of teaching quality. *Quality on Higher Education*, 17, št. 2, str. 151–161.
- Zerihun, Z., Beishuizen, J. in Van Os, W. (2012). Student learning experience as indicator of teaching quality. *Education, Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, str. 99–111.