

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

**PRIMERJAVA ZAZNANE KAKOVOSTI STORITEV VISOKEGA
ŠOLSTVA: PRIMER DVEH RAZLIČIC ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA**

Ljubljana, februar 2021

URŠA MLEKUŠ

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Urša Mlekuš, študentka Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, avtorica predloženega dela z naslovom Primerjava zaznane kakovosti storitev visokega šolstva: primer dveh različic študijskega programa, pripravljene v sodelovanju s svetovalko doc. dr. Barbaro Culiberg,

I Z J A V L J A M ,

1. da sem predloženo delo pripravila samostojno;
2. da je tiskana oblika predloženega dela istovetna njegovi elektronski obliki;
3. da je besedilo predloženega dela jezikovno korektno in tehnično pripravljeno v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, kar pomeni, da sem poskrbela, da so dela in mnenja drugih avtorjev oziroma avtoric, ki jih uporabljam oziroma navajam v besedilu, citirana oziroma povzeta v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani;
4. da se zavedam, da je plagiatstvo – predstavjanje tujih del (v pisni ali grafični obliki) kot mojih lastnih – kaznivo po Kazenskem zakoniku Republike Slovenije;
5. da se zavedam posledic, ki bi jih na osnovi predloženega dela dokazano plagiatstvo lahko predstavljalo za moj status na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v skladu z relevantnim pravilnikom;
6. da sem pridobila vsa potrebna dovoljenja za uporabo podatkov in avtorskih del v predloženem delu in jih v njem jasno označila;
7. da sem pri pripravi predloženega dela ravnala v skladu z etičnimi načeli in, kjer je to potrebno, za raziskavo pridobila soglasje etične komisije;
8. da soglašam, da se elektronska oblika predloženega dela uporabi za preverjanje podobnosti vsebine z drugimi deli s programsko opremo za preverjanje podobnosti vsebine, ki je povezana s študijskim informacijskim sistemom članice;
9. da na Univerzo v Ljubljani neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve predloženega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico dajanja predloženega dela na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani;
10. da hkrati z objavo predloženega dela dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v njem in v tej izjavi.

V Ljubljani, dne 12. 2. 2021

Podpis študentke: _____

KAZALO

UVOD.....	1
1 TRŽENJE V VISOKEM ŠOLSTVU.....	3
1.1 Študent kot porabnik visokošolskih storitev	4
1.2 Koncept zadovoljstva študentov v visokem šolstvu.....	6
1.2.1 Zadovoljstvo študentov s študijskim programom.....	8
2 KAKOVOST	9
2.1 Kakovost storitev.....	10
2.1.1 Opredelitev kakovosti storitev.....	12
2.1.2 Dimenzije kakovosti storitev	13
2.1.3 Modeli kakovosti storitev.....	15
2.2 Kakovost storitev v visokem šolstvu.....	19
2.3 Modeli kakovosti storitev v visokem šolstvu.....	21
2.3.1 Kakovost storitev na študijskih programih	22
2.3.2 Kvalitativne metode za preučevanje kakovosti storitev v visokem šolstvu..	23
3 PREDSTAVITEV EKONOMSKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI 25	
3.1 Predstavitev programa UPEŠ na Ekonomski fakulteti.....	25
3.2 Spremljanje kakovosti storitev in zadovoljstva študentov na Ekonomski fakulteti.....	27
3.3 Obstoječe raziskave o kakovosti storitev in zadovoljstvu s študijskim programom.....	29
4 METODOLOGIJA.....	29
4.1 Cilji raziskave.....	30
4.2 Opis in utemeljitev metode raziskovanja	30
4.3 Preiskovalna raziskava.....	32
4.4 Predstavitev udeležencev in poteka fokusnih skupin	34
5 ANALIZA IN INTERPRETACIJA RAZISKAVE.....	37
5.1 Motivi za izbiro slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ.....	37
5.2 Zadovoljstvo študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ.....	38
5.3 Kakovost storitev na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ.....	40
5.3.1 Kakovost storitev na slovenski izvedbi programa UPEŠ.....	40
5.3.2 Kakovost storitev na angleški izvedbi programa UPEŠ.....	43

5.3.3	Primerjava zaznane kakovosti storitev slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ.....	46
5.4	Dodana vrednost slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ.....	47
5.5	Predlogi za izboljšave na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ.....	48
5.5.1	Predlogi za izboljšave na slovenski izvedbi programa UPEŠ	48
5.5.2	Predlogi za izboljšave na angleški izvedbi programa UPEŠ.....	49
5.6	Diskusija.....	50
5.6.1	Glavne ugotovitve.....	50
5.6.2	Praktične implikacije	54
5.6.3	Prispevki.....	56
5.6.4	Omejitve	56
5.6.5	Priporočila za nadaljnje raziskovanje.....	57
SKLEP	57
LITERATURA IN VIRI	59
PRILOGE	70

KAZALO TABEL

Tabela 1: Povzetek teorij o dimenzijah kakovosti storitev različnih avtorjev	15
Tabela 2: Originalen in izpopolnjen model SERVQUAL	18
Tabela 3: Študijske usmeritve na prvostopenjskem programu UPEŠ.....	26
Tabela 4: Demografski podatki udeležencev fokusne skupine A.....	35
Tabela 5: Demografski podatki udeležencev fokusne skupine B	35

KAZALO SLIK

Slika 1: Spreminjajoča se trženjska osredotočenost.....	11
Slika 2: Model vrzeli	16
Slika 3: Zanka kakovosti Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani.....	28

KAZALO PRILOG

Priloga 1: Zapis poglobljenega intervjuja s študentko A (slovenska izvedba)	1
Priloga 2: Zapis poglobljenega intervjuja s študentko I (angleška izvedba)	4
Priloga 3: Opomnik za fokusni skupini.....	8
Priloga 4: Zapis fokusne skupine A: študenti na slovenski izvedbi programa	12
Priloga 5: Zapis fokusne skupine B: študenti na angleški izvedbi programa	22

SEZNAM KRATIC

angl. – angleško

COVID-19 – (angl. Coronavirus disease 2019); koronavirusna bolezen 2019

MBA – (angl. Master of Business Administration); magistrski program poslovanja in organizacije

NAKVIS – Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu

SCOQ – (angl. Student-customer orientation questionnaire); vprašalnik o porabniški usmerjenosti študentov

UPEŠ – Univerzitetna poslovna in ekonomska šola

VPŠ – Visoka poslovna šola

UVOD

Poleg gospodarstva se globalna konkurenčnost storitev vedno bolj dotika tudi izobraževalnega sektorja (Silva, Moraes, Makiya & Cesar, 2017). Visokošolsko izobraževanje je namreč v mnogih državah od nišne storitve, ki je bila namenjena le elitnim skupinam posameznikov, napredovalo do množične tržne storitvene panoge z vedno več visokošolskimi institucijami, namenjenimi vedno več študentom (O'Neil & Palmer, 2004). Danes izobraževanje velja za eno izmed najhitreje rastočih panog v svetovnem gospodarstvu (Gupta & Kaushik, 2018). Naraščajoči trend naj bi se obdržal tudi v prihodnjih letih, saj je ocenjeno, da se bo svetovni trg visokošolskih storitev s 13,7 milijarde dolarjev v letu 2020 do leta 2025 povečal na 35,8 milijarde dolarjev (MarketsandMarkets Research Private Ltd, 2020).

Dinamični trg visokega šolstva od visokošolskih institucij vedno bolj zahteva prilagajanje potrebam porabnikov, če želijo dolgoročno ostati konkurenčne (Prakash, 2018). Kako vost v visokem šolstvu se nanaša predvsem na stalno izboljševanje, osredotočenost na interese deležnikov in povečevanje zadovoljstva študentov (Tan & Kek, 2004). Visokošolske institucije torej za uspešno delovanje na trgu potrebujejo podatke o kakovosti svojih storitev. Predvsem od študentov kot primarnih porabnikov je smiselno pridobiti povratne informacije o njihovem zadovoljstvu (Melchor Cardona & José Bravo, 2012).

Glavni izziv za visokošolske institucije ostaja prepoznavanje in vključevanje ključnih virov zadovoljstva v izvedbo storitev. Z naslavljanjem tistih elementov kakovosti storitev, ki so študentom pomembni, lahko institucije izboljšajo zadovoljstvo študentov. To je ključni dejavnik, ki pomembno vpliva na zadržanje študentov, pozitivno trženje od ust do ust in zagotavljanje konkurenčne prednosti na trgu (Arambewela & Hall, 2006).

Hoare (2012) navaja, da so zaznave študentov o kakovosti študijskega programa pomemben sestavni del procesa spremljanja kakovosti. Kljub temu se večina raziskav, ki preučujejo kakovost storitev v kontekstu visokega šolstva, osredotoča na zaznane kakovost storitev na ravni različnih visokošolskih institucij, zelo redke raziskave preučujejo kakovost storitev na ravni študijskega programa. Možno je zaslediti samo nekaj raziskav in modelov, ki se osredotočajo na kakovost storitev na specifičnih študijskih programih, kot je magistrski program poslovedenja in organizacije (angl. Master of Business Administration, v nadaljevanju MBA) z modeloma MBA-SQ (Merican, Zailani & Fernando, 2009) in HEDQUAL (Icli & Anil, 2014). O preučevanju zadovoljstva s študijskim programom je možno zaslediti nekoliko več raziskav (Gibson, 2010; Bašić, 2012).

Program Univerzitetne poslovne in ekonomske šole (v nadaljevanju UPES) na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani traja 3 leta (6 semestrov), obsega 180 ECTS kreditnih točk

ter omogoča redni in izredni način študija. V sklopu dodiplomskega programa UPEŠ lahko študenti izbirajo med izvedbo študijskega programa v slovenščini ali angleščini. V okviru programa UPEŠ lahko študenti v drugem letniku izbirajo med 12 različnimi študijskimi usmeritvami, pri čemer se usmeritvi Trženje in Mednarodno poslovanje izvajata tudi v angleškem jeziku (<http://www.ef.uni-lj.si>). Kakovost študijskega programa UPEŠ Ekonomska fakulteta redno spremlja s pomočjo samoevalvacije študijskih programov, ki jo izvaja na letni ravni za vse študijske programe (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2020). Kljub temu vprašanje, ali se slovenska in angleška izvedba programa UPEŠ razlikujeta še v katerih drugih vidikih, razen jeziku izvedbe in naboru študijskih usmeritev, ostaja za zdaj še odprto.

Ravno zaradi odprtega vprašanja o obstoju razlik med slovensko in angleško izvedbo programa sem se odločila raziskati kakovost storitev na slovenski in angleški različici programa UPEŠ na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Osnovni namen mojega magistrskega dela je torej analizirati in primerjati zaznano kakovost storitev slovenske in angleške različice dodiplomskega programa UPEŠ ter izdelati morebitne predloge vodstvu fakultete za spremembe in izboljšave na dodiplomskem študijskem programu UPEŠ.

V okviru magistrskega dela se bom osredotočila na naslednja štiri raziskovalna vprašanja:

1. Kako zadovoljni so študenti s slovensko in angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ?
2. Ali obstaja razlika v zadovoljstvu študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ?
3. Kako študenti zaznavajo kakovost storitev na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ?
4. Kakšne so razlike v zaznavanju kakovosti storitev študijskega programa UPEŠ med študenti na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ?

Glavna cilja magistrskega dela sta primerjati zaznano kakovost storitev študentov na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ ter primerjati zadovoljstvo študentov na obeh izvedbah programa. V okviru magistrskega dela sem si zastavila tudi naslednje cilje:

- preučiti in predstaviti teoretična spoznanja različnih avtorjev o pomenu in vlogi zadovoljstva študentov in zaznavanja kakovosti storitev v visokem šolstvu;
- preučiti zaznano kakovost storitev in zadovoljstvo študentov z obema izvedbama študijskega programa UPEŠ;
- primerjati zaznano kakovost storitev študentov na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ;
- primerjati zadovoljstvo študentov na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ;

- ugotoviti, katere elemente študijske izkušnje študenti zaznavajo kot edinstvene značilnosti oz. dodano vrednost slovenske oz. angleške izvedbe programa UPEŠ;
- oblikovati predloge za izboljšave oz. spremembe in morebitno repozicioniranje na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ.

Magistrsko delo je razdeljeno na pet poglavij. V prvem poglavju se osredotočam na trženje v visokem šolstvu in tematiki, kot sta študent kot porabnik visokega šolstva in zadovoljstvo študentov. Drugo poglavje je namenjeno kakovosti, kakovosti storitev, kakovosti storitev v visokem šolstvu ter modelom kakovosti storitev na splošno in na področju visokega šolstva. Tretje poglavje vključuje predstavitev dodiplomskega študijskega programa UPEŠ na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani in metod, ki jih fakulteta že uporablja za spremljanje kakovosti storitev in zadovoljstva študentov. Četrto poglavje je namenjeno predstavitvi izbrane metodologije in preiskovalne raziskave. Zadnje poglavje je namenjeno analizi in interpretaciji rezultatov raziskave ter sintezi ugotovitev in diskusiji. Na koncu sledijo še sklep, kjer predstavljam svoje ključne ugotovitve, seznam literature in virov ter priloge.

1 TRŽENJE V VISOKEM ŠOLSTVU

V specifičnem primeru trga storitev visokega šolstva predstavlja trženjska (in porabniška) usmerjenost pomembno vprašanje. Visoko šolstvo je rastoča in vse bolj konkurenčna dejavnost, kjer zadržanje študentov v večini visokošolskih institucij postaja vedno dražji in vse večji problem. Poleg tega se visokošolske institucije soočajo s povečano konkurenco in vse večjimi stroški pri pridobivanju novih študentov. Rezultat tega so povečana trženjska prizadevanja in poraba sredstev visokošolskih institucij z namenom čim večjega vpisa in zadržanja študentov. Vedno več institucij prepoznava potrebo po implementaciji učinkovitih trženjskih konceptov, ki so jih druge storitvene panoge že prepoznale kot potrebne za uspeh (Koris & Nokelainen, 2015). Širjenje trženjskih praks v visokem šolstvu je povezano tudi z dejstvom, da postaja panoga vse bolj globalizirana in konkurenčna z vedno večjim povpraševanjem. Globalizacija prinaša vedno več mednarodne konkurence, kar pomeni, da visokošolske institucije zdaj tekmujejo v svetovnem merilu in se potegujejo za študente tako na nacionalni kot tudi svetovni ravni (Elken, 2017). Eden izmed pogosto uporabljenih trženjskih konceptov pravi, da je ceneje obdržati obstoječega kupca kot pridobiti novega. Zdi se, da visokošolske institucije vedno bolj razumejo potrebo, da v svoje delovanje vpeljujejo trženjsko osredotočenost in osredotočenost na porabnike (Koris & Nokelainen, 2015). Lahko imajo torej korist od tega, da se pri razvijanju strategij za uspešno ravnanje s strankami osredotočajo na trženjsko usmerjenost in usmerjenost v porabnike. Smiselno in pomembno bi bilo skleniti dogovor o tem, kdo so pravzaprav porabniki visokošolskih storitev. Raziskave glede tega vprašanja kažejo različna mnenja, kot je značilno tudi za ostale panoge, kjer je prisotnih več različnih porabnikov (Taylor v Guilbault, 2018, str. 296). Kot porabnike visokošolskih storitev lahko prepoznamo več

interesnih skupin, to so študenti, delodajalci ali drugi deležniki, ki so del visokošolskih institucij in storitev (Guilbault, 2018, str. 296).

Tudi diferenciacija postaja na rastočem in vedno bolj konkurenčnem trgu visokošolskih storitev vse težje dosegljiva, saj so si konkurenčne visokošolske institucije v izvajanju storitev pogosto zelo podobne. Strategija diferenciacije je v veliki meri povezana s prepričevanjem porabnikov, da podjetje ponuja drugačen in boljši izdelek oz. storitev od konkurence. Večina fakultet v okviru svojih institucij ponuja podobne storitve (podobne predmetnike, podobne dodatne dejavnosti ...). Strokovnjaki svetujejo, naj visokošolske institucije poudarijo razlike, ki jih ločujejo od konkurenčnih institucij, čeprav jih morda ni veliko (Johnson & Salle, 1994). Težava nastane, ko vse institucije začnejo poudarjati enake prednosti in so si značilnosti nenadoma zopet hitro podobne. Nekateri trdijo, da gre pri strategiji diferenciacije v visokem šolstvu bolj za zaznavanje razlike kot dejansko razliko. Večina namreč nima omogočenega neposrednega dostopa do storitev fakultet pred vpisom nanje, kar bi jim omogočilo neposredno primerjavo značilnosti med njimi. Posledično se visokošolske institucije zanašajo na svoje poudarjene značilnosti in čustven odziv občinstva, preko katerega želijo porabnike prepričati, naj se odzovejo na njihova sporočila (Anctil, 2017).

Kljub vsem izzivom na trgu visokošolskih storitev je uporaba trženjskih konceptov v visokošolskih institucijah že dobro uveljavljena (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006). Visokošolske institucije namreč oglašujejo svoje storitve študentom in ostalim deležnikom, poleg tega se pogosto ukvarjajo z vzpostavljanjem in negovanjem identitete svoje blagovne znamke (Chapleo & Reader, 2014). Takšne in podobne trženjske dejavnosti podpirajo prizadevanja visokošolskih institucij za čim večji vpis in zadržanje študentov. Dva kazalnika, ki sta v tem kontekstu pogosto obravnavana kot merilo uspešnosti, sta stopnja zadržanja študentov med prvim in drugim letnikom študija ter kohortna stopnja diplomiranja. Prvi kazalnik meri odstotek prvič vpisanih rednih študentov, ki ostanejo vpisani tudi v zimskem semestru drugega letnika, medtem ko drugi kazalnik meri odstotek študentov enega razreda oz. študijskega programa, ki jim uspe diplomirati v določenem obdobju. Študenti, ki vztrajajo pri doseganju svojih izobraževalnih ciljev, so torej ključno merilo uspešnosti študentov in hkrati ključno merilo uspeha visokošolskih institucij. Prav iz teh razlogov bi morali na študente gledati kot na porabnike visokošolskih storitev (Guilbault, 2018, str. 296). Pomanjkanje osredotočenosti na porabnike v visokošolskih institucijah je problematično tudi, ker način definiranja porabnika vpliva na stališča, ki jih imajo visokošolske institucije do porabnika, in posledično tudi na storitve, ki jih nudijo (Pitman v Guilbault, 2016, str. 132).

1.1 Študent kot porabnik visokošolskih storitev

Odnos med visokošolskimi institucijami in študenti ima nekatere značilnosti, ki izpodbijajo tradicionalno pojmovanje trženja. Študente namreč uvrščamo med porabnike, po drugi

strani pa sodelujejo v izobraževalnem procesu in so na nek način tudi njegov »produkt«. Konceptualizacija študenta kot »produkta« izobraževalnega procesa se osredotoča na teorijo, da so delodajalci pravzaprav kupci oz. porabniki (Kotler & Fox, 1985). Tudi Rinehart (1993) predstavlja dva različna pogleda na študente kot porabnike. Prvi pogled, ki kot primarne porabnike obravnava študente, pravi, da ti sodelujejo tako pri vstopu v učni proces kot izstopu iz njega. Drugi vidik, ki kot primarne porabnike predstavlja potencialne delodajalce študentov, pravi, da je treba upoštevati ekonomsko realnost položaja in vsebino pouka prilagoditi potrebam delodajalcev. Jaraiedi in Ritz (1994) navajata, da študenti sami ne vedo, česa se morajo naučiti, in jih zato izobraževanje pripravlja na dolgoročne koristi v prihodnosti. Pri tem dolgoročnem stališču so potencialni delodajalci obravnavani kot primarni porabniki in študenti kot sekundarni porabniki.

Gledano z drugega vidika so študenti opredeljeni kot glavni prejemniki izobrazbe in jih je zato treba obravnavati kot primarne porabnike. Ta perspektiva izhaja iz razumevanja, da so izobraževalne ustanove na trgu zelo konkurenčne in da agresivno razvijajo strategije za zadovoljevanje potreb študentov z namenom pridobitve čim večjega tržnega deleža (Joseph & Joseph, 1998). Pri tem vidiku so kot sekundarni upravičenci opredeljeni starši, trg in družba na splošno. Prepletanje med obema vrstama upravičencev je odvisno od časovne in priložnostne komponente, npr. v kontekstu učilnice so študenti opredeljeni kot porabniki, pedagogi pa kot izvajalci storitve, v drugem kontekstu, ko študenti sodelujejo pri določenem projektu oz. nalogi, pa porabniki postanejo pedagogi (Koslowski, 2006).

Ostrom, Bitner in Burkhard (2011) navajajo, da čeprav je za visokošolske institucije značilno, da imajo veliko različnih porabnikov in deležnikov (bodoči delodajalci, vlada, družba), je vseeno izredno pomembno, da študente postavimo v središče in nanje gledamo kot na glavne porabnike visokošolskih storitev. To pomeni, da se v središče preučevanja zdaj postavlja študentsko izkušnjo, ker so študenti pravzaprav sooblikovalci svojih študijskih izkušenj. S tem pogledom se strinjata tudi Lawson in Bemowski (v Abdullah, 2006b), ki pravita, da v današnjih časih, ko so visokošolske storitve vedno bolj usmerjene h konkurenčnosti na trgu, postaja vse pomembnejše, da se visokošolske institucije ne ukvarjajo le s tem, kaj družba ceni v spretnostih in sposobnostih njihov diplomantov, temveč se osredotočajo na izkušnjo, ki jo doživljajo njihovi študenti. Ta nova perspektiva opozarja na procese upravljanja znotraj institucij kot alternativo tradicionalnim akademskim standardom, akreditacijam in kazalnikom uspešnosti poučevanja in raziskovanja (Abdullah, 2006a). Hanover Research (2014) navaja, da visokošolske institucije študente vse bolj prepoznavajo kot ključne porabnike svojih storitev in vedno bolj tudi zaznavajo potrebo, da svojim študentom zagotavljajo odlično porabniško izkušnjo v celotnem življenjskem ciklu porabnika.

Študenti sebe zaznavajo kot porabnike visokošolskih storitev, pedagogi pa se občasno s tem stališčem ne strinjajo povsem. Ta perspektiva izpostavlja problem, da pedagogi na fakultetah zadovoljstva študentov pogosto ne vidijo kot glavni cilj, kar se odraža v

zadovoljstvu, ugledu in uspešnosti pri zadržanju študentov (Hasan, Ilias, Rahman & Razak, 2008). Te ugotovitve kažejo, da bi se bilo smiselno na fakultetah bolj osredotočiti na zadovoljstvo študentov. Sprejemanje perspektive študentov kot porabnikov ne pomeni, da se je treba slepo držati načela, da ima kupec vedno prav oz. da se študentom kakorkoli popušča (Guilbault, 2018). Koris in Nokelainen (2015) sta s svojo raziskavo potrdila vprašalnik o porabniški usmerjenosti študentov (angl. Student-customer orientation questionnaire – SCOQ), ki visokošolskim institucijam omogoča prepoznati kategorije študijske izkušnje, za katere študenti pričakujejo, da bodo usmerjene v študente oz. porabnike.

1.2 Koncept zadovoljstva študentov v visokem šolstvu

Kotler in Keller (2006) zadovoljstvo porabnikov opredeljujeta kot posameznikov občutek veselja ali razočaranja, ki je posledica primerjave zaznave, ki jo doživlja porabnik s svojimi pričakovanji. Zadovoljstvo lahko opredelimo tudi kot čustveni odziv na izdelek ali storitev (Spreng & Singh, 1993). Raziskave o zadovoljstvu porabnikov so se v trženju začele pojavljati v 70. letih 20. stoletja. V njihovem okviru je vedno bolj prevladujoča postajala teorija, ki temelji na potrditvi oz. (ne)potrditvi paradigme pričakovanj (Cadotte, Woodruff & Jenkins, 1987). Cadotte, Woodruff in Jenkins (1987) v sklopu paradigme pričakovanj navajajo, da porabnikovo zaznavanje zadovoljstva vključuje primerjavo dejanske izvedbe storitve z njegovimi standardi oz. pričakovanji. V tem okviru avtorji razlikujejo tri možne izide:

- konfirmacija oz. potrditev pričakovanj, kjer se izvedba ujema s standardi, kar vodi do nevtralnih občutkov;
- pozitivna diskonfirmacija oz. (ne)potrditev pričakovanj s pozitivnim izidom, ko se izvedba izkaže za boljšo od standardov, kar se izraža v zadovoljstvu porabnika;
- negativna diskonfirmacija oz. (ne)potrditev pričakovanj z negativnim izidom, ko je izvedba slabša od standardov, kar se kaže v nezadovoljstvu porabnika.

Koncept zadovoljstva porabnikov je bil razširjen tudi na kontekst visokega šolstva. Crawford (1991) je bil prvi avtor, ki je predstavil koncept študenta kot porabnika v visokem šolstvu, zato je bilo zadovoljstvo študentov predstavljeno kot dober pokazatelj kakovosti poučevanja na visokošolskih institucijah in hkrati merilo za ocenjevanje izobraževalnega procesa (Ramsden, 1991). Še vedno omejena količina raziskav kaže, da je zadovoljstvo študentov kompleksen koncept, sestavljen iz več razsežnosti (Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias & Rivera-Torres, 2005). Glede na definicijo zadovoljstva, ki jo predlagata Oliver in DeSarbo (1989), opisujeta Elliott in Shin (2002) zadovoljstvo študentov kot študentovo subjektivno ocenjevanje ugodnosti različnih izidov in izkušenj, povezanih z izobraževanjem. Zadovoljstvo študentov nenehno oblikujejo ponavljajoče se izkušnje iz univerzitetnega življenja in okolja. Athiyaman (1997) zagovarja, da zadovoljstvo študentov lahko ocenjujemo kot stopnjo ujemanja med njihovimi pričakovanji in dejansko zaznavo

izvedbe storitve. Lo (2010) navaja, da zadovoljstvo študentov lahko razlagamo kot subjektivno oceno, kako dobro vzdušje, kjer študenti pridobivajo znanje, pomaga pri njihovih izobraževalnih dosežkih.

Visoke stopnje zadovoljstva študentov ne samo izboljšujejo stopnjo zadržanja in zvestobe, temveč tudi omogočajo ustvarjanje skupnih mrež uspešnih diplomantov, ki prispevajo k izboljšanju ugleda institucije in njenega položaja na trgu. S tega vidika je torej zelo pomembno, da se institucije osredotočijo na počutje študentov med njihovo izkušnjo na visokošolskih institucijah. Arambewela in Hall (2009) poudarjata, da je zadovoljstvo študentov postalo ključna podlaga za konkurenčnost in glavni kriterij tekmovanja med visokošolskimi institucijami. Danes zadovoljstvo študentov za visokošolske institucije predstavlja pomemben trženjski koncept (van Deuren & Lhaden, 2017).

Raziskovalci so pogosto domnevali, da je koncept kakovosti storitev enak zadovoljstvu porabnikov. Eni od njih so Boulding, Kalra, Staelin in Zeithaml (1993), ki navajajo, da sta koncepta obravnavana kot eno in isto. Po drugi strani Taylor in Baker (1994) močno zagovarjata stališče, da sta kakovost storitev in zadovoljstvo porabnikov dva ločena in različna konstrukta. Athiyaman (1997) zaznava kakovost storitev opredeljuje kot celovito oceno o prednostih in pomanjkljivostih izvedbe storitve ter zagovarja, da je kakovost storitev pravzaprav stališče. Za koncept zadovoljstva porabnikov pravi, da je podoben stališču, vendar je bolj kratkotrajen in izhaja iz ocenjevanja specifične potrošniške izkušnje (Athiyaman, 1997).

Odnos med konceptoma zadovoljstva porabnikov in kakovosti storitev ostaja v trženjski literaturi še vedno precej dvoumen in ne povsem jasen (Anderson, Fornell & Lehmann, 1994). Do zdaj je bilo izvedenih veliko raziskav, ki so se ukvarjale z vprašanjem, ali kakovost storitev vpliva na zadovoljstvo porabnikov ali obratno (Annamdevula & Bellamkonda, 2016). Athiyaman (1997) ugotavlja, da med kakovostjo storitev in zadovoljstvom porabnikov obstaja močna povezava ter da je treba vse storitve v visokem šolstvu izvajati tako, da povečujejo zadovoljstvo študentov. Vseeno so potrebni močnejši empirični dokazi za okrepitev splošnega razumevanja odnosa med tema dvema konstruktoma (Annamdevula & Bellamkonda, 2016). Sprva so Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1985) menili, da je zaznana kakovost storitev predhodnica zadovoljstva porabnikov, vendar je bilo kasneje v študijah, ki so jih opravili Bitner (1990) ter Bolton in Drew (1991), ugotovljeno, da je zadovoljstvo porabnikov bistveno za izboljšanje kakovosti storitev in da je predhodnik kakovosti storitev. Rezultati raziskovalnega modela, ki sta ga razvila Cronin in Taylor (1992), so pokazali ravno obratno, in sicer da zaznana kakovost storitev v resnici vodi v zadovoljstvo porabnikov, kot so predlagali že Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1985). Z izboljšanjem konceptualnih in empiričnih dokazov večina raziskav, ki so bile izvedene v zadnjih 15 letih, npr. Carrillat, Jaramillo in Mulki (2007) ter Zeithamlova, Bitner in Gremler (2008), potrjuje, da je kakovost storitev predhodnica zadovoljstva porabnikov. Prav tako nedavna literatura o kakovosti storitev potrjuje njen

vpliv na zadovoljstvo porabnikov (Fernandes, Ross & Meraj, 2013). Nadaljnja podpora te predpostavke je prisotna tudi v raziskavah o kakovosti storitev v visokem šolstvu, in sicer Guolla (1999) ter Ahmed in drugi (2000) potrjujejo, da je zaznana kakovost storitev predhodnica zadovoljstva študentov. Arambewela in Hall (2013) v svoji raziskavi navajata, da kakovost storitev močno vpliva na zadovoljstvo študentov. Iz navedenega je mogoče sklepati, da dobro izvedena storitev zagotavlja zadovoljstvo študentov (Osman & Saputra, 2019).

1.2.1 Zadovoljstvo študentov s študijskim programom

Posamezniki, vpisani na študijske programe, ki jim ponujajo nove priložnosti in ustrezajo njihovim potrebam, bodo verjetno izrazili visoko stopnjo zadovoljstva. Stališča študentov so pomembna glede na njihovo povezanost z različnimi pomembnimi izobraževalnimi rezultati. Različne ugotovitve kažejo, da bodo študenti, ki so zadovoljni s svojimi študijskimi izkušnjami na programu, veliko verjetneje študij dokončali, se dobro odrezali pri svojem delu in študijski program priporočili tudi drugim (Bright, 2017).

Številne raziskovalne študije so preučevale razloge za zadovoljstvo oz. nezadovoljstvo študentov z njihovo visokošolsko izkušnjo, toda zelo redke so bolj specifične študije, ki preučujejo dejavnike zadovoljstva študentov s študijskim programom. Eden redkih, ki se je lotil raziskovanja zadovoljstva študentov s študijskim programom, je Gibson (2010). V svoji raziskavi je strnil glavne dejavnike, ki najbolj vplivajo na splošno zadovoljstvo študentov s študijskim programom, s posebnim poudarkom na zadovoljstvu študentov poslovnih ved. Raziskava je pokazala, da so akademski dejavniki, kot so kakovost poučevanja in pridobljeno znanje ter predmetnik, pa tudi doseganje učnih in kariernih ciljev, najpomembnejši dejavniki splošnega zadovoljstva študentov. Razpoložljivost ter kakovost prostorov in storitev, kot sta svetovanje in informacijsko-tehnološka podpora, sta nekoliko pomembni, čeprav obstajajo mešani zaključki o pomembnosti fizičnih vidikov zagotavljanja storitev. Kot pomembna se je izkazala tudi odzivnost akademskega in administrativnega osebja. Neakademski spremenljivki, kot sta stopnja osredotočenosti na študenta in stopnja družbene vključenosti, sta lahko še posebej pomembni v večjih ustanovah. Neakademske spremenljivke so pogosto vzrok za nezadovoljstvo študentov. Pozitivne zaznave neakademske spremenljivk so sicer manj pomembne za splošno zadovoljstvo kot pozitivne zaznave akademskih spremenljivk. Vendar pa lahko negativne zaznave neakademske spremenljivk po drugi strani povzročijo nezadovoljstvo s celotno akademsko izkušnjo (Gibson, 2010).

Ena izmed redkih raziskav, ki se ukvarja z analizo zadovoljstva študentov s študijskim programom, je tudi diplomsko delo, v katerem Bašić (2012) preučuje zadovoljstvo študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani z bolonjskim študijskim programom UPEŠ kot celoto in njegovimi posameznimi področji, kot so obveščanje, predmetnik, profesorji in asistenti, ocenjevanje znanja in dodatne storitve. Leta 1999, ko je Slovenija

podpisala Bolonjsko deklaracijo, so fakultete začele prenovo študijskih programov v skladu z njenimi načeli. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani je s študijskim letom 2005/06 kot ena prvih začela izvajati nove bolonjske študijske programe. V javnosti je bilo mogoče zaslediti nezadovoljstvo študentov s prenovljenimi študijskimi programi in ravno zaradi tega Bašić (2012) v svojem diplomskem delu preučuje zadovoljstvo študentov s prenovljenim bolonjskim študijskim programom UPEŠ. V okviru raziskave so bili izvedeni: dva poglobljena pogovora, fokusna skupina in anketna raziskava. Rezultati so pokazali, da so študenti s storitvami programa UPEŠ kot celoto večinoma zadovoljni, nezadovoljstvo so izkazali le z določenimi elementi programa, npr. obveščanje o pogojih študija, preveč teoretičnih predmetov, premalo izbirnih predmetov, premalo odmorov med predavanji, število izpitnih rokov, uradne ure referata ... (Bašić, 2012).

Za visokošolske institucije je pomembno, da uspejo med študijem študente zadržati znotraj svojih študijskih programov, zato je pomembno razumevanje razlogov, ki pripomorejo k temu, da se študenti odločijo zapustiti program. Stalno pridobivanje povratnih informacij je eden izmed načinov omogočanja študentom, da izražanje njihovega mnenja privede do izboljšav na študijskem programu in posledično večje stopnje zadržanja študentov. Splošno razširjeno stališče je, da bolj kot so študenti zadovoljni, verjetneje je, da bodo tudi zvesti visokošolski instituciji in njenim študijskim programom (Gibson, 2010).

2 KAKOVOST

Poskusi definiranja in merjenja kakovosti v veliki meri izhajajo iz sektorja dobrin. Po prevladujoči japonski filozofiji kakovost pomeni nič napak oz. narediti nekaj prav v prvem poskusu (Crosby, 1979). Crosby (1979) definira kakovost kot usklajenost z zahtevami. Parasuraman, Zeithaml in Berry (1985) pravijo, da je kakovost nejasen in izmuzljiv konstrukt, kar nakazuje, da je njeno opredeljevanje zahtevna naloga, pri kateri naletimo na številne izzive. Prvi izmed njih je dejstvo, da je kakovost težko opredeljiv pojem, za katerega je na voljo veliko različnih interpretacij, ki so odvisne od različnih deležnikov (Bobby, 2014). Pri opredeljevanju koncepta kakovosti moramo upoštevati različne skupine deležnikov. Na primeru visokega šolstva so to ponudniki (angl. providers), npr. organi za financiranje in skupnost ter davkoplačevalci, uporabniki produktov oz. storitev (angl. users of products), npr. študenti, uporabniki izstopnih produktov (angl. users of output), npr. zaposlovalci, ter zaposleni v sektorju (angl. employees of the sector), npr. pedagogi in strokovni sodelavci (Srikanthan & Dalrymple, 2002). Vsaka skupina deležnikov ima drugačen pogled na kakovost. Študenti jo povezujejo z institucijo in programom, ki ga obiskujejo, ter s predmeti, ki jih opravljajo. Zaposlovalci jo po drugi strani razumejo kot »končni produkt« v obliki študentov, ki ob zaključku študija postanejo kvalificirani kandidati za opravljanje dela. Pri opredeljevanju kakovosti moramo biti torej previdni, da vključimo vse omenjene deležnike in s tem zagotovimo, da so vključene tudi različne perspektive in potrebe vseh deležnikov (Bobby, 2014). Drugi izziv, ki se pojavlja, je, da je kakovost večdimenzionalen koncept (Green, 1994). Iz tega razloga je problematično, če

poskušamo definicijo kakovosti skrčiti v eno poved. Takšne definicije so v nekaterih primerih preveč enodimenzionalne, primanjkuje jim pomena in specifičnosti ali so preveč splošne, da bi jih lahko operacionalizirali (Eagle & Brennan, 2007). Tretji izziv se nanaša na dejstvo, da kakovost ni statičen, temveč dinamičen koncept, ki teži k odličnosti in mora biti razumljen v širšem izobraževalnem, ekonomskem, političnem in socialnem kontekstu (Bobby, 2014).

Na podlagi izčrpnega pregleda literature Reeves in Bednar (1994) ugotavljata, da ne obstaja samo ena, univerzalna definicija kakovosti in da so v različnih okoliščinah ustrezne njene različne opredelitve. Brennan in Shah (2000) sta predpostavila, da je kakovost tesno povezana s postopkom odločanja v institucijah. Poleg tega sta poudarila, da obstajajo štiri vrednote kakovosti, ki se osredotočajo na akademske, vodstvene, pedagoške in zaposlitvene vidike. Največkrat citirana in najbolj znana opredelitev kakovosti v visokošolskem izobraževanju, ki je stara skoraj 30 let, vendar kljub temu še vedno relevantna, je opredelitev, ki sta jo razvila Harvey in Green (1993). Kakovost opredeljujeta kot pet med seboj povezanih kontekstov, in sicer:

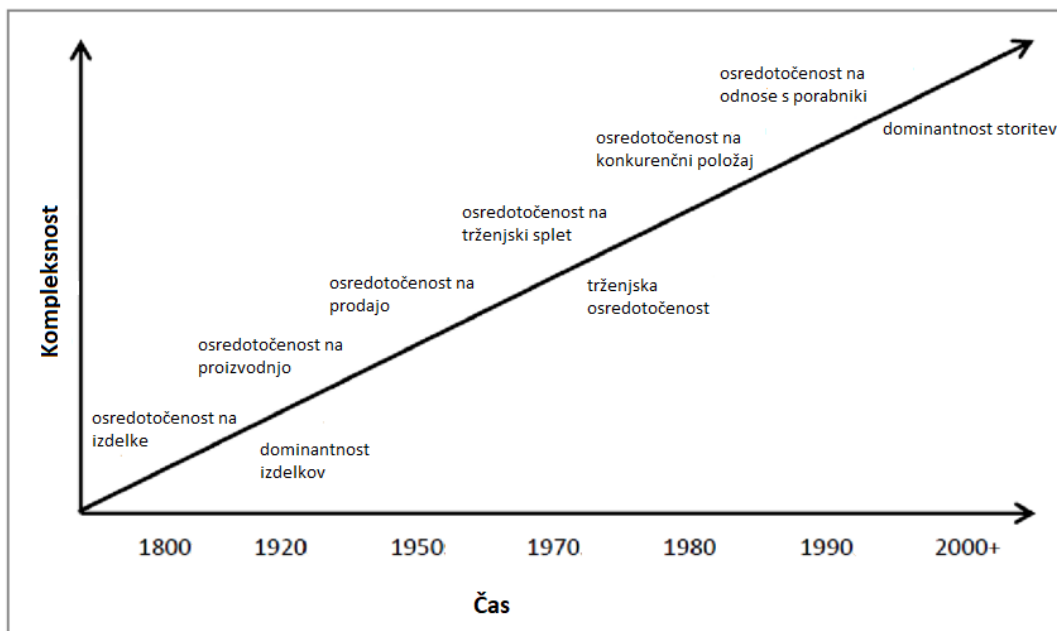
- **kakovost kot izjemnost** kakovost opredeljuje kot nekaj posebnega. Obstajajo tri različice te opredelitve, prva se nanaša na elitistično pojmovanje kakovosti, druga izjemnost označuje kot preseganje zelo visokih standardov in tretja izjemnost opredeljuje kot doseganje zahtevanih (minimalnih) standardov;
- **kakovost kot popolnost** se nanaša na kakovost v smislu doslednosti. Osredotoča se na proces in določa specifikacije, ki si jih prizadeva izpolniti popolno. Za ta pristop sta značilni frazi »nič napak« in »uspeh v prvem poskusu«;
- **kakovost kot ustreznost namenu**, ki domneva, da se kakovost presoja le glede na to, v kolikšni meri izdelek ali storitev ustreza svojemu namenu;
- **kakovost kot vrednost za denar** kakovost enači z vrednostjo in zlasti z razmerjem med ceno in kakovostjo. Ta opredelitev kakovost razume kot doseganje visoko standardnih specifikacij ob nizkih stroških;
- **kakovost kot transformacija** temelji na dejstvu, da je izobraževanje stalen proces preoblikovanja udeleženca. Van Kemenade, Pupius in Hardjono (2008) navajajo, da ta opredelitev še posebej ustreza kontekstu visokega šolstva kot procesu, pri katerem so udeleženci oz. študenti postavljeni v središče dogajanja, kjer so deležni dodane vrednosti in jo hkrati tudi predstavljajo, se preobrazijo.

2.1 Kakovost storitev

Kakovost storitev je nastala in se začela razvijati z naraščajočim pomenom storitev v razvitem gospodarstvu po letu 1960. To je pomenilo razširitev tradicionalne opredelitve kakovosti izdelkov na kakovost storitev. Za številna proizvodna podjetja so bila 60. in 70. leta 20. stoletja opozorilni znak za ta vidik kakovosti (Prakash & Mohanty, 2013). V 70. letih 20. stoletja storitveni management ni veljal za tako pomembno raziskovalno

disciplino med akademiki in raziskovalci kot danes (Ranaweera & Sigala, 2015). Kot lahko vidimo na sliki 1, je pred letom 1980 na trgih namreč prevladovala osredotočenost na izdelke, poudarek je bil predvsem na povečanju produktivnosti in prodaje, s tem so bile usklajene tudi trženjske dejavnosti. Z vstopom v 80. leta 20. stoletja pa se je produktna osredotočenost začela spreminjati v trženjsko, trženjske strategije so izoblikovale teorijo trženjskega spleta in se začele osredotočati na konkurenčni položaj. Pospešena rast storitvenega sektorja v najrazvitejših gospodarstvih, deregulacija pomembnih storitvenih panog in posledično povečana konkurenca v storitvenem sektorju so vodile do nove trženjske osredotočenosti na storitve. Prav tako so vodilni v industriji sprevideli, da upravljanje storitev zahteva drugačne pristope in postopanje kot upravljanje izdelkov. Tako je bila od poznih 80. in zgodnjih 90. let 20. stoletja dalje raziskovalna pozornost preusmerjena k storitvam (Ranaweera & Sigala, 2015). Povečalo se je število storitvenih podjetij in številni raziskovalci so začeli razvijati nove trženjske strategije, ki so se vedno bolj osredotočale na porabnike in odnose z njimi. Povečana prevlada storitev na trgu je povečala potrebo po uresničevanju kakovosti storitev in s tem tudi zadovoljstva porabnikov (Ramezani Ghotbabadi & Baharun, 2015).

Slika 1: Spreminjajoča se trženjska osredotočenost



Prerejeno po Ramezani Ghotbabadi & Baharun (2015).

Od prehoda trženjske osredotočenosti z izdelkov na storitve se je storitveno področje precej razvilo in nenehno napreduje z novimi, interdisciplinarnimi pristopi in perspektivami, ki navdihujejo nove načine razmišljanja in nove raziskovalne smeri (Ranaweera & Sigala, 2015). Kot primer lahko navedemo logiko dominantnosti storitev (angl. Service-centered dominant logic), ki sta jo predlagala Vargo in Lusch (2004) ter je

bila v zadnjih nekaj letih predmet velikih razprav, kar je privedlo do večjega zanimanja za področje storitev v različnih disciplinah. Čeprav raziskave o storitvah običajno izvirajo bolj iz potrebe po drugačnem upravljanju storitev kot poteka upravljanje izdelkov, lahko opazimo nastajajoč trend, v katerem raziskovanje storitev vedno bolj ozavešča in bogati način, na katerega bi bilo treba upravljati in raziskovati tudi izdelke (Ranaweera & Sigala, 2015). Storitvene panoge imajo torej vse pomembnejšo vlogo v celotnem gospodarstvu, zato je na današnjem globalno konkurenčnem trgu zagotavljanje kakovostnih storitev ključno za preživetje in uspeh podjetij (Zeithaml & Bitner, 1996). Kakovost storitev predstavlja pomemben vidik tudi pri vzpostavljanju in ohranjanju odnosov s porabniki (Park, Robertson & Wu, 2006). Zaradi izrednega pomena, ki ga ima kakovost storitev na zadovoljstvo porabnikov, se ta konstrukt upošteva kot odločilen dejavnik uspešnosti ali neuspešnosti organizacije v konkurenčnem okolju (Lin, Chan & Tsai, 2009).

2.1.1 Opredelitev kakovosti storitev

Kakovost storitev spada med pogosto preučevane teme v literaturi trženja storitev. Različni raziskovalci so se v zadnjih treh desetletjih trudili bolje razumeti in opredeliti koncept kakovosti storitev (Kang & James, 2004). Večina je prišla do ugotovitve, da je kakovost storitev težko celovito opredeliti (Abdullah, 2005). Lewis in Booms (1983) sta bila najverjetneje prva, ki sta kakovost storitev opredelila kot mero, kako dobro se raven izvedene storitve ujema s pričakovanji porabnikov. Zdi se, da so raziskovalci zatem sprejeli splošno soglasje, da kakovost storitev predstavlja stališče do splošne presoje o odličnosti storitev, čeprav je točna narava tega stališča še vedno nejasna (Abdullah, 2005). Parasuraman, Zeithaml in Berry (1988) predvidevajo, da definicija kakovosti storitev izhaja iz primerjave med pričakovanji in prepričanji o izvedbi storitve. Ta perspektiva temelji na diskonformacijski paradigmi, ki trdi, da je zadovoljstvo s storitvami povezano s potrditvijo ali (ne)potrditvijo začetnih pričakovanj (Cadotte, Woodruff & Jenkins, 1987). Teas (1993) zagovarja, da vidik, ki ga opredeljujejo Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1988), izhaja iz primerjave pričakovanj z idealnimi standardi. Na drugi strani Cronin in Taylor (1992) predpostavljata, da vidik kakovosti storitev izvira samo iz pričakovanj o izvedbi storitve. Raziskovalci so si kljub različnim pogledom večinoma enotni, da je kakovost storitev večdimenzionalen konstrukt, za katerega velja več različnih lastnosti (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985).

Teorije o kakovosti storitev temeljijo na literaturi o kakovosti izdelkov in zadovoljstvu porabnikov (Brady & Cronin, 2001). Kljub temu znanje o kakovosti izdelkov ni zadostno za razumevanje kakovosti storitev (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). Kakovosti storitev za razliko od kakovosti končnih izdelkov namreč ne moremo preučevati objektivno, s kazalniki, kot sta trpežnost in število napak (Crosby, 1979). Za ustrezno razumevanje koncepta moramo upoštevati štiri posebne lastnosti storitev, ki jih razlikujejo od dobrin, to so neoprijemljivost, spremenljivost, neločljivost (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985) in minljivost (Zeithaml & Bitner, 1996). Prva lastnost, **neoprijemljivost** se

nanaša na dejstvo, da storitev ni možno videti, se jih dotakniti ali okusiti, kot je to možno storiti pri izdelkih. Pri storitvah za razliko od izdelkov težko določimo natančne proizvodne specifikacije, ki zagotavljajo enotno kakovost. Zaradi njihove neoprijemljivosti veliko podjetij pogosto težko razume, kako porabniki zaznavajo in ocenjujejo kakovost njihovih storitev (Zeithaml v Donnelly & George, 1981). Kljub temu lahko porabniki izkusijo nekatere oprijemljive elemente storitev. S tem so mišljeni predvsem prostori, kjer se storitev izvaja, oprema, uslužbenci, ki storitev izvajajo, uniforme uslužbencev, brošure in letaki. Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1992) te elemente imenujejo »namigi« storitev. Primarna odgovornost za storitvena podjetja je torej upravljanje razpoložljivih oprijemljivih elementov oz. »namigov« storitev tako, da se o njih prenašajo ustrezna sporočila (Berry, 1980). Druga lastnost storitev, **spremenljivost** se nanaša predvsem na to, da se storitve pogosto spreminjajo glede na njihovega izvajalca, porabnika in čas. Težko je zagotoviti tudi popolno doslednost osebja pri izvajanju storitev, težko torej zagotovimo, da bo kakovost izvajanja storitve vsakokrat enaka. Zaradi tega se lahko zgodi, da bo storitev, ki je je porabnik deležen, na koncu popolnoma drugačna, kot so si v podjetju želeli (Booms & Bitner, 1981). Tretjo lastnost, **neločljivost** lahko razumemo predvsem kot neločljivost »proizvodnje« in »porabe« storitve (Grönroos, 1978). Pri storitvah kakovost nastopi že pri njihovem izvajanju, in sicer pri interakciji porabnika in kontaktne osebe iz podjetja, ki izvaja storitev (Lehtinen & Lehtinen, 1982). Kakovost torej ni predhodno konstruirana v proizvodnem obratu in nato dostavljena kupcu, ampak se pojavi pri interakciji. Storitveno podjetje ima lahko zaradi tega pogosto slabši upravljalni nadzor nad kakovostjo, ker porabnik vpliva na proces izvajanja storitve. Kot primer takšne situacije lahko omenimo frizerske storitve ali obisk zdravnika. Pri takšnih storitvah lahko porabnikov vložek, n pr. opis, kako naj bo videti zelena pričeska, ali opis simptomov bolezni, kritično vpliva na kakovost izvedbe storitve (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). Četrta lastnost storitev, **minljivost** se nanaša na dejstvo, da storitev ne moremo shraniti na zalogo, jih preprodati ali vrniti, če z njimi nismo zadovoljni (Zeithaml & Bitner, 1996). Minljivost storitev oz. njihovo sočasno nastajanje in izginjanje ponudnikom oz. izvajalcem onemogoča, da bi jih uskladiščili. Prav zaradi tega imajo izvajalci storitev pogosto težave z upravljanjem razmerja med ponudbo in povpraševanjem (Goodfellow v Snoj, 1998, str. 39). Povpraševanju po storitvah je treba torej čim bolj zadostiti, ker gre v nasprotnem primeru za kapacitete, ki jih ponudnik ni izkoristil in so zaradi minljivosti izgubljene za vedno. Sem spadajo tako storitve, ki so ponujene v napačnem času, kot tudi storitve, ki so ponujene v napačnem kraju, storitve, ki so ponujene neprimerno izbrani ciljni skupini, ali tiste, ki so ponujene v neprimerni količini in kakovosti. Zaradi teh štirih unikatnih značilnosti storitev je njihovo kakovost težje opredeliti in izmeriti kot kakovost opredmetenih dobrin (Lamb, Hair & McDaniel, 2014).

2.1.2 Dimenzije kakovosti storitev

Medtem ko so si raziskovalci večinoma enotni v prepričanju, da je kakovost storitev večdimenzionalen konstrukt, še vedno obstajajo številna nesoglasja o številu in naravi

dimenzij kakovosti storitev. S teoretičnega vidika lahko ločimo dva prevladujoča pristopa h kakovosti storitev. Prvi se imenuje evropska šola miselnosti, ki predpostavlja, da potrošniki kakovost storitev ocenjujejo na podlagi dveh dimenzij, tehnične in funkcionalne kakovosti. Tehnična kakovost se nanaša na tehnični izid storitve in pove, kaj porabnik z izvedbo storitve pridobi, npr. gost v hotelu dobi sobo, v kateri lahko prenoči, ali potnik z javnim prevozom potuje iz točke A v točko B. Tehnično dimenzijo kakovosti storitev lahko porabnik vrednoti objektivno. Toda ker se storitve izvajajo v interakciji s porabniki, tehnična kakovost ne zadostuje za vrednotenje celotne kakovosti storitev. Iz tega razloga moramo upoštevati tudi način, na katerega je bila storitev izvedena, to imenujemo funkcionalna dimenzija kakovosti. Kot primer funkcionalne dimenzije kakovosti lahko navedemo dosegljivost osebja v restavraciji, zunanjo podobo in odnos natakarjev. Za razliko od tehnične kakovosti jo lahko ovrednotimo bolj subjektivno. Vidik kakovosti storitev je torej rezultat porabnikovega pogleda na skupek dimenzij storitev, od katerih so nekatere po naravi tehnične in druge funkcionalne (Grönroos, 1984). Drugi prevladujoči pristop je ameriška šola miselnosti, ki se osredotoča zgolj na funkcionalno kakovost, primer je zelo razširjena lestvica SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988).

Predlagane so bile tudi drugačne konceptualizacije kakovosti storitev različnih avtorjev. Rust in Oliver (1994) predlagata trikomponentni model kakovosti storitev, ki predpostavlja, da je kakovost storitev sestavljena iz storitvenega izdelka, izvedbe storitve in dimenzij storitvenega okolja. Sasser, Olsen in Wyckoff (1978) ravno tako omenjajo tri različne dimenzije izvedbe storitev, in sicer ravni gradiva, objektov in osebja. Ideja te teorije je, da kakovost storitev vključuje več kot le izid storitve, in sicer tudi način, na katerega je bila storitev izvedena. Tudi Lehtinen in Lehtinen (1982) predpostavljata, da kakovost storitev lahko razdelimo na tri dimenzije, in sicer na fizično kakovost, interaktivno kakovost in celostno kakovost, ki se nanaša na celostno podobo podjetja. Fizična kakovost se nanaša na oprijemljive vidike storitve, medtem ko interaktivna kakovost izvira iz dvostranske komunikacije med stranko in izvajalcem storitve, ki vključuje tako samodejne kot žive interakcije. Celostna kakovost vključuje podobo izvajalca storitve, ki si jo ustvarijo trenutne in potencialne stranke, pa tudi ostala javnost. Prav tako se predpostavlja, da ta v primerjavi z ostalima dvema dimenzijama skozi čas ostane stabilnejša. Brady in Cronin (2001) sta si prizadevala vse te predlagane koncepte združiti, zato sta razvila nov hierarhični model kakovosti storitev. Ta model predstavlja kakovost storitev kot večravninski konstrukt, ki ga sestavljajo tri osnovne dimenzije: interaktivna kakovost, kakovost fizičnega okolja in kakovost izida. Vsaka izmed dimenzij je sestavljena iz različnih poddimenzij (Dabholkar, Thorpe & Rentz, 1996). V tabeli 1 sta povzetek in pregled dimenzij kakovosti storitev, ki so jih skozi čas v svojih delih predlagali različni avtorji.

Tabela 1: Povzetek teorij o dimenzijah kakovosti storitev različnih avtorjev

Avtorji	Glavne dimenzije kakovosti storitev
Grönroos (1984)	3 dimenzije: tehnična kakovost, funkcionalna kakovost in celostna podoba
Rust in Oliver (1994)	3 dimenzije: storitveni izdelek, izvedba storitve in dimenzija storitvenega okolja
Sasser, Olsen in Wyckoff (1978)	3 dimenzije: raven gradiva, raven objektov in raven osebja
Lehtinen in Lehtinen (1982)	3 dimenzije: fizična kakovost, interaktivna kakovost in celostna kakovost
Brady in Cronin (2001)	3 glavne dimenzije (sestavljene iz poddimenzij): interaktivna kakovost (stališča, vedenje in znanje izvajalca storitve), kakovost fizičnega okolja (pogoji okolja, oblikovanje in socialni dejavniki) in kakovost izida (čakalni čas, oprijemljivi dejavniki in vezljivost)

Prirjeno po Grönroos (1984), Rust & Oliver (1994), Sasser, Olsen & Wyckoff (1978), Lehtinen & Lehtinen (1982) in Brady & Cronin (2001).

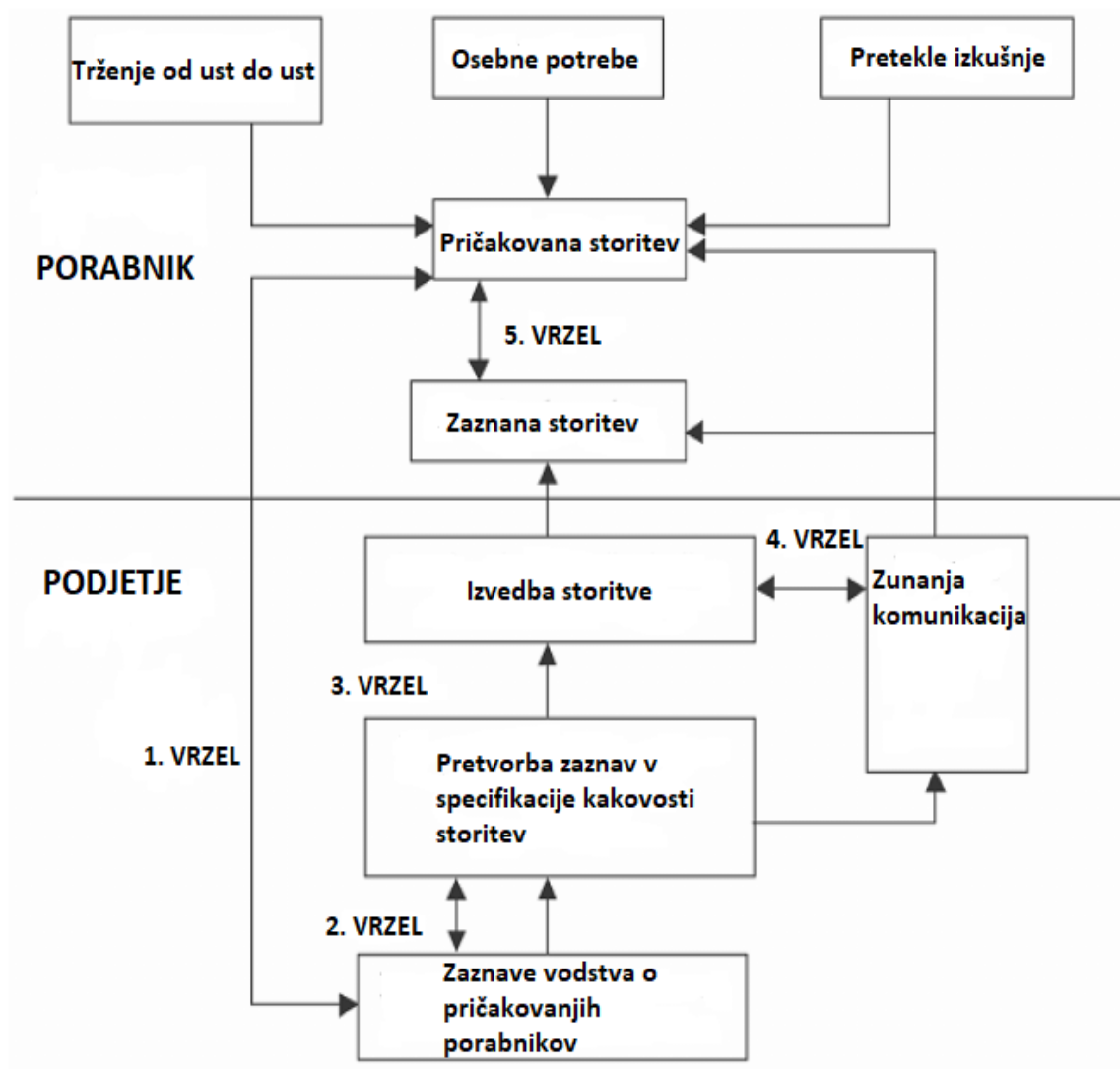
2.1.3 Modeli kakovosti storitev

Preučevanje kakovosti storitev je eno izmed najpomembnejših orodij za podjetja, ki želijo razumeti potrebe in želje svojih strank (Ramezani Ghotbabadi & Baharun, 2015, str. 268). Zato ne preseneča, da si številni izvajalci storitev prizadevajo natančno analizirati kakovost svojih storitev, predvsem da bi bolje razumeli njene učinke ter si zagotovili zvestobo svojih strank in konkurenčno prednost na trgu (Abdullah, 2005). Kot poudarjata tudi Zeithaml in Bitner (1996), danes najpomembnejše vprašanje, s katerim se srečujejo podjetja, vključuje razumevanje vpliva kakovosti storitev na dobiček in druge finančne rezultate organizacije. Iz teh razlogov podjetja potrebujejo celovit model za preučevanje zaznav porabnikov o kakovosti svojih storitev. Ustrezen model za analiziranje kakovosti storitev mora imeti možnost otipljivega in merljivega zaznavanja, kar je zaradi posebne narave storitev precej zahtevna naloga. Po več desetletjih raziskav na tem področju v trženjski literaturi ni mogoče zaslediti doslednosti, ki bi nakazovala univerzalen model za preučevanje kakovosti storitev (Ramezani Ghotbabadi & Baharun, 2015). Pri analiziranju kakovosti storitev namreč pogosto naletimo na metodološki problem, ki zajema vprašanja glede dimenzij kakovosti in načina merjenja, o katerih obstaja več dilem in na katere nimamo enoznačnega odgovora (Faganel, 2010). Čeprav za preučevanje kakovosti storitev ne poznamo univerzalnega pristopa, lahko iz dosedanje literature razberemo nekaj učinkovitih modelov, ki so bili razviti v zadnjih desetletjih (Ramezani Ghotbabadi & Baharun, 2015).

Med najbolj znane modele za preučevanje kakovosti storitev uvrščamo model vrzeli ter diskonformacijska modela SERVQUAL in SERVPERF (Faganel, 2010), ki so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju.

V 80. letih 20. stoletja so Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1985) za preučevanje kakovosti storitev razvili **model vrzeli**, ki ga vidimo na sliki 2.

Slika 2: Model vrzeli



Prerejeno po Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985).

Model vrzeli, ki so ga razvili Parasuraman, Zeithamlova in Berry (1985), vključuje pet vrzeli oz. razkorakov:

- 1. vrzel je razlika med pričakovano storitvijo porabnikov in dojetjem teh pričakovanj vodstva;

- 2. vrzel se nanaša na razkorak med zaznavami vodstva o pričakovanih porabnikov in dejanskimi specifikacijami kakovosti storitev – vodstvo sicer zazna ustrezna pričakovanja porabnikov, vendar ne opredeli kriterijev uspešnosti;
- 3. vrzel opisuje razliko med specifikacijami kakovosti storitev in izvedbo storitve. Tudi če v podjetjih obstajajo smernice za dobro izvajanje storitev, njihovo kakovostno izvajanje ni vedno nujno. Uspešnosti zaposlenih, ki močno vpliva na kakovost storitev, ni mogoče vedno standardizirati;
- 4. vrzel se nanaša na vrzel med izvedbo storitve in zunanjo komunikacijo. Povzročijo jo lahko oglaševanje, neustrezno komuniciranje in napačne informacije, ustvarijo se pričakovanja, ki kasneje niso izpolnjena;
- 5. vrzel je razlika med pričakovano in zaznano storitvijo po mnenju porabnika. Je funkcija ostalih štirih vrzeli in se, če vrzel obstaja, kaže kot negativno zaznana kakovost, saj se zaznava izvedbe ne ujema s pričakovano storitvijo. V obratnem primeru, ko vrzel ne obstaja, se kaže v potrjeni ali celo preseženi kakovosti.

Za analizo vrzeli med pričakovano in zaznano kakovostjo storitve, ki je v modelu vrzeli opredeljena kot peta vrzel, so Parasuraman, Zeithaml in Berry (1985) razvili poseben model, ki se imenuje **model SERVQUAL**. Ta danes velja za najbolj znan in razširjen diskonformacijski model, ki se uporablja za preučevanje kakovosti storitev. Kot lahko vidimo v tabeli 2, je na začetku model SERVQUAL sestavljalo deset dimenzij, in sicer opredmetenost, zanesljivost, odzivnost, kompetentnost, vljudnost, verodostojnost, varnost, dostopnost, komunikacija in razumevanje odjemalca. Te dimenzije so bile osnova za nadaljnji razvoj modela (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). Parasuraman, Zeithaml in Berry (1988) so kasneje število dimenzij zmanjšali na pet, in sicer opredmetenost (angl. tangibles), zanesljivost (angl. reliability), odzivnost (angl. responsiveness), zaupanje (angl. assurance) in empatija (angl. empathy).

Kot lahko vidimo v tabeli 2, se prva dimenzija modela SERVQUAL **opredmetenost** nanaša na fizične vidike storitev, kot so: fizični objekti, oprema in podoba osebja. Druga dimenzija **zanesljivost** pomeni sposobnost zanesljive in natančne izvedbe obljubljenih storitev. Tretja dimenzija **odzivnost** se nanaša na pripravljenost na pomoč strankam in zagotavljanje točnega in natančnega izvajanja storitev. Četrta dimenzija **zaupanje** se odraža kot vljudnost in znanje ter sposobnost zaposlenih, da širijo občutek varnosti in zaupanja. Peta oz. zadnja dimenzija **empatija** se nanaša na individualno pozornost, ki jo podjetje nudi svojim odjemalcem. Zadnji dve dimenziji (zaupanje in empatija) vključujeta elemente, ki predstavljajo sedem originalnih dimenzij: kompetentnost, vljudnost, verodostojnost, varnost, dostopnost, komunikacija in razumevanje odjemalca. Ti elementi namreč po dveh stopnjah prečiščevanja modela niso bili dovolj izraziti, da bi obstali kot samostojne dimenzije. Zato je torej model SERVQUAL, kot ga poznamo danes, sestavljen iz petih dimenzij (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1988).

Tabela 2: Originalen in izpopolnjen model SERVQUAL

Originalen model	Izpopolnjen model	Opis dimenzij
Opredmetenost	opredmetenost	Fizični vidiki storitev.
Zanesljivost	zanesljivost	Sposobnost točnega in natančnega zagotavljanja storitve, ki zajema idejo o prilagodljivosti in možnostih prilagoditve storitve odjemalčevim potrebam.
Odzivnost	odzivnost	Pripravljenost pomagati strankam in točno oz. pravilno izvajanje storitev, ki zajema idejo o prilagodljivosti in možnostih prilagoditve storitve odjemalčevim potrebam.
Kompetentnost, vljudnost, verodostojnost, varnost	zaupanje	Kompetentnost in vljudnost, razširjeni na odjemalce, in varnost, ki je zagotovljena z izvajanjem storitve.
Dostopnost, komunikacija, razumevanje odjemalca	empatija	Individualna pozornost, namenjena odjemalcem.

Prirejeno po Parasuraman, Zeithaml & Berry (1990).

Model SERVQUAL temelji na predpostavki, da je koncept kakovosti storitev opredeljen kot presoja porabnikov o celotni odličnosti storitve. Gre za stališče, ki izhaja iz primerjave pričakovanj o storitvi z zaznano izvedbo storitve (Llosa, Chandon & Orsingher, 1998). Po mnenju zagovornikov je ključna značilnost modela široka uporabnost za različne vrste in panoge storitev. Model SERVQUAL je bil originalno uporabljen za merjenje kakovosti storitev v bančništvu, storitev popravil in vzdrževanja električnih strojev, telefonskih storitev in storitev borznega posredništva (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). Kasneje je bil uporabljen v številnih raznovrstnih storitvah: storitvah vzdrževanja stavb, storitvah lokalnih skupnosti, informacijskih storitvah, zdravstvenih storitvah in tudi v storitvah visokega šolstva (Arambewela & Hall, 2012).

Cronin in Taylor (1992) sta s pregledom literature in empirično raziskavo opozorila na pomanjkljivosti modela SERVQUAL ter predlagala nov model za preučevanje kakovosti storitev, ki se imenuje **model SERVPERF** in temelji zgolj na preučevanju zaznane izvedbe storitve. Avtorja raziskave namreč utemeljujeta, da analiza pričakovanj v okviru merjenja kakovosti storitev ni potrebna, ker potrošniki zavestno ali nezavedno vključijo svoja predhodna pričakovanja o storitvi že v proces evalvacije izvedbe storitve. Cronin in Taylor (1992) sta v modelu SERVPERF obdržala vseh pet dimenzij kakovosti, ki so uporabljene tudi v modelu SERVQUAL, in sicer opredmetenost, zanesljivost, odzivnost, zaupanje in empatijo. Model SERVPERF je pravzaprav netehtana različica modela SERVQUAL, ki s pomočjo 22 elementov oz. trditev, prenesenih iz modela SERVQUAL, preučuje zaznano izvedbo kakovosti storitev.

2.2 Kakovost storitev v visokem šolstvu

V današnjem nenehno spreminjajočem se svetu, kjer znanje in informacije predstavljajo gonilno silo sveta, postaja nenehno izboljševanje nepogrešljiv del izobraževalnega sistema (Gupta & Kaushik, 2018, str. 580). Trženjski pristop k preučevanju zaznav študentov o kakovosti storitev v visokem šolstvu lahko izboljša storitve ter privabi nove in zadrži že obstoječe študente. Pri vpisovanju na fakulteto se študenti soočajo z negotovo izbiro med fakultetami, zato pri njih iščejo dokaze o kakovosti storitev. Zanemarjanje kakovosti storitev tako visokošolskim institucijam v nobenem primeru ne koristi (Sultan & Wong, 2012). Kot številne druge storitve tudi visokošolske v svoje delovanje vedno bolj vključujejo koncepte kakovosti, da bi izboljšale kakovost učenja, dosegle zadovoljstvo pri svojih deležnikih, izpopolnile svoje procese in povzdignile raven konkurenčnosti. Kakovost storitev v visokošolskih institucijah vključuje večdimenzionalne, večstopenjske in dinamične pristope (Prakash, 2018, str. 732).

Grönroos (1984) pri klasifikaciji zaznane kakovosti v trženju storitev ločuje med tehnično in funkcionalno dimenzijo kakovosti, kar bi lahko v kontekstu visokošolskih storitev ustrezalo izobraževalni in administrativni dimenziji kakovosti (Duque, 2014). Izobraževalna dimenzija kakovosti se nanaša predvsem na kakovost poučevanja in zaznave deležnikov, vključenih v sistem visokošolskih storitev (Mok, 2002). Sem spadajo predvsem dejavniki, kot sta pripravljenost profesorjev ter skladnost vsebine študijskih programov in predmetov s strukturo in ustreznim socialnim okoljem. Administrativna dimenzija kakovosti se po drugi strani nanaša na infrastrukturo in upravni postopek v visokošolskih institucijah (Prakash, 2018). Sem spadajo predvsem viri, potrebni za učenje (učilnice, urniki, knjižnične storitve, laboratoriji, športni objekti itd.) in delovanje strokovnih služb v okviru visokošolskih institucij (Duque, 2014).

Solomon, Surprenant, Czepiel in Gutman (1985) navajajo, da lahko visoko šolstvo imenujemo »čista« storitev glede na stopnjo interakcije med posamezniki. Izobraževanje je namreč ena izmed storitev, za katere velja najvišja stopnja interakcije med izvajalcem storitve in porabnikom (Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, Kara & Cerda-Urrutia, 2009). Gupta in Kaushik (2018) ugotavljata, da koncept kakovosti visokošolskih storitev poleg lastnosti, ki veljajo za storitve na splošno (neoprijemljivost, spremenljivost, neločljivost), kot jih omenjajo že Parasuraman, Zeithaml in Berry (1985), vključuje tudi nekaj posebnih lastnosti. Prva značilnost kakovosti storitev v visokem šolstvu, neoprijemljivost se kaže v tem, da znanja ne moremo videti oz. se ga dotakniti, kar je na splošno značilno za storitve. Kljub temu lahko pri visokošolskih storitvah zaznamo nekatere oprijemljive vidike, kot so zapiski predavanj, vendar še vedno ne pokrivajo celotnega izobraževalnega procesa. Poleg tega jih je težko natančno izmeriti, predvsem zaradi edinstvene izkušnje, ki je prisotna pri storitvah te vrste (McElwee & Redman v Cerri, 2012). Druga značilnost, ki je na splošno značilna za storitve, spremenljivost se v smislu storitev visokega šolstva kaže v raznovrstni ponudbi storitev, kot so predavanja, učna gradiva, ki jih študenti prejmejo pred

predavanjem oz. po njem, zapiski, načrtovanje predmeta, ocenjevanje ipd. Poleg tega se spremenljivost nanaša tudi na različne vrste študijskih programov (dodiplomski, podiplomski, doktorski), študijskih smeri in predmetov ter različne storitve, ki jih poleg poučevanja visokošolske institucije običajno nudijo, to je predvsem dejavnost raziskovanja, svetovanja in drugih podpornih storitev (McElwee & Redman v Cerri, 2012). Tretja značilnost, neločljivost storitev se na primeru visokega šolstva kaže v tem, da je ponudnika in prejemnika storitev težko obravnavati ločeno, ker se pri izvajanju storitve dopolnjujeta. Potrebni sta prisotnost in razpoložljivost obeh hkrati, ker lahko odsotnost ali nerazpoložljivost enega privede do neuspešnega namena izvedbe storitve. Do neke mere je možno ta problem v izobraževanju rešiti z uporabo tehnologije in drugih medijev (Gupta & Kaushik, 2018).

Med značilnosti, ki visokošolske storitve razlikujejo od ostalih storitev, spadajo predvsem edinstvenost storitve, več različnih deležnikov, nestandardiziranost in tržno usmerjena načela. Izobraževanje velja za edinstveno vrsto storitve, saj vključuje interakcijo skupine s strokovnjaki. Na splošno ostaja ta skupina enaka precej dolgo z malo spremembami. Poleg tega je interakcija na trenutke precej pogosta, včasih poteka celo vsak dan. Edinstvenost se kaže tudi v tem, da lahko študenti v isti skupini zaznavajo izobraževalno izkušnjo individualno, storitev namreč daje vsakemu posameznemu študentu edinstveno izkušnjo, ki se včasih lahko spreminja celo dnevno (Gupta & Kaushik, 2018). Edinstvenost visokošolskih storitev se kaže tudi v konceptu akademske svobode in težavnosti osredotočanja na različne vrste vključenih »porabnikov« in deležnikov (Ibrahim, Rahman & Yasin, 2012). Za visokošolske storitve je značilno, da imajo različne vrste deležnikov in »kupcev«. Študenti niso njihovi edini porabniki, ampak so vanje vključeni tudi drugi deležniki, kot so profesorji, strokovni sodelavci, starši, združenja diplomantov (alumni) in zaposlovalci. Dejavniki kakovosti storitev morajo zadovoljiti vse, vključene v sistem, kar je običajno zelo težko zagotoviti, saj imajo različni deležniki lahko različna pričakovanja in v sistemu različno sodelujejo (Mahapatra & Khan, 2007). Naslednja posebna lastnost visokošolskih storitev je nestandardiziranost, ki temelji na dejstvu, da gre pri tej vrsti storitve za izkušnjo, ki se razlikuje od posameznika do posameznika in jo je zato težko standardizirati. Zadnja izmed najpogostejših lastnosti, ki delajo visokošolske storitve posebne, so tržno naravnana načela. Ta lastnost je pogosto precej odvisna od kulturnega konteksta, v svetu namreč poznamo različne modele financiranja visokega šolstva. Za slovensko visoko šolstvo je najznačilnejši model države blagostanja, ki predpostavlja, da so stroški študija javno financirani in je tako študij dostopen vsem (Mramor, 2001). V Sloveniji financiranje študijske dejavnosti na javnih in koncesioniranih visokošolskih zavodih ureja Zakon o visokem šolstvu, ki določa, da se sredstva za prvo in drugo stopnjo zagotovijo v državnem proračunu (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2020). Tržni model, po katerem študij ni javno dostopen in ga morajo posamezniki financirati sami, je značilen predvsem za azijske države (Mramor, 2001). Čeprav za izobraževalne ustanove običajno ne velja miselnost, ki bi temeljila na dobičkonosnosti, morajo vseeno

upoštevati tržno usmerjena načela, saj lahko tako dosegajo konkurenčno prednost in pritegnejo več študentov (Gupta & Kaushik, 2018).

2.3 Modeli kakovosti storitev v visokem šolstvu

Visokošolske institucije si morajo prizadevati za zadovoljevanje potreb svojih študentov (Sirkanthan & Dalrymple, 2007), ki veljajo za njihove glavne porabnike (Telford & Masson, 2005), predvsem z zagotavljanjem visokokakovostnega izobraževanja. Za visokošolske storitve je primerno in pomembno, da prav zaradi značilnosti »čiste storitve«, ki se nanaša na visoko stopnjo interakcije medosebnih stikov, svojo osredotočenost usmerijo v svoje porabnike (Angell, Heffernan & Megicks, 2008). Za upravljanje in izboljšanje kakovosti storitev, ki jih zagotavljajo visokošolske institucije, morajo te redno preučevati kakovost svojih storitev (Abdullah, 2006a). Z drugimi besedami: »Če želimo izboljšati kakovost storitev, jo je treba zanesljivo oceniti in izmeriti« (Nadiri, Kandampully & Hussain, 2009, str. 525). Ocene kakovosti storitev so večinoma subjektivne in ne objektivne, zagotavljanje dosledne storitve je zato težko, saj so dejavniki, kot so komunikacijske spretnosti kontaktnega osebja in vedenje porabnikov (študentov), lahko ključnega pomena (Kotler, 1982). Ti pogoji zahtevajo, da se visokošolske institucije vprašanja kakovosti ne lotevajo zgolj s tradicionalnimi akreditacijskimi postopki in vprašalniki o zadovoljstvu študentov, ampak tudi z mnenjem študentov o tem, kaj opredeljujejo kot elemente kakovosti storitev (Oldfield & Baron, 2000).

Čeprav soglasje o pomembnosti kakovosti storitev v visokem šolstvu obstaja, na drugi strani identifikacija in izbira pravega modela ostajata izziv, s katerim se srečujejo raziskovalci, ki želijo bolje razumeti kakovost storitev študentskih izkušenj (Brochado, 2009). Literatura nakazuje, da kakovost storitev v visokem šolstvu ni enodimenzionalen koncept, ampak ga je v resnici najlažje razumeti kot niz dimenzij oz. razsežnosti (Iacovidou, Gibbs & Zopiatis, 2009). V visokem šolstvu se namreč vodje in raziskovalci pri preučevanju zaznane kakovosti storitev z vidika študentov soočajo z veliko izbiro različnih modelov. Pogosto je težava, da so mnoge tehnike predrage ali prezapletene. Visokošolske institucije za preučevanje zaznane kakovosti storitev uporabljajo kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih metod (O'Neil & Palmer, 2004). Najpogosteje se še vedno uporabljajo metode kvantitativne narave, občasno tudi v kombinaciji s kvalitativnimi, kjer je kvalitativna raziskava običajno podlaga za nadaljevanje kvantitativne raziskave in oblikovanje vprašalnika (Swan & Bowers, 1998) ali se uporablja v okoliščinah, ko želimo kvantitativne rezultate bolje razumeti ter se poglobiti v stališča in mnenja o storitvi (Kinnear & Taylor, 1987). Veliko raziskovalnih študij (Arambewela & Hall, 2006; Wong, Tunku & Rahman, 2012) si je prizadevalo razširjena kvantitativna modela SERVQUAL in SERVPERF prilagoditi kontekstu visokega šolstva, medtem ko so nekatere raziskave (Hill, Lomas & MacGregor, 2003; Lagrosen, Seyyed-Hashemi & Leitner, 2004; Abdullah, 2006a) šle še korak dlje ter poskušale določiti lastnosti in razsežnosti dimenzij kakovosti storitev z vidika študentov. Tako poznamo tudi nekaj

kvantitativnih modelov, ki so bili razviti posebej za kontekst visokega šolstva: model HETQMEX (Ho & Wearn, 1996), model HEdPERF (Abdullah, 2006a), model HEdPER – SERVPERF (Abdullah, 2006b), model HiEdQUAL (Annamdevula & Bellamkonda, 2012) in model HESQUAL (Teeroovengadum, Kamalanabhan & Keshwar Seebaluck, 2016).

2.3.1 Kakovost storitev na študijskih programih

Večina raziskav in modelov za preučevanje kakovosti storitev v visokem šolstvu je zasnovana tako, da vključuje dejavnike kakovosti storitev na univerzitetni (makro) ravni (Icli & Anil, 2014). Toda povratne informacije o kakovosti storitev je mogoče dobiti tudi na ravni študijskega programa. Tak pristop omogoča preučevanje študentske izkušnje s celotnim študijskim programom (Townley, 2001). Težava nastane, ker večina že obstoječih modelov za preučevanje kakovosti storitev v visokem šolstvu ni dovolj specifična, da bi zajela karakteristike študijskih programov (Icli & Anil, 2014). Pomen kakovosti programa je pogosto oseben in močno povezan s posameznikovimi predhodnimi izkušnjami in pričakovanji (Sulaiman & Mohezar, 2008). Pričakovanja študentov glede izobraževanja se običajno razlikujejo tudi med različnimi stopnjami študija (dodiplomski, podiplomski, doktorski študij) in študijskimi programi (Icli & Anil, 2014).

Med pregledom literature o kakovosti storitev na študijskih programih je bilo mogoče zaslediti samo raziskave, ki preučujejo kakovost storitev na specifičnem študijskem programu MBA. Za potrebe merjenja kakovosti storitev na programih MBA je bilo razvitih nekaj različnih modelov. Merican, Zailani in Fernando (2009) so razvili model MBA-SQ, Icli in Anil (2014) pa model HEDQUAL.

Model MBA-SQ temelji na lestvici zaznane kakovosti fakultete, ki so jo razvili Zailani, Jauhar, Othman in Yen (2006). Raziskava o razvoju modela MBA-SQ se osredotoča na pet dimenzij kakovosti storitev, in sicer zaznana kakovost programa, zaznana kakovost življenjskega stila, zaznana kakovost pedagogov, zaznana kakovost akademskih objektov in zaznana kakovost izidov. Ugotovitve so pokazale, da je model MBA-SQ ustrezen za preučevanje kakovosti storitev na študijskih programih MBA, prav tako se lahko uporablja kot strateško orodje za trženje študijskih programov (Merican, Zailani & Fernando, 2009).

Icli in Anil (2014) sta razvila nov model HEDQUAL, ki je bil zasnovan posebej za preučevanje kakovosti storitev programov MBA v visokošolskem sektorju. Model se osredotoča samo na študente MBA in tako zmanjšuje razlike, ki jih ustvarjajo modeli, kot sta SERVQUAL in SERVPERF, ki sta splošnejša in namenjena različnim storitvenim panogam. Raziskava je opredelila pet ključnih dimenzij kakovosti storitev, in sicer akademsko kakovost, kakovost administrativnih storitev, kakovost knjižničnih storitev, kakovost zagotavljanja kariernih priložnosti in kakovost podpornih storitev. Vsi preizkusi kažejo, da gre za ustrezen instrument, s katerim lahko preučujemo kakovost storitev na programih MBA (Icli & Anil, 2014).

Deležniki visokošolskih storitev, predvsem študenti, postajajo vedno zahtevnejši, saj si želijo prilagodljivih in uglednih študijskih programov, ki jim bodo po končanem študiju zagotovili zaposlitev (Asif & Searcy, 2013). Visokošolske institucije morajo za preživetje na visokokonkurenčnem trgu poiskati ravnovesje med zahtevami svojih deležnikov. Kakovost storitev je torej ključno orodje za upravljanje teh težav (Lazibat, Baković & Dužević, 2014).

2.3.2 Kvalitativne metode za preučevanje kakovosti storitev v visokem šolstvu

Bansal in Corley (2011) navajata, da kvalitativno raziskovanje temelji na kvalitativnih podatkih in induktivnem pristopu k raziskovanju. Kvalitativno raziskovanje odkriva nova spoznanja, ki lahko vodijo do razvoja novih teoretičnih modelov in celo novih smeri raziskovanja. Induktiven pristop raziskovanja, ki temelji na kvalitativnih podatkih, je še posebej primeren v novem ali še nastajajočem empiričnem kontekstu (Eisenhardt & Graebner, 2007). Kvalitativni pristop se namreč uporablja, kadar je o določeni temi ali pojavu malo znanega in ko želimo o pojavu odkriti ali izvedeti več. Kvalitativne raziskave poskušajo razumeti večdimenzionalne plasti resničnosti ter se uporabljajo za razumevanje izkušenj ljudi in izražanje njihovih perspektiv (Johnson & Christensen, 2014). Kvalitativne raziskovalne metode omogočajo vpogled v vprašanja, ki se nanašajo na to, kako ljudje razmišljajo o določeni temi in zakaj, ne ukvarjajo pa se z vprašanjem, koliko ljudi se strinja z določenim pogledom oz. mnenjem. Za kvalitativno raziskovanje je značilno tudi, da se izvaja v naravnem okolju, ki se v okviru raziskave ne spreminja, zato raziskovalcem omogoča, da ne napovedujejo ali opisujejo vzročnosti, temveč podrobno opišejo dogajanje (Savenye & Robinson, 2005). Za kvalitativne raziskovalne metode je značilna uporaba majhnih vzorcev, respondentov je običajno med 15 in 40. Reprezentativnost na podlagi tako majhnega vzorca ni mogoča, kar tudi ni namen kvalitativnega raziskovanja. Potrebna sta natančno izbiranje ciljne skupine in razvrščanje v vzorec, da se zagotovi, da vsi vključeni respondenti izrazijo svoje mnenje. Pri kvalitativnem raziskovanju je zelo pomembno, da se v raziskavi celovito zajame predmet preučevanja (de Ruyter & Scholl, 1998). Pomembno je vedeti, da je kvalitativni pristop osredotočen na razumevanje notranje perspektive ljudi in njihove kulture, kar zahteva neposreden osebni stik pri raziskovanju (Johnson & Christensen, 2014). Čeprav običajno kvalitativno raziskavo vodijo že obstoječe teorije, se med njo lahko razvijejo tudi nove. Raziskovalec namreč razvija ugotovitve že med raziskavo ter jih sproti tudi preizkuša in spreminja. Prav tako se lahko raziskovalci kasneje med analizo podatkov ponovno obrnejo na udeležence raziskave, da preverijo določene interpretacije (Savenye & Robinson, 2005).

Kvalitativne raziskave v visokem šolstvu lahko imajo k ukrepanju naravnih družbenih namen, študentom ali pedagoškemu osebju lahko omogočijo, da preko deljenja svoje izkušnje opozorijo na vire in podporo, ki jo potrebujejo (Savenye & Robinson, 2005). Čeprav so kvalitativne metode raziskovanja pogosto precej subjektivne, nudijo zanimiv vpogled v miselnost posameznih študentov. Kot slabosti lahko izpostavimo, da uporaba

kvalitativnih metod zahteva dodatno usposabljanje, poleg tega je njihova izvedba običajno precej draga v smislu vloženega časa in denarja (O'Neil & Palmer, 2004). V visokem šolstvu se uporabljajo različne kvalitativne metode raziskovanja, tako pogovorne kot opazovalne. Od pogovornih se uporabljajo predvsem skupinski pogovori oz. fokusne skupine, od opazovalnih pa predvsem igranje vlog in tehnika tretje osebe (O'Neil & Palmer, 2004). V preteklosti se je pri raziskovanju zadovoljstva študentov večinoma uporabljal kvantitativni pristop k raziskovanju, v uporabi so bili predvsem različni kvantitativni vprašalniki, čeprav v zadnjem času lahko zaznamo, da se povečuje uporaba fokusnih skupin kot metode za preučevanje zadovoljstva študentov. Še vedno se fokusne skupine oz. kvalitativne raziskave na splošno velikokrat uporabljajo kot preiskovalna raziskava, ki je namenjena lažjemu snovanju kvantitativne raziskave (Swan & Bowers, 1998). Pri raziskovanju storitev se izmed kvalitativnih metod raziskovanja najpogosteje uporablja metoda intervjuja. Pogosto se intervjuji izvajajo v sodelovanju s porabniki z uporabo induktivnega sklepanja za oblikovanje novih teorij (Witell, Holmlund & Gustafsson, 2020). Gwinner, Gremler in Bitner (1998) trdijo, da lahko poglobljen intervju omogoči bogat vpogled v preučevane pojave in tako zagotovi podrobnejše informacije.

Prevladujoča paradigma uporabe kvantitativnih raziskav je v zadnjih letih vse bolj izpodbijana, saj raziskovalce skrbita zanesljivost in veljavnost nekaterih kvantitativnih raziskav (Swan & Bowers, 1998). Postavlja se vprašanje, ali so kvantitativne raziskave vedno edina prava rešitev pri preučevanju kakovosti storitev, saj se pri uporabi kvantitativnih instrumentov, kot je vprašalnik, pogosto pojavijo različne težave. Ena izmed njih je, da so storitve za razliko od fizičnih dobrin minljive in jih porabniki lahko uporabljajo samo med potekom neke storitvene dejavnosti. Pri preučevanju zaznane kakovosti storitev se zato lahko ta precej razlikuje od ene situacije do druge, tudi znotraj iste organizacije (Hill, 1995). Nekateri raziskovalci in akademiki so kljub temu mnenja, da so le številski in statistični podatki res dovolj zanesljivi. Med njimi velja prepričanje, da bi morale vodje natančno vedeti, koliko odstotkov njihovih kupcev je zadovoljnih oz. nezadovoljnih. Težava pri tem pristopu je, da se raziskave o potrošnikih pogosto ukvarjajo s kompleksnejšimi družboslovnimi pojavi kot samo s številkami in odstotki (Healy & Perry, 2000). Pri takšnih pojavih ni dovolj vedeti samo, kolikšen odstotek naših potrošnikov je zadovoljen oz. nezadovoljen, ampak se je treba vprašati tudi, zakaj imajo potrošniki določeno mnenje. S tem lahko vodstvo ugotovi, ali morda obstaja kakšna potencialna ali dejanska težava in zakaj so nekateri kupci manj zadovoljni. Na podlagi pridobljenih informacij lahko nato te težave tudi reši. Včasih lahko kvalitativne raziskave zagotovijo več bogatih podrobnosti in informacij ter ponudijo utemeljitev oz. razlago statističnih podatkov (Townley, 2001). Townley (2001) opozarja, da kvalitativne raziskave omogočajo tudi globlji vpogled v zaznavanje stališč in občutkov porabnikov ter njihovo vpliv na proces zadovoljstva. Avtor trdi, da lahko kvalitativne raziskave, če so opravljene natančno in ustrezno, kakovost storitev analizirajo vsaj tako učinkovito kot kvantitativne raziskave (Townley, 2001). Vsa ta dejstva, ki kažejo v prid uporabi kvalitativnih metod pri

preučevanju kakovosti storitev in zadovoljstva študentov v visokem šolstvu, so vplivala na izbiro metodologije moje raziskave v nadaljevanju.

3 PREDSTAVITEV EKONOMSKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI

Kakovost storitev v visokem šolstvu bom preučevala na konkretnem primeru raziskovalno-izobraževalne institucije, in sicer Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani je bila ustanovljena leta 1946 kot del Univerze v Ljubljani in je kmalu po nastanku postala ena od najvplivnejših univerzitetnih organizacij v regiji. V celotnem obdobju po ustanovitvi je na fakulteti diplomiralo več kot 49.000 študentov. Profesorji, diplomanti in študenti fakultete odločilno prispevajo h gospodarskemu in političnemu razvoju družbe, in sicer kot ministri, direktorji, predsedniki in člani uprav največjih in najhitreje rastočih slovenskih podjetij in drugih organizacij (<http://www.ef.uni-lj.si>).

Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani je danes vodilna izobraževalna in znanstvenoraziskovalna institucija na področju poslovnega in ekonomskega izobraževanja v Sloveniji, prav tako je uveljavljena v širšem mednarodnem okolju. Hkrati je edina ustanova v Sloveniji in regiji s tremi mednarodnimi akreditacijami (EQUIS, AACSB in AMBA). Ta dosežek fakulteto uvršča med 1 % najboljših poslovno-ekonomskih šol na svetu. Britanski poslovni časopis The Financial Times, ki je uveljavljen kot vodilna avtoriteta na področju izbire in rangiranja najboljših poslovnih šol na svetu, je leta 2020 Ekonomsko fakulteto Univerze v Ljubljani že tretje leto zapovrstjo uvrstil na lestvico European Business School Rankings med 90 najboljših evropskih poslovnih šol. Ekonomska fakulteta znanje s področja ekonomije in poslovnih ved posreduje več kot 4.700 študentom, od tega preko 2.000 mednarodnim študentom, v obliki rednega študija, izmenjav ali kratkoročnih intenzivnih programov, kot je poletna šola. Študijske programe na Ekonomski fakulteti akreditira Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost visokega šolstva (v nadaljevanju NAKVIS). Bolonjski dodiplomski študij na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani poteka v obliki dveh študijskih programov, in sicer kot študijski program UPEŠ in program Visoke poslovne šole (VPŠ) (<http://www.ef.uni-lj.si>).

3.1 Predstavitev programa UPEŠ na Ekonomski fakulteti

Program UPEŠ na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani združuje temeljne teoretične, metodološke in aplikativne discipline ter omogoča njihovo smiselno razporeditev po letnikih tako, da zagotavlja postopno pridobivanje znanja in hkrati kontinuiteto v izobraževanju. S pomočjo najsodobnejših dognanj vodstvene in analitske sposobnosti študenta razvije in usposobi za učinkovito strokovno vodenje podjetij in drugih organizacij. Vsebinsko je zasnovan na primerjalni analizi akreditiranih evropskih ekonomskih in

poslovnih študijskih programov, kar omogoča študijsko izmenjavo in prehajanje na druge študijske programe. Vsi predmeti v sklopu študijskega programa UPEŠ obravnavajo poslovno etiko ter profesionalno in širšo družbeno odgovornost. Osnovno teoretično znanje študenti pridobivajo na način, ki jim v največji meri omogoča tudi neposredno uporabo znanja v praksi. Po zaključku študija je diplomant usposobljen za opravljanje najzahtevnejših strokovnih nalog v gospodarskih družbah, javnih podjetjih in državni upravi, odvisno od izbrane usmeritve (<http://www.ef.uni-lj.si>).

Študijski program traja tri leta (šest semestrov), obsega 180 ECTS kreditnih točk ter omogoča redni in izredni način študija. Po uspešno končanem študiju diplomant prejme naziv diplomirani ekonomist (UN). V sklopu programa UPEŠ lahko študenti v drugem letniku izbirajo med 12 študijskimi usmeritvami, pri čemer se usmeritvi Trženje in Mednarodno poslovanje izvajata tudi v angleškem jeziku ter ponujata možnost programa dvojne diplome, kar je razvidno iz tabele 3.

Tabela 3: Študijske usmeritve na prvostopenjskem programu UPEŠ

Usmeritev	Način študija		Dvojna diploma	Jezik študija
	redno	izredno		v angleščini
Denar in finance	✓			
Poslovna ekonomija	✓			
Mednarodna ekonomija	✓			
Bančni in finančni management	✓			
Management	✓	✓		
Mednarodno poslovanje	✓		✓	✓
Podjetništvo	✓			
Poslovna logistika	✓			
Poslovna informatika	✓			
Računovodstvo in revizija	✓			
Trženje	✓		✓	✓
Turizem	✓			

Prirajeno po <http://www.ef.uni-lj.si> (brez datuma).

Precejšnja raznolikost poslovnih in ekonomskih študijskih usmeritev, izbirni predmeti, možnost izbire jezika izvedbe in možnost opravljanja predmetov tudi na drugih študijskih programih tako doma kot v tujini omogočajo, da lahko študenti svojo študijsko izkušnjo s programom UPEŠ čim bolj prilagodijo svojim interesom (<http://www.ef.uni-lj.si>).

3.2 Spremljanje kakovosti storitev in zadovoljstva študentov na Ekonomski fakulteti

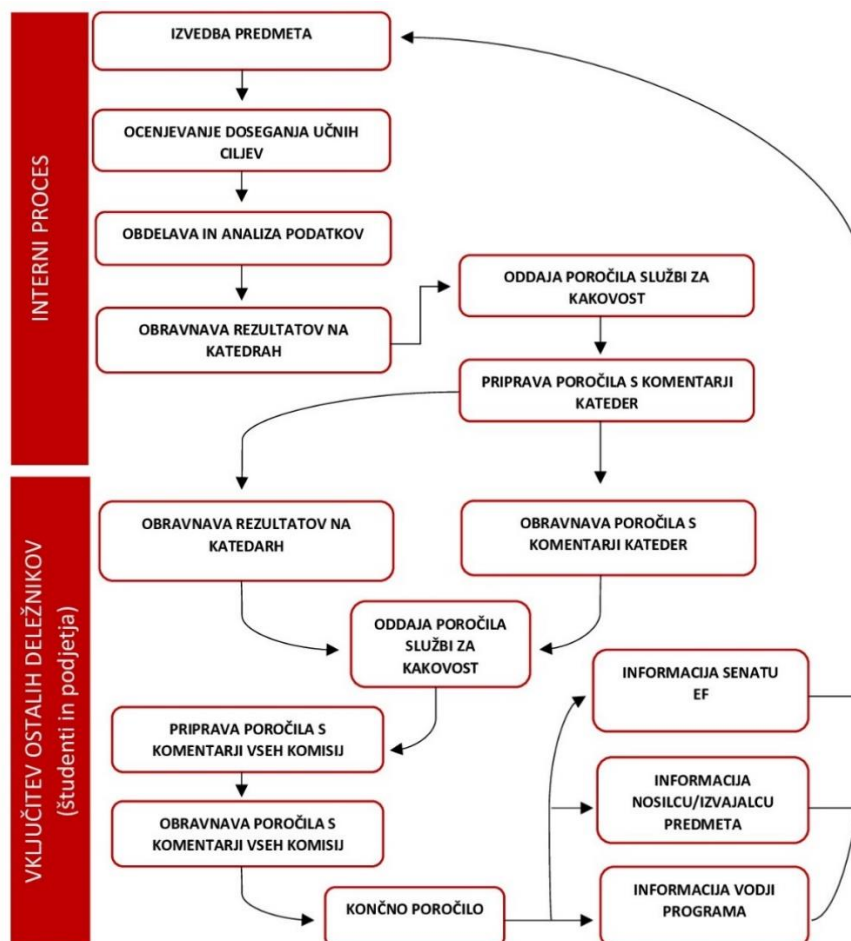
Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani spremlja kakovost in si prizadeva za nenehno dvigovanje kakovosti na vseh ravneh delovanja (kakovost študijskih programov, kakovost poučevanja, raziskovanja, zaposlovanja diplomantov, utrjevanja in širjenja vezi v lokalnem in mednarodnem okolju) (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2020). Osrednji mehanizem Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani za spremljanje kakovosti študijskih programov je samoevalvacija študijskih programov. Zaradi spremembe Meril za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, ki ne predvideva več evalvacije in podaljšanja akreditacije študijskih programov neposredno s strani NAKVIS-a, spremlja Ekonomska fakulteta kakovost vseh študijskih programov na letni ravni. Namen samoevalvacije študijskih programov je izboljšanje pri posodabljanju vsebin ter pregledu metod učenja in poučevanja, sledenje aktualnemu razvoju novih metod poučevanja in učenja, pregled ustreznosti vsebin študijskega programa glede na potrebe trga dela ter doseganje učnih izidov in kompetenc diplomantov, ki so opredeljeni na študijskem programu. Samoevalvacija poteka tako, da vodje in koordinatorji študijskih programov pregledajo vsebine posameznega študijskega programa, horizontalno in vertikalno povezanost predmetov ter medpredmetno povezovanje. V okviru formalnih in neformalnih srečanj s predstavniki poslovne prakse, diplomanti in študenti poskušajo pridobiti informacije o ustreznosti vsebin ter predlogih za izboljšave. Vse pridobljene informacije in predloge vključijo v letno načrtovanje izvedbe programa in posameznih predmetov. V samoevalvacijo študijskih programov so vključeni izvajalci na programu, deležniki iz okolja (zaposlovalci, diplomanti in člani alumni kluba) ter študenti. Samoevalvacijo izvajajo vodje oz. koordinatorji posameznih študijskih programov v sodelovanju s strokovnimi službami fakultete. V samoevalvacijskih poročilih se analizira zadovoljstvo študentov z izvajalci in izvedbo predmetov, mnenje študentov pa fakulteta pridobiva s študentsko anketo (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2020).

Eden izmed osrednjih mehanizmov za spremljanje in izboljševanje kakovosti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani so tudi študentske ankete o pedagoškem delu. Anketiranje o pedagoškem delu na fakulteti poteka v elektronski obliki prek elektronske aplikacije Študent-net že od študijskega leta 2005/06. Študentske ankete v elektronski obliki zagotavljajo hitro in zanesljivo pridobivanje rezultatov o študentskem mnenju o pedagoškem delu in hkrati omogočajo dodatne analize, saj so podatki zanesljivi in hitro dostopni. Ažurno zajemanje rezultatov je fakulteti omogočilo razvoj tako imenovane povratne zanke kakovosti (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2016). Ekonomska fakulteta torej spremlja in zagotavlja kakovost študija tudi s povezavo obstoječih instrumentov zanke kakovosti.

V sklopu zanke kakovosti, predstavljene na sliki 3, se najprej izmeri doseganje učnih ciljev pri posameznem predmetu in zaključnih delih. Za to so odgovorni sodelavci s katedre, v okviru katere se predmet izvaja. Sledita obdelava in analiza podatkov, ki ju izvaja Služba

za kakovost. Naslednji korak je obravnava rezultatov na katedrah in nato se poročilo odda Službi za kakovost, ki pripravi poročilo s komentarji kateder. Poleg tega poteka obravnava poročila s komentarji kateder, za kar je odgovorna Usmerjevalna komisija. V naslednjem koraku se poročilo odda Službi za kakovost, ki pripravi poročilo s komentarji vseh komisij. Sledi obravnava poročila s komentarji vseh komisij na Komisiji za kakovost Ekonomske fakultete. Podatki in informacije, zbrane v obliki končnega poročila, se nato posredujejo Senatu Ekonomske fakultete, nosilcu/izvajalcu ocenjevanega predmeta in vodji programa, ki poskrbijo, da se predlagani ukrepi vključijo v posamezne izvedbe predmetov na programu (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2016). V letu 2019 je fakulteta po srečanju s strokovnjaki in presojevalci ob reakreditaciji AACSB določila nadaljnji razvoj zanke kakovosti. V sodelovanju z učitelji s področja managementa in upravljanja človeških virov so bili razviti in pripravljene novi merski instrumenti za zajemanje doseganja učnih ciljev s področij kritične misli, voditeljstva, timskega dela, ustnega in pisnega komuniciranja, etike, družbene odgovornosti, trajnosti in ustvarjalnosti, ki bodo vključeni v merjenje na vseh študijskih programih (Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, 2020).

Slika 3: Zanka kakovosti Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani



Prirejeno po Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani (2016).

3.3 Obstoječe raziskave o kakovosti storitev in zadovoljstvu s študijskim programom

Večina magistrskih in diplomskih del, ki se ukvarja s preučevanjem kakovosti storitev v visokem šolstvu, se osredotoča na kakovost storitev v okviru celotne visokošolske institucije, na ravni fakultete (Hodović, 2017; Goran, 2014) ali na ravni celotne univerze (Pehadžić, 2015). Nobena izmed raziskav ne preučuje kakovosti storitev na ravni študijskega programa. Hodović (2017) v svojem magistrskem delu preučuje, kako akreditacija vpliva na zaznavanje kakovosti storitev Ekonomske fakultete Univerze v Sarajevu z vidika študentov. V svoji raziskavi primerja zaznave dodiplomskih študentov, ki obiskujejo študijski program, akreditiran z akreditacijo EPAS, in tistih, ki obiskujejo neakreditiran dodiplomski študijski program. Goran (2014) v svojem magistrskem delu preučuje kakovost storitev na Ekonomski fakulteti Univerze v Sarajevu z vidika vseh treh stopenj študija (dodiplomski, podiplomski in doktorski). Pehadžić (2015) v okviru magistrskega dela preučuje ujemanje med zastavljeno strategijo NAKVIS in že implementiranimi cilji ter primerja Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Zagrebu, Univerzo v Cambridgeu in Univerzo Harvard z vidika kakovosti visokega šolstva.

Pri preučevanju zadovoljstva študentov v visokem šolstvu se nekatera diplomska in magistrska dela osredotočajo na zadovoljstvo študentov s študijem na fakulteti (Elezović, 2014), druga pa na preučevanje zadovoljstva študentov s študijskim programom (Bašić, 2012). Bašić (2012) v svojem diplomskem delu preučuje zadovoljstvo študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani z bolonjskim študijskim programom UPEŠ. Osredotoča se predvsem na vpliv prenovitve študijskega programa po Bolonjski deklaraciji na zadovoljstvo študentov s študijskim programom UPEŠ. V svoji raziskavi preučuje zadovoljstvo s programom kot celoto in njegovimi posameznimi elementi (obveščanje, predmetnik, profesorji in asistenti, ocenjevanje znanja in dodatne storitve). Elezović (2014) v magistrskem delu preučuje zadovoljstvo tujih študentov na izmenjavi s študijem na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ravno zaradi pomanjkanja obstoječih raziskav, ki se osredotočajo na preučevanje kakovosti storitev in zadovoljstva študentov na ravni študijskega programa, sem se odločila, da bo to osrednja točka moje raziskave.

4 METODOLOGIJA

V empiričnem delu magistrskega dela sem kakovost storitev v visokem šolstvu preučevala na praktičnem primeru. S pomočjo podatkov, pridobljenih v sklopu teoretičnega pregleda literature s področja kakovosti storitev v visokem šolstvu, bom z empirično raziskavo poskušala odgovoriti na naslednja zastavljena raziskovalna vprašanja:

1. Kako zadovoljni so študenti s slovensko in angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ?

2. Ali obstaja razlika v zadovoljstvu študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ?
3. Kako študenti zaznavajo kakovost storitev na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ?
4. Kakšne so razlike v zaznavanju kakovosti storitev študijskega programa UPEŠ med študenti na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ?

4.1 Cilji raziskave

Glavna cilja magistrskega dela sta primerjati zaznano kakovost storitev študentov na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ ter primerjati zadovoljstvo študentov na obeh izvedbah programa. V okviru magistrskega dela sem si zastavila tudi naslednje empirične cilje:

- preučiti zaznano kakovost storitev študijskega programa UPEŠ študentov na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ;
- preučiti zadovoljstvo študentov z angleško in slovensko izvedbo študijskega programa UPEŠ;
- primerjati zaznano kakovost storitev študentov na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ;
- primerjati zadovoljstvo študentov na slovenski in angleški različici študijskega programa UPEŠ;
- ugotoviti, katere elemente svoje študijske izkušnje študenti zaznavajo kot edinstveno značilnost oz. dodano vrednost slovenske oz. angleške izvedbe programa UPEŠ;
- oblikovati predloge za izboljšave oz. spremembe in morebitno repozicioniranje na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ na podlagi zaznane kakovosti storitev in zadovoljstva študentov z obema izvedbama študijskega programa.

4.2 Opis in utemeljitev metode raziskovanja

Za empirični del magistrskega dela sem izbrala kvalitativno metodo raziskovanja, ker sem želela pridobiti globlji vpogled v način razmišljanja študentov glede študijskega programa UPEŠ in razumeti motive v ozadju preučevanega problema. Poleg tega sta zadovoljstvo študentov in kakovost storitev študijskega programa še dokaj neraziskani področji. De Ruyter in Scholl (1998) podobno navajata, da se kvalitativne metode raziskovanja uporabljajo za preučevanje pojavov, o katerih je relativno malo znanega ter hkrati nudijo več podatkov o podrobnostih in globlji vpogled v razmišljanje in zaznavanje stališč posameznikov (Townley, 2001). Pogosto se kvalitativne metode uporabljajo v kombinaciji s kvantitativnimi, vedno bolj pa se uporabljajo tudi kot neodvisen raziskovalni instrument (de Ruyter & Scholl, 1998). Kvalitativne metode za razliko od kvantitativnih običajno ne

omogočajo posploševanja na populacijo, ki ni zajeta v vzorec (Johnson & Christensen, 2014).

Za izvedbo raziskave sem izbrala metodo fokusnih skupin, ker omogoča interakcijo med udeleženci v skupini. Ta značilnost ločuje fokusno skupino od metode intervjuja. Skupinska interakcija med udeleženci omogoča pridobivanje podatkov in edinstvenih vpogledov, ki bi bili brez skupinske interakcije manj dostopni (Wilkinson, 1998). Tudi Morgan in Krueger (1993) ugotavljata, da so primerjave izkušenj in mnenj med udeleženci v fokusnih skupinah dragocen vir vpogleda v zapleteno vedenje in motivacijo posameznikov. Prednost je tudi, da lahko raziskovalec udeležence prosi za primerjavo njihovih izkušenj in pogledov (Morgan & Krueger, 1993). Glavna prednost fokusnih skupin je torej možnost, da v omejenem časovnem obdobju opazujemo veliko interakcij na določeno temo (Morgan, 1988).

Šibkosti fokusnih skupin so ravno tako kot prednosti povezane z interakcijo med udeleženci, vendar se navezujejo bolj na vpliv moderatorja, ki ga ima na udeležence fokusne skupine. S pojavom vpliva moderatorja na interakcijo udeležencev fokusnih skupin se je ukvarjalo kar nekaj avtorjev (Agar & MacDonald, 1995; Saferstein, 1995). Ni mogoče zanikati, da ima vedenje moderatorja vpliv na naravo fokusnih skupin, vendar ga ni mogoče omejiti samo na fokusne skupine, ker se pojavlja tudi pri drugih metodah raziskovanja, kot je individualna. Glede šibkosti, ki so posledica vpliva skupine na razpravo udeležencev, je bila opravljena raziskava (Sussman, Burton, Dent, Stacy & Flay, 1991), kjer so primerjali rezultate pred izvedbo fokusnih skupin in po njej, da bi ugotovili, ali je vpliv skupine spremenil odnose udeležencev. Raziskava je pokazala napovedani učinek polarizacije, ki pravi, da so stališča udeležencev po skupinski raziskavi postala ekstremnejša. Kljub temu je bil učinek majhen, saj je predstavljal le štiriodstotno razliko v spremembi stališča. Pomemben je pri analizi variance, vendar najverjetneje ne bo močno vplival na rezultate fokusnih skupin (Morgan, 1996).

Morgan (1996) navaja, da so fokusne skupine oz. skupinski pogovori kot način poglobljanja v kompleksnost potrošniškega odločanja postali verodostojnejši. Pri metodi fokusne skupine gre za pogovor skupine ljudi, ki se od drugih podobnih vrst pogovora razlikuje v tem, da je osredotočen na vnaprej znano temo in poteka po določenem načrtu (Klemenčič & Hlebec, 2007). Pristop fokusne skupine raziskovalcem omogoča, da s pomočjo razprave poizvedujejo o različnih zavestnih in nezavednih psiholoških in sociokulturnih značilnostih in vzorcih, ki so skupni določenim skupinam posameznikov (Stewart, Shamdasani & Rook, 2006).

Glede primerne števila udeležencev v fokusnih skupinah imajo številni avtorji različna mnenja, toda tako Carey (1995) kot Krueger (1994) sta si v tem pogledu dokaj enotna. Carey (1995) navaja, da fokusne skupine običajno vključujejo od 6 do 8 in redko do 12 udeležencev. Krueger (1994) ravno tako meni, da je treba število udeležencev v fokusnih skupinah omejiti na približno sedem. Poleg tega predlaga, da pri fokusnih skupinah, ki

zahtevajo več udeležencev, raziskovalci udeležence razdelijo v več manjših fokusnih skupin. Krueger (1994) navaja tudi nekaj razlogov, zaradi katerih je pomembno, da so fokusne skupine čim manjše. Eden izmed njih je sposobnost pridobivanja večje širine mnenj in odzivov, ki je lažje dosegljiva, če je skupina manjša. Avtor opozarja tudi, da je preveliko skupino težko usmerjati in voditi njeno razpravo, ker obstaja nevarnost, da se razkroji v več manjših podskupin, kar še dodatno oteži nadzor nad njo. V fokusne skupine so lahko vključeni posamezniki iz že obstoječih skupin, npr. sodelavci ali družinski člani, ali pa so posamezniki izbrani posebej za raziskavo. V tem primeru je priporočljivo, da so skupine sorazmerno homogene, zlasti glede na statusne dejavnike, kot so poklic, družbeni razred in starost (Carey, 1995).

Zaradi epidemije koronavirusne bolezni 2019 (angl. Coronavirus disease 2019, v nadaljevanju COVID-19), ki je nastopila ravno med pisanjem magistrskega dela, in posledic oz. omejitev, ki so sledile, sem morala izvedbo fokusnih skupin prilagoditi situaciji, zato sem se odločila za izvedbo spletnih fokusnih skupin. Spletne fokusne skupine so razmeroma nova inovativna raziskovalna metoda (Richard in drugi, 2018). Njihova osrednja značilnost je, da jih lahko izvajamo neodvisno od lokacije udeležencev, poleg tega zelo ustrezajo številnim okoliščinam, v katerih se tradicionalna fokusna izkaže za nepraktično. Nedavna literatura in raziskave so pokazale, da so spletne fokusne skupine sposobne učinkovito ustvarjati podobno ali celo večjo količino kakovostnih podatkov kot tradicionalne fokusne skupine (Richard in drugi, 2018).

4.3 Preiskovalna raziskava

V okviru magistrskega dela sem izvedla tudi preiskovalno raziskavo v obliki poglobljenih intervjujev, in sicer s štirimi študenti slovenske izvedbe in sedmimi študenti angleške izvedbe programa UPEŠ. Udeleženci so bili študenti drugih in tretjih letnikov različnih poslovnih študijskih usmeritev. Dva primera zapisa poglobljenih intervjujev sem uvrstila v priloge in sicer, zapis poglobljenega intervjuja s študentko A (slovenska izvedba) se nahaja v Prilogi 1, zapis poglobljenega intervjuja s študentko I (angleška izvedba) pa se nahaja v Prilogi 2. Poglobljene pogovore sem opravila v tednu od 25. do 29. maja 2020 prek spletne platforme Zoom.

Namen preiskovalne raziskave je bil pridobiti vpogled v razmišljanje študentov na programu UPEŠ za lažje načrtovanje in pripravo fokusne skupine. S pomočjo poglobljenih intervjujev sem želela pridobiti vpogled v nabor vidikov kakovosti storitev, ki jih študenti zaznavajo kot pomembne in relevantne za študijski program UPEŠ. V intervjujih sem študente spraševala o njihovem pogledu in zaznavanju različnih vidikov kakovosti storitev študijskega programa UPEŠ, ki sem jih prevzela iz modela HEDQUAL, to so: akademska kakovost (profesorji in predmetnik), administrativna kakovost, kakovost knjižničnih storitev, kakovost zagotavljanja kariernih priložnosti in kakovost podpornih storitev (Icli & Anil, 2014).

S pomočjo preiskovalne raziskave sem ugotovila, da se razlike pri zaznavanju kakovosti storitev med študenti na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ pojavijo predvsem pri akademskih vidikih kakovosti (profesorji in predmetnik) in kakovosti zagotavljanja kariernih priložnosti. Študenti na slovenski različici programa so izpostavili, da jim predvsem na začetku študija manjka bolj osebni odnos s pedagogi, razložili so, da se odnos s pedagogi v višjih letnikih sicer izboljša (*Študentka A: »Ravno to se mi zdi problem, ko prideš iz srednje šole in si navajen tistega gimnazijskega programa, na začetku na fakulteti doživiš šok, je zelo veliko ljudi, ni osebnega stika.«*). Študenti na angleški različici programa UPEŠ so po drugi strani mnenja, da imajo s pedagogi bolj osebni odnos in da so pedagogi dostopnejši kot na slovenski različici programa (*Študentka I: »Zdi pa se mi, da je na angleški smeri odnos s pedagogi bolj osebni, kot na slovenski smeri, pedagogi so na splošno bolj dostopni. Že zaradi tega, ker želijo mednarodnim študentom dajati ta občutek, da se lahko obrnejo na njih.«*). Vsebinsko, strukturo in izvedbo predmetnika študenti na slovenski različici programa UPEŠ večinoma ocenjujejo kot premalo specifično za smer (*Študentka A: »Predmeti v tretjem letniku so mi sicer všeč, vendar se velikokrat pogovarjamo s kolegi, da je predmetnik na smeri Trženje premalo posodobljen. Nismo se učili npr. oglaševanja na Facebook-u, oglaševanja na Instagram-u, to kar danes vsak pričakuje od tebe, če si tržnik, če ne drugega bi nam o tem lahko organizirali dodatna predavanja.«*). Študenti na angleški različici programa pa so mnenja, da je dobro, da na začetku študija pokrijejo splošnejša znanja, ker je to dobra podlaga za naprej, vendar so nekateri vseeno izpostavili, da bi lahko imeli več specifičnih predmetov za smer. Glede kariernih priložnosti (sodelovanja s podjetji, študentsko delo, študijske prakse) so študenti na slovenski različici programa izpostavili, da so jih dobili bolj proti koncu študija, v tretjem letniku, zato to zaznavajo pozitivno. Študenti na angleški različici programa karierni priložnosti zaznavajo kot pozitivne, po drugi strani opozarjajo, da je kariernih priložnosti na izvedbi še vedno premalo.

Pri administrativni kakovosti, kakovosti knjižničnih storitev in kakovosti podpornih storitev očitnih razlik v zaznavanju med obema skupinama študentov ni bilo mogoče zaznati. Študenti te vidike zaznavajo večinoma pozitivno, vendar so si bili enotni, da te trije elementi ne vplivajo toliko na njihovo izkušnjo s študijskim programom. Med raziskavo sta se kot pomembna vidika izkazala tudi vidik mednarodne izkušnje in povezanost s sošolci na študijskem programu. Mednarodnost je namreč glavna razlika med obema izvedbama programa UPEŠ, ki je na prvi pogled tudi najočitnejša. Študenti na slovenski izvedbi programa pridobivajo manj mednarodnih izkušenj med študijem, ker na programu večinoma nimajo toliko tujih študentov. Študenti na angleškem programu mednarodne izkušnje ocenjujejo kot zelo pomembne in izpostavljajo, da so dragocene, ker spoznajo veliko različnih kultur in se hkrati naučijo delovati v mednarodnem okolju. Je pa preiskovalna raziskava pokazala, da so za sodelovanje z mednarodnimi študenti občasno značilne tudi nekatere pomanjkljivosti, študenti opozarjajo, da bi bilo sodelovanje s tujimi študenti bolj kakovostno, če bi sodelovali prostovoljno (*Študentka I: »Problematičen se mi zdi ta pristop, da si včasih prisiljen delati s kakšnimi posamezniki, ki niso dovolj zagnani*

oz. zainteresirani. Podpiram sicer idejo, da se med predavanji oz. na vajah dela v mednarodno različnih skupinah, vendar v primerih, ko se dela na projektih, ki so ocenjeni, pa bi bilo smiselno, da se študenti sami odločijo s kom bodo v skupini. Ker se mi zdi, da s tem, ko si prisiljen delati z nekom v resnici ne pridobiš veliko.«). Družbeno vključenost oz. povezanost s sošolci, študenti na slovenski izvedbi programa, vsaj na začetku študija ne zaznavajo najboljše. V intervjujih so navedli, da na začetku študija niso bili toliko povezani, da so bili precej razdrobljeni po skupinah. Povezanost s sošolci se je po njihovem mnenju v tretjem letniku izboljšala, toda vseeno menijo, da so študenti na angleški izvedbi programa boljše povezani med seboj. Študenti na angleški izvedbi programa so to potrdili, ker je večina navedla, da so med seboj dobro povezani.

Rezultati poglobljenih intervjujev so služili kot podlaga za nadaljnje raziskovanje in oblikovanje opomnika za fokusni skupini. Predvsem v smislu identifikacije elementov za preučevanje kakovosti storitev na ravni študijskega programa UPEŠ. S pomočjo preiskovalne raziskave sem ugotovila, da se razlike v zaznavah kakovosti storitev med obema skupinama študentov pojavijo pri akademskih vidikih (pedagogi in predmetnik) in pri kakovosti zagotavljanja kariernih priložnosti, zato sem te elemente vključila v nadaljnjo raziskavo. Preostalih treh elementov modela HEDQUAL (administrativna kakovosti, kakovost knjižničnih storitev in kakovost podpornih storitev) v nadaljnje raziskovanje nisem vključila, ker razlike v zaznavah med obema skupinama niso bile tako očitne, prav tako je bilo mogoče iz odgovorov študentov zaznati, da jim te trije vidiki pri ocenjevanju študijske izkušnje s programom niso tako pomembni. Kot dodatna pomembna elementa sta se med raziskavo izkazala element mednarodne izkušnje, v smislu interakcije z mednarodnimi študenti in povezanost s sošolci. Oba elementa sem prav tako vključila v nadaljnje raziskovanje.

4.4 Predstavitev udeležencev in poteka fokusnih skupin

V okviru empirične raziskave sem na podlagi teoretičnih izhodišč ter rezultatov in izsledkov poglobljenih intervjujev izvedla dve fokusni skupini. V prvo sem vključila študente slovenske izvedbe programa UPEŠ in v drugo študente angleške izvedbe programa UPEŠ. V obe fokusni skupini sem vključila študente drugih in tretjih letnikov različnih poslovnih študijskih usmeritev dodiplomskega študijskega programa UPEŠ, ker imajo več izkušenj s študijskim programom in njegovo izvedbo kot študenti prvih letnikov. Poleg tega so na študijski program vpisani dlje in so zato sposobni bolj celostno oceniti svojo izkušnjo s programom.

Prvo fokusno skupino, ki so jo sestavljali študenti slovenske izvedbe programa UPEŠ, sem poimenovala **fokusna skupina A**. Sestavljalo jo je sedem udeležencev, štirje študenti tretjega letnika in trije študenti drugega letnika različnih poslovnih študijskih usmeritev. Udeleženci so podrobneje predstavljeni v tabeli 4.

Tabela 4: Demografski podatki udeležencev fokusne skupine A

Oznaka	Letnik študija	Študijska usmeritev
U1	3. letnik študijskega programa UPEŠ	Podjetništvo
U2	3. letnik študijskega programa UPEŠ	Podjetništvo
U3	3. letnik študijskega programa UPEŠ	Bančni in finančni management
U4	2. letnik študijskega programa UPEŠ	Računovodstvo in revizija
U5	3. letnik študijskega programa UPEŠ	Management
U6	2. letnik študijskega programa UPEŠ	Podjetništvo
U7	2. letnik študijskega programa UPEŠ	Trženje

Vir: lastno delo.

Drugo fokusno skupino, v katero so bili vključeni študenti angleške izvedbe programa UPEŠ, sem poimenovala **fokusna skupina B**. Sestavljena je bila iz osmih udeležencev, med njimi je bilo šest študentov drugega letnika in dva študenta tretjega letnika. Udeleženci so bili študenti študijskih usmeritev Mednarodno poslovanje (angl. International Business) in Trženje (Marketing), ker sta to edini študijski usmeritvi, ki se v sklopu študijskega programa UPEŠ na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani izvajata tudi v angleškem jeziku (<http://www.ef.uni-lj.si>). Udeleženci so podrobneje predstavljeni v tabeli 5.

Tabela 5: Demografski podatki udeležencev fokusne skupine B

Oznaka	Letnik študija	Študijska usmeritev
U1	2. letnik študijskega programa UPEŠ	Marketing
U2	2. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business
U3	2. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business
U4	2. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business
U5	2. letnik študijskega programa UPEŠ	Marketing
U6	2. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business
U7	3. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business
U8	3. letnik študijskega programa UPEŠ	International Business

Vir: lastno delo.

Potek obeh fokusnih skupin je bil razdeljen na pet delov, in sicer uvodni del, tri vsebinske sklope in zaključni del. Glavna vprašanja so bila pri izvedbi obeh fokusnih skupin

vsebinsko enaka, razlikovala so se le v tem, da so se pri fokusni skupini A nanašala na slovensko izvedbo študijskega programa UPEŠ in pri fokusni skupini B na angleško izvedbo programa. Dodatna podvprašanja, ki so se pojavila v posamezni fokusni skupini, sem uporabila za nemoten potek razprave in pridobitev dodatnega vpogleda v podana mnenja študentov, vsebinsko so se navezovala na glavna vnaprej zastavljena vprašanja in tematike. Opomnika za obe fokusni skupini se nahajata v Prilogi 3.

Na začetku obeh izvedb fokusne skupine sem udeležencem najprej predstavila raziskavo in jim razložila potek fokusne skupine, hkrati sem jim predstavila osnovna pravila za sodelovanje. Uvodni del je bil namenjen predvsem uvodu v raziskavo in obravnavano tematiko ter ustvarjanju bolj sproščenega vzdušja. V njem sem udeležence prosila, naj se predstavijo z imenom, letnikom študija in študijsko usmeritvijo, na katero so vpisani oz. jo obiskujejo.

Prvi vsebinski sklop je bil namenjen preučevanju zadovoljstva študentov s študijskim programom UPEŠ. Osredotočila sem se na vprašanje, zakaj so se udeleženci odločili ravno za izbrano izvedbo študijskega programa, zanimalo me je, kaj jih je v to prepričalo. Poleg tega so me zanimala njihova pričakovanja o študijskem programu pred vpisom nanj in njihova uresničitev po vpisu. Vprašanja o splošnem zadovoljstvu študentov s študijskim programom in njihovo študijsko izkušnjo sem oblikovala na podlagi pregleda različnih člankov, ki se ukvarjajo s preučevanjem zadovoljstva študentov v visokem šolstvu (Maureen, 2003; Sears in drugi, 2017).

Drugi vsebinski sklop vprašanj se je osredotočal na zaznavanje kakovosti storitev in elemente kakovosti storitev na študijskem programu UPEŠ. Študente sem najprej povprašala, kako zaznavajo svojo študijsko izkušnjo na izbrani izvedbi študijskega programa UPEŠ, kaj zaznavajo kot prednosti in kaj kot slabosti. Vprašanja za drugi vsebinski sklop sem oblikovala na podlagi preiskovalne raziskave, ki sem jo izvedla maja 2020. Z njeno pomočjo sem elemente kakovosti storitev za študijski program UPEŠ strnila v akademsko kakovost (kakovost pedagoškega osebja in kakovost predmetnika), kakovost zagotavljanja kariernih priložnosti, kakovost mednarodne izkušnje in kakovost povezanosti s sošolci na študijskem programu. Za pridobitev vpogleda v elemente kakovosti storitev, ki jih v vprašanja morda nisem vključila, študenti pa jih vseeno zaznavajo kot pomembne, sem študente vprašala, kateri vidiki se jim zdijo pri študiju najpomembnejši. Tudi Oldfield in Baron (2000) poudarjata, da je pomembno študente neposredno vprašati, kaj opredeljujejo kot elemente kakovosti storitev.

V tretjem vsebinskem delu sem udeležence povprašala, kaj zaznavajo oz. dojemajo kot dodano vrednost njihove izbrane izvedbe študijskega programa, poleg tega sem jih povprašala tudi po njihovih predlogih za izboljšave in morebitne spremembe obeh izvedb programa UPEŠ. V zaključnem delu sem udeležencem želela omogočiti refleksijo že povedanega in jih hkrati spodbuditi k delitvi še kakšnega mnenja, izkušnje ali pogleda na študijski program, ki ga v predhodni razpravi še niso omenili.

5 ANALIZA IN INTERPRETACIJA RAZISKAVE

Fokusno skupino s študenti slovenske izvedbe programa UPEŠ sem izvedla 5. novembra 2020 ob 16. uri prek spletne platforme Zoom, razprava je potekala približno eno uro. Fokusno skupino s študenti angleške izvedbe programa UPEŠ sem izvedla 2. novembra 2020 ob 15. uri prek spletne platforme Zoom, razprava je potekala približno eno uro in 20 minut. Izvedbi obeh fokusnih skupin sem v dogovoru z udeleženci tudi posnela, ker mi je to omogočilo lažje spremljanje razprave in lažjo analizo. Po opravljenih fokusnih skupinah sem vsebino posnetka obeh razprav pretvorila v besedilo, na podlagi katerega sem nato izvedla analizo, s katero sem poskušala odgovoriti na raziskovalna vprašanja, ki so opredeljena v uvodu in sklopu predstavljene metodologije. Zapis izvedbe fokusne skupine A (študenti slovenske izvedbe programa UPEŠ) se nahaja v Prilogi 4 in zapis izvedbe fokusne skupine B (študenti angleške izvedbe programa UPEŠ) v Prilogi 5. Besedili obeh fokusnih skupin sem večkrat prebrala in s pomočjo pregleda strokovne literature določila podatke, ki so pomembni za analizo, ter jih razporedila v posamezne sklope oz. tematike. V nadaljevanju sem preučevala podatke v posameznih sklopih in med podatki, pridobljenimi z obema fokusnima skupinama, iskala povezave, razlike in vzorce, ki so se pojavili. Na podlagi analize pogovorov sem oblikovala končne ugotovitve in jih nato primerjala ter povezala z obstoječo strokovno literaturo in že opravljenimi podobnimi raziskavami.

5.1 Motivi za izbiro slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ

Na začetku razprave so me zanimali razlogi in motivi, da so študenti med dvema možnostma izbrali prav slovensko oz. angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ.

Za slovensko izvedbo programa so se nekateri udeleženci odločili, ker je bilo na njej na voljo več različnih študijskih usmeritev, med katerimi so lahko izbirali. Prav tako so nekateri izpostavili, da so slovensko smer izbrali, ker se jim je zdel študij v slovenščini lažji in razumljivejši kot študij v tujem jeziku. Nekateri udeleženci so slovensko izvedbo izbrali, ker v študiju v angleščini ne vidijo dodane vrednosti in nameravajo v prihodnosti ostati v Sloveniji (*Udeleženec 2: »[A]ngleško načeloma znamo že vsi govoriti in ni neke hude razlike.«/Udeleženka 3: »[K]er se aktivno učim nemško, tako da mi angleščina ni tako zelo blizu.«/Udeleženec 6: »[Z]ato, ker mislim ostati v Sloveniji in ne vidim ene dodane vrednosti, da bi šel na angleško izvedbo.«*).

Večina udeležencev, ki je izbrala angleško izvedbo programa, je izpostavila, da so jo izbrali, ker so imeli namen v prihodnosti oditi na študij ali delo v tujino in so bili mnenja, da jim bo študij v angleščini pri tem koristil. Predvsem v smislu dobrega znanja angleščine, ki ga pridobivajo na angleški izvedbi programa, in ostalih mednarodnih izkušenj (*Udeleženka 6: »[M]eni se je zdelo, da če izbereš angleško izvedbo programa, da imaš nekako več možnosti za naprej oz. ker imam nek cilj, da bi šla enkrat ven iz Slovenije.«*). Dva udeleženca sta izpostavila, da sta angleško izvedbo programa izbrala, ker sta želela

več stika s tujimi študenti, poleg tega se jima je zdelo, da je študij bolj raznovrsten, če sošolci prihajajo z vsega sveta. Ena udeleženka je omenila, da je bil njen glavni razlog za izbiro angleške izvedbe dejstvo, da slovenščina ni njen materni jezik in da je navajena šolanja v angleščini že od prej, tako da ji tak način študija bolj ustreza.

Na podlagi interpretacije podatkov, ki sem jih pridobila s pomočjo izvedbe obeh fokusnih skupin, ugotavljam, da so študenti slovenske in angleške izvedbe svojo študijsko izvedbo izbrali zaradi različnih razlogov oz. motivov. Študenti slovenske izvedbe so jo izbrali predvsem zaradi večje raznolikosti študija v obliki študijskih usmeritev, strahu pred previsoko zahtevnostjo študija v angleščini in namere v prihodnosti ostati v Sloveniji. Študenti angleške izvedbe so jo izbrali predvsem, ker menijo, da jim bo študij v angleščini koristil pri delu ali študiju v tujini, in zaradi stika s tujimi študenti. Glede na zbrane podatke ugotavljam, da se večina študentov ob vpisu ni dolgo odločala med obema izvedbama študijskega programa UPEŠ, ampak je že vnaprej točno vedela, katero izvedbo programa si želi obiskovati. S pomočjo teh podatkov ugotavljam tudi, da gre pri obeh skupinah študentov za študente z različnimi cilji in motivi.

5.2 Zadovoljstvo študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ

V fokusni skupini študentov slovenske izvedbe programa UPEŠ je ena izmed udeleženk izpostavila, da je pričakovala, da bo raven zahtevnosti študija višja in da ji bo študij predstavljal večji preskok v primerjavi z gimnazijo. Njena pričakovanja se niso uresničila, tako da je s študijem zadovoljna. Druga udeleženka je navedla, da je zadovoljna predvsem z naborom obštudijskih dejavnosti, predvsem v smislu raznih društev, dejavnosti in sejmov, ki se jih lahko udeležuje v sklopu študija in ji prinašajo več stika s poslovnim okoljem že med študijem. Poudarila je, da so bila njena pričakovanja glede obštudijskih dejavnosti presežena v pozitivnem smislu, kar pozitivno vpliva na zadovoljstvo. En udeleženec je omenil, da pred začetkom študija ni imel posebnih pričakovanj, vendar so predvpisni dejavniki, kot so informacije o programu na spletu, informativni dan in priporočila prijateljev, pozitivno uresničili njegova pričakovanja predvsem glede profesorjev, in da je v celoti s študijskim programom zadovoljen (*Udeleženec 7: »[N]e bi mogel reči, da so nam na informativnem dnevu dajali kakšne prazne obljube.«*). Hkrati je opozoril, da je bil zelo razočaran nad predmetom Temelji trženja. Razočaranje je bilo tako veliko, da je celo razmišljal, da bi zamenjal študijsko usmeritev. Obiskuje študijsko usmeritev Trženje, in ker je bil to njegov prvi »trženjski« predmet, je od vsebine in izvedbe predmeta pričakoval več, predvsem več prakse in manj teorije. Še en udeleženec je opozoril, da je bil razočaran glede specifičnosti oz. praktične naravnosti znanja, ki ga usvaja na študijskem programu.

V sklopu fokusne skupine študentov angleške izvedbe programa UPEŠ so štiri udeleženke izpostavile, da so pričakovale več težav s študijem v angleščini, vendar se pri vseh štirih pričakovanja niso uresničila, tako da so vse zadovoljne s svojo izbiro. Ena udeleženka je izpostavila tudi, da je pričakovala, da se bo treba več učiti kot v resnici, torej se njeno

pričakovanje ni uresničilo, kar je pozitivno vplivalo na zadovoljstvo. Dve udeleženci sta omenili, da sta pričakovali, da bo na angleški izvedbi manj slovenskih študentov, vendar sta bili obe presenečeni, ker jih je kar veliko. Neskladnosti te zaznava s pričakovanji nista opredelili niti kot pozitivne niti kot negativne, zato njuna zaznava ne vpliva na zadovoljstvo, ampak ostaja nevtralna. Dva udeleženca sta navedla, da so se njuna pričakovanja glede mednarodnosti uresničila v pozitivnem smislu, kar pozitivno vpliva na zadovoljstvo. Udeleženci sta izpostavila, da sta zadovoljna predvsem z mednarodnimi priložnostmi, ki jih ponuja fakulteta v obliki izmenjav, in tudi z mednarodnostjo in raznolikostjo na angleški izvedbi programa. En udeleženec je izpostavil, da je bil zelo navdušen, koliko različnih narodnosti študentov je vpisanih na angleško izvedbo programa. Ena udeleženka je izpostavila, da je pričakovala, da bo sistem učenja in predavanj bolj »ameriški«, kot je, s tem je mislila predvsem na interaktivnost predavanj. Njena pričakovanja se niso uresničila, vendar je omenila, da to ni mišljeno niti kot pozitivna niti kot negativna zaznava. Trije udeleženci so omenili, da so nad profesorji, njihovim trudom in odzivnostjo pozitivno presenečeni ter da niso pričakovali, da se bodo tako trudili. Prav tako so pohvalili njihovo vključevanje študentov v predavanja (*Udeleženka 1: »[T]ako, da imaš občutek, da jim je mar zate, pa čeprav nas je tako veliko v razredu. Da vseeno imajo nek odnos z učenci.«*). Njihova pričakovanja se torej niso uresničila, ampak so bila pozitivno presežena, kar pomeni, da so s tem vidikom študija zadovoljni. Dve udeleženci sta izpostavili tudi, da sta na angleški izvedbi programa pričakovali več poudarka na praksi, več sodelovanj s podjetji in ponudb za delo, kot jih je dejansko. Njuna zaznava se torej ni ujemala s pričakovanji in je negativno vplivala na zadovoljstvo, zato prispeva k nezadovoljstvu z angleško izvedbo programa.

S pridobljenimi podatki lahko odgovorimo na **prvo raziskovalno vprašanje**, kako zadovoljni so študenti s slovensko in angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ. Študenti, ki obiskujejo slovensko izvedbo programa UPEŠ, so dokaj zadovoljni z izbrano izvedbo študijskega programa, predvsem zaradi zadovoljstva z delom pedagogov, velikega nabora obštudijskih dejavnosti in ustrezne ravni zahtevnosti študija na izvedbi. Študenti so nezadovoljni z nekaterimi elementi študijskega programa, predvsem s premalo specifičnosti in praktične naravnosti pri nekaterih predmetih. Študenti angleške izvedbe programa UPEŠ so ravno tako večinoma zadovoljni s študijem na angleški izvedbi programa, predvsem zaradi odsotnosti težav z angleščino pri študiju, ustrezne ravni zahtevnosti, mednarodne raznolikosti na fakulteti in izvedbi programa ter truda in odzivnosti pedagogov. K nezadovoljstvu prispeva predvsem dejstvo, da je na izvedbi premalo poudarka na sodelovanju s prakso.

S primerjavo zadovoljstva študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ lahko odgovorimo na **drugo raziskovalno vprašanje**, ali obstaja razlika v zadovoljstvu študentov s slovensko in angleško izvedbo programa UPEŠ. Tako študenti na slovenski kot angleški izvedbi programa so večinoma zadovoljni z njo. Ugotovitve kažejo, da se zadovoljstvo oz. nezadovoljstvo obeh skupin študentov v nekaterih elementih ujema, in

sicer sta obe skupini zadovoljni zaradi ustrezne zahtevnosti študija na programu in dela profesorjev, hkrati pa nezadovoljni zaradi pomanjkanja praktične naravnosti na programu. Nekateri elementi zadovoljstva se med skupinama ne ujemajo. K zadovoljstvu študentov na slovenski izvedbi prispevajo tudi obštudijske dejavnosti, medtem ko tega pri zadovoljstvu študentov na angleški izvedbi ni bilo zaznati. K zadovoljstvu študentov na angleški izvedbi pa prispevata tudi mednarodnost oz. nacionalna raznolikost na študijskem programu in fakulteti ter odsotnost težav z angleščino, česar ni bilo zaznati pri zadovoljstvu študentov na slovenski izvedbi programa.

5.3 Kakovost storitev na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ

V tem sklopu me je zanimalo, kako študenti zaznavajo kakovost storitev svoje študijske izkušnje na posamezni izvedbi programa. Poleg tega me je zanimalo, kateri vidiki oz. elementi študijskega programa so jim pri tem pomembni, s čimer sem želela preveriti elemente kakovosti storitev študijskega programa UPEŠ, ki sem jih določila na podlagi predhodne preiskovalne raziskave.

5.3.1 Kakovost storitev na slovenski izvedbi programa UPEŠ

S pomočjo izvedbe fokusne skupine sem ugotovila, da so študentom na slovenski izvedbi programa, poleg elementov, ki sem jih predhodno določila na podlagi preiskovalne raziskave (pedagoško osebje, predmetnik, karijerne priložnosti, mednarodna izkušnja, povezanost s sošolci), pri študiju pomembni tudi spletna učilnica Canvas, organiziranost študijskega programa in izvedba študija.

Trije udeleženci so izpostavili, da **pedagoško osebje** in njihovo delo zaznavajo precej pozitivno. Eden izmed udeležencev je izpostavil, da se nekateri profesorji zelo trudijo študentom dati čim več znanja, pripravljeni so pomagati in odgovarjati na vprašanja ter so dostopni, odzivni in strokovni (*Udeleženec 1: »[N]ekateri profesorji oz. asistenti so bili zelo zagreti, da nas več naučijo [...] profesorji so nam res zelo odprto pomagali, so nam dali priložnost, da jih kaj vprašamo.«*). Ena udeleženka je izpostavila, da delo profesorjev zaznava pozitivno, ker se ji zdijo večinoma dosegljivi, pripravljeni sodelovati in pomagati, vendar je hkrati poudarila, da se mora vsak študent sam potruditi, da od posameznega profesorja pridobi čim več v smislu znanja in interakcije.

Eden izmed udeležencev je izpostavil, da **predmetnik** zaznava dokaj pozitivno, nekateri predmeti mu odgovarjajo, drugi malo manj, vendar poudarja, da lahko razume, da predmeti v drugem letniku še niso toliko specifični, ker se mu zdi pomembno, da na začetku študija pridobi osnove. Trije udeleženci so omenili, da predmetnika ne zaznavajo pozitivno. Izpostavili so, da bi se jim zdelo boljše, če bi bil predmetnik še bolj variabilen in bi si študenti lahko še bolj neodvisno izbrali predmete, ki jih zanimajo in se jim zdijo uporabni za njihovo karierno pot. Eden izmed udeležencev je omenil, da bi lahko imela tudi poslovna smer programa v predmetnik vključen predmet Mikroekonomija 2 ali Makroekonomija 2. Večina študentov je kot slabost izpostavila, da so predmeti preveč

splošni in pokrivajo preveč teorije, namesto da bi bili usmerjeni bolj praktično. Pomembno se jim zdi, da bi bili predmeti bolj specifični za študijsko usmeritev že od drugega letnika dalje.

Kariernih priložnosti študenti na slovenski izvedbi programa večinoma ne zaznavajo pozitivno. Večina študentov se strinja, da bi lahko bilo ponujenih več kariernih priložnosti v različnih oblikah. Omenili so, da so imeli v sklopu predmetov nekaj gostujočih predavateljev, sodelovanj s podjetji pa še ni bilo toliko. Izpostavili so, da se jim zdijo karierne priložnosti med študijem zelo pomembne in da si želijo, da bi jih bilo v študijskem procesu več (*Udeleženec 7: »[S]odelovanje s prakso se mi zdi zelo pomembno, ker če imaš srečo, lahko na že na fakulteti srečaš svojega bodočega delodajalca.«*). Ena udeleženka je omenila, da se na fakulteti dogaja precej dodatnih dejavnosti, vendar študenti zanje pogosto ne vedo, ker niso prisotni med ljudmi, ki te dogodke organizirajo, zato je poudarila, da bi moralo biti boljše poskrbljeno za promocijo teh dejavnosti med študenti. Trije udeleženci so omenili tudi poslovna tekmovanja oz. dogodke, kot sta Business Hive in Innovative All-nighter, ki ju na Ekonomski fakulteti organizirajo različna študentska društva, vendar jih niso vezani na študijski program, ampak na celotno fakulteto. Trije udeleženci so izpostavili, da je treba biti pri iskanju kariernih priložnosti precej samoiniciativen, vendar jih je kljub temu še vedno premalo. Pri pripravljanju seminarske naloge si študenti za primer podjetja pogosto izberejo neko domače podjetje ali podjetje znancev, ker je dostop do njih lažji, vendar jim takšna sodelovanja ne prinesejo dejanskega mreženja in kariernih priložnosti. Študenti so izpostavili, da bi se ravno zato morala fakulteta bolj angažirati in omogočiti čim več kariernih možnosti v podjetjih. Predvsem v smislu sodelovanj s podjetji, ki bi študentom v prihodnosti omogočila tudi zaposlitev ter čim več ponudb in razpisov za študijske prakse.

Glede elementa **mednarodne izkušnje** sta dva udeleženca omenila, da na slovenski izvedbi programa UPEŠ s tujimi študenti večinoma nimajo veliko stika, saj se večina tujcev odloči za angleško izvedbo programa. Na slovenski izvedbi je prisotnih nekaj tujih študentov iz držav bivše Jugoslavije, vendar bolj malo. Večina udeležencev pri skupinskem delu zato še nikoli ni sodelovala s tujimi študenti, razen pri tujih jezikih, kjer so razporejeni v skupine skupaj z njimi. Ena udeleženka je izpostavila, da ima, čeprav je tujih študentov na slovenski izvedbi malo, tam nekaj prijateljic, ki so tujke, in ima z njimi dober odnos. V nadaljevanju me je zanimalo, ali študenti na slovenski izvedbi pogrešajo več mednarodnosti, saj tam ni toliko prisotna. Večina je izpostavila, da ne pogreša stika z mednarodnimi študenti, ker so slišali od kolegov ali imajo sami izkušnje, da je pogosto težko sodelovati v skupini s tujimi študenti (*Udeleženec 7: »[Č]e bi si želel več mednarodnih izkušenj, da bi se vpisal na angleški program ali pa na izmenjavo.«/Udeleženka 3: »[V]eliko lažje je sodelovati z ljudmi iz iste kulture [...] jaz imam sošolce, ki so na angleški izvedbi programa, in se dostikrat pritožujejo.«/Udeleženec 1: »[M]i smo imeli velike težave pri seminarskih nalogah, ker jaz sem več časa porabljal, da sem popravil besedilo od tujega študenta, kot sem porabil za*

dejansko pisanje mojega dela.«). Ena udeleženka je izpostavila, da bi bilo verjetno po drugi strani pozitivno, če bi bilo na izvedbi več tujih študentov, ker bi tako lahko pridobili več širine.

Glede **povezanosti s sošolci** je večina študentov omenila, da na slovenski izvedbi programa med seboj niso tako povezani, predvsem ker jih je na izvedbi zelo veliko. Po drugi strani je eden izmed študentov izpostavil, da je ravno to lahko dobra priložnost za mreženje. V zadnjem času je k slabi povezanosti med sošolci pripomogel še študij na daljavo, ko študenti nimajo fizičnih stikov, kar zelo pogrešajo (*Udeleženka 3: »[Č]e si v prvem letniku pa še nisi imel kontakta s svojimi sošolci, jih preko online predavanj zelo težko spoznaš.«/Udeleženec 6: »[P]ozitivna stvar na faksu je ravno to, da spoznaš nove ljudi, lahko da ji boš v prihodnosti potreboval ti ali pa bodo oni potrebovali tebe.«*). Nekateri so predlagali, da bi bilo boljše, če bi bili razdeljeni v manjše skupine in bi fakulteta organizirala več dejavnosti in priložnosti za druženje v obliki različnih delovnih vikendov, spoznavnih dni, različnih tekmovanj itd. To se jim zdi še posebej pomembno pri študiju na daljavo, ko primanjkuje medosebnih stikov. Nekateri so izpostavili, da se jim študij na daljavo v smislu medosebnih odnosov zdi še posebej problematičen za prve letnike, ki še niso imeli veliko možnosti spoznati svojih sošolcev. Ena študentka je po drugi strani izpostavila, da so glede na njeno izkušnjo študenti na slovenski izvedbi programa dobro povezani med seboj. V prvem letniku je spoznala nekaj kolegov in kolegic, s katerimi se še vedno dejavno družijo. Z njimi je večinoma v stiku zaradi študijskih obveznosti, z nekaterimi pa je oblikovala celo prijateljski odnos.

Eden izmed udeležencev je izpostavil, da se mu zdi pomemben dejavnik študija nova **spletna učilnica Canvas**, ki jo dva udeleženca v primerjavi s portalom Študent-net zaznavata zelo pozitivno. Predvsem sta pohvalila njeno dobro organiziranost in urejenost (*Udeleženec 6: »[N]a Canvasu so lepo razdeljene stvari in relativno hitro najdeš vse skupaj.«/Udeleženec 7: »[T]udi jaz bi pohvalil Canvas, se mi zdi veliko boljše alternativa kot študent-net, predvsem mi je všeč urejenost spletne učilnice.«*).

Ena udeleženka je izpostavila, da se ji zdi pomemben dejavnik tudi **organiziranost študijskega programa**, ki ga na slovenski izvedbi programa UPEŠ zaznava pozitivno in ga je pohvalila (*Udeleženka 3: »[V]ečina stvari je tako lepo organiziranih, točno se ve, kdaj so izpiti, kdaj se je treba na njih prijaviti, pač tako sistematsko so zadeve urejene tako, da ni potem nekih nepričakovanih odstopanj od tega, kar je bilo vnaprej dogovorjeno.«*).

Pri **izvedbi študija** sta dva udeleženca kot prednost izpostavila neobvezno prisotnost na večini vaj in predavanj, korist vidita predvsem v tem, da si lahko študenti bolje organizirajo svoj urnik in poleg študija opravljajo tudi študentsko delo. Dva udeleženca sta kot slabost izpostavila nenaklonjenost novim digitalnim trendom in pomanjkanje novodobnih, praktičnih pristopov pri izvedbi študija. Poudarila sta, da se jima tak pristop nekaterih profesorjev ne zdi ustrezen, ker bodo študenti znanje, ki ga pridobivajo zdaj, potrebovali tudi v naslednjih desetih, dvajsetih letih. Zato se jima zdi nujno, da bi pri

študijskih usmeritvah, kot sta Podjetništvo in Trženje, šli bolj v korak s časom in vpeljali več digitalnih vsebin (npr. oglaševanje na spletu in družbenih omrežjih), ki bi se jih študenti učili na praktičnih primerih (*Udeleženec 6: »[D]a bom pajaz študiral trženje in da na koncu ne znam ničesar, kar se danes uporablja, se mi zdi pa brez zveze.«*). Ena udeleženka je izpostavila tudi preveliko osredotočenost na tehnične podrobnosti in obliko ter premalo na vsebino pri pisanju seminarskih nalog. Izvedbo študija na daljavo zaznavajo študenti različno. Nekaterim je všeč, ker si lahko študij bolj prilagodijo in ne zapravljajo časa s prevozom na fakulteto, poleg tega nekateri profesorji objavljajo posnetke predavanj, tako da jih lahko študenti poslušajo tudi kasneje. En udeleženec je omenil, da se mu zdi pri študiju na daljavo pozitivno, da imajo v sklopu študija več sprotnega sodelovanja v obliki raznih nalog v spletni učilnici Canvas. Nekateri izvedbe študija na daljavo ne zaznavajo preveč pozitivno, ker pogrešajo neposreden stik s pedagogi in jim zaradi tega upada tudi motivacija pri študiju. Poleg tega študente moti, da pri vnaprej posnetih predavanjih nimajo neposrednega dostopa do profesorja, ko se pojavi kakšno vprašanje ali težava.

Na podlagi pridobljenih podatkov lahko odgovorimo na **tretje raziskovalno vprašanje**, in sicer študenti kakovost storitev na slovenski izvedbi programa zaznavajo različno glede na elemente kakovosti storitev. Pozitivno zaznavajo predvsem delo pedagoškega osebja, spletno učilnico Canvas in organiziranost slovenske izvedbe študijskega programa. Večinoma negativno študenti zaznavajo predmetnik, karijerne priložnosti in povezanost s sošolci. Glede mednarodne izkušnje in izvedbe študija so mnenja deljena, nekaj študentov ju zaznava pozitivno in nekaj negativno.

5.3.2 Kakovost storitev na angleški izvedbi programa UPEŠ

Ugotovila sem, da sta študentom pri študiju poleg elementov, ki sem jih predhodno določila na podlagi preiskovalne raziskave (pedagoško osebje, predmetnik, karijerne priložnosti, mednarodna izkušnja, povezanost s sošolci), pomembna tudi elementa obveščenost na posamezni izvedbi študijskega programa in izvedba študija.

Večina udeležencev **pedagoško osebje** zaznava pozitivno, pohvalili so njihovo delo in izpostavili predvsem njihovo dostopnost, trud za študente v obliki dodatne razlage snovi, odgovarjanje na vprašanja, pripravljenost pomagati ter korektnost. Ena udeleženka je omenila, da v celoti delo pedagoškega osebja zaznava pozitivno, vendar pogreša več interaktivnosti pedagogov na predavanjih, želela bi si, da bi profesorji s študenti vzpostavljali boljše odnose (*Udeleženka 8: »[B]i izpostavila, da sem pogrešala več interaktivnosti. Se mi zdi, da večina s profesorji ne vzpostavi nekega posebnega odnosa.«*). Dve študentki sta omenili, da bi si želeli na angleški izvedbi še več tujih profesorjev. Dva udeleženca sta kot pomanjkljivost izpostavila tudi znanje angleščine nekaterih profesorjev. Ena udeleženka je izpostavila, da jo moti, da imajo profesorji na Canvasu različen način objavljanja gradiv in obvestil. Meni, da bi lahko bili pri tem enotnejši.

Dve udeleženci sta izpostavili, da ju pri **predmetniku** moti premajhna razlika v predmetih med študijskimi usmeritvami. Omenili sta, da bi si želeli, da bi bilo več predmetov bolj specifičnih za posamezno študijsko usmeritev (*Udeleženka 6: »[B]i si želela, da bi bilo več razlike med študijskimi usmeritvami [...] pa imamo zdaj v drugem letniku še vedno čisto enake predmete.«*). Ena udeleženka je izpostavila, da ji je do neke točke predmetnik ustrežal, potem pa se je začela snov pri nekaterih predmetih ponavljati in to jo moti, ker s tem kakovost znanja upada (*Udeleženka 8: »[E]dino zadnji semester pa se mi zdi, da se nekatere stvari že kar ponavljajo in da kakovost malce upada. Zdi se mi, da smo npr. teorijo ledene gore kulture, »cultural iceberg«, že zelo velikokrat predelali.«*). En študent je omenil tudi, da bi zamenjal vrstni red predmetov Uvod v računovodstvo in Uvod v poslovanje, ker se mu zdi to bolj smiselno.

Vsi udeleženci so si bili enotni, da bi lahko na programu imeli več **kariernih priložnosti** v obliki sodelovanj s podjetji, gosti iz prakse, veliko pa jih je izrazilo tudi željo po pripravništvu. Nekateri so izpostavili, da bi bilo koristno, če bi bilo pripravništvo v sklopu študijskega programa obvezno, kot je to značilno za nekatere tuje države, ker so tuji študenti zaradi tega v prednosti pred njimi. Omenili so, da so imeli nekaj gostov iz prakse in sodelovanj s podjetji, toda običajno to poteka v obliki seminarske naloge na primeru podjetja in ni dejanskega sodelovanja s podjetjem in njegovimi predstavniki. Po njihovem mnenju bi zato morala fakulteta za kariernne priložnosti na angleški izvedbi programa bolj poskrbeti, predvsem v obliki dejanskih sodelovanj s podjetji in pripravništev, ker je smisel študijskega programa, da svoje znanje preneseš v prakso (*Udeleženka 8: »[S]e mi zdi, da je ravno smisel našega programa, da čim več skušamo prenesti v prakso. Tudi pri sebi vidim, da se največ naučim, ko delamo na dejanskih primerih.«* / *Udeleženka 6: »[B]olj v bistvu raziskuješ za neko podjetje, ni pa nekega pogovora z njihovimi vodilnimi, ampak je bolj to, kar ti dobiš iz interneta.«*).

Večina udeležencev je glede **mednarodne izkušnje** omenila, da se jim je zelo zanimivo povezovati in sodelovati s tujimi študenti, večinoma imajo s tem dobre izkušnje. Izpostavili so, da se jim zdijo izkušnje, ki jih pridobivajo pri sodelovanju s tujci, zelo dragocene ter da jim spoznavanje novih kultur nudi večjo širino in drugačen pogled na svet. Poleg tega so omenili, da večinoma dobro sodelujejo pri delu v skupinah s tujimi študenti. Štirje študenti so izpostavili tudi slabosti pri mednarodni izkušnji. Ena študentka je omenila, da kljub sodelovanju s tujci v skupinah študenti ne uspejo splesti dolgoročnih vezi, ampak običajno sodelujejo le na projektu. Zato se ji zdi koristno, da bi se fakulteta bolj potrudila za organizacijo dodatnih dejavnosti za druženje (*Udeleženka 5: »[N]i neke trajnostne veze do konca življenja s tujci [...] prijateljstvo ni prioriteta, ampak je to, da narediš skupinski projekt z dobro oceno.«*). Dve študentki sta omenili, da je sodelovanje s posameznimi tujimi študenti včasih težko, ker niso toliko zagnani za delo, in da je težko splesti neke dolgoročne stike. Obenem poudarjata, da se mora vsak posameznik sam potruditi za vzpostavljanje poznanstev in da študenti sklepanja mednarodnih poznanstev ne morejo pričakovati kot nekaj samoumevnega samo zato, ker obiskujejo mednarodni program

(Udeleženka 8: »[V] skupinah s tujci se pogosto zgodi, da je težko sodelovati. Dostikrat se zgodi, da če delaš skupaj z Erasmus študenti eno seminarsko, dosti časa porabiš s tem, da jim pomagaš, pogosto tudi niso tako zagnani za delo.«/Udeleženka 4: »[T]uji študentje, ki pridejo k nam za dlje časa, se bolj trudijo kot Erasmus učenci. Pa ne vsi, ampak jaz načeloma ne bi želela imeti Erasmus učenca v svoji skupini.«). Eden izmed študentov je kot slabost izpostavil tudi, da pri delu v skupinah študenti še vedno preveč izbirajo študente enake nacionalnosti. Predlagal je, da bi bilo bolje, če bi bili bolj odprti za delo s študenti različnih nacionalnosti.

Štirje udeleženci so pri **povezanosti s sošolci** izpostavili, da so glede na število študentov na izvedbi programa dobro povezani med seboj. Omenili so, da so se uspeli povezati s sošolci predvsem zato, ker so imeli pred začetkom študija na daljavo pouk še v živo na fakulteti in je bilo spoznavanje lažje. Najbolj so se uspeli povezati in spoznati pri delu v skupinah. Omenili so, da zelo pogrešajo študij v živo, predvsem zaradi pomanjkanja medsebojnega stika in interakcije s sošolci. Tri udeleženke so poudarile, da se jim ne zdi, da bi se študenti zelo povezali med seboj na angleški izvedbi programa, študenti se namreč pogosto menjavajo zaradi izmenjav. Poleg tega so navedle, da se študenti družijo večinoma v manjših skupinah, pogosto na podlagi narodnosti, in da zato razred ne deluje kot ena skupnost, ampak imajo bolj bežne stike (*Udeleženka 8. »[M]ogoče na tem programu spoznaš res veliko ljudi, vendar si je težje ustvariti neko stalno družbo in povezanost s celotnim razredom, ker je veliko ljudi na izmenjavah.«/Udeleženka 5: »[M]ajhne skupine po državah oz. nacionalnosti in zato je ravno ta mednarodnost uničena.«).* Nekateri udeleženci so izpostavili, da povezovanje študentov predstavlja bogatenje celotne študijske izkušnje in da bi zato fakulteta morala organizirati več dejavnosti in dogodkov za spoznavanje in druženje študentov.

Dve študentki sta izpostavili, da po njunem mnenju za **obveščanost** na angleški izvedbi fakulteta v primerjavi s slovensko izvedbo programa skrbi slabše. Po drugi strani sta mnenja, da profesorji za obveščanje večinoma skrbijo bolje. Ena udeleženka je izpostavila, da dokler je imela Student-net nastavljen v angleščini, ni dobivala vseh obvestil. Šele ko ga je nastavila v slovenščino, je lahko videla vsa tekoča obvestila.

Glede **izvedbe študija** sta dve študentki izpostavili, da se jima zahtevnost študija ne zdi preveč visoka, ampak ravno pravšnja, omenili sta, da če kdaj obravnavajo kaj težjega, si profesorji vzamejo čas in še enkrat razložijo snov oz. jo ponovijo. Ena udeleženka je opozorila, da se ji zdijo nekateri predmeti preveč lahki. Nekateri študenti so izpostavili pozitivne vidike trenutnega študija na daljavo, in sicer jim ne predstavlja težav in zdi se jim pozitivno, ker ni vsakodnevnega prevoza na fakulteto. Eden izmed udeležencev je izpostavil, da je med študijem na daljavo boljši dostop do gradiv, ker lahko pri nekaterih predmetih pogledaš posnetke za nazaj. Nekateri študenti so opozorili tudi na slabosti izvedbe študija na daljavo, predvsem so poudarili, da je težje slediti pouku na daljavo in ostati motiviran doma, kjer je prisotnih več motilcev. En udeleženec je opozoril, da je nekatere zahtevnejše vsebine zelo težko razumeti samo preko spleta, brez individualne

razlage profesorjev, izpostavil je program R pri predmetu Statistična analiza. Dve udeleženci sta omenili, da se jima zdi, da je bilo potrebnega manj učenja in priprav na izpite, ko je študij še potekal fizično, ker si med poukom lažje sodeloval in spraševal profesorje. Poleg tega nekatere študente moti, da profesorji niso tako odzivni in interaktivni kot v živo ter da imajo med predavanji premalo odmorov.

S pridobljenimi podatki lahko odgovorimo na **tretje raziskovalno vprašanje**, in sicer študenti kakovost storitev na angleški izvedbi programa zaznavajo različno glede na posamezne elemente kakovosti storitev. Pozitivno zaznavajo predvsem delo pedagoškega osebja, različno zaznavajo obveščenost na programu, izvedbo študija, mednarodno izkušnjo in povezanost s sošolci, nekateri študenti bolj pozitivno, drugi negativno. Negativno študenti zaznavajo predvsem predmetnik in karijerne priložnosti na angleški izvedbi programa UPEŠ.

5.3.3 Primerjava zaznane kakovosti storitev slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ

Odgovorimo lahko tudi na **četrto raziskovalno vprašanje**. Med obema skupinama študentov lahko primerjamo zaznane kakovosti storitev na slovenski in angleški izvedbi programa glede na tiste elemente kakovosti storitev, ki so jih ocenjevali študenti v obeh skupinah, to so pedagoško osebje, predmetnik, karijerne priložnosti, mednarodna izkušnja, izvedba študija in povezanost študentov. Ugotovitve kažejo, da študenti elemente kakovosti storitev zaznavajo precej podobno. Pedagoško osebje zaznavata večinoma pozitivno obe skupini študentov, študenti na obeh izvedbah so si večinoma enotni, da je pedagoško osebje dostopno, dosegljivo, korektno in pripravljeno pomagati. Predmetnik zaznavata obe skupini študentov večinoma negativno, študente moti, da so predmeti preveč splošni in teoretični ter premalo specifični za posamezne študijske usmeritve. Obe skupini študentov negativno zaznavata tudi karijerne priložnosti na izvedbah programa. Želita si, da bi bilo za karijerne priložnosti v sklopu študija poskrbljeno v večji meri, predvsem v obliki sodelovanj s podjetji, večje ponudbe pripravništev in študentskega dela. Glede mednarodne izkušnje na programu imata obe skupini študentov deljeno mnenje, nekateri so zadovoljni z mednarodno izkušnjo, drugi pa so izpostavili nekatere pomanjkljivosti. Študenti na slovenski izvedbi večinoma nimajo stikov s tujimi študenti in zaradi slabih izkušenj tudi ne pogrešajo več mednarodnosti na slovenski izvedbi. Študenti na angleški izvedbi imajo precej več stika s tujimi študenti, vendar imajo nekateri ravno tako težave pri sodelovanju s tujimi študenti. Tudi izvedbo študija zaznavata obe skupini študentov znotraj svoje skupine različno. Študenti na slovenski izvedbi programa pozitivno zaznavajo, da so predavanja in vaje neobvezne ter da si lahko tako bolje organizirajo urnik, negativno zaznavajo nenaklonjenost novim trendom in pomanjkanje praktičnih pristopov pri izvedbi študija. Študenti angleške izvedbe programa imajo različna mnenja glede zahtevnosti študija. O izvedbi študija na daljavo imajo študenti na slovenski in angleški izvedbi programa tako pozitivna kot negativna mnenja, vendar sta si obe skupini študentov precej enotni v pozitivnih in negativnih pogledih. Pozitivno obe skupini študentov zaznavata, da si lahko

bolje prilagodijo urnik, ker ni vsakodnevnega prevoza na fakulteto. Kot negativen vidik študija na daljavo pa obe skupini študentov zaznavata predvsem, da je težje slediti in sodelovati pri pouku na daljavo, ker ni neposrednega stika, zaradi česar upada motivacija, poleg tega jih moti, da pedagogi niso tako odzivni kot pri študiju v živo. Razlika v zaznavanju kakovosti storitev se pojavi pri zaznavanju elementa povezanosti študentov, ki ga študenti na slovenski izvedbi programa zaznavajo večinoma negativno. Študenti na angleški izvedbi imajo glede povezanosti študentov na izvedbi različna mnenja. Nekaterim se zdi, da so študenti med seboj dobro povezani, drugi so mnenja, da so stiki bolj bežni in da se študenti družijo v manjših skupinah. Kljub različnim pogledom sta si obe skupini študentov enotni, da pogrešajo študij v živo, predvsem zaradi medsebojnih stikov in interakcije s sošolci.

5.4 Dodana vrednost slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ

V tem sklopu me je zanimalo, kaj študenti zaznavajo kot dodano vrednost oz. prednost posamezne izvedbe programa v primerjavi z drugo izvedbo. V sklopu fokusne skupine študentov na slovenski izvedbi programa je eden izmed udeležencev kot dodano vrednost programa izpostavil mednarodne povezave v smislu mednarodnih izmenjav. Ker imajo študenti na slovenski in angleški izvedbi enake možnosti za mednarodno izmenjavo glede na ponujene partnerske visokošolske institucije, tega ne moremo šteti kot dodano vrednost slovenske izvedbe programa. Eden izmed udeležencev je izpostavil, da se mu zdi, da so se na angleški izvedbi študenti manj pripravljani mrežiti in družiti med seboj kot na slovenski izvedbi. Dve študentki sta izpostavili, da je po njunih izkušnjah stopnja zahtevnosti študija na angleški izvedbi programa nižja kot na slovenski. Na obeh izvedbah se študenti učijo enake vsebine, toda na angleški izvedbi znanja ne preverjajo na enaki ravni (*Udeleženka 3: »[J]az sem lansko leto učila par predmetov tako v angleščini kot v slovenščini [...] se mi zdi, da je bilo pri nekje 50 % predmetov vidno, da je sam standard malo nižji.«*).

Trije študenti angleške izvedbe programa so se pri primerjavi študija s slovensko izvedbo navezali na dodano vrednost znanja angleškega jezika, predvsem v smislu besedišča. Omenili so, da lahko študij v angleščini zelo koristi pri delu ali študiju v tujini, saj z vidika jezika nisi omejen, kje boš delal ali študiral. Eden izmed udeležencev je omenil tudi, da se mu zdi predmetnik na obeh izvedbah podoben, raven zahtevnosti pri predmetu Uvod v računovodstvo na angleški izvedbi pa malo nižja. Ena študentka je kot prednost izpostavila, da se ji zdi, da so študenti na angleški izvedbi prej deležni mednarodnih študijskih platform, kot je Canvas. Dva udeleženca sta kot dodano vrednost navedla mednarodno mrežo poznanstev, ki jo lahko pridobiš na angleški izvedbi (*Udeleženka 4: »[D]a imaš mednarodne veze, da poznaš več tujcev, da je tvoja mreža ljudi večja in bolj raznolika.«/Udeleženec 7: »[S]poznavanje tujih nacionalnosti in tujih kultur, s katerimi drugače sploh ne bi prišel v stik.«*). Dva udeleženca sta se navezala na prijateljstva oz. povezanost s sošolci, omenila sta, da se jima zdijo prijateljstva, ki jih sklepajo s sošolci na angleški smeri, bolj dragocena in kakovostna, saj vključujejo študente iz različnih držav, ki pridejo v Slovenijo za omejen čas. Dve udeleženki sta kot prednost angleške izvedbe v

primerjavi s slovensko izpostavili kakovost pedagogov, njihov odnos do študentov in komunikacijo z njimi, ki se jima zdijo na angleški izvedbi boljši kot na slovenski. Ena udeleženka je izpostavila, da se ji ne zdi, da bi ji študij na angleški izvedbi prinesel nekaj več oz. da bi bila več vredna kot študenti na slovenski izvedbi.

Ugotovitve so pokazale, da lahko kot edinstvene značilnosti slovenske izvedbe programa v primerjavi z angleško izpostavimo večjo pripravljenost študentov za mreženje in druženje ter višjo stopnjo zahtevnosti študija. Po drugi strani lahko kot edinstvene značilnosti angleške izvedbe programa izpostavimo dobro znanje angleščine, boljšo pripravljenost na študij ali zaposlitev v mednarodnem poslovnem okolju, nižjo zahtevnost študija v primerjavi s slovensko izvedbo pri nekaterih predmetih, mrežo mednarodnih poznanstev, dragocena prijateljstva med študenti ter boljši odnos in komunikacijo med pedagogi in študenti. Čeprav kakovost storitev programa UPEŠ obe skupini študentov zaznavata dokaj podobno, pa elemente dodane vrednosti oz. edinstvene značilnosti posamezne izvedbe programa zaznavata precej različno. Kot sem ugotovila že z analizo motivov študentov za izbiro posamezne izvedbe, gre pri obeh skupinah za študente z različnimi motivi in željami, zato si slovenska in angleška izvedba programa večinoma ne konkurirata neposredno z enakimi značilnostmi, ampak ima vsaka izvedba svoje edinstvene značilnosti in svojo ciljno skupino študentov.

5.5 Predlogi za izboljšave na slovenski in angleški izvedbi programa UPEŠ

Med izvedbo obeh fokusnih skupin so udeleženci podali tudi različne predloge za izboljšave in spremembe na slovenski in angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ, ki so podani v naslednjih dveh podpoglavjih.

5.5.1 Predlogi za izboljšave na slovenski izvedbi programa UPEŠ

Pri izvedbi študija študenti slovenske izvedbe programa UPEŠ predlagajo več poudarka na specifičnih, praktičnih znanjih in veščinah. Študenti so predlagali, da bi lahko obravnavali več praktičnih primerov, ki so podobni realnim situacijam v podjetjih, predlagali so predvsem več računalniških znanj v programu Excel in drugih digitalnih veščin, ki so danes vse pomembnejše. Ena udeleženka je izpostavila tudi preveč osredotočenosti na tehnične podrobnosti in premalo na vsebino pri pripravi seminarских nalog, zato predlaga več osredotočenosti na vsebino, da bodo študenti ob koncu študija boljše pripravljene na pisanje zaključnih del. Študenti so predlagali, da se kljub vnaprej posnetim nekaterim predavanjem vsa predavanja in vaje izvede v živo, da bi študenti imeli večji dostop do profesorjev v primeru nejasnosti in vprašanj. Prav tako si želijo, da bi bil predmetnik bolj variabilen glede na študijsko smer, da bi si lahko še bolj izbirali predmete, za katere menijo, da jim bodo koristili v prihodnosti. Študenti si na izvedbi študija želijo tudi več kariernih priložnosti v obliki sodelovanj s podjetji in gostov iz prakse, kar bi jim prineslo več ponudb za prakse in študentsko delo. Študenti so predlagali, naj bo kariernih priložnosti več in naj bodo bolj integrirane v študijski proces. Glede mednarodne izkušnje

so nekateri študenti predlagali, da bi bila mednarodna izmenjava v sklopu študija obvezna, čeprav se zavedajo, da bi bilo to težko izvedljivo, ker gre za strošek, ki si ga ne more privoščiti vsak. Za večjo povezanost študentov na slovenski izvedbi študenti predlagajo, da bi bili razdeljeni v manjše skupine, saj bi se tako lahko bolj povezali med predavanji in vajami. Poleg tega so predlagali več dejavnosti, dogodkov in drugih priložnosti za druženje in spoznavanje, ki bi jih organizirala fakultet in bi bili namenjeni vsem študentom, predvsem prvim letnikom v študijskem letu 2020/21, ki so imeli zaradi študija na daljavo zelo malo priložnosti za spoznavanje. To bi bilo izvedljivo tudi med študijem na daljavo, saj bi se lahko organizirali različni spletni dogodki in dejavnosti za druženje (različne igre, tekmovanja, spoznavanja ...).

5.5.2 Predlogi za izboljšave na angleški izvedbi programa UPEŠ

Pri izvedbi študija na daljavo so si študenti enotni, da je težje ostati zbran in motiviran. Zato je ena udeleženka kot predlog navedla, da bi lahko imeli profesorji vnaprej določene termine za govorilne ure brez predhodne najave in bi lahko tako hitreje uredili kakšne težave. Poleg tega študenti zaradi težje zbranosti pri študiju na daljavo predlagajo več odmorov med predavanji. Nekateri so izpostavili, da bi bilo smiselno, da se vsa predavanja snemajo. Tako bi si lahko študenti ponovno pogledali predavanja v primeru nejasnosti, ogled predavanj pa bi bil omogočen tudi tujim študentom, ki med študijem na daljavo bivajo v državah v drugih časovnih pasovih. Poleg tega so nekateri predlagali, da bi bile skupine pri predavanjih in vajah manjše, saj bi bil študij tako bolj interaktiven in bi študenti lažje sodelovali. Nekateri študenti so omenili, da nekateri profesorji slabše govorijo angleško. Predlagajo, da se poskrbi, da bodo pedagogi še bolj usposobljeni za poučevanje v angleščini. Ena udeleženka je povedala, da bi si na predavanjih želela še več tujih profesorjev. Nekateri so predlagali, da bi imeli profesorji enotnejši način objavljanja gradiv in obvestil na Canvasu ter da bi vsi pedagogi uporabljali okence za povezavo Zoom na Canvasu, saj bi tako študenti lahko hitreje našli povezavo do predavanja oz. vaje. Podobno kot študenti na slovenski tudi študenti na angleški izvedbi predlagajo več predmetov, ki bi bili specifični za posamezno študijsko usmeritev. Večina udeležencev na angleški izvedbi programa pogoša več kariernih priložnosti, zato predlagajo še več gostov iz prakse ter sodelovanj s podjetji pri seminarskih in projektnih nalogah, pri čemer si študenti želijo s predstavniki podjetij dejansko sodelovati in ne samo delati na njihovih primerih. Zdi se jim, da bi bila predavanja gostov iz prakse med študijem na daljavo še lažje izvedljiva, ker predavateljem ne bi bilo treba fizično priti na fakulteto, ampak bi lahko predavanje izvedli prek spleta. Želijo si tudi več ponudb za pripravništva in študentsko delo, nekateri so izpostavili celo, da si želijo, da bi bilo pripravništvo v sklopu programa obvezno. Za boljše povezovanje s tujimi in domačimi študenti na angleški izvedbi programa študenti predlagajo več dejavnosti in dogodkov za druženje, da bi se bolj povezali ter tako vzpostavili bolj dolgoročne in kakovostne stike. Menijo, da bi med študijem na daljavo lahko fakulteta ta druženja organizirala tudi prek spleta, v obliki raznih dogodkov in tekmovanj na spletu. Eden izmed udeležencev je omenil tudi, da si želi, da bi

bilo na izvedbi še več raznolikosti glede nacionalnosti tujih študentov, zato predlaga, da bi fakulteta poskušala še bolj vzpostaviti stike z drugimi fakultetami, predvsem iz Zahodne Evrope.

5.6 Diskusija

5.6.1 Glavne ugotovitve

Wall (2001) ugotavlja, da je evalvacija kakovosti študijskih programov v visokošolskem izobraževanju ključna z vidika različnih deležnikov:

- pedagogi si želijo vedeti, kako so njihovi predmeti sprejeti med študenti, da lahko dalje razvijajo predmetnik;
- študenti imajo pravico izraziti svoja stališča in mnenja, poleg tega imajo pravico, da se njihove pritožbe obravnava;
- vodstvo izobraževalnih institucij si želi pridobiti informacije o ustreznosti in privlačnosti študijskih programov z vidika privabljanja študentov in njihovega zadržanja ter ustreznega razporejanja virov;
- zaposlovalci presojujejo o ustreznosti študijskih programov, na katerih so diplomirali njihovi dejanski ali bodoči zaposleni.

Na podlagi modela HEDQUAL, ki meri kakovost storitev na študijskem programu MBA in vključuje naslednje elemente kakovosti storitev: akademska kakovost, administrativna kakovost, kakovost knjižničnih storitev, kakovost zagotavljanja kariernih priložnosti in kakovost podpornih storitev (Icli & Anil, 2014), sem s pomočjo poglobljenih intervjujev identificirala elemente za preučevanje kakovosti storitev na študijskem programu UPEŠ. S pomočjo preiskovalne raziskave sem ugotovila, da bodo za preučevanje kakovosti storitev na študijskem programu UPEŠ ustrezni naslednji elementi modela HEDQUAL: akademska kakovost (pedagogi in predmetnik) ter kakovost zagotavljanja kariernih priložnosti, ostali elementi modela se na ravni študijskega programa UPEŠ niso izkazali za pomembne. Tudi v literaturi o kakovosti storitev v visokem šolstvu lahko zasledimo, da so dobri odnosi s pedagoškim osebjem pomembni. Rojas-Méndez, Vasquez-Parraga, Kara in Cerda-Urrutia (2009) navajajo, da ima človeška interakcija s pedagogi ali strokovnimi sodelavci, ki skrbijo za program, pomembno vlogo pri določanju in ocenjevanju kakovosti storitev v izobraževalnem kontekstu. Raziskava, ki so jo izvedli Teeroovengadum, Kamalanabhan in Seebaluck (2016), je pokazala, da tri primarne dimenzije kakovosti storitev v visokem šolstvu sestavljajo tudi različne poddimenzije, in sicer je primarna dimenzija akademska kakovost poleg predmetnika sestavljena tudi iz stališč, vedenja in kompetentnosti pedagogov. To nakazuje, da je predmetnik pomemben dejavnik v sklopu akademske kakovosti storitev. V literaturi lahko zasledimo tudi pomembnost kariernih priložnosti. Arambewela, Hall in Zuhair (2005) navajajo, da karierne priložnosti zelo vplivajo na

študente. Osebe na fakulteti mora nuditi poklicno svetovanje in študentom olajšati karierno pot skozi študij in tudi po končanju študija (Shanahan & Gerber, 2004).

Med preiskovalno raziskavo sta se kot pomembna vidika izkazala tudi mednarodne izkušnje v smislu sodelovanja z mednarodnimi študenti in povezanost s sošolci na študijskem programu. Mednarodni študenti na programu so lahko dobra priložnost za medkulturno učenje in komunikacijo, vendar se lahko soočajo tudi s številnimi ovirami (Bartlett, 2002). Tudi stopnja družbene vključenosti oz. povezanosti s sošolci je pomembna za preučevanje zadovoljstva in posledično kakovost storitev študijskega programa. Družbena vključenost je še posebej pomembna za študente v večjih institucijah, ki ponujajo široko paleto študijskih programov in usmeritev (Gibson, 2010), kamor lahko uvrstimo tudi Ekonomsko fakulteto.

S pomočjo izvedbe fokusnih skupin sem ugotovila, da so študentom na študijskem programu UPEŠ poleg pedagogov, predmetnika, kariernih priložnosti, mednarodne izkušnje in povezanosti s sošolci pomembni tudi naslednji vidiki kakovosti storitev: izvedba študija (slovenska in angleška izvedba), spletna učilnica Canvas (slovenska izvedba), organiziranost študijskega programa (slovenska izvedba) in obveščenost (angleška izvedba). Glede na to, da so študenti kakovost storitev obeh izvedb študijskega programa ocenjevali po večinoma enakih elementih, z izjemo treh, študenti obeh skupin zaznavajo kakovost storitev slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ dokaj podobno. Pedagoško osebje zaznavata večinoma pozitivno obe skupini študentov. Študenti so si večinoma enotni, da je pedagoško osebje dostopno, dosegljivo, korektno in pripravljeno pomagati. Podobno Tsinidou, Gerogiannis in Fitsilis (2010) ugotavljajo, da so študentom pri akademskem osebju najpomembnejše komunikacijske veščine pedagogov, sledita prijaznost in dostopnost pedagogov. To dokazuje, da študenti bolj cenijo osebnostne lastnosti pedagogov kot njihove profesionalne veščine (Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis, 2010). Tudi Arrieta in Avolio (2020) v svoji raziskavi ugotavljata, da so eden izmed glavnih dejavnikov kakovosti storitev visokošolskega izobraževanja pedagogi. Predmetnik zaznavata obe skupini študentov večinoma negativno. Študente moti, da so predmeti preveč splošni in teoretični ter premalo specifični za posamezne študijske usmeritve. Podobno Tsinidou, Gerogiannis in Fitsilis (2010) ugotavljajo, da pri predmetniku študenti cenijo praktične izkušnje, ki so neposredno povezane s potrebami na trgu. Poleg tega navajajo, da so študentom pomembni izbirni predmeti, ki jim omogočajo študij prilagoditi tako, da je čim bolj specifičen. Obe skupini študentov si želita, da bi bilo za karierno priložnosti v sklopu študija na izvedbi programa poskrbljeno v večji meri. Maloni, Hiatt in Campbell (2019) ravno tako ugotavljajo, da študenti poslovnih ved generacije Z (rojeni med letoma 1995 in 2012), kamor sodijo tudi udeleženci moje raziskave, dajejo prednost učnim okoljem z bolj izkustvenimi možnostmi učenja, kot so obiski podjetij, sodelovanje s podjetji pri pripravi projektov, angažiranje mentorjev iz prakse itd. Karierno priložnosti, ki jih nudijo visokošolske institucije, pa pogosto niso v skladu s pričakovanji nove generacije Z (Maloni, Hiatt & Campbell, 2019). Glede mednarodne izkušnje na programu imata obe

skupini študentov deljeno mnenje, nekateri so zadovoljni z mednarodno izkušnjo, medtem ko so drugi izpostavili nekatere pomanjkljivosti. Študenti na slovenski izvedbi večinoma nimajo stikov s tujimi študenti in tudi ne pogrešajo več mednarodnosti na slovenski izvedbi. Študenti na angleški izvedbi imajo precej več stika s tujimi študenti, vendar imajo ravno tako nekateri težave pri povezovanju z njimi. Predvsem ker pridejo tuji študenti na fakulteto le za omejen čas, ker se nekateri povezujejo večinoma samo s študenti enake nacionalnosti in ker nekateri niso tako zagnani za delo. Podobno Schreiber (2011) ugotavlja, da sta najpogostejši oviri za sodelovanje domačih študentov s tujci jezikovne ovire in druženje tujcev v majhnih skupinah s pripadniki enake nacionalnosti. Spencer-Oatey in Dauber (2019) navajata, da mednarodna raznolikost študentov predstavlja temelj za mednarodno izobraževanje in izkušnjo, vendar sama po sebi ni dovolj. Treba je poskrbeti tudi za vključenost mednarodnih študentov v skupnost (Spencer-Oatey & Dauber, 2019). Nekateri študenti so predlagali, da bi fakulteta organizirala več dogodkov, kjer bi se domači in mednarodni študenti lahko med seboj bolje povezali. Podobno tudi Jon (2013) ugotavlja, da je vključenost institucije pomembna in potrebna za premagovanje izzivov ter zagotavljanje pozitivnih odnosov med domačimi in mednarodnimi študenti.

Tudi izvedbo študija zaznavata obe skupini študentov znotraj svoje skupine različno, nekateri bolj pozitivno, drugi negativno. Glede izvedbe študija na daljavo imajo študenti na slovenski in angleški izvedbi programa tako pozitivna kot negativna mnenja, vendar sta si obe skupini študentov precej enotni v pozitivnih in negativnih pogledih. Bali in Liu (2018) ravno tako ugotavljata, da ima študij na daljavo za študente tako prednosti kot slabosti. Čeprav študenti študij na daljavo zaznavajo v smislu manjše interakcije ter pomanjkanja medosebnih odnosov in sinhronosti v komunikaciji, prinaša tudi nekaj prednosti (Bali & Liu, 2018), kot so prilagodljivost, interaktivnost in samostojno določanje hitrosti pri študiju (Adedoyin & Soykan, 2020). Adedoyin in Soykan (2020) vseeno opozarjata, da kriznih odzivov na pandemijo COVID-19 v obliki študija na daljavo ne bi smeli enačiti z učinkovitim spletnim izobraževanjem ali digitalno preobrazbo, ampak bi jih morali obravnavati z vidika izrednih učnih platform. Najočitnejša razlika v zaznavanju kakovosti storitev med obema skupinama študentov se pojavi pri zaznavanju elementa povezanosti študentov, ki ga študenti na slovenski izvedbi programa zaznavajo večinoma negativno. Študenti na angleški izvedbi pa imajo glede povezanosti študentov na izvedbi različna mnenja. Nekaterim se zdi, da so študenti med seboj dobro povezani, drugi pravijo, da so ti stiki bolj bežni. Obeidat (2019) navaja, da domači študenti običajno niso zainteresirani za povezovanje z mednarodnimi študenti in se raje povezujejo s študenti lastne kulturne skupine. Ugotovitve o povezanosti študentov na programu UPEŠ torej niso skladne s teorijo, ker se, čeprav so na slovenski izvedbi prisotni študenti enake kulturne skupine, ti med seboj niso uspeli povezati bolje kot študenti na angleški izvedbi programa, kjer so prisotni tudi mednarodni študenti.

Pri ocenjevanju svojega splošnega zadovoljstva s študijskim programom študenti opravijo kognitivni proces, v katerem primerjajo svoja predhodna pričakovanja z dejanskim zaznavanjem teh storitev (Bell & Brooks, 2017). Zadovoljstvo študentov z obema izvedbama študijskega programa sem tako preučevala s primerjavo predhodnih pričakovanj študentov o študiju in njihove dejanske zaznave študija. Z zbranimi podatki s pomočjo fokusnih skupin sem ugotovila, da so študenti na slovenski izvedbi programa UPEŠ večinoma zadovoljni z izbrano izvedbo študijskega programa, predvsem s pedagogi, velikostjo nabora obštudijskih dejavnosti, kot so razna društva, ki študentom omogočajo stik s poslovnim svetom že med študijem, in ustrezno ravno zahtevnosti študija. Študenti so nezadovoljni zaradi premalo specifičnosti in praktične naravnosti pri nekaterih predmetih. Študenti na angleški izvedbi programa so ravno tako večinoma zadovoljni s študijem, predvsem zaradi odsotnosti težav z angleščino pri študiju, ustrezne ravni zahtevnosti, mednarodne raznolikosti na izvedbi programa ter truda in odzivnosti profesorjev. K nezadovoljstvu pa enako kot na slovenski izvedbi prispeva dejstvo, da je premalo poudarka na sodelovanju s prakso. Gibson (2010) podobno ugotavlja, da so akademski dejavniki, kot so kakovost poučevanja in pridobljeno znanje ter predmetnik, pa tudi doseganje učnih in kariernih ciljev, najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na splošno zadovoljstvo študentov s študijskim programom. Navaja tudi, da so spremenljivke, ki so povezane z razvojem različnih veščin in pripravo na prihodnost, nekoliko pomembnejše za študente poslovnih ved kot drugih študijskih smeri. Študenti se namreč pogosto vpišejo na poslovni program, da se pripravijo na poslovni svet in potencialno poslovno kariero (Debnath, Kumar, Shankar & Roy, 2005). De Jager in Gbadamosi (2013) v raziskavo o ocenjevanju zadovoljstva študentov na področju visokošolskih storitev poleg številnih drugih meril vključujeta tudi internacionalizacijo oz. mednarodno raznolikost. Tudi Gibson (2010) navaja, da so neakademski atributi, kot je stopnja družbene vključenosti, ki vključuje tudi raznolikost študentov, pomembni pri preučevanju zadovoljstva študentov. Ugotovitve moje raziskave se skladajo tudi z nekaterimi ugotovitvami diplomskega dela, v katerem Bašić (2012) analizira zadovoljstvo študentov s prenovljenim bolonjskim študijskim programom UPEŠ na Ekonomski fakulteti. Ugotovitve diplomskega dela so pokazale, da so študenti s storitvami programa UPEŠ kot celoto večinoma zadovoljni. Nezadovoljstvo so izrazili le pri določenih elementih programa, npr. obveščanje o pogojih študija, preveč teoretični predmeti, premalo izbirnih predmetov, premalo odmorov med predavanji, število izpitnih rokov in uradne ure referata (Bašić, 2012). Moje ugotovitve kažejo, da so študenti na slovenski izvedbi programa UPEŠ po osmih letih še vedno zadovoljni oz. nezadovoljni s podobnimi elementi študija. Študenti so še vedno zadovoljni s pedagoškim osebjem in nezadovoljni s preveč teoretičnimi predmeti.

Izkazalo se je, da so tako na zaznane kakovost storitev kot zadovoljstvo študentov z obema izvedbama študijskega programa vplivale tudi razmere epidemije COVID-19, zaradi katerih študij na Ekonomski fakulteti trenutno poteka na daljavo. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani je namreč ob nastopu epidemije COVID-19 marca 2020 celotno izvajanje pedagoškega procesa prenesla na splet (EF-NET portal, 2020). V začetku novega

študijskega leta 2020/21 je študij za prve letnike študijskega programa UPEŠ delno sicer potekal v živo, vendar se je ob poslabšanju epidemiološke slike pedagoški proces s ponedeljkom, 19. oktobrom 2020, ponovno v celoti prenesel na splet (EF-NET portal, 2020).

Ena izmed glavnih ugotovitev je tudi, da gre pri obeh skupinah študentov za študente z različnimi motivi in cilji, zato si slovenska in angleška izvedba programa večinoma ne konkurirata neposredno v enakih značilnostih. Študenti na slovenski izvedbi programa večinoma v študiju v angleščini ne vidijo dodane vrednosti, ker nameravajo v prihodnosti poiskati zaposlitev v Sloveniji oz. se nameravajo usmeriti v kateri drug tuji jezik. Po drugi strani si študenti na angleški izvedbi večinoma želijo pridobiti bolj mednarodne izkušnje že med študijem, ker želijo v prihodnosti oditi na študij ali delo v tujino. Mednarodne izkušnje med študijem tako doživljajo kot dragoceno izkušnjo za prihodnost. Huu Nghia (2019) v svoji raziskavi podobno ugotavlja, da študentom študij na mednarodnih programih predstavlja dragoceno učno izkušnjo. Kot edinstvene značilnosti slovenske izvedbe programa lahko izpostavimo večjo pripravljenost študentov za druženje in mreženje ter višjo zahtevnost študija v primerjavi z angleško izvedbo. Kot edinstvene značilnosti angleške izvedbe programa pa lahko izpostavimo dobro znanje angleščine, boljšo pripravljenost na študij ali zaposlitev v mednarodnem poslovnem okolju, nižjo zahtevnost študija v primerjavi s slovensko izvedbo pri nekaterih predmetih, veliko mrežo mednarodnih poznanstev, dragocena mednarodna prijateljstva ter boljši odnos in komunikacijo med pedagogi in študenti. Darawong in Sandmaung (2019) podobno navajata, da številne visokošolske institucije vse bolj zaznavajo pomen ustanavljanja mednarodnih, angleško govorečih študijskih programov, ki študentom omogočajo pridobivanje mednarodnih in globalnih kompetenc ter veščin, koristnih za delo v različnih medkulturnih okoljih. Tudi Parsons (2010) ugotavlja, da stik z mednarodnimi študenti pozitivno vpliva na domače študente v smislu izboljšanja znanja tujih jezikov, mednarodnih izkušenj ter mednarodnih prijateljstev in povezav.

5.6.2 Praktične implikacije

Glede na ugotovitev, da si slovenska in angleška izvedba programa UPEŠ ne konkurirata neposredno, ker gre pri obeh izvedbah za študente z različnimi motivi in cilji, vodstvu Ekonomske fakultete predlagam, da drugače pristopi k obema ciljnim skupinama študentov. Predvsem pri trženjskem komuniciranju se je smiselno osredotočiti na edinstvene značilnosti obeh izvedb programa in značilnosti posamezne ciljne skupine študentov.

Študentsko vrednotenje študijskih programov je pogosto uporabljen kazalnik kakovosti ob upoštevanju dejstva, da sta zagotavljanje in izboljševanje kakovosti bistvena postopka v vseh izobraževalnih okoljih (Bardi & Muresan, 2012). Na podlagi rezultatov o zaznani kakovosti storitev in zadovoljstvu z obema izvedbama študijskega programa vodstvu

Ekonomске fakultete predlagam naslednje glavne spremembe oz. izboljšave za dvig kakovosti obeh izvedb dodiplomskega programa UPEŠ.

Predlogi za dvig kakovosti slovenske izvedbe programa UPEŠ:

- obvezna uporaba teoretičnega znanja na različnih praktičnih primerih pri vseh predmetih, kar bi študente opremilo s potrebnimi veščinami za delo v sodobnem poslovnem okolju;
- še več računalniških in digitalnih vsebin (orodje MS Excel, statistični program R, orodja za digitalno trženje), ki bi jih študenti spoznavali na praktičnih primerih, veščine bi se nadgrajevale skozi vsa tri leta študija;
- več specifičnih predmetov za posamezno študijsko usmeritev, ki bi študente razvili v strokovnjake na izbranem področju;
- večja angažiranost fakultete za vzpostavitev kakovostnih kariernih priložnosti, ki bi omogočale dejansko sodelovanje s podjetji, večja vključenost kariernih priložnosti v študijski proces ter boljša predstavitev in promocija že obstoječih kariernih priložnosti;
- več organiziranih dejavnosti za druženje in spoznavanje študentov prek fakultete za večjo povezanost in vključenost študentov na ravni študijskih usmeritev, še posebej med študijem na daljavo (organizacija spletnih dogodkov in dejavnosti).

Predlogi za dvig kakovosti angleške izvedbe programa UPEŠ:

- prevajanje vseh aktualnih novic in obvestil v angleščino ter njihovo dosledno objavljanje na vseh komunikacijskih kanalih fakultete;
- večja dostopnost in dosegljivost pedagogov med študijem na daljavo za lažje razreševanje morebitnih nejasnosti;
- dodatna usposabljanja poučevanja v angleškem jeziku za pedagoge za bolj kakovostno komunikacijo s študenti;
- več specifičnih predmetov za posamezno študijsko usmeritev, ki bi študente razvili v strokovnjake na izbranem področju;
- čim manj ponavljanja enakih vsebin pri različnih predmetih in večji poudarek na ohranjanju ravni zahtevnosti predmetov;
- večja angažiranost fakultete za vzpostavitev kakovostnih kariernih priložnosti, ki bi omogočale dejansko sodelovanje s podjetji, večja vključenost kariernih priložnosti v študijski proces ter boljša predstavitev in promocija že obstoječih kariernih priložnosti;
- več organiziranih dejavnosti fakultete za povezovanje tujih in domačih študentov, še posebej med študijem na daljavo (organizacija spletnih dogodkov in dejavnosti).

5.6.3 Prispevki

Ob pregledu literature s področja kakovosti storitev v visokem šolstvu sem zaznala izrazito pomanjkanje raziskav, ki bi se osredotočale na preučevanje kakovosti storitev na študijskih programih. Večina raziskav se je osredotočala na merjenje kakovosti storitev v visokem šolstvu na institucionalni ravni z različnimi kvantitativnimi modeli, kot sta prilagojena modela SERVQUAL in SERVPERF, ali z modeli, prilagojenimi posebej za kontekst visokega šolstva, kot so model HETQMEX, model HEdPERF, model HEdPER – SERVPERF in model HESQUAL. Raziskave o kakovosti storitev na študijskem programu pa so se večinoma osredotočale na specifične študijske programe, kot je program MBA (model HEDQUAL). Glavni prispevek tega magistrskega dela na področju visokega šolstva je torej identifikacija elementov za merjenje kakovosti storitev na ravni univerzitetnega študijskega programa poslovnih šol. Gupta in Kaushik (2018) v svoji raziskavi ugotavljata, da v zadnjih letih pri raziskovanju kakovosti storitev v visokem šolstvu še vedno prevladujejo kvantitativne raziskave. Tudi kvalitativna narava tega magistrskega dela torej predstavlja svoj prispevek h kvalitativnemu raziskovanju na področju kakovosti storitev v visokem šolstvu.

5.6.4 Omejitve

Čeprav je raziskava magistrskega dela dosegla svoje raziskovalne cilje, je zanjo značilnih nekaj omejitev. Prva izmed njih je, da kvalitativni pristop, uporabljen v raziskavi, ne omogoča posploševanja podatkov na celotno populacijo. Velikost vzorca je namreč relativno majhna, poleg tega vključuje samo študente drugih in tretjih letnikov poslovnih študijskih usmeritev na programu UPEŠ. Študenti ekonomskih študijskih usmeritev slovenske izvedbe programa UPEŠ (Denar in finance, Poslovna ekonomija in Mednarodna ekonomija) zaradi lažje primerjave slovenske in angleške izvedbe programa, ki vključuje samo poslovne študijske usmeritve (»Marketing« in »International Business«), niso bili zajeti v vzorec. Poleg tega je ena izmed omejitev, da se predmetnik poslovnih študijskih usmeritev v tretjem letniku pri desetih predmetih razlikuje v štirih, ki so specifični in značilni za vsako poslovno študijsko usmeritev posebej, v prvem in drugem letniku pa se predmeti med usmeritvami ne razlikujejo (<http://www.ef.uni-lj.si>). Toda ker sem fokusni skupini izvedla v začetku zimskega semestra 2020/21, v katerem imajo študenti na posamezni študijski usmeritvi le dva različna predmeta in študenti tretjega letnika še nimajo toliko izkušenj z novimi predmeti zimskega semestra, to ne bi smelo preveč vplivati na rezultate raziskave. Ena izmed omejitev je tudi, da je bila v raziskavi upoštevana samo ena skupina deležnikov visokega šolstva (študenti), kar morda ne daje dovolj informacij za odločanje o študijskem programu. Poleg tega raziskava temelji na zaznavah udeležencev, za katere se predvideva, da so bile točne, čeprav udeleženci pri podajanju informacij morda niso bili popolnoma iskreni, saj še vedno obiskujejo študijski program UPEŠ, kar je lahko vplivalo na njihove podajanje odgovorov. Ena izmed omejitev fokusnih skupin je tudi tveganje, da udeleženci zadržijo kakšne informacije ali jih

priredijo, da bi ohranili skupinsko soglasje ter dosegli večjo socialno sprejetost in zaželenost pri ostalih udeležencih (Richard in drugi, 2018). Poleg tega je ena izmed večjih omejitev spletnih fokusnih skupin, da prek zaslonov ne moremo v celoti videti ljudi in njihove telesne govornice ter težje zaznavamo glasovne odtenke, kot sta višina in ton (Biedermann, 2018).

5.6.5 Priporočila za nadaljnje raziskovanje

V okviru nadaljnjega raziskovanja bi bilo zanimivo primerjati zaznano kakovost storitev študentov na posamezni študijski usmeritvi programa UPEŠ, ki se izvaja v slovenščini in angleščini, npr. na študijski usmeritvi Trženje. Morda bi bilo v sklopu študijskega programa UPEŠ zanimivo primerjati tudi študijsko izkušnjo študentov ekonomskih in poslovnih študijskih usmeritev. Poleg tega bi bilo smiselno vključiti tuje študente in primerjati zaznano kakovost storitev študijskega programa UPEŠ z vidika domačih in tujih študentov. Prav tako bi bilo zanimivo zaznano kakovost storitev na podlagi elementov, ki sem jih identificirala na ravni študijskega programa UPEŠ, izmeriti s kvantitativno raziskavo in primerjati rezultate. Za nadaljnje raziskovanje priporočam tudi, da se raziščejo in primerjajo dejavniki, ki vplivajo na kakovost storitev študijskega programa UPEŠ na različnih stopnjah študentskega življenjskega cikla, in sicer z vidika kandidatov, ki se prijavljajo na študijski program (pričakovana storitev), študentov, ki ocenjujejo kakovost svoje trenutne študijske izkušnje, in diplomantov, ki ocenjujejo kakovost storitev študijskega programa v obliki končnega rezultata, s celostnega vidika. Poleg tega bi bilo smiselno kakovost storitev študijskega programa UPEŠ preučiti še z vidika ostalih deležnikov, kot so profesorji, strokovni sodelavci, starši, združenja diplomantov (alumni) in zaposlovalci. Z nadaljnjimi raziskavami kvantitativne narave bi lahko ugotovili tudi, kakšna je povezava med zadovoljstvom študentov in zaznano kakovostjo študijskega programa.

SKLEP

Ocenjevanje in vrednotenje študijskih programov z vidika študentov je pogosto uporabljen kazalnik kakovosti v visokem šolstvu (Bardi & Muresan, 2012). Kljub temu je na področju znanstvene literature mogoče zaznati izrazito pomanjkanje raziskav, ki se ukvarjajo s preučevanjem kakovosti storitev na ravni študijskega programa. Večina raziskav se osredotoča na preučevanje zaznane kakovosti storitev na specifičnih študijskih programih, kot je študijski program MBA (model HEDQUAL).

Kljub rednemu spremljanju kakovosti študijskih programov in zadovoljstva študentov Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani sem želela kakovost storitev študijskega programa UPEŠ raziskati še podrobneje. Predvsem me je zanimalo, ali se slovenska in angleška izvedba programa UPEŠ razlikujeta še v čem drugem, razen jeziku študija in naboru ponujenih študijskih usmeritev. S preiskovalno raziskavo v obliki globinskih

intervjujev in z izvedbo fokusnih skupin sem ugotovila, da so študentom na študijskem programu UPEŠ poleg pedagogov, predmetnika, kariernih priložnosti, mednarodne izkušnje in povezanosti s sošolci pomembni tudi naslednji elementi kakovosti storitev: izvedba študija (slovenska in angleška izvedba), spletna učilnica Canvas (slovenska izvedba), organiziranost študijskega programa (slovenska izvedba) in obveščenost (angleška izvedba). Študenti obeh skupin zaznavajo kakovost storitev slovenske in angleške izvedbe programa UPEŠ dokaj podobno. Obe skupini študentov pozitivno zaznavata pedagoško osebje. Negativno obe skupini študentov zaznavata predmetnik in karierne priložnosti. Glede mednarodne izkušnje in izvedbe študija na programu imata obe skupini študentov deljeno mnenje. Najočitnejša razlika med skupinama se pojavi pri zaznavanju povezanosti študentov. Študenti slovenske izvedbe povezanost zaznavajo večinoma negativno, medtem ko imajo študenti na angleški izvedbi o povezanosti različna mnenja.

Ugotovitve kažejo, da so študenti tako na slovenski kot angleški izvedbi programa UPEŠ dokaj zadovoljni s svojo izbrano izvedbo. Zadovoljstvo oz. nezadovoljstvo obeh skupin študentov se v nekaterih elementih ujema, obe skupini sta zadovoljni z ustrezno zahtevnostjo študija na programu in delom pedagogov, hkrati pa sta nezadovoljni s pomanjkanjem praktične naravnosti na programu. Zadovoljstvo študentov se v posameznih elementih tudi razlikuje. K zadovoljstvu študentov na slovenski izvedbi prispevajo obštudijske dejavnosti, na angleški izvedbi pa mednarodnost na študijskem programu in odsotnost težav z angleščino.

Med raziskavo se je izkazalo tudi, da so na zaznave o kakovosti storitev in zadovoljstvu študentov z obema izvedbama študijskega programa pomembno vplivale razmere epidemije COVID-19, zaradi katere študij na Ekonomski fakulteti trenutno poteka na daljavo. Čeprav kakovost storitev programa UPEŠ obe skupini študentov zaznavata dokaj podobno, se je izkazalo, da gre za študente z različnimi motivi, cilji in edinstvenimi značilnostmi, zato si slovenska in angleška izvedba programa ne konkurirata neposredno. Vodstvu Ekonomske fakultete tako predlagam, da pri tržnejskem komuniciranju programa UPEŠ različno pristopi k študentom slovenske in angleške izvedbe programa, ker gre dejansko za dve različni ciljni skupini študentov.

Na podlagi opravljene raziskave sem vodstvu fakultete podala tudi konkretne predloge za dvig kakovosti slovenske in angleške izvedbe študijskega programa UPEŠ. Čeprav se je izkazalo, da je zadovoljstvo študentov na obeh izvedbah programa dokaj visoko, še v edno ostaja nekaj elementov, na katere bi se fakulteta po mojem mnenju morala osredotočiti za večje zadovoljstvo študentov in zaznana kakovost storitev obeh različic študijskega programa UPEŠ. Za obe izvedbi študijskega programa UPEŠ sem posebej opredelila predloge za izboljšave, toda predvsem večji poudarek na specifičnih, praktičnih znanjih in veščinah, več kakovostnih kariernih priložnosti in več organiziranih dogodkov za povezovanje študentov so tiste izboljšave, ki bodo pripomogle k večji zaznani kakovosti obeh različic programa UPEŠ.

LITERATURA IN VIRI

1. Abdullah, F. (2006a). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581.
2. Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31–47.
3. Adedoyin, O. & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–11.
4. Agar, M. & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54(1), 78–86.
5. Ahmed, I., Nawaz, M., Bowra, Z., Zafar, A., Muhammad, Z., Shaukat, M., Rehman, W. & Ahmed, N. (2000). Does service quality affect students' performance? Evidence from institutes of higher learning. *African Journal of Business Management*, 4(12), 2527–2533.
6. Anctil, E. (2017). Market differentiation in higher education. V P. Teixeira, & J. Shin (ur.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems, and Institutions* (str. 2023–2026). New York: Springer.
7. Anderson, E., Fornell, C. & Lehmann, D. (1994). Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden. *The Journal of Marketing*, 58(3), 53–66.
8. Angell, R., Heffernan, T. & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236–254.
9. Annamdevula, S. & Bellamkonda, R. (2012). Development of HiEdQUAL for Measuring Service Quality in Indian Higher Education Sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412–416.
10. Annamdevula, S. & Bellamkonda, R. (2016). The effects of service quality on student loyalty: the mediating role of student satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 446–462.
11. Arambewela, R., Hall, J. & Zuhair, S. (2005). Postgraduate international students from Asia: Factors influencing satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 105–127.
12. Arambewela, R. & Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6, 141–163.
13. Arambewela, R. & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555–569.
14. Arambewela, R. & Hall, J. (2012). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6, 412–416.
15. Arambewela, R. & Hall, J. (2013). The international effects on the internal and external university environment, and the influence of personal values, on satisfaction among international postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 38(7), 972–988.
16. Arrieta, M. & Avolio, B. (2020). Factors of higher education quality service: the case of a Peruvian university. *Quality Assurance in Education*, 28, 219–238.

17. Asif, M. & Searcy, C. (2013). Determining the key capabilities required for performance excellence in higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1-2), 22–35.
18. Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540.
19. Bali, S. & Liu, M. (2018). Students' perceptions toward online learning and learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*, 1108(1), 1–7.
20. Bansal, P. & Corley, K. (2011). The coming of age for qualitative research: embracing the diversity of qualitative methods. *Academy of Management Journal*, 54(2), 233 – 237.
21. Bardi, M. & Muresan, L. (2012). Student perceptions of program quality - a tool for improvement. *Quality Assurance Review for Higher Education*, 4(1), 14–22.
22. Bartlett, K. (2002). *National report on international students in Canada 2000/2001*. Ottawa: The Canadian Bureau for International Education.
23. Bašić, R. (2012). *Zadovoljstvo študentov Ekonomske fakultete z bolonjskim študijskim programom UPEŠ* (diplomsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
24. Bell, A. & Brooks, C. (2017). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey. *Journal of Further and Higher Education*, 42(8), 1–25.
25. Berry, L. (1980). Perspectives on the reality of services in theory. V R. Stampfl & E. Hirschman (ur.), *Retailing traditional and non-traditional sources* (str. 9–20). Chicago: American Marketing Association.
26. Biedermann, N. (2018). The use of Facebook for virtual asynchronous focus groups in qualitative research. *Contemporary Nurse*, 54(1), 26–34.
27. Bitner, M. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of Marketing*, 54(2), 69–82.
28. Bobby, C. (2014). *The abcs of building quality cultures for education in a global world*. International Conference on Quality Assurance, Bangkok.
29. Bolton, R. & Drew, J. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 375–385.
30. Booms, B. & Bitner, M. (1981). *Marketing Strategies and Organization Structures for Services Firms*. V J. Donnelly, & W. George (ur.), *Marketing of Services* (str. 47–51). Chicago: American Marketing.
31. Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R. & Zeithaml, V. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 7–28.
32. Brady, M. & Cronin, J. (2001). Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality: a hierarchical approach. *Journal of marketing*, 65(3), 34–49.
33. Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University Press.

34. Bright, L. (2017). Are individuals with high levels of public service motivation satisfied in MPA degree programs? *Teaching Public Administration*, 35(2), 209–222.
35. Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174–190.
36. Cadotte, E., Woodruff, R. & Jenkins, R. (1987). Expectations and norms in models of consumer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 305–314.
37. Carey, M. (1995). The group effect in focus groups: Planning, implementing, and interpreting focus group research. V J. Morse (ur.), *Critical Issues in Qualitative Research* (str. 225–241). Thousand Oaks: Sage.
38. Carrillat, F., Jaramillo, F. & Mulki, J. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPER scales: a meta-analytic view of 17 years of research across five continents. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472–490.
39. Cerri, S. (2012). Assessing the quality of higher education services using a modified SERVQUAL scale. *Annales Universitatis Apuleius Series Economical*, 14(2), 664–679.
40. Chapleo, C. & Reader, P. (2014). Higher education brands and data: Should branding metrics in U.K. Universities be better informed? V M. Menon, D. Terkla & P. Gibbs (ur.), *Using Data to Improve Higher Education. Global Perspectives on Higher Education* (str. 81–91). Rotterdam: Sense Publishers.
41. Crawford, F. (1991). *Total Quality Management*. London: Committee of Vice Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
42. Cronin, J. & Taylor, S. (1992). Measuring service quality: reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.
43. Crosby, P. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw Hill.
44. Dabholkar, P., Thorpe, D. & Rentz, J. (1996). A measure of service quality for retail stores. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(1), 3–16.
45. Darawong, C. & Sandmaung, M. (2019). Service quality enhancing student satisfaction in international programs of higher education institutions: a local student perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 29(2), 268–283.
46. de Ruyter, K. & Scholl, N. (1998). Positioning qualitative market research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 1(1), 7–14.
47. Debnath, M., Kumar, S., Shankar, R. & Roy, R. (2005). Students' satisfaction in management education: Study and insights. *Decision*, 32(2), 139–155.
48. De Jager, J. & Gbadamosi, G. (2013). Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *The International Journal of Management Education*, 11(3), 107–118.
49. Duque, L. (2014). A framework for analyzing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1), 1–21.
50. Eagle, L. & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44–60.

51. EF - NET portal. (2020, 17. marec). *Sporočilo dekanje, 17. marec 2020*. Pridobljeno 5. decembra 2020 iz <http://efnet.si/2020/03/sporocilo-dekanje-17-marec-2020/>
52. EF - NET portal. (2020, 14. oktober). *Obvestilo glede nadaljevanja študijskega procesa*. Pridobljeno 5. decembra 2020 iz <http://efnet.si/2020/10/obvestilo-glede-nadaljevanja-studijskega-procesa/>
53. Eisenhardt, K. & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25–32.
54. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2016). *Letno poročilo 2015: Poslovno poročilo s poročilom o kakovosti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
55. Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani. (2020). *Letno poročilo 2019: Poslovno poročilo s poročilom o kakovosti*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
56. Elezović, A. (2014). *Analiza zadovoljstva tujih študentov na izmenjavi na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
57. Elken, M. (2017). Marketing in Higher Education. V P. Teixeira, & J. Shin (ur.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (str. 2032 – 2036). New York: Springer.
58. Elliott, K. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209.
59. Faganel, A. (2010). *Zaznavanje kakovosti visokošolskih storitev*. Koper: Fakulteta za management Koper.
60. Fernandes, C., Ross, K. & Meraj, M. (2013). Understanding student satisfaction and loyalty in the UAE HE sector. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 613–630.
61. Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251–259.
62. Goran, D. (2014). *An analysis of the service quality perception in higher education: the case of the School of Economics and Business, University of Sarajevo* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
63. Green, D. (1994). *What is quality in higher education?* London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
64. Grönroos, C. (1978). A Service-Oriented Approach to Marketing of Services. *European Journal of Marketing*, 12(8), 588–601.
65. Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36–44.
66. Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of marketing for higher education*, 26(2), 132–142.
67. Guilbault, M. (2018). Students as customers in higher education: The (controversial) debate needs to end. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40(1), 295–298.

68. Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87–97.
69. Gupta, P. & Kaushik, N. (2018). Dimensions of service quality in higher education - critical review (students' perspective). *International Journal of Educational Management*, 32(4), 580–605.
70. Gwinner, K., Gremler, D. & Bitner, M. (1998). Relational benefits in services industries: the customer's perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(2), 101–114.
71. Hanover Research. (2014). *Trends in Higher Education Marketing, Recruitment, and Technology*. Washington: Academy Administration Practice.
72. Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
73. Hasan, H., Ilias, A., Rahman, R. & Razak, M. (2008). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 3(1), 163–175.
74. Healy, M. & Perry, C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(3), 118–126.
75. Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316–338.
76. Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education; the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10–21.
77. Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15–20.
78. Ho, S. & Wearn, K. (1996). A higher education TQM excellence model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 35–42.
79. Hoare, L. (2012). Transnational Student Voices: Reflections on a Second Chance. *Journal of Studies in International Education*, 16(3), 271–286.
80. Hodović, L. (2017). *Student perception of service quality: differences between EPAS accredited and non-accredited undergraduate programs at the School of Economics and Business in Sarajevo* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
81. Huu Nghia, T. (2019). Motivations for Studying Abroad and Immigration Intentions: The Case of Vietnamese Students. *Journal of International Students*, 9, 758–776.
82. Iacovidou, M., Gibbs, P. & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: the case of a Cypriot higher education. *Quality in Higher Education*, 15(2), 392–412.
83. Ibrahim, M., Rahman, M. & Yasin, R. (2012). Assessing students perceptions of service quality in technical Educational and Vocational Training (TEVT) Institution in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 272–283.

84. Icli, G. & Anil, N. (2014). The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South African Journal of Business Management*, 45(3), 31–43.
85. Jaraiedi, M. & Ritz, D. (1994). Total quality management applied to engineering education. *Quality Assurance in Education*, 2(1), 32–40.
86. Johnson, J. & Salle, D. (1994). Marketing your college as an intangible product. *The Journal of College Admission*, 144, 16–20.
87. Johnson, R. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5. izd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
88. Jon, J. (2013). Realizing internationalization at home in Korean higher education: Promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 17, 455–470.
89. Joseph, M. & Joseph, B. (1998). Identifying needs of potential students in tertiary education for strategy development. *Quality Assurance in Education*, 6(2), 90–96.
90. Kinnear, T. & Taylor, J. (1987). *Marketing research: An Applied Approach*. New York: McGraw Hill.
91. Klemenčič, S. & Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Andragoški center Slovenije: Ljubljana.
92. Koris, R. & Nokelainen, P. (2015). The student-customer orientation questionnaire (SCOQ): Application of customer metaphor to higher education. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 115–138.
93. Koslowski, F. (2006). Quality and assessment in context: a brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277–288.
94. Kotler, P. (1982). *Marketing for nonprofit organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
95. Kotler, P. & Fox, K. (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
96. Kotler, P. & Keller, K. (2006). *Marketing Management* (12. izd.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
97. Krueger, R. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (2. izd.). Thousand Oaks: Sage.
98. Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61–69.
99. Lamb, C., Hair, J. & McDaniel, C. (2014). *MKTG8: Principles of Marketing* (8 izd.). Florence: Cengage Learning, Inc.
100. Lazibat, T., Baković, T. & Dužević, I. (2014). How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7), 923–934.
101. Lehtinen, J. & Lehtinen, U. (1982). *Service Quality: A study of quality dimensions*. Helsinki: Service Management Institute.

102. Lewis, R. & Booms, B. (1983). *The Marketing Aspects of Service Quality*. AMA Proceedings (str. 99–104). Chicago: American Marketing Association.
103. Lin, S., Chan, Y. & Tsai, M. (2009). A transformation function corresponding to IPA and gap analysis. *Total Quality Management and Business Excellence*, 20(8), 829–846.
104. Llosa, S., Chandon, J. & Orsingher, C. (1998). An empirical study of SERVQUAL's dimensionality. *The Services Industries Journal*, 18(2), 16–44.
105. Lo, C. (2010). How student satisfaction factors effect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47–54.
106. Lune, H. & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (9. izd.). Harlow: Pearson Education Limited.
107. Mahapatra, S. & Khan, M. (2007). A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 2(3), 287–306.
108. Maloni, M., Hiatt, M. S. & Campbell, S. (2019). Understanding the work values of Gen Z business students. *The International Journal of Management Education*, 17, 1–13.
109. MarketsandMarkets Research Private Ltd. (2020). *Higher Education Market by Component (Solutions and Services), Solution (Student Information Management System, Content Collaboration, Data Security and Compliance, Campus Management), Deployment Type, Vertical, and Region - Global Forecast to 2025*. Pune, Maharashtra: MarketsandMarkets Research Private Ltd..
110. Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. & Rivera-Torres, M. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53 – 65.
111. Maureen, B. (2003). Evaluating the "Student Experience": An Approach to Managing and Enhancing Quality in Higher Education. *Journal of Hospitality, Leisure and Tourism Education*, 2, 17–26.
112. Melchor Cardona, M. & José Bravo, J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: The case of a Colombian University. *Estudios Gerenciales*, 28 (125), 23–29.
113. Merican, F., Zailani, S. & Fernando, Y. (2009). Development of MBA Program-Service Quality Measurement Scale. *International Review of Business Research Papers*, 5(4), 280–291.
114. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (brez datuma). *Financiranje visokošolskega študija*. Pridobljeno 1. junija 2020 iz <https://www.gov.si teme/financiranje-visokosolskega-studija/>
115. Mok, J. (2002). From nationalization to marketisation: changing governance in Taiwan's higher education system. *Governance: An international Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 15(2), 137–159.
116. Morgan, D. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage Publication.
117. Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–156.

118. Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publication.
119. Morgan, D. & Krueger, R. (1993). When to use focus groups and why. V D. Morgan (ur.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (str. 3–9). Newbury Park: Sage Publications.
120. Mramor, D. (2001). Financiranje visokega šolstva. V B. ur. Stanovnik, L. Golič, & A. Kralj (ur.), *Razvoj visokega šolstva v Sloveniji: zbornik referativ na posvetu* (str. 275 – 283). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
121. Nadiri, H., Kandampully, J. & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20(5), 523–535.
122. Obeidat, B. (2019). Educational Experiences and perceptions of American Students toward Arab Students in the US: A Qualitative Study. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 17, 76–92.
123. Oldfield, B. & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85–95.
124. Oliver, R. & DeSarbo, W. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2(1), 1–16.
125. O'Neil, M. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39–52.
126. Osman, A. & Saputra, R. (2019). A pragmatic model of student satisfaction: a viewpoint of private higher education. *Quality Assurance in Education*, 27(2), 142–165.
127. Ostrom, A., Bitner, M. & Burkhard, K. (2011). *Leveraging Service Blueprinting to Rethink Higher Education: When Students Become "Valued Customers", Everybody Wins*. Washington: Center for American Progress.
128. Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.
129. Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
130. Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1990). *Delivering Service Quality: Balancing customer perception and expectations*. New York: The Free Press.
131. Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420–450.
132. Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1992). *Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations*. New York: The Free Press
133. Park, J., Robertson, R. & Wu, C. (2006). Modeling the impact of airline service quality and marketing variables on passengers' future behavioral intentions. *Transportation Planning and Technology*, 29(5), 359–381.

134. Parsons, L. (2010). The effects of an internationalized university experience on domestic students in the United States and Australia. *Journal of Studies in International Education*, 14(4) 313–334.
135. Pehadžić, O. (2015). *Primerjalna analiza kakovosti visokega šolstva na Univerzi v Ljubljani in drugih univerzah v izbranih državah* (magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za upravo.
136. Pollack, B. (2009). Linking the hierarchical service quality model to customer satisfaction and loyalty. *Journal of Services Marketing*, 23(1), 42–50.
137. Prakash, A. & Mohanty, R. (2013). Understanding service quality. *Production Planning & Control*, 24(12), 1050–1065.
138. Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6), 732–748.
139. Ramezani Ghotbabadi, A. & Baharun, R. (2015). Service quality measurements: A review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(2), 267–286.
140. Ramsden, P. (1991). Performance Indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire, studies in higher education. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150.
141. Ranaweera, C. & Sigala, M. (2015). From service quality to service theory and practice. *Journal of Service Theory and Practice*, 25(1), 2–9.
142. Reeves, C. & Bednar, D. (1994). Defining Quality Alternatives and Implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419–45.
143. Richard, B., Sivo Stephen, Orłowski, M., Ford, R., Murphy, J., Boote, D. & Witta, E. (2018). Online focus groups: a valuable alternative for hospitality research? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(11), 3175–3191.
144. Rinehart, G. (1993). *Quality Education: Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming to Transform the Educational System*. Milwaukee: ASQC Quality Press.
145. Rojas-Méndez, J., Vasquez-Parraga, A., Kara, A. & Cerda-Urrutia, A. (2009). A Determinants of student loyalty in higher education: A tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review*, 10(1), 21–39.
146. Rust, R. & Oliver, R. (1994). *Service quality: insights and managerial implications from the frontier*. V R. Rust, & R. Oliver (ur.), *Service Quality: New Directions in Theory and Practice* (str. 1–19). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
147. Saferstein, B. (1995). *Focusing opinions: Conversation, authority, and the (re)construction of knowledge*. Washington: Annual meetings of the American Sociological Association.
148. Savenye, W. & Robinson, R. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 65–95.
149. Sasser, W., Olsen, R. & Wyckoff, D. (1978). *Management of service operations - text, cases, and readings*. Boston: Allyn and Bacon.

150. Schreiber, S. (2011). *Internationalization at Home? Exploring Domestic Students' Perceptions of and Interactions with International Students at a Large Midwestern Research Institution* (Master's thesis). Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.
151. Sears, C., Boyce, M., Boon, S., Goghari, V., Irwin, K. & Boyes, M. (2017). Predictors of Student Satisfaction in a Large Psychology Undergraduate Program. *Canadian Psychology*, 58(2), 148–160.
152. Shanahan, P. & Gerber, R. (2004). Quality in university student administration: stakeholder concepts. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 166–174.
153. Sirkanthan, G. & Dalrymple, J. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 173–193.
154. Snoj, B. (1998). *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
155. Silva, D. S., Moraes, G. H. S. M., Makiya, I. K. & Cesar, F. I. G. (2017). Measurement of perceived service quality in higher education institutions: A review of HEDPERF scale use. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 415–439.
156. Solomon, M., Surprenant, C., Czepiel, J. & Gutman, E. (1985). A Role Theory Perspective and dyadic Interactions: *The Service Encounter*. *Journal of Marketing*, 49(1), 99–111.
157. Spencer-Oatey, H. & Dauber, D. (2019). Internationalization and student diversity: how far are the opportunity benefits being perceived and exploited? *Higher Education*, 78(3), 1035–1058.
158. Spreng, R. & Singh, A. (1993). An empirical assessment of the SERVQUAL scale and the relationship between service quality and satisfaction. *Enhancing Knowledge Development in Marketing*, 4(1), 1–6.
159. Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook, D. (2006). *Focus groups: Theory and Practice* (2. izd.). Thousand Oaks: Sage.
160. Sulaiman, A. & Mohezar, S. (2008). Quality in MBA programme: students' perceptions. *The International Journal of Management Education*, 7(2), 1–8.
161. Sultan, P. & Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: An integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755–784.
162. Sussman, S., Burton, D., Dent, C., Stacy, A. & Flay, B. (1991). Use of focus groups in developing an adolescent tobacco use cessation program: collective norm effects. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(21), 1772–1782.
163. Swan, J. & Bowers, M. (1998). Services quality and satisfaction: the process of people doing things together. *Journal of Services Marketing*, 12(1), 59–72.
164. Tan, K. C. & Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in higher education*, 10(1), 17–24.
165. Taylor, S. & Baker, T. (1994). An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in the formation of consumers' purchase intentions. *Journal of Retailing*, 70(2), 163–178.
166. Teas, R. (1993). Expectations, performance evaluation and consumers' perceptions of quality. *Journal of Marketing*, 57(4), 18–34.

167. Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. & Keshwar Seebaluck, A. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244–258.
168. Telford, R. & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107–119.
169. Townley, P. (2001). *The construction of a model of qualitative evaluation to support the development of the policy and practice of raising student satisfaction in an institution in the higher education sector*. Lancaster: Lancaster University.
170. Tsinidou, M., Gerogiannis, V. & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227–244.
171. van Deuren, R. & Lhaden, K. (2017). Student Satisfaction in Higher Education: A comparative study of a Public and a Private college. *Bhutan Journal of Research & Development*, 6, 40–52.
172. van Kemenade, E., Pupius, M. & Hardjono, T. (2008). More Value to Defining Quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175–178.
173. Vargo, S. & Lusch, R. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17.
174. Wall, A. L. (2001). Evaluating an undergraduate unit using a focus group. *Quality Assurance in Education*, 9(1), 22–31.
175. Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(1), 181–203.
176. Witell, L., Holmlund, M. & Gustafsson, A. (2020). Guest editorial: a new dawn for qualitative research. *Journal of Services Marketing*, 34(1), 1–7.
177. Wong, K., Tunku, U. & Rahman, A. (2012). Constructing a survey questionnaire to collect data on service quality on business academics. *European Journal of Social Sciences*, 29(2), 209–221.
178. Zailani, S., Jauhar, J., Othman, R. & Yen, N.-L. (2006). *A comparison between ISO-certified and non ISO-certified college on service quality in higher education: Students' perception*. 6th Annual Hawaii International Conference on Business, Honolulu.
179. Zeithaml, V. A. (1981). How consumer evaluation processes differ between goods and services. V J. Donnelly & W. George (ur.), *Marketing of Services* (str. 186–190). Chicago: American Marketing Association.
180. Zeithaml, V. & Bitner, M. (1996). *Services Marketing*. New York: McGraw-Hill.
181. Zeithaml, V., Bitner, M. & Gremler, D. (2008). *Services Marketing: Integrating Customer Focus across the Firm* (5. izd.). Boston: McGraw-Hill.

PRILOGE

Priloga 1: Zapis poglobljenega intervjuja s študentko A (slovenska izvedba)

M: Lepo pozdravljeni in hvala, ker ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Intervju bo trajal približno 30 minut, prosila bi vas, da odgovarjate čim bolj iskreno in poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja namreč ne obstajajo pravilni in napačni odgovori. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vam vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim. Pogovor bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrske naloge in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur. Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

M: Najprej bi vas prosila, da se predstavite z izbrano izvedbo študijskega programa UPEŠ (slovenska ali angleška) in z letnikom študija?

Študentka A: Sem študentka tretjega letnika, na slovenski izvedbi programa UPEŠ.

M: Kako to, da ste ob vpisu izbrali študijski program UPEŠ na Ekonomski fakulteti in ne katerega podobnega programa?

Študentka A: Jaz pravzaprav nisem imela namena študirati ekonomije, ni bila moja prva izbira. Vpisala sem se na Pedagoško fakulteto, smer Rehabilitacijska pedagogika, ampak mi je zmanjkalo par točk, tako da potem nisem bila sprejeta. Na drugem mestu je bila potem ekonomija, tako da jaz pravzaprav nikoli nisem bila na informativnem dnevu na Ekonomski fakulteti. Prvi dan, ko sem šla na fakulteto nisem točno vedela, kam moram iti. V prvem letniku nisem bila zadovoljna, potem pa sem se počasi navadila in znašla.

M: Zakaj na začetku niste bili zadovoljni?

Študentka A: Predvsem zaradi tega, ker nas je bilo na začetku tako veliko, nisem čutila neke povezanosti med študenti. Tudi s profesorji nismo imeli posebnega odnosa, ker nas je bilo na predavanjih tako veliko.

M: Katere značilnosti programa pa so vas najbolj prepričale?

Študentka A: Na mojo izbiro niso vplivale značilnosti programa, nisem pravzaprav nič vedela o predmetniku, nisem vedela kaj točno fakulteta nudi, le to, da imajo pester izbor izmenjav. Vedela sem, da je glede izmenjav dobro urejeno in to sem si vedno želela, zato sem se pravzaprav odločila za Ekonomsko fakulteto in študijski program UPEŠ. Nisem pa vedela nič o predmetniku ali obštudijskih dejavnostih.

M: Zakaj ste se odločili za vpis na slovensko različico programa UPEŠ in ne na angleško?

Študentka A: Jaz pravzaprav, nisem vedela, da angleška smer obstaja. Vem, da je ena možnost, da se že v prvem letniku vpišeš na angleški program, druga možnost je pa, da v drugem letniku, ko si izbereš smer, izbereš angleško verzijo programa. Jaz za to možnost, da lahko greš že v prvem letniku na angleško smer sploh nisem vedela. Ampak vseeno angleščina ni ravno moja najmočnejša točka, tako da angleške izvedbe ne bi izbrala, tudi če bi vedela, da obstaja ta možnost.

M: Kako ocenjujete vaš odnos s pedagoškim osebjem na vašem študijskem programu?

Študentka A: Se mi zdi, da v prvem letniku, res verjetno zato, ker nas je bilo veliko, ker so bolj tisti klasični predmeti, mi je bilo mogoče tudi zato težje, ker ni bilo nobenega osebnega stika. Pri enem predmetu na govorilnih urah, sem prosila za pomoč, ker nisem naredila izpita,

pa sem doživela precej nesramen odnos. V tretjem letniku pa lahko rečem, da sem veliko bolj zadovoljna s profesorji, res, da sem bila v prvem semestru na izmenjavi, ampak drugi semester sem se pa res imela dobro. To mi je res najboljši semester v sklopu študija, res smo bili kot ena ekipa. Zadovoljna sem s sošolci in tudi profesorji, karkoli si vprašal so ti bili pripravljeni pomagat.

M: Zakaj se vam zdi, da se je odnos s pedagogi v tretjem letniku izboljšal?

Študentka A: Mogoče tudi zato, ker je bila manjša skupina smo imeli neki osebni stik. Mislim, da predvsem zato. Ravno to se mi zdi problem, ko prideš iz srednje šole in si navajen tistega gimnazijskega programa, ti je na začetku to bolj pomembno, ker je res šok, je zelo veliko ljudi, ni osebnega stika. Zato je morda v prvem in drugem letniku problem, ker so profesorji malo nepripravljeni. Potem pa se navadiš tega »faks življenja«.

M: Kakšna se vam zdi vsebina in struktura predmetnika ter njegova izvedba na vašem študijskem programu?

Glede na to, da smo na Trženju, imamo v tretjem letniku super predmetnik, mi je vseč, so uporabni predmeti. Ampak se mi zdi, da je teh predmetov še vedno premalo, se mi zdi, da kljub temu, da smo vpisani na Trženje, nismo imeli praktično nobenega predmeta s poudarkom na Trženju. Mislim, da je premalo tega, po eni strani bi rekla, da razumem, da se moraš na začetku naučiti osnov, ampak v drugem letniku je bila praktično prisotna samo delitev na ekonomsko in poslovno smer. So v redu predmeti, vendar jih je bistveno premalo takih, ki so specifični za smer. Lahko bi definitivno že v drugem letniku bilo več takih specifičnih predmetov, npr. dva izbirna predmeta. Predmeti v tretjem letniku so mi sicer vseč, vendar se velikokrat pogovarjamo s kolegi, da je predmetnik na smeri Trženje premalo posodobljen. Nismo se učili npr. oglaševanja na Facebook-u, oglaševanja na Instagram-u, to kar danes vsak pričakuje od tebe, če si tržnik, če ne drugega bi nam o tem lahko organizirali dodatna predavanja. Mene take stvari zanimajo, poleg tega pa se mi zdi, da kjerkoli v trženju delaš, to danes povsod zahtevajo od tebe. Jaz pa o tem še ne vem veliko, ker se o tem še nikjer nisem učila. To se mi zdi zelo napačno, bi morali iti bolj v korak s časom. Učijo se stvari, ki so se učile pred dvajsetimi leti, vsi vemo, da se je trženje v tem času zelo spremenilo.

M: Se vam zdi dobra vsebina in struktura predmetnika ter njegova izvedba bistvena za vaš študijski program, zakaj tako menite?

Študentka A: Meni se zdi predmetnik za program pomemben. Strukturo bi lahko spremenili tako, da bi imeli že v drugem letniku bolj specifične predmete vezane na smer.

M: Kako se vam zdi, da je na vašem programu poskrbljeno za zagotavljanje kariernih priložnosti (sodelovanje s podjetji, študentsko delo, študijske prakse)?

Študentka A: Zdaj, v tretjem letniku, drugi semester, imam občutek, da je teh priložnosti res veliko. Sodelovanje s podjetji je res dobro urejeno, mogoče mi je prav zaradi tega, smer Trženje tudi tako vseč. V prvem letniku pa tega ni bilo veliko, ker so bili bolj splošni predmeti, pa tudi preveč nas je bilo, da bi lahko pri čem takem sodelovali. Glede študentskega dela smo dobivali e-mail-e od CERŠ-a, to bi pohvalila.

Zakaj se vam zdi zagotavljanje kariernih priložnosti, kot so sodelovanje s podjetji, študentsko delo in študijske prakse na vašem študijskem programu pomembno oziroma zakaj ne?

Študentka A: Definitivno se mi zdijo te priložnosti za program pomembne. Meni se je zgodilo, da smo pri predmetu imeli gostjo in sem po predavanju šla do nje ter sem na ta način dejansko dobila možnost nekega študentskega dela. Pri nekem predmetu smo šli tudi do njih v podjetje in so rekli, da so ravno iskali nekega študenta in, da če se prijavimo na nek razpis, da bomo imeli več možnosti pred drugimi, ker smo res pol leta delali na njihovem projektu. Če si samoiniciativen so možnosti, vendar potrebno se je zavedati, da ti nihče, ne bo teh priložnosti prinesel »na pladnju«, če se zanje ne potrudiš tudi sam. Kar je seveda logično.

M: Kako bi ocenili možnost pridobivanja mednarodnih izkušenj (timsko delo s sošolci iz tujine) na vašem študijskem programu?

Študentka A: Jaz nisem niti pri enem predmetu sodelovala s tujci. Možni so izbirni predmeti v angleščini, vendar jaz na njih nisem vpisana. Verjetno, če bi se vpisala na kakšne angleške predmete bi imela več teh možnosti. Mislim, da je težko sodelovati s tujci, tukaj imam predvsem v mislih Erasmus študente. Ker sama vem, kako je biti Erasmus študent. Ko si redno vpisan na nek program ti ni vseeno, rad oddajaš dobro narejene projekte in zato morda nisi navdušen, da bi imel Erasmus študente v skupini.

Kakšno pomembnost pa pripisujete mednarodnim izkušnjam (timsko delo s sošolci iz tujine) na vašem študijskem programu?

Študentka A: Jaz težko rečem, ker v Sloveniji te izkušnje nisem imela. Imam kolegico, ki je bila na angleški smeri in je omenila, da so imeli pravilo, da so v skupinah tudi s tujci, vendar ji to ni bilo tako všeč, ker je prihajalo do različnih problemov. Po mojem mnenju je pomembno, vendar tak način, kot ga imamo trenutno ne prinese toliko teh izkušenj. Morda je dostikrat bolj breme, kot da bi prineslo nekaj koristnega.

Na kakšen način mislite?

Študentka A: Mislim ta način, da si primoran sodelovati s tujci v skupini. Boljše bi bilo, da bi bilo to sodelovanje bolj prostovoljno, da ne bi potem prihajalo do komplikacij.

M: Kako zaznavate stopnjo odzivnosti in podpore osebja v strokovnih službah (Služba za študijske zadeve, Služba za mednarodno sodelovanje ...) na vašem študijskem programu?

Študentka A: Jaz sem bila z Mednarodno pisarno, ko sem urejala vse zadeve v zvezi z izmenjavo bila zelo zadovoljna. V drugem letniku sem bila vpisana na Bančni in finančni management in sem se potem prepisala na smer Trženje, zato sem imela takrat nekaj te žav s predmeti, ki sem jih izbrala na izmenjavi in je bilo zato težko poiskati ustrezne predmete. Vendar bi res pohvalila, da so bili v Mednarodni pisarni zelo prilagodljivi.

Kakšno je vaše mnenje glede tega, kako pomembna je odzivnost in podpora osebja v strokovnih službah (Služba za študijske zadeve, Služba za mednarodno sodelovanje ...) za vaš študijski program?

Študentka A: Jaz tudi mislim, da je to še kar pomembno, ker so te službe vseeno obraz fakultete in je pomembno, da delujejo dobro.

Kakšna se vam zdi oprema v učilnicah in podporne storitve na fakulteti (knjižnica, fotokopirnica, menza)?

Študentka A: Jaz mislim, da je fakulteta dobro urejena, sploh, ker so v zadnjem letu tudi prenavljali. Mislim, da tudi ne potrebujemo ne vem kakšne posebne opreme, če imamo v učilnici računalnik in na njem predstavitev, potem je to v bistvu že skoraj vse kar

potrebujemo. Nimamo kakšnih posebnih laboratorijskih vaj, da bi bila potrebna posebna oprema.

M: Se vam zdi opremljenost učilnic in izvajanje podpornih storitev (knjižnica, fotokopirnica, menza) pomembna za vaš študijski program, zakaj da in zakaj ne?

Mislím, da je pomembno, da ti je omogočeno nekakšno primerno okolje v katerem deluješ. Se pa spomnim, da je bilo nekaj časa na fakulteti malce neprijetno zaradi hrupa, ko so nekaj prenavljali. Toda to se je potrebno zavedati, da so nekaj prenavljali in, da to paše zraven. Bi pa mogoče izpostavila »kocke« za skupinsko delo v knjižnici. To smo mi veliko uporabljali, posebej so uporabne table in večji ekran na katerega se lahko priklopi računalnik.

M: Kako bi ocenili, da je bilo ob vpisu na fakulteto z predvpisnimi dejavniki (informacije o programu na spletu, informacije od kolegov, sprejem in informativni dan) in v kolikšni meri so se te po vašem mnenju uresničili?

Študentka A: Meni je bila največja težava to, da nas je bilo na začetku tako veliko in, ko sem si ravno našla eno družbo so te potem obupali ali odšli. Problem je, da je osip pri nas tako velik. Ravno to mi je bila največja sprememba v primerjavi s srednjo šolo, kjer imaš ves čas konstantno 30 sošolcev s katerimi se družiš, na začetku sem se to težko navadila. Ugotovila sem, da mi je v sklopu študija pomembna povezanost s sošolci. V tretjem letniku je bilo glede tega boljše, zato sem bila zelo vesela, boljše sem se počutila in čutila sem neko pripadnost. Glede same smeri oz. programa pa nisem imela toliko pričakovanj, na fakulteto sem šla res bolj sproščeno, brez nekih pričakovanj.

M: Kakšen je vaš pogled na družbeno vključenost (občutek pripadnosti, povezanost s skupino, priložnost za druženje) na vašem študijskem programu?

Študentka A: Meni se zdi, da na naši smeri smo se kar povezali, nekajkrat smo se celo dobili kot cela smer, ampak to kasneje, v tretjem letniku. Tako, da kot sem omenila, na začetku sem to zaznavala bolj slabo, v višjih letnikih pa se je to na srečo spremenilo. Jaz bi rekla, da je to res pomembno, ker je tudi vso skupinsko delo potem bolj kvalitetno, če se ljudje povežejo in sodelujejo. Zato bi rekla, da je to pomembno.

M: Se vam zdi, da česarkoli pomembnega nisva omenili? Ali bi radi omenili še kakršnokoli značilnost vašega študijskega programa, ki se vam zdi pomembna.

Študentka A: Meni se zdi res prvi letnik malce problematičen, bilo je preveč vsega. Danes bi me mogoče predmeti, ki smo jih imeli takrat bolj zanimali. V tretjem letniku je čisto drugače, bolj osebni stik, pedagogi se trudijo, da bi vsi dobili informacije in, da bi vsi opravili izpite. Dobila sem tak občutek. Dobila sem občutek, da je tako mišljenje, da če prideš do tretjega letnika, da je potem že zelo verjetno, da boš diplomiral. Saj je na vseh fakultetah podobno.

M: Najlepša hvala za sodelovanje!

Priloga 2: Zapis poglobljenega intervjuja s študentko I (angleška izvedba)

M: Lepo pozdravljeni in hvala, ker ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Intervju bo trajal približno 30 minut, prosila bi vas, da odgovarjate čim bolj iskreno in poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja namreč ne obstajajo pravilni in napačni odgovori. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vam vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim. Pogovor

bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrske naloge in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur. Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

M: Najprej bi vas prosila, da se predstavite z izbrano izvedbo študijskega programa UPEŠ (slovenska ali angleška) in z letnikom študija?

Študentka I: Sem študentka tretjega letnika, na angleški izvedbi programa UPEŠ.

M: Kako to, da ste ob vpisu izbrali študijski program UPEŠ na Ekonomski fakulteti in ne katerega podobnega programa?

Študentka I: Ekonomska fakulteta mi je bila prva želja, angleščina mi je bila zelo všeč in sem dejansko razmišljala, da bi šla študirat anglistiko. Sem pa bila na informativnem dnevu na Ekonomski fakulteti in me je ta dosti prepričal, tudi, ker sem vedela, da je možno dodiplomski program narediti mednarodno v angleščini. Ta razlog me je v bistvu sploh prepričal, da sem se vpisala na Ekonomsko fakulteto. Če bi obstajal samo slovenski program, se verjetno ne bi odločila za to fakulteto. V četrtem letniku gimnazije mi je bilo v bistvu to najbolj pomembno.

M: Zakaj ste se odločili za vpis na angleško različico programa UPEŠ in ne na slovensko?

Študentka I: Všeč mi je bilo, da imaš za sošolce mednarodne študente, da imaš tujo literaturo, mogoče bolj posodobljeno, da imaš potem tudi več možnosti za magisterij v tujini. Zdi se mi tudi, da dobiš več nekih mednarodnih izkušenj, enostavno sem imela občutek, da bom večjo širino znanja prejela na angleški smeri.

M: Kako ocenjujete vaš odnos s pedagoškim osebjem na vašem študijskem programu?

Študentka I: Večina mislim, da ima zadosti strokovnega znanja, ampak so pa bili določeni predavatelji tudi iz tujine, pri katerih se nam ni zdelo, da bi to bilo to. Od takšnih profesorjev nismo veliko odnesli, ker so mogoče res samo brali iz prosojnic. Zdi pa se mi, da je na angleški smeri odnos s pedagogi bolj oseben, kot na slovenski smeri, so na splošno bolj dostopni. Že zaradi tega, ker želijo mednarodnim študentom dajati ta občutek, da se lahko obrnejo na njih. Tuji študenti v Sloveniji to definitivno rabijo, da se lahko obrnejo na nekoga. Sploh v prvem letniku so se trudili, da smo imeli še neke dodatne aktivnosti, da smo šli na kakšen izlet, da smo se lahko bolj povezali. Bolj je bil mogoče prisoten občutek neke skupnosti kot na slovenskem programu.

M: Kako pomemben se vam za vaš študijski program zdi odnos s pedagoškim osebjem? Zakaj mislite, da je temu tako?

Študentka I: To se mi zdi pomemben dejavnik že iz tega razloga, da dobiš neko povratno mnenje s strani pedagogov, kar se tiče znanja oz., da so na voljo, da so pripravljeni odgovarjati na tvoja vprašanja tudi po pouku. Da imaš občutek, da se lahko na govornih urah posvetuješ glede snovi oz. da prideš tja z nekimi vprašanji.

M: Kakšna se vam zdi vsebina in struktura predmetnika ter njegova izvedba na vašem študijskem programu?

Študentka I: V prvem letniku mi je bilo všeč, da smo prejeli bolj široko znanje in neke osnove. Zaradi teh osnov je bilo mogoče malce lažje, da smo vse po malem spoznali, sploh za naprej. V drugem pa v tretjem letniku so se vsebine malo prekrivale, niso bile toliko specifične. Zdi se mi, da sta si smeri Trženje in Mednarodno poslovanje po vsebini kar

različne, zato bi bilo boljše, če bi imeli na smereh več različnih predmetov, bolj specifičnih za smer.

M: Se vam zdi dobra vsebina in struktura predmetnika ter njegova izvedba bistvena za vaš študijski program, zakaj tako menite?

Študentka I: Predmetnik se mi zdi mogoče bolj pomemben kot pedagogi, ker tudi, če si malo slabši pedagog lahko dobiš dobre knjige o vsebini predmeta.

M: Kako se vam zdi, da je na vašem programu poskrbljeno za zagotavljanje kariernih priložnosti (sodelovanje s podjetji, študentsko delo, študijske prakse)?

Študentka I: Imeli smo neka sodelovanja s podjetji, ampak, jaz pri nobenem od teh pravzaprav nisem prepoznala, da bi lahko katera od teh priložnosti bila moja karierna priložnost. Bolj se mi zdi, da so bila ta sodelovanja s podjetji namenjena podjetjem, da so lahko oni kakšno idejo ali pa projekt s tem pridobili. Ni bilo v bistvu dvosmerno, da bi se mi lahko veliko naučili od tega. Mislim, da, ko sem jaz obiskovala program, da teh sodelovanj ni bilo toliko, da bi lahko bilo tega več ter, da bi lahko bilo to sodelovanje malo bolj dvosmerno. Mislim, da takrat res tega ni bilo toliko, moj prve sodelovanje s podjetjem je bilo dejansko na do godku Business Hive, kar v bistvu nima povezave s programom.

M: Zakaj se vam zdi zagotavljanje kariernih priložnosti, kot so sodelovanje s podjetji, študentsko delo in študijske prakse na vašem študijskem programu pomembno oziroma zakaj ne?

Študentka I: Karierne priložnosti se mi zdijo srednje pomembne, to se mi ne zdi tako bistvenega pomena, ker se načelom še bolj učiš. Mislim, da se pričakuje, da se boš s kariernimi priložnostmi začel ukvarjati kasneje, na magistrskem študiju.

M: Kako bi ocenili možnost pridobivanja mednarodnih izkušenj (timsko delo s sošolci iz tujine) na vašem študijskem programu?

Študentka I: Smo delali s tujci v skupini, slabo je bilo, da je bilo nekaj študentov tukaj bolj zaradi vize, tako, da si lahko v skupino dobil posameznike, ki niso bili najbolj zainteresirani za delo. Če bi se to dogajalo v službi, bi se take posameznike verjetno odpustilo, toda tukaj je bil problem, da si bil potem primoran narediti še njihov del. To je res ekstremen primer, vendar v splošnem se mi zdi dobro, da vidiš kako ljudje razmišljajo. Dobiš nek občutek o kulturnih razlikah, se ti lahko odprejo nova obzorja, če si pripravljen videt in sprejet nekatere razlike. Ne bi pa rekla, da je to nujno tako zelo dobro, problematičen se mi zdi ta pristop, da si včasih prisiljen delati s kakšnimi posamezniki, ki niso dovolj zagnani oz. zainteresirani. Podpiram sicer idejo, da se med predavanji oz. na vajah dela v mednarodno različnih skupinah, vendar v primerih, ko se dela na projektih, ki so ocenjeni, pa bi bilo smise lno, da pustijo, da se študenti sami odločijo s kom bodo v skupini. Ker se mi zdi, da s tem, ko si prisiljen delati z nekom v resici ne pridobiš veliko.

M: Kakšno pomembnost pripisujete mednarodnim izkušnjam (timsko delo s sošolci iz tujine) na vašem študijskem programu?

Študentka I: To se mi zdi zelo pomembno, ker tudi dejansko zame je bil to eden izmed dejavnikov, da sem se vpisala na ta program.

M: Kako zaznavate stopnjo odzivnosti in podpore osebja v strokovnih službah (Služba za študijske zadeve, Služba za mednarodno sodelovanje ...) na vašem študijskem programu?

Študentka I: Po mojih izkušnjah sem bila z delom referata zadovoljna, med študijem sem si dodala en predmet, ki sem ga potem v uveljavljala kot izbirni predmet. Z mednarodno pisarno pa mi je bilo kar zahtevno komunicirati, ko sem šla na izmenjavo sem to videla. Bilo je malo neodzivno in trajalo je nekaj časa, da sem dobila določene odgovore. Ni bilo tako slabo, vendar bi vseeno lahko bilo boljše.

M: Kakšno je vaše mnenje glede tega, kako pomembna je odzivnost in podpora osebja v strokovnih službah za vaš študijski program?

Študentka I: Jaz bi rekla, da je to tudi pomembno ni pa sicer čisto najpomembnejša stvar. Da bi se odločal o kakovosti programa glede na to kako hitro ti npr. odgovorijo iz referata, se mi ne zdi, da bi se o kakovosti odločal samo na podlagi tega. Po drugi strani narediš pa veliko boljši vtis, če veš, da so tam zaposleni ljudje, ki so ti pripravljeni pomagati. Na kakovost študija pa to načeloma naj ne bi vplivalo.

M: Kakšna se vam zdi oprema v učilnicah in podporne storitve na fakulteti (knjižnica, fotokopirnica, menza)?

Študentka I: Sem kar zadovoljna, se mi zdi nek primeren prostor, če to primerjam z drugimi fakultetami. Sploh, ko sem se odločala za študij mi je bilo to tudi malo pomembno, ampak ni bilo pa bistveno. Sploh, ker je Ekonomska fakulteta dala nek vtis moderne fakultete, v primerjavi s katerimi drugimi fakultetami.

M: Se vam zdi, da so podporne storitve (knjižnica, fotokopirnica, menza) in opremljenost učilnic pomembne za vaš študijski program, zakaj da in zakaj ne?

Študentka I: Se mi zdi, da ima nek vpliv, ampak ni pa mogoče to tako bistveno za program.

M: V kolikšni meri so predvpisni dejavniki (informacije o programu na spletu, informativni dnevi, priporočila prijateljev) uresničili vaša pričakovanja glede programa UPEŠ?

Študentka I: Mislim, da so se moja pričakovanja kar uresničila, edino mogoče se mi je program zdel bolj lahek. Določene stvari so se mi zdelo malo prelahke, bi se dalo mogoče kakšne stvari narediti bolj zahtevne. V splošnem pa so se mi zdeli določeni predmeti dobro strukturirani, nekatere stvari pa so mi čisto izpolnile pričakovanja.

M: Kakšen je vaš pogled na družbeno vključenost (občutek pripadnosti, povezanost s skupino, priložnost za druženje) na vašem študijskem programu?

Študentka I: Če primerjam s slovenskim programom, mislim, da smo bolj povezani. Ni pa to seveda kot gimnazija ali pa tuje fakultete, kjer imajo manjše skupine. Še vseeno nas je na programu veliko in nekateri odhajajo, večina je odšla enkrat vmes na izmenjavo. Tako, da se je tudi populacija na naši smeri precej spreminjala.

M: Se vam zdi družbena vključenost za vaš študijski program pomembna? Zakaj se vam zdi tako?

Študentka I: Bi tudi rekla da je pomembno, predvsem za dodiplomski program, ker tam še iščeš nek socialni krog, nek sistem pomoči. Ko razmišljam se spomnim, da so bili nekateri sošolci na smeri precej povezani. Naredilo se je sicer nekaj manjših skupin, ampak smo vseeno se mi zdi, da kar povezani.

Se vam zdi, da česarkoli pomembnega nismo omenili?

Študentka I: Ne, mislim, da sva vse pokrili.

M: Najlepša hvala za sodelovanje!

Priloga 3: Opomnik za fokusni skupini

A. študenti na slovenski izvedbi programa UPEŠ

Lepo pozdravljeni,

najlepša hvala, da ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Sem Urša Mlekuš, študentka magistrskega študija na smeri Trženje na Ekonomski fakulteti, Univerze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela raziskujem vašo izkušnjo s slovensko izvedbo študijskega programa UPEŠ. Diskusija v obliki fokusne skupine bo trajala približno 60 minut in bo potekala tako, da vam bom zastavila nekaj vprašanj povezanih z vašim pogledom na študijski program UPEŠ in vašo študijsko izkušnjo s programom.

Prosila bi, da v pogovoru sodelujete vsi in, da poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja ne obstajajo pravilni in napačni odgovori, zato bi prosila, da na vprašanja odgovarjate čim bolj iskreno, četudi bo vaše mnenje morda drugačno od drugih. Sama v diskusijo ne bom aktivno vključena, ampak vam bom zastavljala vprašanja in skrbela za nemoten potek pogovora. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim. Pogovor bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize pogovora. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrskega dela in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur (razen demografskih podatkov o spolu, starosti in študijski usmeritvi).

Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

UVODNO VPRAŠANJE:

Prosim, da se predstavite s svojim imenom, letnikom študija in študijsko usmeritvijo na katero ste vpisani oz. jo obiskujete.

VSEBINSKA VPRAŠANJA:

1. SKLOP - zadovoljstvo s slovensko izvedbo študijskega programa UPEŠ

- 1) Zakaj ste se ob vpisu odločili ravno za slovensko izvedbo programa UPEŠ?
 - Ali ste se ob vpisu odločali med slovensko in angleško izvedbo programa?
 - Kaj je bilo tisto, kar vas je najbolj prepričalo?
- 2) Kaj ste pričakovali od študijskega programa UPEŠ (slovenska izvedba) pred začetkom študija?
 - Kako so se vaša pričakovanja tekom študija uresničila?

2. SKLOP – kakovost storitev na slovenski izvedbi študijskega programa UPEŠ

- 1) Kakšna je vaša izkušnja s programom UPEŠ (slovenska izvedba)?
 - V čem vidite ključne prednosti programa UPEŠ (slovenska izvedba)?
 - Kje vidite ključne slabosti programa UPEŠ (slovenska izvedba)?
- 2) Kaj se vam zdi pri študiju najbolj pomembno?
 - Kateri vidiki / elementi se vam zdijo pri študiju najbolj pomembni, da vse deluje tako kot je potrebno?

- 3) Kakšni se vam zdijo profesorji na slovenski izvedbi programa UPEŠ?
 - Kaj vam je všeč, kaj morda pogrešate?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 4) Kakšna se vam zdita predmetnik in izvedba predmetov na programu UPEŠ (slovenska izvedba)?
 - Kaj vam je všeč, kaj morda pogrešate?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 5) Kako se vam zdi, da je na slovenski izvedbi programa UPEŠ poskrbljeno za karijerne priložnosti (sodelovanje s podjetji, študentsko delo, študijske prakse)?
 - Se vam zdi, da je na voljo dovolj kariernih priložnosti? Zakaj mislite tako?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 6) Se vam zdi, da je na slovenski izvedbi programa UPEŠ dobro poskrbljeno za mednarodno izkušnjo, kot je npr. sodelovanje s sošolci iz tujine pri skupinskem delu, tuji predavatelji itd.?
 - Zakaj mislite tako?
 - Kaj konkretno glede mednarodnosti najbolj pogrešate?
- 7) Kako se vam zdi, da ste na slovenski izvedbi programa UPEŠ povezani z drugimi študenti (občutek pripadnosti, povezanost s skupino, priložnost za druženje)?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?

3. SKLOP – dodana vrednost izvedbe programa in predlogi za spremembe

- 1) Kaj bi izpostavili kot dodano vrednost slovenske izvedbe študijskega programa UPEŠ v primerjavi z angleško izvedbo?
- 2) Kakšni so vaši predlogi za izboljšave na slovenski izvedbi programa UPEŠ?
 - Kaj bi svetovali vodji programa pri uvajanju sprememb na slovenski izvedbi programa UPEŠ?

ZAKLJUČNO VPRAŠANJE:

Se vam zdi, da glede na vse povedano še česarkoli pomembnega nismo omenili? Ali bi radi omenili še karkoli, kar je povezano z izvedbo vašega študijskega programa?

Najlepša hvala za sodelovanje!

B. študenti na angleški izvedbi programa UPEŠ

Lepo pozdravljeni,

najlepša hvala, da ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Sem Urša Mlekuš, študentka magistrskega študija na smeri Trženje na Ekonomski fakulteti, Univerze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela raziskujem vašo izkušnjo z angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ. Diskusija v obliki fokusne skupine bo trajala približno 60 minut in bo potekala tako, da vam bom zastavila nekaj vprašanj povezanih z vašim pogledom na študijski program UPEŠ in vašo študijsko izkušnjo s programom.

Prosila bi, da v pogovoru sodelujete vsi in, da poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja ne obstajajo pravilni in napačni odgovori, zato bi prosila, da na vprašanja odgovarjate čim bolj iskreno, četudi bo vaše mnenje morda drugačno od drugih. Sama v diskusijo ne bom aktivno vključena, ampak vam bom zastavljala vprašanja in skrbela za nemoten potek pogovora. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim.

Pogovor bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize pogovora. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrskega dela in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur (razen demografskih podatkov o spolu, letniku študija in študijski usmeritvi).

Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

UVODNO VPRAŠANJE:

Prosim, da se predstavite s svojim imenom, letnikom študija in študijsko usmeritvijo na katero ste vpisani oz. jo obiskujete.

VSEBINSKA VPRAŠANJA:

1. SKLOP - zadovoljstvo z angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ

- 1) Zakaj ste se ob vpisu odločili ravno za angleško izvedbo programa UPEŠ?
 - Ali ste se ob vpisu odločali med slovensko in angleško izvedbo programa?
 - Kaj je bilo tisto, kar vas je najbolj prepričalo?
- 2) Kaj ste pričakovali od študijskega programa UPEŠ (angleška izvedba) pred začetkom študija?
 - Kako so se vaša pričakovanja tekom študija uresničila?

2. SKLOP – kakovost storitev na angleški izvedbi študijskega programa UPEŠ

- 1) Kakšna je vaša izkušnja s programom UPEŠ (angleška izvedba)?
 - V čem vidite ključne prednosti programa UPEŠ (angleška izvedba)?
 - Kje vidite ključne slabosti programa UPEŠ (angleška izvedba)?
- 2) Kaj se vam zdi pri študiju najbolj pomembno?
 - Kateri vidiki / elementi se vam zdijo pri študiju najbolj pomembni, da vse deluje tako kot je potrebno?

- 3) Kakšni se vam zdijo profesorji na angleški izvedbi programa UPEŠ?
 - Kaj vam je všeč, kaj morda pogrešate?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 4) Kakšna se vam zdita predmetnik in izvedba predmetov na programu UPEŠ (angleška izvedba)?
 - Kaj vam je všeč, kaj morda pogrešate?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 5) Kako se vam zdi, da je na angleški izvedbi programa UPEŠ poskrbljeno za karierne priložnosti (sodelovanje s podjetji, študentsko delo, študijske prakse)?
 - Se vam zdi, da je na voljo dovolj kariernih priložnosti? Zakaj mislite tako?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?
- 6) Se vam zdi, da je na angleški izvedbi programa UPEŠ dobro poskrbljeno za mednarodno izkušnjo, kot je npr. sodelovanje s sošolci iz tujine pri skupinskem delu, tuji predavatelji itd.?
 - Zakaj mislite tako?
 - Kaj konkretno glede mednarodnosti najbolj pogrešate?
- 7) Kako se vam zdi, da ste na angleški izvedbi programa UPEŠ povezani z drugimi študenti (občutek pripadnosti, povezanost s skupino, priložnost za druženje)?
 - Kakšni so vaši predlogi in priporočila?

3. SKLOP – dodana vrednost izvedbe programa in predlogi za spremembe

- 1) Kaj bi izpostavili kot dodano vrednost angleške izvedbe študijskega programa UPEŠ v primerjavi s slovensko izvedbo?
- 2) Kakšni so vaši predlogi za izboljšave na angleški izvedbi programa UPEŠ?
 - Kaj bi svetovali vodji programa pri uvajanju sprememb na angleški izvedbi programa UPEŠ?

ZAKLJUČNO VPRAŠANJE:

Se vam zdi, da glede na vse povedano še česarkoli pomembnega nismo omenili? Ali bi radi omenili še karkoli, kar je povezano z izvedbo vašega študijskega programa?

Najlepša hvala za sodelovanje!

Priloga 4: Zapis fokusne skupine A: študenti na slovenski izvedbi programa

M: Lepo pozdravljeni, najlepša hvala, da ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Sem Urša Mlekuš, študentka magistrskega študija na smeri Trženje na Ekonomski fakulteti, Univerze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela raziskujem vašo izkušnjo s slovensko izvedbo študijskega programa UPEŠ. Diskusija v obliki fokusne skupine bo trajala približno 60 minut in bo potekala tako, da vam bom zastavila nekaj vprašanj povezanih z vašim pogledom na študijski program UPEŠ in vašo študijsko izkušnjo s programom. Prosila bi, da v pogovoru sodelujete vsi in, da poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja ne obstajajo pravilni in napačni odgovori, zato bi prosila, da na vprašanja odgovarjate čim bolj iskreno, četudi bo vaše mnenje morda drugačno od drugih. Sama v diskusijo ne bom aktivno vključena, ampak vam bom zastavljala vprašanja in skrbela za nemoten potek pogovora. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim. Pogovor bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize pogovora. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrskega dela in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur (razen demografskih podatkov o spolu, letniku študija in študijski usmeritvi). Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

M: Zanima me, zakaj ste se odločili ravno za slovensko izvedbo programa UPEŠ? Ste se odločali med slovensko in angleško izvedbo programa?

U3: Jaz sem se odločila za slovensko smer predvsem zaradi tega, ker sem imela na dodiplomskem študiju na voljo večjo izbiro študijske usmeritve. Se mi je zdelo, da je na slovenski izvedbi programa na voljo malo več možnosti glede študijske usmeritve. Tako, da predvsem zaradi tega pa tudi, ker se aktivno učim nemško tako, da mi angleščina ni tako zelo blizu oz. sem se usmerila v drug jezik.

U2: Načeloma tako, kot je rekla predhodnica več nekih usmeritev je bilo na slovenski smeri, da si pustiš bolj neke odprte opcije. Angleško načeloma znamo že vsi govoriti in ni neke hude razlike.

U4: Odločila sem se za slovensko smer zato, ker se mi je zdelo, da bo lažji študij, če bom v slovenščini študirala, da bom lažje razumela knjige, ki jih bom prebirala in tako naprej.

U6: Jaz pa predvsem zato, ker mislim ostati v Sloveniji in zato ne vidim ene dodane vrednosti, da bi šel na angleško izvedbo.

U7: Jaz sem slovenski program izbral, ker sem se malo bal, da ne znam dovolj dobro angleško in, da mi na angleški smeri ne bi šlo. Na slovenski izvedbi programa sem potem izbral študijsko usmeritev Trženje, ker se mi je zdel najboljši in najbolj zanimiva možnost med vsemi ponujenimi. Malo sem pregledal informacije na internetu in sem se potem nekako odločil za študijsko usmeritev Trženje. Malo me je pritegnila tudi možnost dvojne diplome.

M: Kakšna je vaša dosedanja izkušnja s slovensko izvedbo programa UPEŠ? V čem vidite ključne prednosti?

U1: A to zdaj govorimo za čas epidemije ali oboje nasploh?

M: V mislih imam oboje na sploh, torej čas epidemije, ko pouk poteka na daljavo in čas pred epidemijo, ko je pouk še potekal v živo.

U3: Jaz bi omenila, da so profesorji po večini zelo dosegljivi, veliko so pripravljeni sodelovati in pomagati, če rabimo pomoč. Pa vseč mi je možnost, ki jo imamo na faksu za udeleževanje v vseh različnih dodatnih aktivnostih, od nekih društev, aktivnosti, sejmov in takih zadev, tako da imamo nekako že več stika s tem okoljem zunanjim. Tako, da nismo res omejeni na sama predavanja in vaje tako, da ja v tem smislu.

U6: Všeč mi je to, da ni nič obvezno, da lahko tudi delaš zraven, če si prepričan, da lahko predmet narediš brez, da si prisoten na vajah ali pa predavanjih. Ker je tako, da večino se da tako narediti in zato, da bi bilo vse obvezno, da bi mogel ves čas hoditi na faks ni smiselno in je zato fajn, da lahko še zraven delamo. Ker recimo na enih drugih faksih ne moreš še delati zraven, prav zaradi teh nujnih vaj.

U1: Meni je všeč tudi to, ker je na voljo več terminov za vaje in pa predavanja potem si lahko urnik bolj organiziraš, da ni točno določeno kam moraš hoditi. Pa tudi zelo veliko ljudi je, zato je to idealna priložnost za mreženje. Meni se tudi zdi, da je okoliš faksa lepo urejen, taka lokacija je perfektna.

U6: Ja pa parkirišče je prednost, recimo kakšni faksi, ki so v centru je zraven njih težko poiskati parkirišče.

M: Kaj bi pa izpostavili oz. zaznavate kot slabosti slovenske izvedbe programa?

U2: Ja ena slabost je že ta, da je parking za plačat (smeh).

U6: A to misliš tudi znotraj predmetov in to?

M: Ja, v mislih imam res bolj na splošno vse, tako da karkoli vas moti oz. bi izpostavili kot slabost.

U6: Ja, izpostavil bi, da so kakšni predmeti preveč splošni, da dejansko se učimo stvari, če recimo že delaš ali kaj takega, nisem še videl, da stvari, ki se jih dejansko učimo, da bi bile potem dejansko na splošno uporabljene. Ampak moraš pa vseeno neke stvari znat kar precej v širino, čeprav veš, da ti nikoli ne bodo prišle prav. Pomembno se mi zdi, da bi se dalo bolj usmeriti že v drugih letnikih oz. potem naprej.

U4: Mene moti mogoče, da imamo zdaj, ko je ta koronavirus, da imamo pri enem predmetu že vse vnaprej posneto. In v bistvu ne moreš nič vprašati profesorja, mislim lahko mu napišeš e-mail, ampak ne direktno takrat, ko te neka situacija zanima, šele kasneje. Pa tudi nekako nisi motiviran, da tisti video dejansko potem pogledaš, ker nisi primoran k temu, da boš takoj šel na to predavanja ali vaje, ampak rečeš npr. bom pogledal čez 5 dni, potem pa kar pozabiš. Tu me res ful moti, da ne potekajo stvari v živo pri določenih predmetih. V živo mi je bilo bolj všeč, bilo je bolj pristno, vidiš profesorja še vseeno imaš nek boljši občutek, če si v predavalnici, kot pa da imaš samo nek zvok posnet in to je to.

U2: Boljše bi bilo tako, da so predavanja in vaje vseeno v živo in se jih hkrati posname, tako da imaš možnost, da jih lahko pogledaš potem še nekaj časa za nazaj.

U4: Ja, točno to ja.

U2: Tako imajo tudi na kakšnih ostalih faksih. To pomeni, da imaš vseeno možnost, da tudi kaj vprašaš med samim predavanjem, če te pa na predavanju ni, si ga pa lahko potem kasneje pogledaš.

U3: Jaz imam še neko čisto tako interno stvar, 80% seminarских nalog je bilo ocenjenih predvsem na podlagi oblike in ni bilo toliko fokusa na vsebini in potem, ko bom prišla v

situacijo v kateri si ti zdaj, ko pišeš magistrsko nalogo, bom obremenjena s citiranjem in podobnimi bedarijami, ki bi jih mogla že zdavnaj znati. Tako, da jaz sem zdaj 3. letnik in imam pri dveh predmetih poudarek na izgledu seminarske naloge in sploh nihče ne komentira vsebine, kar je za moje pojme žalostno, ker ja pričakujem, da imamo mi v tretjem letniku že nek nivo znanja. Mogoče čisto tako, saj to je čisto od profesorja odvisno, posploševati je zelo težko, ampak mogoče, da nas naučijo teh nekaj osnov, v prvem letniku pa, da se potem dejansko lotimo učenja konkretnih vsebin.

U1: Jaz bi izpostavil še nenaklonjenost profesorjem novim trendom, bom povedal kaj mislim. Lani smo imeli recimo predmet Podjetništvo, ko si mogel izbrati neko idejo in jo potem implementirati v praksi, ampak profesorji so v bistvu zavračali vse ideje povezane z novimi digitalnimi trendi in se mi ta način starokopitne šole ne zdi pravi, ker bomo znanje, ki ga pridobivamo sedaj rabili tudi naslednjih desetih in dvajsetih letih. Tako, da kot slabost bi izpostavil to nenaklonjenost do novih trendov. Ni mi všeč način razmišljanja te »stare šole«. Saj to se ne pojavlja pri vseh, ampak to me je zmotilo pri tem lanskem predmetu.

U6: Ja, pri meni je bil ravno to eden izmed razlogov, da nisem izbral študijske usmeritve Trženje, ker sem šel delat za spletni marketing eno izobraževanje in diplomu zunaj fakultete, ker me dejansko to zanima. Tam so predavatelji rekli, da so recimo poslušali trženje in so mislili, da se bodo učili o Google-ads-ih pa Facebook in Instagram oglaševanju in tako naprej, ampak so rekli, da se niso. Tako, da bom pa jaz študiral trženje in, da na koncu ne znam ničesar, kar se danes uporablja se mi zdi pa brez veze in mi je potem boljše, da grem nekaj zraven delat pa izberem lažjo usmeritev, torej Podjetništvo, da se še malo naučim stvari iz druge usmeritve. Se mi pa zdi, da če hočem nekaj dodatno pridobiti, nekaj kar me posebej zanima moram pa posebej poiskati oz. plačevati, ne morem tega dobiti na faksu.

U7: Jaz bi izpostavil predmet Temelji trženja katerim sem bil zelo razočaran. Moram reči, da sem od predmeta pričakoval več, ravno zato, ker sem na smeri Trženje in je bil to dejansko moj prvi trženjski predmet. Bil sem tako razočaran, da sem v bistvu že razmišljal, ali naj zamenjam smer. Predvsem vaje mi niso bile všeč, zaradi delovnih listov, ki jih je bilo potrebno ves čas oddajati. Na podlagi člankov, ki smo jih prebrali smo reševali vprašanja na delovnih listih. Izvedba vaj pri predmetu Temelji trženja mi ni bila všeč, premalo kreativna. Vaje bi lahko bile usmerjene bolj praktično in ne tako teoretično.

M: Kaj bi izpostavili kot dodano vrednost slovenske izvedbe študijskega programa UPEŠ v primerjavi z angleško izvedbo?

U2: Definitivno je na voljo veliko nekaj mednarodnih povezav v smislu mednarodnih, Erasmus izmenjav. To lahko iz prve roke povem, ker sem bil na izmenjavi v drugem letniku, v prvem semestru, se mi zdi, da druge fakultete tega nimajo v taki meri.

U1: Kakor sem jaz poslušal ljudi, ki so na angleški izvedbi programa, da so dosti nepripravljeni se ljudje mrežiti oz. družiti na angleški izvedbi. Vseeno se mi zdi, da na angleški izvedbi vsak nekako gleda bolj nase. To sem slišal na podlagi mnenj določenih študentov.

U3: Jaz težko rečem, pa tudi ne bi si upala tega trditi drugače, ampak jaz sem v bistvu lansko leto poleg tega, da sem študirala tudi učila par predmetov in sem jih učila tako v angleščini kot v slovenščini, torej pripravo na izpite, inštrukcije in podobne stvari. Se mi zdi, da je bilo

pri nekje 50% predmetov vidno, da je sam standard malo nižji, standard v smislu, da se vse naučijo, ampak da ne preverjajo na taki ravni.

U4: Drugače to lahko res potrdim, si višji letnik, ampak kakor jaz vem, imajo na angleški smeri dosti predmetov, ki so na nek način lažji. In to se mi, ne da se mi ne zdi fer, ampak ni mogoče najbolj v redu.

U3: Jaz si ne bi upala čisto v splošnem reči, ni nujno, da to velja, ampak iz izkušenj sem dobila tak vtis, da če gledam recimo iz vidika zaposlovalca, če bi jaz zaposlovala bi smatrala, da so študenti iz slovenske izvedbe programa, mogoče malo bolj izobraženi, mogoče, da imajo malo več znanja. Ne vem, če čisto vsi gledajo tako na to. Ampak meni se zdi sam študij na slovenski smeri malo bolj zahteven, vsaj ko sem jaz imela stik s tem, ko sem obe izvedbi programa učila. Takrat sem imela možnost primerjat nivo zahtevnosti, dejansko izpitno literaturo obeh izvedb programa.

M: Kaj ste pričakovali od študijskega programa UPEŠ (slovenska izvedba) pred začetkom študija?

U3: Če sem brutalno iskrena sem pričakovala, da bo veliko težje, da mi bo vse skupaj nek večji preskok glede na gimnazijo, ampak ni bilo tako hudo.

U5: Mogoče sem pričakoval, da bomo imeli več prakse, da bomo več delali v Excel-u, kaj takega. Se mi zdi, da nam dosti manjka znanja iz tega področja. Se mi zdi, da če bi želel delati recimo v financah, da sploh ne dobiš nekega zadostnega znanja.

U6: Se mi zdi, da manjka več neke specifičnosti, da bi bil dejansko bolj pripravljen na to, kar potem tudi delajo v podjetjih, ker je tako, da jaz recimo zdaj zraven delam in je tako, da kar sem se naučil na faksu, ti daje neko širino, da razumeš malo širše, kaj se dogaja, ampak v resnici te tudi ne morejo naučiti vsega. Pri informatiki te npr. naučijo funkcijo VLOOKUP pa stvari si šel enkrat čez, ampak takoj, ko moraš sam nekaj narediti, mora nekdo sedeti zraven tebe in ti prvih nekajkrat to pokazat. Se mi zdi, da to znanje, ki ga dobijo ljudje, ko pridejo iz Ekonomske fakultete, da bi lahko bilo malo bolj specifično. Pa da ni znanje samo neka teorija v luftu.

U7: Jaz mislim, da so se moja pozitivna pričakovanja glede študija, predvsem glede profesorjev, ki sem si jih ustvaril na podlagi informacij o programu na spletu, na podlagi informativnega dne in priporočil prijateljev kar uresničila in, da sem kar zadovoljen. Ne bi mogel reči, da so nam na informativnem dnevu dajali kakšne prazne obljube. Nisem imel tudi nikakršnih astronomskih pričakovanj, ampak sem zaenkrat čisto zadovoljen z fakulteto in študijskim programom. Če se postavim v vlogo nekoga, ki se vpisuje je čisto odvisno, kaj fakulteta obljublja. V mojem primeru se je izkazalo, da so predvpisni dejavniki, dobro uresničili moja pričakovanja, ker nisem bil deležen nobenih praznih obljub ali pa zavajanj.

M: Zanima me še, če primerjamo pouk online in v živo, kakšna je kaj vaša izkušnja?

U2: Definitivno sem na večjem številu predavanj in vaj, od kar je pouk online, ker ne rabiš zapravljat časa, da greš tja in nazaj s tem, sploh letos, ko je malo smešen urnik, ko imamo en vaje od osmih zjutraj pa do desetih in potem od petih popoldne do sedmih zvečer naslednje. Vem, da če se ne bi izvajale online na ene sigurno ne bi šel.

U6: Tista predavanja in vaje, ki so posnete so idealne, če si želiš prilagajati urnik še drugim stvarem, kot je rekel moj predhodnik, da ne gledaš vsega v živo, če nimaš časa, ampak si

lahko tudi potem pozneje popoldne pogledaš kakšno predavanje, da potem lahko sam predelaš, če nimaš drugače časa.

U3: Če bi bila opcija bi bilo zame idealno, da se predavanja kljub vsemu izvajajo v živo, pa če nekdo ne uspe priti, da se s tem, ko se predavanje posname ponudi možnost, da kasneje posluša, ker realno, če je profesor predaval predavanje, ga čisto nič ne stane, če predavanje posname in ga naloži na Canvas ali na kakšno podobno spletno učilnico. Ker se mi zdi, da to ne vzame dosti dodatnega časa, tri klike na računalniku. So pa vaje v živo boljše, ker če si v prvem letniku pa še nisi imel kontakta s svojimi sošolci, jih preko online predavanj zelo težko spoznaš. Jaz kolege poznam predvsem zato, ker smo se prej družili dve leti. Zdaj v teh časih bi jih zelo težko spoznala.

U1: Definitivno je težje slediti online pouku, ker večinoma gledaš v predavatelja in v sto zaslonov brez kamere in ni te bližine in zato s tem motivacija pada. Kljub temu je pa tudi kar nekaj pozitivnih lastnosti v online načinu, recimo eden je ta, da je veliko več teh nalog v Canavsu, veliko več teh sprotnih sodelovanj, to mi je bilo zelo všeč pa mogoče gre bolj na roko tistim študentom, ki imajo kakšne predmete od lani in si potem lažje organizirajo urnik, da si ne rabi podirati vsega skupaj, ker ni tega prevoza in je potem veliko bolj praktično tako. Iz tega vidika, tako da so prednosti in slabosti.

U4: Jaz niti nimam toliko za dodati, ampak to, da poteka online mi je res všeč, ker si lahko vse nekako prilagodiš, tako kot ti je všeč to mi je res super.

U6: Dejansko je to kot je že prej omenila udeleženka 3, največja slabost, da ni tega novega spoznavanja ljudi. Zdi se mi, da če že gremo iskat pozitivne stvari na faksu je to, da spoznaš nove ljudi, ker sta dve možnosti, lahko, da ji boš v prihodnosti potreboval ti, ali pa bodo oni potrebovali tebe. Imam eno prijateljico iz prvega letnika, ki je rekla, da so jih po dveh ali treh tednih pouka v živo poslali domov in je rekla, da že tako se nič niso poznali, ker so ve s čas imeli maske gor. Je rekla, da če si kdo sname masko, da sploh ne bo vedela, če so to njeni sošolci. Tako, da mislim, da predvsem tukaj izgubljam. Mislim, da se predavanja in vaje da nekako rešiti prek ZOOM-a, spoznal pa sigurno ne boš nikogar med predavanjem, kar pa bi rabil in bi bilo dobro, če bi jih. Ker lahko, da bodo delali v tvoji branži in se boste enkrat spet našli.

U3: V šolski klopi smo iskreno lahko malo klepetali tako, da smo se lahko spoznavali, na ZOOM-u pač ne moremo klepetati pa daleč od tega, da to podpiram, ampak to so bile v bistvu edine povezave med nami po večini. Tako, da zgubljam te povezave po večini in je zato zelo težko delati.

U1: Kakor jaz vem so imeli na magistrskem programu na Ekonomski fakulteti en dan za spoznavanje novih ljudi, prvi dan. To je ena informacija, ki sem jo dobil od enega študenta na smeri Trženje, pa se mi zdi škoda, da nismo tudi mi imeli tega na začetku novega študijskega leta oz. tretjega letnika v mojem primeru. Ker smo spet razdeljeni po študijskih usmeritvah. To se mi zdi škoda.

U6: Pa tudi slišal sem, da imajo na Medicinski fakulteti neke online dogodke, kot bi jih delal pri nas npr. Povezani EF, organizirajo igre in spoznavanja. To bi bilo mogoče zanimivo predvsem za prve letnike. Tako kot je rekla udeleženka 3, zdi se mi, da neko svojo skupinico ljudi itak imaš, ampak prvi letniki nimajo te priložnosti niti približno, tako da bi bilo dobro, da

bi se vsaj za njih kaj takega organiziralo, pa lahko tudi preko ZOOM-a, kaj kar ni samo tako, da nekdo predava in ostali poslušajo, ampak, da dejansko nekaj počnejo in imajo dejansko tudi kaj spoznavanja oz. mreženja.

M: Zdaj me pa zanima, kaj se vam zdi pri študiju najbolj pomembno? Kateri vidiki oz. elementi se vam zdijo pri študiju najbolj pomembni, da vse poteka tako, kot je treba.

U6: Jaz bi izpostavil to spletno učilnico oz. Canavs to se meni zdi zelo v redu v primerjavi s študent – net-om, se mi zdi, da so na Canvasu lepo razdeljene stvari in, da relativno hitro najdeš vse skupaj. Tako, da če grem bolj na tehnične stvari, mi je to bolj všeč.

U7: Tudi jaz bi pohvalil Canvas, se mi zdi veliko boljša alternativa kot študent-net, predvsem mi je všeč urejenost spletne učilnice.

U3: Večina stvari je tako lepo organiziranih, točno se ve, kdaj so izpiti, kdaj se je treba na njih prijaviti pač tako sistematsko so zadeve urejene tako, da ni potem nekih nepričakovanih odstopanj od tega, kar je bilo vnaprej dogovorjeno. Kar je v bistvu zelo dobro, da si lahko tudi študentje organiziramo življenje tako, da je čim bolj produktivno in se hkrati zraven še učimo.

M: Kakšni se vam zdijo profesorji na slovenski izvedbi programa UPEŠ? Kaj vam je všeč? Kaj mogoče pogrešate?

U3: Vsak profesor je človek, jaz pač smatram, da nobeden ni zdaj tako pretirano slab, da bi ga bilo treba zamenjat, tako da v splošnem sem s profesorji zadovoljna. Res pa je, da moraš kot učenec znati od vsakega profesorja izvleči najboljše oz. največ kar ti on lahko da. V smislu znanja, interakcije in podobnih zadev.

U6: Jaz mislim, da se na splošno, predvsem pri predavanjih ne vidim neke res te velike dodane vrednosti, da spremljaš predavanje, če imaš profesorjevo knjigo in predstavitev, preko česa predava, se da zelo lepo tudi brez tega predelat snov, ker pri nekaterih predavanjih ni zelo veliko nekih diskusij. Tako, da kar se tiče vaj je v redu, ampak predavanja pa so tako, kar se mene tiče mejno potrebna.

U4: Jaz se isto s tem strinjam, lani tudi če ne bi hodila na predavanja bi šla čisto lahko čez, edino vaje so bile pa res kar koristne. To je bilo tudi vse, pa še to ne pri vseh predmetih.

U1: Meni se zdi, da predavanja morajo bit, ker ljudje se učimo na drugačne načine, eden je vizualen tip, spet drugi se uči s poslušanjem. Da ne bom toliko kritiziral bom bolj pohvalil ene vaje, nekateri profesorji oz. asistenti so bili zelo zagreti, da nas več naučijo. Ker smo prej ravno imeli temo, da moramo študenti čim več iztisnit od profesorjev, no nekateri profesorji so nam res zelo odprto pomagali, so nam dali priložnost, da jih kaj vprašamo in smo res več znanja dobili od njih, bom kar izpostavil, recimo pri predmetu davki, to je zelo dober primer, sem se res veliko naučil od tistega predmeta, ker je bil res zelo dober asistent. Mogoče bi potrebovali več takih asistentov tudi pri drugih predmetih.

U2: Ja načeloma kot je bilo že prej povedano no, se da program čisto lepo zdelat tudi brez samega obiska predavanj. Večini profesorjev je v interesu, da dajo od sebe malo več, kot je predvideno v samem učnem načrtu, najdeš pa tudi par primerov, ki jim čisto odkrito dol visi za študente, recimo pri Makroekonomiji se mi zdi, da jim je bolj vseeno, če si prisoten ali ne, ali bo vpogled ali ne. Ampak ja, takih je nekako manj.

U7: Meni se zdi čisto v redu, ne bi zdaj česa izpostavljal. Zdi se mi to, da so pedagogi odzivni precej bistveno za program, dobro je imeti odzivne pedagoge, da hitro dobiš informacije, da

se lahko dovolj hitro pripraviš, seveda je to zelo pomembno. Tudi strokovnost profesorjev se mi zdi v redu.

M: Kakšen se vam zdi pa predmetnik in izvedba predmetov na slovenski izvedbi programa UPEŠ?

U7: Bi rekel, da je v redu, samo jaz sem drugi letnik, tako da imamo zaenkrat večinoma vsi na poslovni smeri bolj enake predmete in se ta specifičnost še ne pozna toliko. Zaenkrat bi rekel, da so v redu, nimam pripomb. Jaz sem mnenja, da je predmetnik temelj programa in ga določa, zato je ustrezen in zanimiv predmetnik ključen za program. Širok spekter programov v prvem in drugem letniku se mi zdi logičen, saj na začetku študija potrebujemo neko osnovo. Seveda mi ne odgovarjajo povsem čisto vsi predmeti, ampak razumem, da je potrebno, da je predmetnik čim bolj splošen, da pridobimo znanje iz različnih smeri.

U1: Meni se zdi, da bi lahko tudi poslovna smer imela Mikroekonomijo 2 ali Makroekonomijo 2. Se mi zdi škoda, da nimamo.

U6: Ja, ali pa, da bi si lahko mogoče malo bolj zbiral, sej nekaj si lahko zbiraš, Ampak, da bi si lahko še malo več, recimo, če si prepričan, da nečesa ne boš nikoli potreboval, da lahko to spustiš in si namesto tega izbereš nekaj, kar te zanima oz., kar misliš, da boš rabil, da se ti malo bolj odpre sama izbira predmetov.

U3: Ja v bistvu predvsem kot je tudi že rekel moj predhodnik, da bi si lahko bolj izbrali predmete. Tako ali tako se vsi predmeti izvajajo. Tako, da je čisto vseeno, če želi nekdo iz podjetniške smeri hoditi na Mikroekonomijo naj tudi hodi. Pač, da bi imeli to možnost, da so nekateri predmeti sicer obvezni, ampak da se da na voljo res čim več nekih predmetov, ki so variabilni oz. izbirni, da mi lahko potem izbiramo med njimi. Ker recimo eden izmed udeležencev je prej rekel, da bi rad imel Mikroekonomijo 2 in Makroekonomijo 2 mogoče pa nekdo drug tega noče poslušati. Dobro bi bilo, da bi imeli malo več izbire sploh v teh višjih letnikih, prvi pa drugi letnik bi še šlo, da imamo enake in malo bolj splošne predmete, ampak pol kasneje bi bilo pa res v redu, da bi imeli več izbire.

U2: Definitivno, kar je tudi že povedala predhodnica se da podpreti s tem, da imajo vsi naši predmeti 6 kreditnih točk (ECTS-jev), tako da potem, ko gledaš te kreditne točke je načeloma res vseeno, polovica predmetnika je res variabilnega. Tako, da bi se dalo malo drugače izpeljat.

M: Kako se vam zdi, da je na slovenski izvedbi programa UPEŠ poskrbljeno za karijerne priložnosti, kot so: sodelovanje s podjetji, študentsko delo in študijske prakse?

U5: Business Hive je zanimiv dogodek, ker se lahko pri tem dogodku boljše spoznaš s tem sistemom dela v podjetjih.

U7: Jaz osebno zaenkrat v sklopu študija še nisem imel priložnosti sodelovati s podjetji. Bi pa tudi jaz omenil dogodke kot sta Business Hive in Innovative All-nighter, ki sta precej praktično usmerjena in je večja možnost za sodelovanje s podjetji. Če se navežem na program, pa smo imeli nekaj gostujočih predavateljev iz prakse, kateri so nam tudi omenili kakšne priložnosti, da se lahko prijavimo na kakšno študentsko delo, ampak prav sodelovanja s podjetji pa še nisem bil deležen. Sodelovanje s prakso se mi zdi zelo pomembno, ker če imaš srečo, lahko na fakulteti srečaš že svojega bodočega delodajalca. S sodelovanjem s podjetji lahko študenti dobimo praktična znanja, ki jih delodajalci cenijo.

U4: Meni se zdi, da je zelo premalo gostov iz prakse, zdaj sem drugi letnik in smo do sedaj imeli samo enega gosta do zdaj in bo to najverjetneje tudi edini gost, ki ga bomo imeli, ker drugi profesorji nič ne omenjajo, da bi imeli kakšnega gosta še. Tako, da to nekako pogrešam, ne da mi ravno manjka, ampak mislim, da bi bilo res zanimivo poslušati nekoga iz prakse, saj ni nujno, da v smislu predavanja. Lahko je tudi izven tega, pač se mi zdi, da smo študenti res pokazali zanimanje za to, da bi bili pripravljene tudi izven pouka se tega udeležiti oz. poslušati, ampak še vedno ni nič od tega.

U3: Meni se zdi pa, da se dosti stvari odvija na fakulteti samo je problem, da če nisi v tem krogu ljudi, ki to organizira ali pa v bližini organizacije Povezani EF, potem zelo redko veš, kaj se kaj dogaja. Mogoče bi bilo dobro, da bi bile te zadeve tudi malo bolj predstavljene in malo bolj integrirane v sam učni proces. Sigurno je dosti nekih možnosti, ampak včasih res za kakšen dogodek izvem en teden po tem, ko se je že dogajal, sploh v prvem letniku se je to dogajalo. Zdaj, ko že vem kaj pričakovat vem kaj se dogaja, ampak v prvem letniku pa sigurno nisem bila tako na tekočem glede teh stvari.

U2: Sodelovanj s podjetji nismo imeli toliko razen pri kakšnih seminarških nalogah, kjer moraš samoiniciativno iti do podjetja, ne vem pri Managementu pa sigurno še kje je to bilo, ampak večina ljudi to po navadi naredi po liniji najmanjšega odpora pa dela na primeru nekega s.p.-ja oz. d.o.o.-ja, ki ga imajo doma ali pa, če poznajo nekoga, ki ima podjetje. Ni pa nič takega, kar bi ti lahko prineslo tudi zaposlitev v prihodnosti, recimo v prihodnjih treh letih, ali kaj podobnega.

U3: Ja, tako kot je ravno omenil moj predhodnik je bilo veliko enih seminarških nalog, ki so zahtevale, da sodelujemo s podjetji, ampak smo se mogli večinoma sami dogovoriti s podjetji za sodelovanje in običajno so to res bila družinska podjetja ali znanci. Tako, da to potem itak ni bilo tako perspektivno za naprej, ker to verjetno ni bila neka smer, ki nas zanima, ampak je bilo eno podjetje, do katerega imamo mi dostop.

U6: Zanimiva zadeva je bila recimo Innovative Allnighter, ki je potekala se mi zdi, da lani. Tako, da ja tam so bila neka podjetja, ampak je bilo tudi pri njih videt, da so prišli poslušat neki bolj zato, da se pokažejo oni. Ni bilo pa kakšnega komuniciranja s temi predstavniki ali karkoli takega. Res bi bilo dobro, da bi prišel nekdo, ki bi se malo pogovarjal in povedal, kako je oz. kaj iščejo, ali karkoli že.

U1: Jaz bi se dotaknil še študentske prakse v tretjem letniku, ki je na podoben način kot pri seminarški nalogi, ti si moraš v bistvu sam poiskati prakso, potem ti more pa še fakulteta določene dokumente podpisati. Ni recimo tako kot na drugih fakultetah, kjer imajo prav razpise za prakse in se potem lahko prijaviš. To me res moti v tretjem letniku, želim si, da bi bilo več delovanja in sprememb na tem področju s strani faksa.

M: Kakšna se vam zdi mednarodna izkušnja na slovenski izvedbi programa UPEŠ, kot je npr. sodelovanje s tujci pri kakšnih seminarških nalogah? Kakšno izkušnjo imate v zvezi z mednarodnostjo?

U2: A tujci so mišljeni kot tuja podjetja ali tujci, ki pridejo iz izmenjave?

M: Ne, tukaj imam bolj tuje študente v mislih.

U2: Aha, to pa oni pridejo vsi bolj na angleško izvedbo programa na slovensko izvedbo nekako ne pride nihče, ker smo na slovenski smeri, tako da razen v kakšnih klubih zunaj

zvečer nimaš neke velike interakcije z njimi. Edino mogoče kakšne predstavitve pri jezikovnih predmetih, ker so smeri vse skupaj.

U7: Nekaj tujih študentov imamo na programu, predvsem z držav bivše Jugoslavije, ampak jaz osebno še nisem sodeloval z njimi v skupini.

U3: Jaz pa imam par prijateljev, v bistvu sem spoznala eno punco in potem me je ona spoznala še z dvema prijateljicama, vse tri so v bistvu tujke, niso državljanke Slovenije in v bistvu sem pristopila do te punce predvsem z namenom, da bi ji pomagala, ker sem ugotovila, da ne razume jezika in sem ji ponudila pomoč v prvem letniku in tako je tudi ostal ta kontakt med nami, še zmeraj imamo stike in si pomagamo, ko je to potrebno. S tem, da verjamem, da je redko kdo to naredil, če smo iskreni. Ampak nekaj jih je, sicer zelo majhen odstotek. Jaz se z njimi pogovarjam in so rekle, da si želijo ostati v Sloveniji, da je to tudi razlog, da so sploh izbrale slovensko izvedbo programa. Tako, da si tudi želijo naučiti slovenščine in je bil to eden izmed glavnih razlogov, da so se odločile za slovenski program.

M: Pa vseeno pogrešate več mednarodnosti oz. stika s tujimi študenti, čeprav jih ni veliko na vaši izvedbi programa?

U7: Zdi se mi, da, če bi si želel več mednarodnih izkušenj, da bi se vpisal na angleški program ali pa na izmenjavo, tako, da na slovenskem programu se mi to ne zdi tako pomembno.

U3: Recimo, da je veliko lažje sodelovati z ljudmi iz iste kulture tako, da mogoče v tem smislu. Jaz imam sošolce, ki so na angleški izvedbi programa in se dostikrat pritožujejo, da je zelo težko delati z ljudmi, ki jih ne poznaš in, ki ne govorijo tvojega jezika. Sploh, če tujci govorijo slabo angleško, potem niti nimajo skupnega jezika za komunikacijo. Iz tega vidika vidim veliko prednost, da se mi na slovenski smeri mogoče ni treba potem ukvarjati s tem. Prijateljica iz angleške smeri pravi, da velikokrat naleti na kakšne take komplikacije, zato ker smo pač ljudje. To vidim samo kot prednost, zakaj je boljše, da ni toliko tujcev na slovenski izvedbi programa. Bi bilo pa verjetno tudi zelo dobro, če bi bili tukaj tudi tuji študenti, potem bi pa verjetno kakšno prednost v tem ugotovila, verjetno bi tako dobili več širine. Ampak zdaj težko rečem, ker jih ni oz. jih res ni veliko.

U1: Bom povedal eno anekdoto na to temo, kot je omenila predhodnica. Mi nismo imeli te izkušnje v živo s tujci, zaradi koronavirusa. Ampak smo imeli stik bolj preko teh seminarskih nalog in mi smo imeli velike težave pri seminarskih nalogah, ker jaz sem več časa porabljal, da sem popravil besedilo od tujega študenta, ki je pisal del naloge, kot sem porabil za dejansko pisanje mojega dela. Tako, da smo imeli pri teh jezikovnih ovirah dejansko res velike težave. Zato me je v bistvu ta izkušnja bolj odvrnila od sodelovanja s tujci v prihodnosti, če bo zdaj online vse zaradi teh razmer.

U5: Jaz bi rekel, da se jih večina še uči slovensko in zato po eni strani jih razumem in mislim, da jim moramo pomagati. Po drugi strani pa ne vem, eni si predstavljajo, da bo vse šlo zelo lahko čez, v bistvu pa sploh ni tako lahko vse.

U4: Jaz tukaj nimam nobenih pripomb, mislim, da je bilo že vse povedano.

M: Kako se vam zdi, da ste na slovenski izvedbi programa UPEŠ povezani z sošolci? Se vam zdi, da ste se dobro povezali med seboj?

U7: Meni se povezanost s sošolci zdi super, ampak na žalost na našem programu ni tako, ker nas je res veliko. V prvem letniku takoj na začetku so se nekateri takoj povezali. V naši

skupini se mi ne zdi, da bi se toliko povezali, se pogovarjali. Tudi zdaj, v drugem letniku, moram reči, da se ne družim veliko s sošolci. Saj se začneš družiti z nekaterimi, toda mislim, da je še vedno precej neosebno. Mislim, da če imaš ljudi okoli sebe s katerimi se razumeš, da ti izboljšajo celotno izkušnjo s programom. Čeprav na Ekonomski fakulteti v mojem primeru se mi zdi, da žal ni veliko tega, zaradi tega, ker smo tako velika fakulteta z veliko vpisa.

U2: Se strinjam s predhodnikom, ne zdi se mi, da bi se dovolj povezali, mogoče bi bilo dobro če bi bil kakšen delovni vikend ali kaj podobnega, ki je bolj organiziran s strani faksa. Kot obvezne vaje, da potem res pride veliko število ljudi. Problem je tudi da veliko število ljudi pade, zato se je težko povezati.

U5: Meni se tudi zdi, da bi se lahko še bolje povezali, veliko ljudi je bolj asocialnih, delamo sicer kakšne skupinske seminarske naloge in podobno skupaj, ampak se ne družimo tudi izven fakultete, v večini primerov je tako. Drugače pa si med seboj delimo informacije glede predmetov in izpitov. Največ smo se povezali dogodkih, ki jih organizira študentska organizacija Povezani EF. Zase bi rekel, da ne poznam vseh v skupini tudi, ker nas je tako veliko in mogoče zaradi tega nismo tako povezani. Kot predlog pa bi dodal, da bi bili razdeljeni v manjše skupine.

U6: Zdi se mi da bi lahko bilo več dogodkov na katerih bi se lahko še bolj spoznali in povezali ...Večji problem je za tiste ki so letos v prvem letniku, ker dejansko poznajo na faksu samo tiste ki so jih poznali že od prej.

U3: Glede na moje osebne izkušnje pa lahko rečem, da smo študentje med seboj dobro povezani in dobro sodelujemo. V prvem letniku sem spoznala nekaj kolegov in kolegic s katerimi se še vedno aktivno družimo. V kontaktu smo predvsem glede šolskih obveznosti, z nekaterimi pa smo oblikovali celo prijateljski odnos.

M: Kakšni so vaši predlogi za izboljšave na slovenski izvedbi programa UPEŠ? Če bi lahko svetovali vodji programa pri uvajanju sprememb, kaj bi svetovali?

U2: Svetoval bi obvezno izmenjavo, zato ker ti da neko širino in te vrže iz tvoje cone udobja. Pa res je huda izkušnja, saj vem, da obvezna izmenjava v praksi ne bi bila izvedljiva, ker je to tudi strošek in moraš dati nekaj iz svojega žepa, ampak ja, definitivno huda izkušnja, ki jo priporočam vsakemu študentu.

U3: V bistvu bi izpostavila to, kar smo že prej omenili, v smislu, da bi bilo več prakse, da bi bilo tekom študija podanih več samih primerov in pa nalog, ki jih bomo dejansko potem opravljali v podjetjih. Saj to ni nek znanstvena fantastika, ampak predvsem pomembnost Excela in vseh ostalih takih digitalnih zadev, mi smo se tega zelo na kratko dotaknili na parih računalniških vajah, kar smo itak že pozabili. Tako, da ko zaključim študij, se bom morala temu sama posvetiti oz. se že z nekimi dodatnimi izobraževanji.

U5: Predlagal bi več tega digitalnega znanja.

U6: Tako, kot sem že rekel, veliko je na splošno, ampak potem prideš v neko podjetje in ti morajo še enkrat razlagati tudi stvari, ki bi ti načeloma morale biti jasne, ko prideš iz Ekonomske fakultete. Sicer sem šele drugi letnik, ampak moram reči, da po prvem letniku in nekaj, ko bi človek rekel, da neke osnove sem pa dobil in sem vse lepo naredil, imaš v podjetju še vedno tisoč stvari za katere se ti niti ne sanja, kaj se dogaja tam. Mogoče res, da bi šel nekdo bolj po tem seznamu, kaj se dejansko dogaja v podjetjih od začetka do konca in,

da bi tudi mi na tak način imeli večjo širino, ki jo dobivamo bolj na neki teoriji, npr. se učimo Evropsko Unijo od A do Ž, delovanja nekega dejanskega podjetja pa recimo ne poznamo. Tako potem, ko prideš v podjetje se moraš stvari spet naučiti na novo.

M: Potem lahko počasi zaključimo. Najlepša hvala še enkrat, da ste si vzeli čas za sodelovanje v raziskavi. Želim vam veliko uspeha pri študiju in lepo se imejte.

Priloga 5: Zapis fokusne skupine B: študenti na angleški izvedbi programa

M: Lepo pozdravljeni, najlepša hvala, da ste si vzeli čas in ste pripravljeni sodelovati v moji raziskavi. Sem Urša Mlekuš, študentka magistrskega študija na smeri Trženje na Ekonomski fakulteti, Univerze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela raziskujem vašo izkušnjo z angleško izvedbo študijskega programa UPEŠ. Diskusija v obliki fokusne skupine bo trajala približno 60 minut in bo potekala tako, da vam bom zastavila nekaj vprašanj povezanih z vašim pogledom na študijski program UPEŠ in vašo študijsko izkušnjo s programom. Prosila bi, da v pogovoru sodelujete vsi in, da poskusite čim jasneje izraziti svoje mnenje. Na zastavljena vprašanja ne obstajajo pravilni in napačni odgovori, zato bi prosila, da na vprašanja odgovarjate čim bolj iskreno, četudi bo vaše mnenje morda drugačno od drugih. Sama v diskusijo ne bom aktivno vključena, ampak vam bom zastavljala vprašanja in skrbela za nemoten potek pogovora. Če med pogovorom kakšnega vprašanja ne boste razumeli, me lahko seveda opomnite, da vprašanje ponovim oziroma ga ponovno razložim. Pogovor bom tudi posnela in sicer zgolj zaradi lažje analize pogovora. Vaši odgovori bodo uporabljeni izključno za namene magistrskega dela in prav tako vaša identiteta ne bo razkrita nikomur (razen demografskih podatkov o spolu, letniku študija in študijski usmeritvi). Za vaše sodelovanje se vam že vnaprej iskreno zahvaljujem.

M: Predlagam, da kar začnemo, če se strinjate.

U1-U8: Ja.

M: Zanima me, zakaj ste se odločili ravno za angleško izvedbo programa UPEŠ? Ste se odločali med slovensko in angleško izvedbo programa?

U3: Jaz sem se odločil za usmeritev Mednarodno poslovanje, ker sem mnenja, da ljudje iz različnih okolij in krajev vidijo stvari na različne načine in to bi mi lahko bil ob nadaljnji gradnji kariere nek bonus, kajti vsaka oseba ima različen pogled na svet.

M: Ko si se vpisoval si lahko izbiral med slovensko in angleško izvedbo študijske usmeritve Mednarodno poslovanje?

U3: Jaz sem imel namen študirati samo v angleščini, ker sem imel namen kasneje iti študirati tudi v tujino, vendar sem potem malo preračunal možnosti, ki sem jih imel in sem ugotovil, da bo študij v Sloveniji tudi v redu.

M: Kaj pa drugi ste se tudi kaj odločali med slovensko in angleško izvedbo programa?

U1: Jaz sem se malo odločala med slovensko in angleško izvedbo, ampak sem bila že kar dosti zgodaj odločena za angleško, predvsem zato, ker sem tudi jaz eno dodano vrednost videla v tem, da je program v angleščini pa tudi, ker ko sem se vpisovala sem imela namen oditi v tujino še kakšen semester študirati ali pa se mogoče celo zaposliti v tujini.

M: Kaj pa ostali?

U2: Jaz sem pravaprav že takoj vedela, da bi šla na angleško izvedbo že zato, ker mi je v angleščini tudi malo bolj zanimivo in želela sem tudi oditi v tujino. Ampak je potem vseeno nek kompromis angleška izvedba programa, ker si vseeno doma, ampak da imaš študij vseeno v angleščini, kar je vseeno potem lažje za naprej, če želiš oditi na tuji trg.

U4: Jaz se čisto strinjam, pri meni nikoli sploh ni bilo vprašanje ali bi šla na slovensko ali bi šla na angleško smer. V angleščini je res veliko bolj zanimivo študirat, lažje je tudi potem za naprej in pa za službo.

U7: Hotel sem iti na nekaj drugega, da ni isto kot srednja šola in tako ali tako Slovence že poznam pa se mi je zdelo, da bi bilo zanimivo spoznati tudi tujce. Tako, da sem rekel, da na angleški smeri jih bo sigurno kar nekaj in potem jih je kar nekaj tudi bilo. Hotel sem, da je malo drugače, malo bolj raznovrstno.

U8: Jaz sem bila v prvem letniku na slovenskem programu, v drugem letniku sem se predstavila na angleško smer. Glavni razlog je bil, da sem želela izboljšati svojo angleščino. V drugem letniku v drugem semestru sem šla tudi na izmenjavo in sem se zato želela na nek način pripraviti že prej na tujino. Zdelo se mi je zanimivo, da na angleškem programu tvoji sošolci prihajajo iz celega sveta. Odločila sem se tudi zato, ker smeri Mednarodno poslovanje takrat sploh ni bilo možno študirati v slovenščini, mi je pa bila ta smer najbolj zanimiva.

U6: Meni se je zdelo, da če izbereš angleško izvedbo programa, da imaš nekako več možnosti za naprej oz. ker imam nek cilj, da bi šla enkrat ven iz Slovenije, v neko drugo državo. Da bo tako več možnosti, da dobim neko zaposlitev, če sem opravljala angleški program.

U5: Jaz se s tem strinjam, ampak moj primarni razlog je v bistvu, da slovenščina ni moj materni jezik, ampak sta to angleščina in srbsščina. V osnovni šoli sem bila na privatni mednarodni šoli, tako, da sem se v bistvu celo življenje šolala v angleščini. Razen na gimnaziji sem šla na slovensko šolo. Tako, da sem tam ugotovila, da je slovenski način šolanja zame osebno obupen in, da mi jezikovno ne ustreza, ker razmišljam v angleščini. Jaz sploh nisem razmišljala o slovenski izvedbi programa, ker sta me zanimali ravno ti dve študijski usmeritvi, ki sta v angleščini. Tako, da nisem pravzaprav sklenila nobenega kompromisa. Samo toliko boljše je bilo, da je v angleščini.

U6: Jaz sem se malo odločala med angleško in slovensko izvedbo, ker moja angleščina ni čisto perfektna, pa sem zato malo dvomila v to, če bo OK, ampak se je na koncu izkazalo, da je bila boljša odločitev, da sem šla na angleško izvedbo. Ker sem pričakovala, da bodo profesorji imeli malo višji nivo angleščine in sem se tega mogoče malo bala.

U5: Tega sem se pa tudi jaz bala (smeh).

U6: Ja, bala sem se, da bo veliko izrazov, ki mi bodo nepoznani, da bom veliko časa zapravila še za to poleg učenja. Ampak je bilo na koncu vse v redu.

M: Kakšna je vaša dosedanja izkušnja z angleško izvedbo programa UPEŠ? V čem vidite ključne prednosti?

U1: Jaz imam dosti bivših sošolcev, ki so na slovenski izvedbi programa in, ko smo se pogovarjali, recimo, ko so oni malo razlagali. Sem opazila, da kvaliteta profesorjev, način komunikacije, odnos med profesorji in učenci, se mi zdi na angleški smeri veliko boljše. Ne vem a so tudi profesorji malo drugačni, ampak predvsem to sem jaz opazila.

U4: Jaz bi dodala prijateljstva, ki jih spletemo tukaj na tej angleški smeri, so bolj kvalitetna oz. boljše iz tega vidika, da so vključene različne narodnosti. Da bolj cenimo ljudi, ker ni nujno, da bodo tukaj cel čas študija. Lahko, da bodo tukaj samo pol leta oz. en semester ali dva.

U2: Mogoče je tako tudi zato, ker nas je manj na angleški izvedbi v primerjavi s slovensko. Se pa strinjam z vsem povedanim.

U3: Ja jaz tudi, predvsem se strinjam s prednostjo, ki se nanaša na prijateljstva.

U7: Prvo bi rekel pouk v angleškem jeziku to mi je zelo velika prednost. Kot sem rekel povezovanje s tujci, da ni enako kot v srednji šoli, tudi neformalno povezovanje se mi zdi kul. Glede samega predmetnika mislim, da smo kar isti, edino računovodstvo naj bi bilo malo lažje pri nas. Meni se zdi tudi boljše, da je pouk v angleščini, da če bom šel na kakšno izmenjavo, da mi ne bo takšen šok.

U6: Meni je všeč, ker je na izvedbi veliko različnih narodnosti, pač sošolci so iz celega sveta v bistvu in spoznaš njihove kulture, njihove navade in pač to mi je zelo všeč.

U5: Meni je tudi to všeč, ampak ne toliko iz tega razloga, ampak zato, ker sem navajena iz osnovne šole, da sem ves čas imela tujce za sošolce, ki so se tudi ves čas menjali, ker so bili njihovi starši ali diplomati ali pač predsedniki kakšnih velikih korporacij ali pa športniki in so se ves čas selili, se ves čas menjavali in je nekako tukaj na nek način prisoten isti duh, ker imamo tukaj veliko Erasmus študentov. Poleg tega se mi zdi, da na angleški izvedbi, kolikor sem videla, v primerjavi s slovensko izvedbo, bi za prednost izpostavila, na primer Canvas, na naši izvedbi so to uvedli že prejšnje leto deloma, na žalost ne še popolnoma, ampak se mi zdi, da slovenska izvedba sploh ni imela Canvasa prejšnje leto, mi je pa v bistvu Canvas veliko boljše platforma kot študent-net. Tako, da ne vem sicer, ali je to zgolj naključje, ampak se mi zdi, da na naši izvedbi prej dobimo neke mednarodne platforme.

M: Kaj bi pa izpostavili oz. zaznavate kot slabosti angleške izvedbe programa?

U3: Mogoče bi izpostavil to, da se skupine še vedno formirajo po narodnosti torej ljudje se še vedno najraje povežejo s »svojimi« ljudmi. Mogoče bi bilo dobro, da bi bili kot skupina še bolj odprti, to bi bilo še boljše. Ker tudi, ko se dela kaj po skupinah še zmeraj Slovenci dostikrat ciljamo k Slovincem in drugi ciljajo k drugim. Jaz sem mnenja, da bolj kot bi bile skupine pomešane boljše bi bilo, ampak dobro to je moje osebno mnenje. Včasih imamo pravilo, koliko različnih narodnosti mora biti v skupini za seminarsko nalogo. Ampak se mi zdi, da je to bolj odvisno od tega koliko se ti kot posameznik angažiraš poiskat skupino. Mislim, da če se potruдиš, lahko dobiš pravo skupino. Za formiranje skupin niso odgovorni profesorji, ampak smo mi sami.

U2: Mogoče bi bilo dobro tudi, če bi imeli več profesorjev, ki niso Slovenci, torej iz drugih držav.

U4: Ja, jaz se strinjam s tem, ker imamo npr. za predmet Corporate Finance enega Angleža, ki je nerealno dober.

U2: Ja, (smeh) se strinjam.

U1: Tudi jaz se strinjam z vsem povedanim.

U6: Ne vem, jaz nimam nekih velikih pripomb, meni je vse kar v redu.

U5: Jaz bi pa izpostavila angleščino profesorjev, ker jaz razumem, da so strokovnjaki na svojem področju, ampak verjamem pa tudi, da učiš v angleščini potrebuješ neko znanje. Ker sem imela izkušnjo, da so nekateri profesorji začeli kar govoriti v slovenščini in so rekli, da ne vedo točno, kako se to reče in so prosili, da tisti, ki znamo slovensko, da jim pomagamo. Kar pač seveda ni problem, če pozabiš eno besedo, ampak ko je tega precej in se dogaja pogosto je že malo nelagodno. Nekatero stvari so včasih tudi dvomne prav zaradi te jezikovne bariere, ko v bistvu kaj rečejo in ne uporabijo pravih besed ali pa besedne zveze in se v bistvu lahko čisto drugače razume in si ti potem kot študent v dvomih, ker se to učiš na novo. Tako, da mogoče bi to izpostavila kot slabost.

U7: S tem se strinjam, včasih se pojavijo kakšni profesorji, ki ne znajo v angleščini prav dobro razlagati snovi. Že tako ali tako je malo težje spremljat v angleščini, če pa še oni ne znajo tako dobro angleško je včasih malo težje. Ampak to ni spet takšna pomanjkljivost. Drugače pa bi rekel, da mi je kar všeč.

M: Kaj bi izpostavili kot dodano vrednost angleške izvedbe študijskega programa UPEŠ v primerjavi s slovensko izvedbo?

U4: Jaz mislim, da dodana vrednost je v tem, da nisi omejen s stališča kje boš delal, s kom boš pogovarjal, da imaš besedišče v primeru, da boš šel kamorkoli, če ne ostaneš samo v Sloveniji.

U1: To se tudi meni zdi, da imaš besedišče, da lahko nekje v tujini zaštaršaš, to se mi zdi kar fejest pomembno.

U4: Tudi to se mi zdi pomembno, da imaš mednarodne veze, da poznaš več tujcev, da je tvoja mreža ljudi večja in bolj raznolika.

U7: Ja se strinjam, izpostavil bi predvsem spoznavanje tujih nacionalnosti in tujih kultur, s katerimi drugače sploh ne bi prišel v stik oz. sploh ne bi pomislil, da bi se šel učiti o njih.

U5: Jaz se iskreno ničesar kar nisem že povedala ne spomnim. Ne počutim se niti prikrajšana v primerjavi s slovenskim oddelkom, niti, da sem jaz, ker sem na angleški izvedbi nekaj več. Se mi zdi, da smo nekako na istem, razen tega kar sem že rekla za jezik ali pa, da nekatere stvari dobimo prej. Drugače se pa mi zdi zelo pravično med obema programoma. Ne zdi se mi, da bi bila kakorkoli prikrajšana oz. da bi na angleški izvedbi dobila nekaj več.

U6: Meni se zdi, da je na angleški izvedbi neka možnost dvojne diplome, pa nisem sigurna, če je to tudi na slovenski izvedbi.

M: Kar se tiče študijske usmeritve Trženje in Mednarodno poslovanje je tudi na slovenskem programu možnost dvojne diplome.

U5: Ja, to je vezano na program se mi zdi. Niti ne toliko na jezik, ampak nisem pa sigurna.

M: Kaj ste pričakovali od študijskega programa UPEŠ (angleška izvedba) pred začetkom študija?

U1: Jaz sem pričakovala, da bom imela veliko več problema s samo angleščino, kot pa s snovjo. Potem se je nekako izkazalo, da je snov težja kot pa sam jezik. V bistvu presenetljivo je bilo, da sama angleščina ni bila toliko neka zahtevna, to me je najbolj presenetilo.

U2: To sem tudi jaz opazila, razen če smo pri predmetu Pravo družb in poslovno pravo, brali kaj specifičnega, tisto je bilo kar komplicirano, ampak drugače se pa ostalo čisto normalno

razume, kar mi je kar všeč. Pa tudi nisem pričakovala, da bo na angleški izvedbi toliko Slovencev, nisem vedela, da se jih toliko veliko odloči za angleško izvedbo.

U4: Jaz sem pričakovala, da mi bo šla angleška izvedba veliko boljše, kot bi mi šla slovenska, nekako lahko to kar potrdim. Drugače pa nisem imela nobenih slabih pričakovanj, tako da ja, edina stvar, ki me je malo šokirala je bila število Slovencev na izvedbi, ampak ja to je pa to. Tega ne morem opredeliti niti kot pozitivno ali negativno, ampak gre zgolj za opažanje. Lahko rečem, da je bilo na splošno zagotovo boljše kot sem pa pričakovala.

U8: Meni se zdi, da so se moja pričakovanja kar uresničila, sploh glede poudarjanja mednarodnosti fakultete, ker če si to želiš, lahko tukaj to res izkusiš. Jaz mislim, da so bila moja pričakovanja kar uresničena.

U6: Moja pričakovanja so bila, da se bo treba več učiti, kot se je izkazalo kasneje (smeh).

U7: V bistvu sploh nisem veliko razmišljal o tem, sem se samo odločil, da se bom vpisal in šel pogledat in sem si rekel, da v najslabšem primeru se lahko prepisem, tako da nisem imel kaj dosti imel veliko pričakovanj, ko sem prišel na faks. Ampak vem, da sem bil prvi teden zelo navdušen glede tega, koliko različnih narodnosti je bilo na smeri, imel si Kitajce, Kazahstane... To mi je bilo zelo všeč, ker tega v srednji šoli ni bilo, ta raznolikost. Se mi zdi veliko boljše, kot če bi imel za sošolce same Slovence. Moji prijatelji, ki so bili na Ekonomski fakulteti že prej so bili sami Slovenci in mi sploh niso znali svetovati, kako izgleda angleški program. Zato si tudi nisem delal kakšnih prevelikih pričakovanj ali karkoli, da ne bi bil potem razočaran. In moram reči, da mi je uspelo.

U5: Jaz pa ne vem, tudi nisem nič tako specifično pričakovala. Mogoče sem pričakovala, da bo malo drugačen sistem, da se bo malo bolj razlikoval od slovenskega, več kot se dejansko, ampak to ni mišljeno niti pozitivno niti negativno. Pa pričakovala sem, da bo zelo drugačen pristop do učenja, do predavanja pravzaprav, jaz sem mislila, da bo bolj ameriški stil predavanj, niti ne toliko ta slovenski stil.

M: V kakšnem smislu bolj ameriški sistem?

U5: Ja tako kot sem bila jaz navajena, da je bolj interaktivno. Seveda pač ne more biti spet tako interaktivno, ker nas je res veliko, ker ne moremo vsega delati v skupinicah, ampak tako, da bi profesorji med predavanji malo več spraševali, ali pa malo bolj vključili študente v predavanja. Saj profesorji vključijo študente s kakšnimi vprašanji, ampak sem pričakovala, da bo še kaj več. Se mi zdi, da je to tudi od profesorja odvisno, ampak vseeno sem pričakovala, da bo bolj interaktivno. Ne vem sicer ali je to dobro ali slabo, ker sama tega nisem izkusila na tem nivoju študija, ampak to je bilo neko pričakovanje.

U6: Meni so se kar uresničila pričakovanja, nisem niti imela kakšnih pričakovanj. Sem bolj prišla sem z miselnostjo, bomo videli kako je in tako je bilo (smeh).

M: Zdaj me pa zanima, kaj se vam zdi pri študiju najbolj pomembno? Kateri vidiki oz. elementi se vam zdijo pri študiju najbolj pomembni, da vse poteka tako, kot je treba.

U1: Prva stvar, ki mi pade na pamet je odnos profesorjev do študentov. To je prva stvar, ki mi pade na pamet.

U3: Po mojem je to način, kako profesorji komunicirajo informacije, moram reči, da mi je zelo všeč način. Ne vem, kako je na slovenski izvedbi, ampak na angleški izvedbi te

profesorji angažirajo v predavanju in predavanju zato poteka lepo, bi rekel, da nisem pričakoval tega, zato sem bil glede profesorjev pozitivno presenečen.

U4: Jaz mislim, da je pomembno to, da si nekako povezan, če ne drugega vsaj z delom svojega razreda, da tudi, če ti npr. kaj ni jasno, da ti to lahko neko, ki je star toliko kot ti, lahko razloži na svoj način.

U5: Jaz bi izpostavila dostopnost profesorjev, da je to ena najbolj pomembnih stvari. Dostopnost v smislu, ko jim napišeš mail, da ti relativno hitro odgovorijo oz. da se počutiš tako, da lahko pristopiš do njih in, da jim nisi odveč, če jih vprašaš neko vprašanje, ne vem za dodatno razlago ali pa kakšno dodatno gradivo ali kaj takega. In v tem smislu, da si ves čas na tekočem kar se faksa tiče, da veš kaj se dogaja, da nisi tako v dvomih, da bi rabil koga kaj spraševati, ampak, da ti je takoj vse jasno pač, da imaš vse informacije. Še posebej recimo zdaj, ko je vsa ta Covid situacija, vse se ves čas nekako spreminja in zato je pomembna ta dobra obveščena.

U6: Jaz se tukaj popolnoma strinjam s predhodnico. Res je pomembno, da smo ves čas na tekočem glede novih informacij.

U5: Pomembno je, da ves čas vemo kaj se dogaja, da ne rabimo spraševati drugih, če vedo, kaj se dogaja in kaj ne. In tako za posamezen predmet, kot tudi za faks npr. zdaj v času Covid-a, da veš kako sta odprta knjižnica, referat itd. In, da veš kaj se dogaja na faksu.

U7: Jaz mislim, da prvo kot prvo predavanje v živo in interakcija med študentom in profesorjem se mi zdi kar ključnega pomena, zaradi tega, ker se vsaj jaz veliko lažje učim, če sprašujem stvari, če se pogovarjamo. Zdi se mi tudi, da bi pouk lažje deloval, če bi bile skupine malo manjše pri določenih predmetih, da nismo vsi ves čas skupaj. Ker se mi zdi, da bi se tako veliko bolj aktivirali. Ko je bil pouk še v živo so nas razdeljevali po skupinah za vaje, samo to je bilo po navadi pol razreda, še vedno nas je bilo 100 v razredu. Manjše skupine so bile samo recimo pri kakšni statistiki pri vajah, ko smo bili za računalniki. Drugače pa ni bilo tega nekega razdeljevanja tudi prej ne.

U2: A se to vprašanje nanaša na splošno, ko smo še bili na faksu ali na trenutno situacijo, ko vse poteka »online«?

M: V mislih imam na splošno, torej oboje, ko ste še bili na faksu in zdaj, ko vse poteka preko spleta. V čem se vam pa zdi, da je največja razlika med poukom na daljavo in v živo?

U2: Meni je veliko bolj všeč v živo. Pri online mislim, da se bolj fokusiram na to, kaj slišim oz. razumem. Nekateri profesorji se mi zdi, da zdaj med poukom na daljavo bolj berejo namesto, da kaj po svoje povejo. Zato mislim, da je boljši pouk v živo. Pa to, kar me je zmotilo je to, da na Canavsu ima vsak profesor oz. predmet malo drugače. Nekateri pod »home« objavljajo gradivo za predavanja in take stvari, kar se mi zdi super. Nekateri pa objavljajo bolj obvestila ne zdi se mi, da imajo vsi na enak način urejeno. To me je malo zmotilo.

M: Kaj pa ostali menite?

U1: Meni je bilo tudi v živo veliko, veliko bolj všeč. Že to, kako slediš samo razlagi. Ko je bilo v živo sem jaz v predavalnici sodelovala sigurno. Tukaj zdaj, ko si doma, ko imaš vse okrog sebe, imaš telefon dosti nekih distrakcij. Nihče te tudi ne vidi, ne ve kaj v resnici delaš. V bistvu samo gledaš tiste prosojnice. Zato mi je bilo veliko, veliko boljše v živo. Mi smo

imeli prvi semester v živo in potem drugi »online« in sem potem res videla, kako mi je bil v bistvu prvi semester tisočkrat lažji, kot pa potem drugi semester. Pa čeprav se mi zdi, da je bilo v prvem semestru malo težje, ker je bilo vse na novo pa kakšen predmet se mi je zdel malo težji, pa sem jih še vseeno boljše naredila in manj sem se potrebovala na koncu učiti. Ker na daljavo, vem da sem se sama potem morala veliko več učiti, pa mi je bilo veliko manj jasno, kot pa v živo, ko si lahko vse sproti vprašal veliko lažje, če ti kaj ni bilo jasno. Tudi sodeloval si veliko lažje

U4: Meni je bilo tudi nenormalno boljše v živo, ker imam občutek, da se veliko več učim. Jaz nimam problema s tem, da je »online«, ker nekako mi je isto, ker bi poslušala v vsakem primeru. Ampak samo delo to, da uredim zapiske, da si pogledam še kaj dodatno in sem lahko potem od jutra do večera za računalnikom in pogrešam tisti medsebojni stik, tudi samo tistih 20 minut, ki smo jih potrebovali, da smo se premaknili iz ene učilnic v drugo.

U3: Jaz tudi najbolj pogrešam te stike s sošolci.

U6: Meni se zdi tako, da kar se tiče neke interakcije s sošolci je bilo prej definitivno boljše. Ker tudi si se npr. obrnil do nekoga v klopi za tabo, in si ga vprašal, če je razumel kar profesor razlaga. Med tem, ko zdaj ni tako, kar se tiče pouka oz. snovi oz. predavanj, pa jaz nimam nekih težav zdaj, ko je online.

U5: Ja, meni se isto zdi, tudi, ko je bilo v živo, se mi zdi, da je bilo prisotno ne več resnosti, ampak nekdo je recimo povedal kakšno foro in potem smo se itak vsi smejali in tudi profesorji in je bilo zato boljše vzdušje, tudi si nekako spoznal ljudi čez to. Ampak zdaj, ko je vse online, kot je rekla predhodnica tega socialnega stika nekako ni, ampak glede predavanj so pa prednosti in slabosti. Meni je super, ker se ne rabim vozit do faksa hkrati mi je pa trapasto, ker ti recimo včasih povezava ne deluje ali pa profesor zelo hitro govori in preden mu ti napišeš, da naj upočasni, sploh ne pogleda chat-a. Tako, da so plusi in minusi.

U6: Zelo je odvisno od profesorja, ali samo bere iz prosojnic, ker potem je nekako brez veze, da si na predavanju. Ali pa nekdo, ki res dobro razloži in imaš potem plus od tega, da si na predavanju. Čeprav se mi pa zdi, da se je preko računalnika malo težje skoncentrirati kot, če bi bila v predavalnici.

U5: To je definitivno res pa tudi, ker profesorji ne dobivajo nazaj odziva od nas, se mi zdi, da je tudi manj odmorov. Se mi zdi, da imamo samo pri dveh predavanjih odmor. Ker bi pa dejansko ravno zaradi tega, ker se je za računalnikom težje skoncentrirati, lahko imeli več odmorov. Lahko bi imeli pri vsakem predavanju vsaj tri minutno pavzo, vsaj toliko, da se pretegneš. Zdi se mi, da je koncentracijo med online študijem res težko ohranjati, ker npr. samo malo pogledaš telefon in kar padeš ven. V živo se to ne bi zgodilo.

U6: Tudi nekaj profesorjev je že omenilo, da ko smo v predavalnici nas vidijo, vidijo, če gledamo namrščeno, če so nam stvari jasne oz. če nam niso. Med tem, ko pri online načinu ima večina izkupljene kamere in zato večina nima pojma kaj se dogaja z nami na drugih koncih ekranov.

M: Se vam zdi, da je za obveščeno dobro poskrbljeno?

U5: Ne, sploh ne. Jaz sem imela študent-net v angleščini in npr. moja prijateljica, ki je na slovenski smeri mi je ves čas pošiljala, če sem dobila obvestila in jih nisem in potem takoj, ko

sem nastavila študent-net v slovenščino sem takoj dobila pet obvestil, ki jih prej nisem videla, ker sem imela študent-net v angleščini.

U6: Ja, glede študent net-a je to res, ampak, kar se pa tiče profesorjev pa jaz mislim, da nas relativno v redu obveščajo o vsem.

U5: Ja, to ja. Profesorji skrbijo za obveščenost, ampak kar se pa šole na splošno tiče pa ne toliko.

U6: No tudi kakšen profesor včasih ni najbolj odziven, ampak potem napišeš še ene dva maila pa dobiš odgovor (smeh).

M: Kakšni se vam zdijo profesorji na angleški izvedbi programa UPEŠ? Kaj vam je všeč? Kaj mogoče pogrešate?

U1: Jaz sem zelo navdušena, v bistvu sem pozitivno presenečena, nisem pričakovala, da se bodo toliko trudili. Če pogledaš že recimo, da nekemu profesorju pošlješ e-mail za karkoli že, res odgovorijo hitro, čeprav verjetno nisem edina, ki jim je poslala mail. Je res, da ne čisto pri vseh, ampak pri večini sem imela res pozitivno izkušnjo oz. sem bila pozitivno presenečena. Tako, da imaš občutek, da jim je mar zate pa čeprav nas je tako veliko v razredu. Da vseeno imajo nek odnos z učenci.

U2: Ja, res je, to lahko potrdim, tudi moja pričakovanja so bila glede profesorjev in njihovega prizadevanja presežena v pozitivnem smislu.

U4: Meni je res všeč pri profesorjih, da se potrudijo, da razumemo. Tudi, če rabimo neko razlago trikrat nam bodo razložili. Tudi, če samo ena oseba od stotih na predavanju potrebuje pomoč bodo vedno pripravljeni pomagat.

U3: Jaz se tudi popolnoma strinjam s tem, moram reči, da delo profesorjev in njihovo dostopnost ocenjujem dobro.

U8: Generalno gledano zaznavam profesorje pozitivno, nekateri so res super, ampak bi izpostavila, da sem pogrešala več interaktivnosti, več dela v skupinah, mogoče še več dela na študijskih primerih. Zdelo se mi je, da je pri nekaterih pedagogih še vedno prisoten monoton pristop na predavanjih, dolga predavanja s premalo interaktivnosti. Se mi zdi, da večina s profesorji ne vzpostavi nekega posebnega odnosa. Mogoče je tega na drugih fakultetah več, če so skupine študentov manjše.

U5: Na splošno jaz ne morem reči, da je ful dobro ali pa ful slabo, ker je odvisno od vsakega profesorja posebej, ampak po mojem mnenju so precej pripravljeni pomagati, v smislu, da odgovarjajo na maile in tako naprej, ampak so pa kakšne izjeme. Jaz sem recimo nekemu profesorju napisala e-mail šest mesecev nazaj, pa še zdaj nisem dobila odgovora in tudi moji sošolci niso dobili odgovora. Se mi zdi res odvisno od vsakega profesorja, ampak v veliki večini se mi zdi, da so zelo korektni in, da so zelo pripravljeni pomagati, ampak, da so pa seveda kakšne izjeme, ki pač žal so.

U6: Jaz se strinjam s predhodnico, v splošnem so res korektni in pripravljeni pomagati.

U7: Kot sem že prej omenil, profesorji so sicer zelo dobri, kar dobro predavajo pa vse, edino nekateri imajo res težave z angleščino. Tukaj bi bilo malo boljše, če bi se fakulteta o tem malo bolj pozanimala in jim dala na voljo kakšna dodatna izobraževanja ali kaj takega iz tega področja. Drugače se mi zdi pa da res dobro predavajo in, da niso neki amaterji (smeh).

M: Kakšna pa je dostopnost profesorjev po vašem mnenju in interakcija z njimi?

U5: Ja odvisno je od posameznika, zdaj imamo enega profesorja pri katerem nam ni bilo nekaj jasno, ampak on ni samo odgovoril posameznikom, ampak je tudi objavil odgovor za vse ostale in podaljšal je kakšen rok. Prejšnje leto smo pa imeli enega, ki pa se sploh odzival ni. Zelo je odvisno eni so res veliko pripravljeni eni pa niso. Eni so pa ravno vmes naredijo kar rabijo in to je to.

U7: Jaz nisem neki fan tega online načina, ker mi manjka ta osebni pristop. Pa tudi, ko sem še bil na faksu smo šli na kakšno kavo ali kaj takega in tudi sem se dosti več naučil, ker zdaj sem ves čas v eni in isti sobi tako, da mi to ni vseč niti približno. Glede dostopa gradiv pa se mi zdi, da je zdaj še boljše urejeno, ker nekateri tudi snemajo in si lahko pogledaš za nazaj. Edino kar sem opazil, da med predavanji ni toliko pavz, veliko hitreje delamo in iz enega predavanja moraš kar letet. Ker včasih je profesor prišel v učilnico pa prvih 15 minut ni bilo še nobenega v učilnici pa je moral še počakati malo. Tukaj pa zdaj kar začne s predavanji in ni vmes pavze.

M: Kako pa je glede dostopnosti profesorjev, ko imate kakšne težave?

U7: Ja, jaz sem imel težave pri matematiki pa sva se s profesorjem dogovorila za Zoom sestanek in sva se vse dogovorila in dobila in je vse šlo skozi. Tako, da za to je dobro poskrbljeno.

M: Kakšen se vam zdi pa predmetnik in izvedba predmetov na angleški izvedbi programa UPEŠ?

U1: Meni je zelo vseč urnik, mi je res kar fajn (smeh). Vse se nekako konča na isto uro in potem naprej začne, tako da to mi je res vseč.

U6: Jaz bi si želela, da bi bilo kaj več razlike med študijskimi usmeritvami npr. Marketing in International Business pa imamo zdaj v drugem letniku še vedno čisto enake predmete in čisto enak program. Bil predmeti malo bolj osredotočali na izbrano študijsko usmeritev.

U5: Razen jezika imamo v bistvu čisto enako, sicer jaz tega ne pogrešam toliko, ampak so pa nekateri sošolci rekli, da te, ki so bolj zainteresirani za »business«, da v bistvu, da je za njih preveč ekonomije in premalo nekega podjetništva, ne vem od enih sem dobila tak občutek. Jaz bi si tudi želela, da bo malo več razlik, ampak po drugi strani mi bo pa mogoče ravno to vseč, ne vem, moram preizkusiti na lastni koži.

U8: Mene eden semester vmes ni bilo na fakulteti zaradi izmenjave, ampak do prejšnjega semestra lahko rečem, da sem bila zelo zadovoljna. Se mi je zdelo, da predmeti pokrivajo različne spektre, edino zadnji semester pa se mi zdi, da se nekatere stvari že kar ponavljajo in, da kakovost malce upada. Zdi se mi, da smo npr. teorijo ledene gore kulture, »cultural iceberg« že zelo velikokrat predelali in je res že prav smešno, ko vidiš nekatere teorije spet na prosojnici. Bi si želela, da se stvari ne bi toliko ponavljale.

U7: V redu je edino meni je zelo težko pri nekaterih predmetih... Zdaj letos imamo Statistično analizo in ta Excel oz. ta R studio se učiti samo preko videov pa da poleg poslušamo še profesorja je kar zahtevno. V živo se je to veliko lažje učiti, ker se lahko profesor posveti samo meni pa mi pokaže na hitro v živo pa je to to. Tu pa moram sploh najprej petnajstkrat razložiti, kaj je moja težava in tudi, da on sploh ugotovi kaj je moja težava in mi potem pomaga. V tem primeru mi pa to nič kaj ne koristi, ker itak ne razumem programa. To se mi zdi edina neka takšna slabost. Drugo mi je pa vseč, predavanja so itak ista kot prej.

U3: Jaz bi zamenjal predmet Računovodstvo z Uvodom v poslovanje kot vrstni red predmetov.

M: Aha, torej bi zamenjal, da bi imeli predmet Uvod v Poslovanje v poletnem semestru in Računovodstvo v zimskem semestru, da bi bilo ravno obratno kot je zdaj?

U3: Ja, tako ja. Ker bi se mi tako zdelo bolj smiselno.

M: Kaj menite o sami izvedbi predmetov in pa o nivoju težavnosti?

U4: Meni se ne zdi preveč težko, profesorji pričakujejo relativno osnove tako, da ne da bi zahtevali ne vem kaj od nas, res težkega.

U2: Meni se tudi tako zdi, če slučajno obravnavamo kaj težjega si vzamejo čas in ti razložijo in pa še enkrat ponovijo. Tako, da se mi zdi kar v redu.

U8: Kakšne stvari se mi zdijo smešno lahke, včasih imam res dovolj en dan, da se naučim za kakšen izpit. Se mi zdi pomembno, da bi fakulteta na programih bolj ohranjala nek nivo težavnosti oz. kakovosti. Mogoče se mi to zdi tudi, zaradi trenutne situacije zaradi koronavirusa, ko ves študij poteka preko spleta.

M: Kako se vam zdi, da je na angleški izvedbi programa UPEŠ poskrbljeno za karijerne priložnosti, kot so: sodelovanje s podjetji, študentsko delo in študijske prakse?

U3: Pomoje je tega premalo.

U4: Jaz sploh nisem zasledila kakšnega sodelovanja s podjetji med študijem, razen mogoče kakšnih gostov iz prakse pa še to sta bila do sedaj mogoče samo dva.

U1: Jaz sem tudi pričakovala, da bo tega več, sem mislila, da bo zdaj na faksu večji poudarek na praksi, malo več sodelovanja, da se mogoče celo dogovoriš s podjetji za dejansko kakšno delo ali pa kakšno zaposlitev. Ampak dejansko do sedaj še ni bilo ničesar.

U2: Mene je tudi to razočaralo, sem ravno tako imela večja pričakovanja glede sodelovanj s podjetji...tudi mene moti, ker je še vedno veliko poudarka na teoriji in ni prakse.

U7: Ja, jaz sem jim pisal enkrat mail, če se da kakšno pripravništvo dobit in so rekli, da to bolj ponujajo v tretjem letniku, če že kdaj in bolj potem na magisteriju. Tako, da zaenkrat se še nisem toliko zanimal za to, tako da tukaj ne morem reči, če so ali niso. Če se prav spomnim nismo nič še kaj dosti sodelovali s kakšnim podjetjem ali kaj podobnega. Imeli smo take primere reši eno situacijo, ampak mislim, da je bila izmišljena situacija, da ni bilo realno podjetje. Ja, jaz zelo pogrešam to, ker vem, da v tujini je nekje obvezna praksa že od prvega letnika dalje v ekonomiji ali od drugega dalje in ljudje v tujini so zato v prednosti pred nami, ker jaz bom prišel z diplomo po treh letih in ne bom imel pojma, kaj se dogaja v praktičnem svetu. Jaz mislim, da neko obvezno prakso bi morali vključiti v naš izobraževalni proces, to definitivno.

U3: Kar smo imeli gostov iz prakse je bilo v redu, prišli so npr. iz podjetja Boston Consulting Group. Ampak vseeno še vedno manjka več povezave med fakulteto in trgom dela, kot so npr. prakse, tega je še vedno veliko premalo po mojem mnenju. Ampak mislim, da je cel sistem v Sloveniji glede tega bolj slab. Recimo, ko gledam po LinkedIn-u skoraj nobeno podjetje ne ponuja pripravništev, za razliko od Italije, kjer podjetja ponujajo prakse in pa v Avstriji tudi. Ampak v Sloveniji in na našem faksu pa se mi res ne zdi dovolj tega.

U8: Meni se zdi, da smo obravnavali kar dosti študij primerov, pri enem predmetu so k nam prišli predstavniki štirih različnih slovenskih podjetij in so predstavili nek njihov problem in

na podlagi tega smo potem pripravili seminarsko nalogo. Mislim pa, da bi lahko bilo tega še več, da bi sodelovali s slovenskimi podjetji, je pa to vseeno mogoče bolj pomembno za slovenske študente kot za tujce. Meni se to zdi bolj zanimivo kot študije primerov, čeprav je to vseeno pomembno, da kot študentje mednarodnega poslovanja spoznamo različne vidike. Bi pa si želela, da bi bilo teh sodelovanj več, mogoče še s kakšnimi slovenskimi podjetji, ki delujejo mednarodno. Ker se mi zdi to v bistvu najbolj pomembno, ker na našem programu, če se učiš samo o teoriji, potem, ko diplomiraš in greš v podjetje ne boš imel dovolj znanja. Se mi zdi, da je ravno smisel našega programa, da čim več skušamo prenesti v prakso. Tudi pri sebi vidim, da se največ naučim, ko delamo na dejanskih primerih.

U5: Ja, jaz bi, da bi več obveščali, recimo Karierni center, saj obveščajo, ampak se mi zdi, da bi lahko še bolj, sploh glede na to, kako veliko študentov je pri nas na faksu bi lahko več obveščali. Vem sicer, da to ni praksa v Sloveniji, ampak vseeno bi nas lahko obveščali tudi o kakšnih pripravništvih, meni se to zdi ena taka zelo dobra možnost za naprej. V bistvu kakor sam jaz to gledala, ker me to dejansko zanima, sem to nekako sama poiskala oz. je bila ena profesorica v prvem letniku, ki je delala z nekom, ki je ponujal to priložnost. In sem potem preko nje prej prišla do informacij kakor pri samem kariernem centru. Saj dobro opravljalo svoje delo, ampak mislim, da bi glede na število študentov, lahko še bolj promovirali te stvari.

M: Kaj pa izven kariernega centra, mislim bolj na študijskem programu, kako je s tem, npr. sodelovanje s kakšnim podjetjem pri seminarski nalogi.

U6: Ne, tega nimamo.

U5: Ne, v bistvu ni tako, da bi mi delali s kakšnim podjetjem, ampak je tako, da mi delamo za faks seminarsko nalogo in raziskujemo podjetje. Ni tako, da bi prav sodelovali s podjetjem. Jaz sicer ne vem, kako je pri diplomah vem, kako je pri diplomah na gostinskih in turističnih šolah, oni če se povežejo s kakšnim vinogradom, če naredijo potem prav raziskavo za diplomu, potem to vinogradniško podjetje tudi sodeluje s študenti, ker je to tudi njim v interesu, dobiti te raziskovalne vpoglede. Mogoče je pa tudi ta omejitev, da so samo seminarske in ne cela diploma. Kakor je že predhodnica omenila ni tega, ti bolj delaš seminarsko nalogo za svojo oceno in ne tako, da bi delal za neko podjetje.

U6: Bolj v bistvu raziskuješ za neko podjetje, ni pa nekega pogovora z njihovimi vodilnimi, ampak je bolj to, kar ti dobiš iz interneta. Mislim, da bi bilo to sodelovanje s podjetji kar zanimivo, zato to malo pogrešam.

U5: Ja pa tudi koristno bi bilo za naprej, če ti je dejansko všeč to delo oz. to podjetje in si ti tudi njim. Potem imaš en kontakt za prihodnost. Verjetno bi tudi v tem smislu bilo nekako smiselno.

M: Kakšna se vam zdi mednarodna izkušnja na angleški izvedbi programa UPEŠ, kot je npr. sodelovanje s sošolci iz tujine pri kakšnih seminarskih nalogah? Kakšno izkušnjo imate v zvezi z mednarodnostjo?

U4: Meni je zelo zanimivo, ko slišiš druga stališča od ljudi z drugih držav, ker res niso ista sploh.

M: V kakšnem smislu?

U4: Ja recimo prejšnji semester oz. celo prejšnje študijsko leto smo imeli sošolca iz Amerike in recimo njegov način razmišljanja in pa kako se je uvrstil do naših značajev je bil precej

drugačen, pa ne sploh v slabem smislu. Ampak zelo drugačen. Tudi v skupinah smo sodelovali in moram reči, da smo sodelovali v redu. Nikoli pravzaprav ni bilo konflikta s katerikoli narodom, ker so vsi res zelo v redu, no vsaj naši sošolci ali pa tisti s katerimi sem imela priložnost govoriti.

U1: Ja, tudi jaz sem imela dobre izkušnje, kot je že povedala predhodnica, prinesejo tujci tudi kakšne drugačne poglede na stvari, druge informacije, sploh recimo, če so iz druge celine. Prinesejo kakšne nove poglede, kako potekajo stvari pri njih in tako naprej.

U2 in U3: se strinjava.

U7: Meni je to tudi zelo všeč. Po večini je tako, da nas pri skupinskem delu mešajo med sabo, ker drugače bi bili Slovenci skupaj, tujci skupaj, zato naredijo tako, da je določena minimalna kvantiteta tujcev v skupini. To te res prisil, da se malo povežeš, malo spoznaš s tujci tudi in na tak način sem jaz že kar dosti tujcev spoznal in so v bistvu ful v redu ljudje. Tako, da ja to mi je res všeč in se mi zdi super urejeno. Dostikrat se mi edino zgodi, da ne vem, kdo je Erasmus študent dokler samo enkrat ne izgine in potem mislim, aha okej, ti si bil Erasmus študent (smeh).

U5: Jaz mislim, da bi lahko bilo veliko boljše (smeh). Moje izkušnje so, da katerikoli profesor, ki da omejitev, da moraš imeti ne vem kako veliko različnih narodnosti v eni skupini to potem deluje tako, o rabimo še enega tujca in potem se za to dogovorimo v Facebook skupini, naredimo to skupinsko nalogo in to je to. V bistvu ni nobene vrste teambuidling-a, da bi dejansko imel neke trajnostne veze do konca življenja s tujci, ampak je bolj v tem smislu, dajmo narediti ta projekt. Ravno eden profesor je letos rekel, da ker letos nimamo te izkušnje, ker smo online, da bomo letos imeli eden skupinski projekt več, zato, da se spoznamo. Ampak se mi zdi, da nekako profesorji ne dojamejo, da ne deluje to tako.

U6: Mislim, da je tako, ko se z nekaterimi ujameš se ujameš in bi potem tudi rad bil z njimi v skupini.

U5: V bistvu ni niti to, tudi, če se ti povežeš z drugimi, da narediš ta projekt in ne zato, da bi imel potem kasneje neko korist od tega. Drugače bi bilo, če bi imeli dejansko nek »teambuidling«, sicer vem, da nas je res veliko, ampak je vseeno izvedljivo, saj nas lahko razdelijo npr. na štiri dele, v manjše skupine. Potem bi se nekako spoznali in mogoče bi to potem pomagalo, da spoznamo nove študente in se ujamemo, ker tudi, če spoznaš nove študente v tem okviru projektne dela, prijateljstvo ni prioriteta, ampak je to, da narediš projekt z dobro oceno.

U8: Jaz bi izpostavila, da gre tukaj za dvorezni meč, vedno ko delamo v naključnih skupinah s tujci se pogosto zgodi, da je težko sodelovati. Dostikrat se zgodi, da, če delaš skupaj z Erasmus študenti eno seminarsko in še to na začetku semestra, dosti časa porabiš s tem, da jim pomagaš, pogosto tudi niso tako zagnani za delo. Tako, da bi rekla, ker tudi pridejo za krajši čas tako, da niti ne uspeš vzpostaviti nekih dolgoročnih kontaktov, ampak je pa vseeno neka izkušnja. Tudi vidiš s čim se boš v prihodnosti v bolj mednarodnih podjetjih srečeval. Naučiš se mogoče tudi motivirati ljudi in tako dalje. Se mi zdi, da je to res zelo odvisno od posameznika, če imaš željo vzpostaviti neke kontakte, poznanstva, potem jih boš lahko, ampak če te želje nimaš, potem je težko pričakovati, da boš pridobil veliko izkušenj, ne bo pa se to zgodilo samo od sebe. Težko je pričakovati, da samo s tem, ko se vpišeš na ta program, da boš

avtomatsko imel veliko mednarodnih poznanstev. Jaz mislim, da je to neka dobra popotnica za naprej, čeprav včasih si misliš, da bo težko delat s tujci v skupini. Ampak zdaj, ko pogledam nazaj, se mi zdi, da to vseeno ima neko korist.

M: Se večinoma sami razporejate v skupine ali vas profesorji določajo?

U1: Odvisno od predmeta, ne vem točno, pri katerem predmetu, ampak v prejšnjem semestru smo imeli pri enem predmetu pravilo, da morajo biti v skupini vsaj tri različne narodnosti od desetih v skupini ali pa kaj podobnega. Zelo odvisno od predmeta.

U4: Te tuji študentje, ki pridejo k nam za dlje časa, za vsa tri leta, se bolj trudijo kot Erasmus učenci. Pa ne vsi, ampak jaz načeloma ne bi želela imeti Erasmus učenca v svoji skupini, ker meni je pomembno, da dobim oceno 9 ali 10, med tem, ko njim je bolj pomembno, da se imajo fajn.

U2: Jaz sem imela dobro izkušnjo pri sodelovanju s tujci, v skupini sem imela eno punco, ki je bila starejša od nas in je imela že malo več znanja od nas. Zato se mi je zdelo boljše, da smo jo imeli v skupini in sem imela dobro izkušnjo.

U3: Glavna razlika je v tem, da te stalni študentje, ki so iz tujine prihajajo večinoma iz vzhodne Evrope, torej iz bivših držav Jugoslavije in drugih vzhodnoevropskih držav. Po drugi strani pa Erasmus študenti prihajajo večinoma iz zahoda. Po mojem mnenju fakulteta premalo pritiska na stike z zahodom. Erasmus študentje prihajajo iz celotne Evrope, ampak je še vedno premalo ljudi, ki bi prišlo za celoten študij študirat v Slovenijo iz drugih krajev, ki niso iz bivših držav Jugoslavije. Sicer se vsi med sabo razumemo in je vse v redu, vendar zgolj kot predlog.

M: Kako se vam zdi, da ste na angleški izvedbi programa UPEŠ povezani z sošolci? Se vam zdi, da ste se dobro povezali med seboj?

U4: Jaz mislim, da glede na to, da smo imeli tiste pol leta na začetku v prvem letniku res skupaj na faksu, da je to zelo pomagalo. Vsaj v mojem primeru, jaz sem se z zelo veliko sošolci povezala, se lahko dobimo kadarkoli, ko ni omejitev zaradi koronavirusa (smeh). Tako, da smo zelo povezani glede na to koliko nas je v letniku.

U2: Meni je bilo tudi fajn, saj nas je res veliko, ampak se mi vseeno zdi, da nas ni spet tako veliko. Pa tudi, ko smo imeli predavanja se mi zdi, da nam je res veliko pomagalo. Pri predmetu Pravo družb in poslovno pravo recimo, kjer smo imeli predstavitve in filmček in smo res tolikokrat isti v skupini delali, da se nekako povežeš. To mi je bilo zelo všeč.

U3: Se strinjam, da smo se res povezali. Hvala bogu, da smo imeli prvi semester na fakulteti, v živo, ker zdaj znamo koga kaj vprašat in pa tudi v prostem času se dobiti z nekom, če je to mogoče.

U8: Jaz mislim, da nas je na smeri nekje približno 120 in, da nas je približno polovica Slovencev, ostalo pa so tujci. Mogoče na tem programu spoznaš res veliko ljudi, vendar si je mogoče težje ustvariti neko stalno družbo in povezanost s celotnim razredom, ker je veliko ljudi na izmenjavah, potem pridejo novi, novi odidejo in tako naprej. To ima prednosti in slabosti. Bi rekla, da se naš razred kot celota ni toliko povezal. Mogoče je na kateri drugi fakulteti drugače. Mogoče imaš nekaj sošolcev s katerimi se boljše razumeš, vendar je to tudi to. So bolj bežni stiki.

U5: Jaz se strinjam, da se nismo toliko povezali, ne vem kako je drugim, ampak jaz sem nekatere ljudi poznala od prej, dve ali tri osebe in tisti so tudi koga poznali in potem smo se mi med sabo poznali in tako je potem to potekalo to naprej. Pa še ene dve, tri punce so bile, dokler je bilo še vse v živo, prejšnje leto, oni dve sta tujki in jaz imamo navado, da pozdravim vsako osebo, ko grem mimo in oni dve tudi in, ker smo se tolikokrat pozdravile na faksu, smo se tako začele družiti. Ampak to se meni zdi bolj izjema kot neko pravilo, vsaj koliko sem videla, kako se kaj družijo ljudje.

U6: Ja, meni se zdi, da imaš neke skupinice in se družiš s temi, ni pa, da bi bil cel razred neka skupnost.

U5: Ja, to pa definitivno ne. Saj v bistvu mi je logično to, če ti prideš kot tujec v neko novo okolje ali pa tudi, če nisi tujec. Jaz sem imela to srečo, da sem poznala ti dve osebi, ki sta tudi poznali dve osebi in sem se na ta način potem povezala z drugimi. Se mi zdi, da je velika stvar tega mednarodnega oddelka, da vidiš npr. o tale je pa iz iste države kot jaz, zdaj imamo eno majhno skupino te države oz. nacionalnosti in enako naredijo še te in te in potem smo po državah in zato je ravno ta mednarodnost uničena, ker se družijo z ljudmi s katerimi imaš neko povezavo z njimi. In ravno smisel tega se zgubi, ker seveda, da ne boš prišel do ene neznane osebe in se kar predstavil in ga/jo povabil na kavo. Če bi faks to bolj želel bi moral sam vstopiti in narediti nek teambuidling. Ker posameznik proti npr. 200 ljudem se počuti zelo v stiski, da bi pristopil do nekoga. Nekako zato razumem, da nismo tako povezani.

U6: Se strinjam, ampak se mi zdi, da je to odvisno od posameznika, ne bi mogla reči, ja mi domačini smo taki, tujci taki, ampak, če ti pristopiš do nekoga in vidiš, da nima neke zares volje, da bi te spoznal, da bi se začela družiti, potem ne vztrajaš, ampak se družiš s tistimi s katerimi se hočeš.

U5: Ja, to se strinjam. Če bi faks, kaj naredil za to, da bi imeli boljše odnose bi bila definitivno za. To se mi zdi kvečjemu samo neko bogatenje tvoje izkušnje. Tako, da ja jaz bi bila za, itak.

U6: Ja, se strinjam s tem.

U7: Zdaj sicer se ne moremo družiti (smeh), ampak ja z enim smo se kar povezali in res družili na polno pred časom koronavirusa. Sploh lansko leto in to zdaj res pogrešam. Ni več tega pristnega faks občutka zaradi koronavirusa. Super bi drugače sicer bilo če bi iniciativa za druženje prišla tudi s strani fakultete, kot je omenila predhodnica. EF povezani mislim, da delajo bolj zabave in to, no zdaj vsak teden mi tudi ni za iti na zabavo, pa tudi zdi se mi, da tam ne spoznaš toliko ljudi, ampak greš tja s svojimi ljudmi načeloma se ne spoznavaš toliko. Dobro bi bilo, da bi bili organizirani neki dogodki, kot bi bila skupna večerja ali kaj takega, da bi se lahko malo bolj spoznali. To bi bilo res super.

M: Kakšni so vaši predlogi za izboljšave na angleški izvedbi programa UPEŠ? Če bi lahko svetovali vodji programa pri uvajanju sprememb, kaj bi svetovali?

U2: Mogoče to, kar smo že prej rekli, da bi imeli več tujih profesorjev in pa vseč mi je tudi, ko imamo gostujoče predavatelje oz. goste iz prakse, ker ti dejansko povejo, kako je, ko greš dejansko nekam delat. Da spoznaš še prakso in ne samo teorijo.

U4: Ja, pa več povezav s podjetji, ni nujno, da samo s slovenskimi, lahko tudi s start-upi, karkoli, da bi bilo izven zgozlj predavanj.

U3: To se mi zdi še posebej pomembno, danes v času Zoom-a, ker se da lažje kontaktirati podjetja, ni toliko mej, edina omejitev je čas. Če se recimo dobiš z enim azijskim podjetjem je malo težje, ker imamo različni časovni pas, ampak po mojem mnenju je vseeno pouk na daljavo, preko Zoom-a dobra priložnost, da bi imeli pri predavanjih več gostov iz prakse.

U1: Jaz bi dodala še to, mogoče to zdaj, ko je vse preko spleta ni toliko pomembno, ampak so se mi še vseeno na predavanjih zdele malo prevelike skupine, čeprav saj razumem, da tisti, ki nočejo sodelovat, da bodo bolj tiho, ampak če malo primerjaš z srednješolskimi dnevi, ko nas je bilo v razredu 30 ali pa tukaj, ko nas je npr. 150. Je malo razlika, ti je zato mogoče malo težje kaj »neumnega« vprašat, ali pa kaj podobnega, kar je recimo malo lažje v malo manjšem razredu, ker se poznaš že z vsemi. Ti zato ni tako težko. Ampak trenutno si pa res najbolj želim, da bo kmalu konec te online izvedbe pouka (smeh).

U4: Ja, da bo drugi semester na faksu (smeh).

U5: Jaz bi mogoče predlagala, da čisto vsi profesorji snemajo predavanja, zato ker, kdaj gredo prehitro in preden sploh vidijo, da si jim napisal na gredo prehitro ti zgubiš stik, če pa je posneto, pa greš lahko nazaj na posnetku in si pogledaš stvari. To sem jaz lani delala pri nekaterih predavanjih, da sem šla še enkrat pogledat in tam, kjer je recimo profesorica zelo hitro govorila sem ustavila, si napisala vse in potem šla naprej. Tako, da bi svetovala, da bi res vsi snemali, saj po drugi strani jih razumem, da hočejo, da smo vsi prisotni, ampak saj recimo pri statistiki so se znašli in imamo med predavanji kahoot-e, tako, da če si prisoten dobiš točke s kahoot-om, če ne pa pač gledaš za nazaj in to je to. Pa tudi lahko bi naredili kaj več v smeri teambuidlinga, še posebej zdaj, ko nimamo nobenih stikov, razen na tej Facebook skupini, kjer se večinoma pogovarjamo samo o delu in nalogah. Pa mogoče, da bi imeli več odmorov na vsakem predavanju, pa če tudi so samo dve minuti dolgi odmori, da se lahko pretegneš je že veliko.

U6: Se strinjam s tem glede snemanja, ker tudi lani pri statistiki smo imeli problem, ker smo imeli statistiko ob petkih zjutraj in nekateri študenti so bili iz drugih držav z drugimi časovnimi pasovi, so nekateri lahko imeli statistiko ob petih popoldan ali pa ob treh zjutraj in ne boš se zbujal ponoči, da boš spremljal statistiko. Zato bi se mogoče glede snemanja res strinjala.

U5: To je res pa tudi prejšnje leto se jaz imela pri statistiki problem glede opreme, ker moj računalnik je nehal delati in sem morala biti na maminem računalniku. Moja mami je pa profesorica in ima predavanja, zato se nisem mogla udeležiti vseh seminarjev. Seminarji so bili narejeni tako, da dobiš 10 točk ali pa 0. Sem tudi napisala profesorici, da je takšna težava in mi je odpisala, da upa, da se bom seminarjev vseeno lahko udeležila. Ampak na koncu, ko sem ji napisala, da sta mi do 10ih točk manjkali dve udeležbi, da se opravičujem, ampak, če je možnost, da se vsaj teh 8 točk prišteje. In je odpisala, da, ker sem ji že prej povedala za to situacijo, da bo točke prištela. Ampak vseeno me je na začetku kar skrbelo.

U7: Svetoval bi čim več, čim več nekih dogodkov, kjer bi se lahko bolj spoznali. Ker se mi zdi, da te neke določene skupine tujcev se držijo bolj za sebe, ker nekateri malo slabše govorijo angleško, se družijo bolj med sabo. Zato se ne družijo toliko z drugimi, tudi pri skupinskem delu se držijo bolj za sebe in so tiho. Z dogodki se mi zdi, da bi lahko dosegli, da bi se začeli družiti tudi z ostalimi. Predlagal bi tudi več pavz med predavanji obvezno.

M: Se vam zdi, da glede na vse povedano še česarkoli pomembnega nismo omenili?

U1: Mislim, da ne.

U4: Jaz tudi mislim, da ne, da smo pokrili vse.

U7: Mislim, da smo omenil vse. No želim si, da gremo čim prej nazaj na fakulteto, mogoče lahko to tudi predlagaš (smeh).

U5: Mogoče bi lahko profesorji imeli kakšne vnaprej določene govorilne ure. Kot so po navadi v živo na faksu. Saj razumem, da imajo veliko dela in napišejo, da se je potrebno dogovoriti individualno za termin. Nekateri imajo sicer že določene ure, ampak mi je včasih nelagodno jih motit za moje trapasto vprašanje. In potem si kdaj rečem, da bom že sama ugotovila. To vseeno ni spet tak problem. Eden izmed profesorjev nam je rekel, da je dobil v enem jutru 50 mailov in, da mu je težko odgovoriti. Saj jih razumem, ampak vseeno je to spet edini način, da se npr. najaviš na individualne ure. Še nekaj sem se spomnila, na Canavsu-u je gumb za Zoom in polovica profesorjev ne uporablja tega Zoom linka, ampak pošiljajo svoje linke, namesto, da samo pripnejo link na Canvas v to polje.

U6: Te čisto razumem, zato včasih traja nekaj časa preden najdeš pravo Zoom povezavo.

U5: V bistvu je tako, da imaš na Canavsu to polje, kjer imaš vnešeno vse, kdaj imaš predavanja, kjer imaš tudi povezavo do Zoom-a in naložene posnetke, ki so za nazaj. In eni profesorji nam dajo namesto tega samo Zoom povezavo posebej in potem včasih traja predlogo, da to najdemo, pa še potem, ko to povezavo najdeš se obremenjuješ s tem, če je to prava povezava ali ni, ali je to mogoče povezava za seminarje in ne predavanja...Tisti, ki pa to uporabljajo pa res naredijo stvar veliko bolj preprosto, ker samo klikneš »join« in je že vse narejeno in ne rabiš za nič skrbet.

M: Zdaj bi počasi zaključili je še kaj, kar bi želeli dodat.

U5: Jaz bi mogoče samo še izpostavila, da se eni profesorji res trudijo. Eni so res iz te trenutne slabe situacije poskusili narediti res največ kar lahko. Saj vem, da je res težko to vidim tudi pri mami, ki je tudi profesorica. Dostikrat ji zato svetujem, kaj je meni kot študentu pomembno in potem ona preoblikuje kakšne stvari. In mislim, da tudi naši profesorji, no določeni, nas poslušajo in se mi zdi, da se res ful trudijo. Da so res pripravljeni nam približati to v živo verzijo pouka.

M: Tukaj bomo zaključili, najlepša hvala še enkrat, da ste si vzeli čas za sodelovanje v raziskavi. Želim vam veliko uspeha pri študiju in lepo se imejte.