

**UNIVERZA V LJUBLJANI**

**FAKULTETA ZA UPRAVO**

**Diplomsko delo**

**VPLIV DEJAVNIKOV NA RAZVOJ  
KOMPETENC DIPLOMANTOV FAKULTETE  
ZA UPRAVO**

**Adrijana Slapnik**

**Ljubljana, september 2013**





**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA UPRAVO**

DIPLOMSKO DELO

**VPLIV DEJAVNIKOV NA RAZVOJ KOMPETENC DIPLOMANTOV  
FAKULTETE ZA UPRAVO**

Kandidatka: Adrijana Slapnik  
Vpisna številka: 04040062  
Študijski program: univerzitetni program Uprava prva stopnja

Mentor: doc. dr. Jože Benčina

Ljubljana, september 2013



## **IZJAVA O AVTORSTVU DIPLOMSKEGA DELA**

Podpisana Adrijana Slapnik, študentka univerzitetnega programa Uprava prva stopnja, z vpisno številko 04040062, sem avtorica diplomskega dela z naslovom: Vpliv dejavnikov na razvoj kompetenc diplomantov Fakultete za upravo.

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je priloženo delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbela, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbela, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobila vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo, in sem to tudi jasno zapisala v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesečnega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerimi so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorstvu in sorodnih pravicah, Uradni list RS, št. 21/95), kršitev pa se sankcionira tudi z ukrepi po pravilih Univerze v Ljubljani in Fakultete za upravo;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za upravo;
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega dela ter soglašam z objavo dela v zbirki »Dela FU«.

Diplomsko delo je lektorirala: Milena Furek, prof. slovenščine

Ljubljana, 2. 9. 2013

Podpis avtorice:



## POVZETEK

Kompetence danes zasledimo v vseh sferah družbenega življenja, pomemben del jih lahko pridobimo prav z izobraževanjem, zato so izobraževalne institucije tiste, ki temu posvečajo precej pozornosti. Skozi diplomsko delo skušamo ugotoviti dejavnike, ki vplivajo na razvoj kompetenc diplomantov. Na podlagi 57 spremenljivk smo s pomočjo faktorjske analize z metodo glavnih komponent (PCA – Principal component analysis) in pravokotne rotacije Varimax dobili 13 faktorjev, ki so bili osnova za oblikovanje modelov. Vsak faktorjski model je bil analiziran z vidika veljavnosti, zanesljivosti in konsistentnosti. Pri vseh modelih vrednosti kazalcev zanesljivosti, veljavnosti in konsistence presegajo minimalne vrednosti oziroma njihova odstopanja niso velika. Na osnovi faktorjskih modelov so bili oblikovani strukturni modeli. Ker podatki temeljijo na ocenah diplomantov, ne gre za neposreden vpliv spremenljivk, temveč diplomanti, ki ocenjujejo določene latentne spremenljivke, bolje tudi ocenjujejo razvitost kompetenc. Najprej smo raziskali vplive dejavnikov na kompetence kot celoto, nato smo oblikovali modele za vsako skupino kompetenc posebej. Dobili smo skupno 6 modelov, na koncu pa smo za primerjavo dodali še 2, kjer primerjamo rezultate po programih. Na podlagi modeliranja ugotovimo, da se kot najpogostejši vpliv pojavljajo faktorji Razvoj in kariera (XIII), Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) ter Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X), kar pomeni da imajo diplomanti, ki cenijo značilnosti, ki se uvrščajo v omenjene faktorje, dobro razvite kompetence in da so bistveni za razvoj kompetenc motiviranost študentov, njihov odnos ter vrednote. Na podlagi rezultatov strukturnega modeliranja lahko trdimo, da je strukturni model vpliva dejavnikov mogoč in z njim lahko pokažemo strukturo vplivov dejavnikov na razvoj kompetenc ter tako potrdimo zastavljeno hipotezo. Ker pa pri raziskavi nismo govorili o neposrednih vplivih, bi te dobili v primeru, da bi imeli časovno vrsto s podatki za več let. Smiselno pa bi bilo imeti tudi primerjalne podatke na ravni univerze.

**Ključne besede:** kompetence, diplomanti, faktorjski model, strukturni model, vpliv.



## **SUMMARY**

### **THE INFLUENCE OF FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF THE GRADUATES OF FACULTY OF ADMINISTRATION**

Nowadays competence can be found in all spheres of social life, an important part of them can be acquired through education; therefore the educational institutions are the ones, who devote a lot of attention to the competence. Through the diploma thesis we try to identify the factors that impact the development of graduates' competence. On the basis of 57 variables and by using factor analysis with principal component analysis (PCA) and orthogonal rotation Varimax we got 13 factors that were the basis for the creation of models. Each factor model was analyzed in terms of validity, reliability and consistency. In all models the values of indicators of reliability, validity and consistency exceed minimum values or their deviations are not large. Structural models were developed on the basis of factor models. Since the data are based on graduates' evaluation, there is no direct impact of variables, but graduates who estimate specific latent variables seem to better assess the development of competence. First, we studied effects of factors on competence as a whole and then we created models for each group of competence separately. We got a total of six models, and finally, we added two more for the comparison, where we compared the results by the programs. On the basis of modeling we have found out that factors Development and Career (XIII), Appearance of Active Forms of Learning (I) and The Internal Relations to Work and Entrepreneurial Skills (X) emerge as the most common impact, which means that graduates, who appreciate the features that are classified into these factors, have well-developed skills and are essential for the development of competence of students' motivation, their attitude and values. Based on the results of structural modeling, we can claim that the structural model of the impact of factors is possible and by it can be shown the structure of impact of factors on the competence development and thus confirm our hypothesis. However, since the survey was not about the direct impacts, we could get these if we had time series with data for several years. It would also be reasonable to have comparative data at the university level.

**Keywords:** competence, graduates, factor model, structural model, the impact.

# KAZALO

IZJAVA O AVTORSTVU .....	III
POVZETEK .....	V
SUMMARY .....	VI
KAZALO .....	VII
KAZALO PONAŽORITEV .....	VIII
KAZALO SLIK .....	VIII
KAZALO TABEL .....	VIII
SUMMARY .....	VI
1 UVOD .....	1
2 KOMPETENTNOST IN KOMPETENCE .....	4
2.1 OPREDELITVE KOMPETENC .....	4
2.2 VRSTE KOMPETENC .....	5
2.3 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN PODROČJA KLJUČNIH KOMPETENC .....	6
3 KOMPETENCE V ORGANIZACIJAH IN NJIHOV VPLIV NA KONKURENČNOST .....	9
3.1 DELOVNE KOMPETENCE IN KOMPETENCE VODIJ IN MENEDŽERJEV .....	9
3.2 UVAJANJE MODELOV KOMPETENC IN NJIHOVA UPORABA .....	10
3.3 KOMPETENCE V UPRAVI .....	12
3.3.1 KOMPETENČNI MODEL VODENJA V UPRAVI .....	13
4 KOMPETENCE V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU .....	15
4.1 RAZISKAVE IN MERITVE STOPNJE RAZVOJA KOMPETENC DIPLOMANTOV ..	15
4.2 KOMPETENCE DIPLOMANTOV FAKULTETE ZA UPRAVO .....	18
5 TEORETIČNA IZHODIŠČA UPORABLJENIH METOD RAZISKAVE .....	21
5.1 PREVERJANJE VELJAVNOSTI IN ZANESLJIVOSTI REZULTATOV .....	21
5.2 FAKTORSKA ANALIZA .....	22
5.3 STRUKTURNO MODELIRANJE .....	23
6 REZULTATI RAZISKAVE .....	26
6.1 NABOR SPREMENLJIVK ZA IZVEDBO RAZISKAVE .....	26
6.2 REZULTATI FAKTORSKE ANALIZE .....	29
6.2.1 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK ŠTUDIJSKI PROGRAM .....	30
6.2.2 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK KOMPETENCE .....	31
6.2.3 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK EVALVACIJA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA .....	33
6.2.4 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK VREDNOTE IN ORIENTACIJE	34
6.3 REZULTATI STRUKTURNEGA MODELIRANJA .....	35
6.4 RAZPRAVA .....	44
7 ZAKLJUČEK .....	46
LITERATURA IN VIRI .....	48
LITERATURA .....	48
VIRI .....	51
PRILOGE .....	53

# KAZALO PONAZORITEV

## KAZALO SLIK

Slika 1: Začetni strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence kot celoto.....	37
Slika 2: Končni strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence kot celoto.....	38
Slika 3: Strukturni model za skupino kompetenc Timsko delo in medsebojni odnosi ter osebno obvladovanje .....	39
Slika 4: Strukturni model za skupino kompetenc Vodstvene spretnosti ter vplivanje in prepričevanje .....	40
Slika 5: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino spremenljivk Kompetence medkulturnega povezovanja in profesionalne etike .....	40
Slika 6: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino kompetenc Področno specifična znanja in sposobnosti.....	41
Slika 7: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino kompetenc Komunikacijske sposobnosti in kreativnost .....	42
Slika 8: Strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence pri univerzitetnih in podiplomskih študentih .....	43
Slika 9: Strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence pri diplomantih visokošolskega programa.....	43

## KAZALO TABEL

Tabela 1 : Spremenljivke sklopa študijski program.....	26
Tabela 2: Spremenljivke sklopa kompetence .....	27
Tabela 3: Spremenljivke sklopa evalvacija študijskega programa. ....	28
Tabela 4: Spremenljivke sklopa vrednote in orientacije .....	29
Tabela 5: Karakteristike faktorskih modelov .....	29
Tabela 6: Vzorčna matrika faktorskih uteži (Študijski program) .....	30
Tabela 7: Vzorčna matrika faktorskih uteži (Kompetence) .....	33
Tabela 8: Vzorčna matrika faktorskih uteži (Evalvacija študijskega programa).....	34
Tabela 9: Vzorčna matrika faktorskih uteži (Vrednote in orientacije).....	35
Tabela 10: Kakovost merskega modela.....	38

# 1 UVOD

V sodobnem času je potrebno nenehno razvijati kompetence in spretnosti, ne le zaradi osebne izpolnitve in lažjega vključevanja v družbo, ampak tudi zato, da smo uspešni na nenehno spreminjajočem se delovnem področju. Zaradi globalizacije se moramo neprestano soočati z novimi izzivi, za kar je potrebna vrsta kompetenc, ki omogočajo prilagajanje v spreminjajočem se svetu. Pri tem je izobraževanje tisto, ki nam zagotavlja razvoj omenjenih kompetenc, ki jih potrebujemo tako pri iskanju zaposlitve, pri zaposlitvi in načrtovanju kariere kot tudi v vsakdanjem življenju.

Ker so kompetence dandanes pogosto obravnavan pojem, število definicij kompetenc danes skoraj sovпада s številom avtorjev, ki se z njimi ukvarjajo. Večina želi s pojmom kompetence opisati vse, kar kakorkoli vpliva na posameznikovo visoko delovno storilnost (Tomažič v Stare, 2011, str. 134).

V organizacijah tako zasebnega kot javnega sektorja je vse pogostejše opaziti, da precej pozornosti namenjajo opredelitvi kompetenc in sposobnosti, ki naj bi jih imeli njihovi zaposleni, in oblikovanju kompetenčnih modelov, da na podlagi tega izberejo najustreznejšega in najsposobnejšega kandidata za določeno delovno mesto. Zato je še toliko pomembnejše, da imajo tudi izobraževalni zavodi in organizacije opredeljene kompetence, ki naj bi jih učenci, dijaki oz. študentje pridobili v izobraževalnem programu. Temu področju precej pozornosti namenja tudi Evropska unija. Evropski parlament in Evropska komisija sta leta 2005 v Bruslju začela pripravljati Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, ki predstavljajo evropska orodja za pridobitev ključnih kompetenc in dajejo priporočila, kako je lahko preko vseživljenjskega učenja omogočen pristop h kompetencam vseh državljanov. Ker je področje izobraževanja v pristojnosti in odgovornosti posamezne države članice Evropske skupnosti, lahko Evropska komisija in ostale evropske institucije le spodbujajo in priporočajo.

Za področje kompetenc diplomantov so bili na nivoju EU izvedeni številni projekti. Projekt DeSeCo je konec leta 1997 začela OECD. Njegov namen je zagotoviti konceptualni okvir za opredelitev ključnih kompetenc in okrepitev mednarodnih raziskav s področja merjenja ravni usposobljenosti mladih in odraslih. Projekt Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) vključuje več kot sto univerz. Njegov namen je oblikovanje konkretnih predlogov za izvajanje bolonjskega procesa na visokošolskih institucijah ter posameznih predmetnih področij. Projekt REFLEX je želel odgovoriti na vprašanja, katere so potrebne kompetence diplomantov v družbi znanja, kakšno vlogo imajo pri njihovem razvoju visokošolske institucije, kakšna trenja nastajajo med diplomanti, visokošolskimi institucijami ter delodajalci in drugimi ključnimi akterji, ki želijo zadovoljiti lastne cilje in kako jih zatreji (REFLEX info, 2013). HEGESCO (Higher Education as Generator of Strategic Competences) je prav tako projekt na mednarodni ravni, ki ga je sofinancirala Evropska komisija (2007–2009). Osrednje raziskovalno vprašanje je bilo povezano s

kompetentnostjo, ki je "potrebna za uspešen vstop na trg dela". Vprašanja so se nanašala predvsem na študij in prehod v zaposlitev. V projektu Leonardo da Vinci, financiranim s strani Evropske unije, je bila med letoma 2005 in 2007 izvedena raziskovalna študija z naslovom »Mislem – razvoj metakazalnikov kakovosti za vzpostavitev sistemskih povezav med visokošolskimi institucijami in trgom delovne sile«. S projektom so želeli ugotoviti in predstaviti znanja, veščine in spretnosti, ki jih od diplomantov poslovnih šol pričakujejo delodajalci.

Na podlagi študije literature in poročil, ki so nastali v okviru izvedbe zgoraj navedenih projektov, ugotovimo, da so bile z vidika uporabe statističnih metod pri analizi podatkov uporabljene predvsem metode opisne statistike, drugih metod, kot je na primer regresijska analiza, ki bi vključevala raziskavo vplivov, pa ni zaslediti, zato je smiselno pri analizi podatkov s tega področja uporabiti še druge primerne statistične metode. Z vidika raziskave vplivov dejavnikov na razvoj kompetenc je bila tako smiselna uporaba faktorске analize in strukturnega modeliranja. Uporaba omenjenih metod je omogočila lažjo analizo in je dobra podpora pri nadaljnjih raziskavah.

Zaradi vse večjih pritiskov na odgovornost, transparentnost in primerljivost izobraževalnih institucij večina fakultet in visokošolskih zavodov daje vse večji pomen kompetencam, saj so v zadnjem času vse pogosteje omenjen način merjenja učnih rezultatov. Fakultete imajo poleg temeljnih ciljev programa opredeljene tudi pričakovane kompetence, ki naj bi jih študentje pridobili skozi posamezni študijski program. Tudi Fakulteta za upravo je za ugotavljanje pridobljenih kompetenc na podlagi vprašalnika mednarodne raziskave HEGESCO oblikovala svoj vprašalnik, s pomočjo katerega izvaja anketo o pridobljenih kompetencah diplomantov Fakultete za upravo. Z analizo anket fakulteta ugotavlja, kako diplomanti ocenjujejo svoje kompetence in kako na razvitost teh vplivajo dejavniki, kot so študijski program, vrednote in orientacije posameznika, ter kakšno je mnenje diplomantov o evalvaciji študijskega programa. Na podlagi tega fakulteta ugotavlja, katera so tista področja, na katerih temelji uspeh fakultete in kje so še priložnosti za izboljšave.

Namen diplomskega dela je proučitev vzročno-posledičnega vpliva različnih dejavnikov na razvoj kompetenc diplomantov Fakultete za upravo. Gre za dejavnike, ki se nanašajo na študijski program, kot so način študija, značilnosti študijskega programa in načini poučevanja in učenja, ter dejavnike, povezane z vrednotami in orientacijami posameznika, ki se nanašajo na lastnosti diplomantov in njihovo oceno splošne vrednosti programa. Pri tem gre za preučevanje strukture pojmov na podlagi faktorске analize in nato proučevanje vplivov med pojmi. Da bi lahko dobili dejanske vplive, bi morali imeti podatke za več let, pri naši raziskavi pa ne gre za neposreden vpliv spremenljivk, temveč da študentje, ki bolje ocenjujejo določene latentne spremenljivke, bolje ocenjujejo razvitost kompetenc. Zato je bil cilj raziskave na podlagi analize anket o pridobljenih kompetencah diplomantov Fakultete za upravo proučiti dejavnike vpliva na razvoj kompetenc in s primerno metodo, kot je na primer strukturno modeliranje, ugotoviti strukturo vplivov in sestaviti strukturni model, ki odraža vpliv zgoraj omenjenih dejavnikov na razvoj

kompetenc ter podati predloge za izboljšanje. Pri tem gre za nadgradnjo raziskave, ki je bila opravljena na Fakulteti za upravo v okviru razvoja kakovosti študija na fakulteti.

Pri svojem delu sem si zastavila naslednjo hipotezo:

H1: Strukturni model vpliva dejavnikov na kompetence je mogoč in z njim lahko pokažemo strukturo vplivov dejavnikov, povezanih s študijskim programom, delovnimi izkušnjami, pridobljenimi med študijem, ter vrednotami in orientacijami diplomantov na razvoj kompetenc.

Ker je predmet raziskovanja kompleksen, sem uporabila različne metode. V teoretičnem delu sem uporabila deskriptivno metodo s študijem domače in tuje literature ter virov. Pri praktičnem delu pa sem na podlagi študije rezultatov anket o pridobljenih kompetencah diplomantov Fakultete za upravo uporabila rezultate ankete, nadgradila obravnavo, analizo rezultatov in iskala strukturo vplivov, pri čemer sem uporabila različne statistične metode. Na podlagi faktorjev, ki jih je v okviru svojega diplomskega dela oblikovala Vanja Bilanović, sem oblikovala model vpliva izbranih dejavnikov na razvoj kompetenc diplomantov Fakultete za upravo z metodo strukturnega modeliranja. To mi je omogočilo analizo strukture razmerij med latentnimi konstrukti, ki jih določajo odvisne in neodvisne spremenljivke. S tem sem preverila, kaj je mogoče narediti z zbranimi podatki, ter na koncu podala predloge za izboljšanje.

## **2 KOMPETENTNOST IN KOMPETENCE**

Izvor pojma kompetenca je v socialni psihologiji, kjer so sistematično proučevali tudi večine posameznikov. Začetek uvajanja pojma sega v leto 1967, ko je Argyle razvil koncept kompetenc, »ki naj bi pomagale prepoznavati odličnost ravnanja posameznika«. Koncept je bil torej orientiran na vse človekove zmožnosti in lastnosti. Pomemben mejnik so bila stališča, ki jih je McClelland leta 1973 dokazoval v delu *Testing for Competence rather than Intelligence* in so bila objavljena v reviji *American Psychologist*. Pisal je o tem, da »uspešnost delovanja posameznika odvisna od njegovih kompetenc in ne le od njegove inteligentnosti« (Stare in Seljak, 2011, str. 132).

V naslednjih treh desetletjih so področje obravnavali številni avtorji, njihova preučevanja pa so prinesla več, tudi med seboj različnih opredelitev kompetenc, zato še danes pri njegovi uporabi ostaja negotovost. Poglavje opredeljuje različne definicije kompetenc in njihove konstrukte, v nadaljevanju pa navaja različne vrste in dimenzije kompetenc ter ključne kompetence, ki jih državljanji potrebujejo za osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposljivost.

### **2.1 OPREDELITVE KOMPETENC**

Pojem kompetence lahko zasledimo v najrazličnejših strokah, kot so pravo, filozofija, lingvistika, sociologija, politologija in druge stroke, pri čemer ugotovimo, da si različni avtorji predstavljajo omenjeni pojem na različne načine, prav tako pa nekateri ločujejo pojma kompetenca in kompetentnost.

Številni načini uporabe pojma na različnih področjih pa ne dajejo »trdne osnove za teoretično definicijo ali klasifikacijo« (Svetlik et al., 2009, str. 31).

Kot je bilo že omenjeno, imamo danes definicij kompetenc skoraj toliko, kot je avtorjev, saj v strokovni literaturi zasledimo različne opredelitve in vrste kompetenc. Večina pa želi s tem pojmom zajeti »vse, kar neposredno ali posredno vpliva na delovno storilnost posameznika.«

Tomažič (v Stare in Seljak, 2011, str. 134) tako navaja, da lahko kompetenco definiramo kot »celoto vedenjskih vzorcev, ki jih mora posameznik imeti, če želi opravljati svoje delo«.

Kohont (2005, str. 44–45) poudari, da bi najširša definicija kompetence morala vsebovati: »vse intelektualne sposobnosti, situacijsko specifična znanja, strategije, zaznave in rutine, ki na različne načine prispevajo k učenju, reševanju problemov in k uspešnosti posameznika.« Tako bi po avtorjevem mnenju definicija tega koncepta pokrivala »vse kognitivne vire posameznika, ki so podlaga delovanju posameznika, določajo njegove spremembe in od katerih so odvisne razlike v delovanju posameznikov«.

Stare (2007, str. 5) navaja, da so kompetence »tiste vrednote, hotenja, osebnostne lastnosti, sposobnosti, veščine, ravnanja, znanje idr., na osnovi katerih lahko posameznik razvije take vzorce (organizacijskega) vedenja, ki mu omogočajo učinkovito in uspešno opravljanje dela. Temeljijo na ustreznem telesnem, socialnem, duševnem in duhovnem potencialu, znanju, veščinah, vrednotah, prepričanjih in se kažejo predvsem v zmožnosti učinkovite izrabe virov, ki so na voljo«.

Kompetenca je tako notranja sposobnost posameznika, katere posledica je nadpovprečna storilnost na delovnem mestu. Njeni sestavni deli so:

- motivacija,
- sposobnosti,
- samopodoba,
- znanja in veščine,
- socialne vloge posameznika.

»Omogoča ravnanje, preko katerega posameznik učinkovito in uspešno opravi neko delo. Pri tem je možno opazovanje in ocenjevanje tega ravnanja in merjenje njegove učinkovitosti« (Stare, 2007, str. 5).

## 2.2 VRSTE KOMPETENC

Večina avtorjev loči dve vrsti kompetentnosti: »kompetentnost, ki **temelji na vedenju** (vedenjske kompetence), kamor sodijo osebne karakteristike oz. lastnosti, ki prispevajo k učinkoviti delovni performanci (npr. medosebne spretnosti, stališča, motivacija), in kompetentnost, ki **temelji na delu** (delovne kompetence). Gre za specifične spretnosti in sposobnosti, ki nam omogočajo dosežke v skladu z določenimi standardi (npr. uporaba določene računalniške opreme, tekoče govorjenje tujega jezika ipd.)« (Stare in Seljak, 2011, str. 132),.

V literaturi zasledimo tudi naslednjo delitev kompetenc:

- »**temeljne ali splošne** (angl. core) kompetence – tiste, ki so prenosljive med delovnimi opravili, npr. učinkovito izražanje. Praviloma zadevajo celotno organizacijo (npr. naravnost na potrebe stranke) ali celotno družbo (npr. razumevanje v materinem jeziku) Prispevajo k dobrobiti vseh članov družbe in so skladne z normami, vrednotami družbe«;
- »**Generične** (angl. generic) kompetence – tiste, ki so skupne za podobna opravila ali skupine delovnih mest oziroma kompetence za posamezne poklice« (npr. vodje, tržniki);
- »**delovno specifične** (angl. role specific) ali funkcionalne (angl. functional) ali delovne kompetence – ki so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila« (npr. generalni direktor) (Gruban, 2007).

Kompetence lahko delimo tudi na:

- »**vidne ali opazne** kompetence (npr. znanje, veščine, spretnosti). Te je mogoče razmeroma enostavno razvijati z izobraževanjem in urjenjem« in



- »**nevidne ali skrite** kompetence (npr. lastnosti, vedenja, vrednote, prepričanja), ki jih je težje razvijati z izobraževanjem«, zato je, kot meni Gruban (2007), enostavneje izbirati »prave ljudi na prava mesta.«

Poleg tega avtorji navajajo tudi dimenzije kompetenc, in sicer:

- »**pričakovane kompetence** so kompetence, ki jih družba pričakuje od posameznika (ključne kompetence), ali tiste, ki jih pričakuje organizacija za uspešno opravljanje vlog in nalog (organizacijsko ali delovno specifične kompetence)«;
- »**dejanske kompetence** so tiste, ki posamezniku omogočajo uspešno opravljanje družbenih ali organizacijskih vlog ali nalog. Lahko jih merimo in opišemo«;
- »**potencialne kompetence** lahko posameznik ob svojih predispozicijah še razvije. So bolj neoprijemljive, vendar lahko z različnimi metodami napovemo možnost njihovega razvoja«;
- **opisane kompetence** so tiste, ki jih organizacije navedejo v opisih kompetenc, ki kažejo, kakšno sliko ima organizacija oziroma zaposleni o določeni kompetenci. Gre za ubesedeno opredelitev kompetenc, ki so v skladu s standardi in vrednotami oziroma organizacijsko kulturo organizacije. Te kompetence posameznikov so po navadi prikazane na intervalih, na podlagi katerih se določa uspešnost posameznika pri opravljanju vlog in nalog. Z opisom ravni posamezne kompetence dobimo **stopnjevane kompetence**. To omogoča organizaciji določanje ravni kompetentnosti posameznika in razlikovanje le-teh (razlikovalne kompetence). Uporablja se pri upravljanju s človeškimi viri in daje povratne informacije o kompetentnosti posameznikov (Kohont, 2005a, str. 63).

## 2.3 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN PODROČJA KLJUČNIH KOMPETENC

Svet Evrope in Evropski parlament sta konec leta 2006 sprejela »evropski okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje«. Gre za opredelitev in določitev ključnih kompetenc, ki so potrebni za osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposljivost državljanov (Urad za uradne publikacije evropskih skupnosti, 2007, str. 1–3).

Dolgoročni cilji Priporočil Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje so poleg zgoraj omenjenih tudi podpora državam članicam pri zagotavljanju državljanom, da mladi preko osnovnega izobraževalnega sistema razvijejo ključne kompetence do nivoja, ki jim omogoča življenje odraslega in da so kot odrasli sposobni nadaljnjega razvoja in nadgrajevanja ključnih kompetenc. S Priporočili želijo na evropskem nivoju priskrbeti referenčno orodje za vse, ki pripravljajo in izvajajo politike, skrbijo za izobraževanja, zaposlovalce in tudi za učence, ki bi jim olajšala doseg ciljev na mednarodnem in evropskem nivoju glede pridobivanja kompetenc. (Zavod Movit na MLADINA, 2006)

Referenčni okvir določa naslednje kompetence:

- sporazumevanje v maternem jeziku;

- sporazumevanje v tujih jezikih;
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji;
- digitalna pismenost;
- učenje učenja;
- socialne in državljanske kompetence;
- samoiniciativnost in podjetnost ter
- kulturna zavest in izražanje« (Urad za uradne publikacije evropskih skupnosti, 2007, str. 1–3).

Sporazumevanje v maternem jeziku vključuje pisno in ustno izražanje in sporazumevanje<sup>1</sup> ter komuniciranje v različnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 10).

Za sporazumevanje v tujih jezikih velja podobno kot za sporazumevanje v maternem jeziku, le da to zahteva še sposobnosti posredovanja in medkulturnega razumevanja. Stopnja usposobljenosti posameznika je odvisna od »štirih razsežnosti<sup>2</sup> in od posameznega jezika ter posameznikovega družbenega in kulturnega ozadja, okolja, potreb in/ali interesov« (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 11).

Pri matematični kompetenci gre za to, da je posameznik sposoben usvojiti in uporabljati matematični način razmišljanja, da reši težave vsakdanjega življenja. Gre za »sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov razmišljanja<sup>3</sup> in predstavljanja<sup>4</sup>«, ki se izražajo v različnem obsegu. Pri kompetenci s področja znanosti gre za »sposobnost in pripravljenost uporabe znanja in metodologije za razlago naravnega sveta z namenom ugotovitve vprašanj in sklepanja na podlagi dokazov« (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 10).

Kompetenca na področju znanosti in tehnologije je opredeljena kot »razumevanje sprememb, nastalih zaradi človeške dejavnosti, in odgovornost posameznega državljana. Digitalna pismenost vključuje varno in kritično uporabo Tehnologije informacijske družbe (IST) pri delu, v prostem času in pri sporazumevanju. Le-to podpirajo osnovna znanja v IKT: uporabo računalnikov za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih po internetu« (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 12–13).

„Učenje učenja“ je »sposobnost posameznika učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje in pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter

---

<sup>1</sup> Poslušanje, govor, branje in pisanje.

<sup>2</sup> Poslušanje, govorjenje, branje in pisanje.

<sup>3</sup> Logično in prostorsko razmišljanje.

<sup>4</sup> Formule, modeli, konstrukcije, grafi in razpredelnice.

iskanje in uporabo nasvetov.« S tem se nadgrajujejo predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje posameznikov v različnih okoliščinah. Odločilni pri tej kompetenci sta motivacija in zaupanje (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 14).

»Socialne in državljanske kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence. Zajemajo vse oblike vedenja, ki usposabljaajo posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in predvsem v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje morebitnih sporov.« Državljska kompetenca je potrebna za udeležbo posameznika v državljanskem življenju na podlagi socialnih in političnih konceptov in struktur ter zaveze za dejavno in demokratično udeležbo.

Samoiniciativnost in podjetnost je sposobnost, ki posamezniku omogoča uresničevanje lastnih zamisli. »K temu prištevamo ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev.« Je sposobnost, ki pomaga posamezniku tudi pri njegovem delu, razumevanju ozadja dela in izkoriščanju priložnosti. Posebno pomembna je pri tistih, ki ustanovijo socialne ali gospodarske dejavnosti ali k njim prispevajo (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 15–16).

H kulturni zavesti in izražanju pa sodi »spoštovanje pomena kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev v različnih medijih, vključujoč glasbo, upodabljaajoče umetnosti, literaturo in vizualne umetnosti« (Zavod Movit na MLADINA, 2006, str. 17).

### **3 KOMPETENCE V ORGANIZACIJAH IN NJIHOV VPLIV NA KONKURENČNOST**

Najpomembnejša lastnost, ki vpliva na uspešnost organizacije, je njena sposobnost ustvarjalnega odzivanja in vplivanja na zahteve trga. Izpolnitev in preraščanje pričakovanj trga zahteva nenehno prenavo organizacije, kamor sodijo tudi kompleksne procesne in kadrovske spremembe. Od učinkovitosti teh sprememb je odvisna konkurenčnost organizacije. Metoda uvajanja kompetenc in kompetenčnih modelov omogoča organizacijam generiranje sprememb v delovnem procesu in ustrezno sočasno alokacijo človeških virov.

#### **3.1 DELOVNE KOMPETENCE IN KOMPETENCE VODIJ IN MENEDŽERJEV**

Delovno specifične kompetence so »aspekti aktivnosti v določeni delovni vlogi, ki so povezani z učinkovitim delovanjem v tej vlogi. So atributi, ki so pomembni, da uspešno opravimo določeno delo oz. delovno nalogo.« Gre za kompetence, ki so skupne pripadnikom določenih poklicev ali tistim na podobnih delovnih mestih. Niso vezane na organizacijo, v kateri se opravlja delo, ampak na določeno opravilo. Gre za med funkcijami neprenosljive kompetence, ki pri opravljanju drugih nalog ne prispevajo k uspehu organizacije (Kohont, 2005, str. 59).

Veliko pozornosti je v strokovni literaturi namenjene zasnovi menedžerskih kompetenc. Ta je vse večja od izdaje Boyatzisove knjige »The competent manager«, kjer sta predstavljena program in model za odkrivanje menedžerskih kompetenc, ki omogočita uspešno delovanje organizacij (Boyatzis, 1982). Da bi menedžerji uspešno izvajali naloge vodenja, naj bi kompetence razvijali na več področjih. Gre za področja, ki vključujejo osebnost človeka, komunikacijo, motivacijo, načine in modele vodenja, prenos znanja, timsko delo, odločanje, organizacijsko kulturo in klimo, organiziranje dela, kakovost vodenja, ocenjevanje uspešnosti dela ipd. (Verle et al., 2012, str.4).

V literaturi zasledimo različne navedbe kompetenc menedžerjev. Zasledimo predvsem »sposobnost ustvarjanja dobrih socialnih odnosov, veliko željo po dosežkih ter sposobnost razreševanja problemov, strateško planiranje in pripravljenost na spremembe« (Verle et al., 2012, str. 4).

Hron (2004, str. 9–12) loči tri skupine kompetenc, ki naj bi jih imel sodoben menedžer:

- »socialne in osebne kompetence (komunikativnost, veščine, sposobnost poslušanja, empatija, timsko delo, fleksibilnost, mobilnost, močna volja in kreativnost);
- kulturne kompetence (poleg splošne izobrazbe in znanja, poznavanja politične in ekonomske situacije tudi poznavanje drugih kultur in sposobnost prilagajanja mednarodnim pogojem poslovanja);
- akcijske kompetence (sposobnost sprejemati izzive in odgovornost, sposobnost doseganja ciljev)«.

### 3.2 UVAJANJE MODELOV KOMPETENC IN NJIHOVA UPORABA

Uvajanje modelov, ki temeljijo na kompetencah, prinaša številne prednosti, saj takšni modeli najbolje opravičijo visoke naložbe v usposabljanje in izobraževanje, za izbiro in razvoj kadrov ter načrtovanje kariere pa so kakovostnejši. Poleg vzpostavljanja jasnejših meril delovne uspešnosti omogočajo tudi objektivnejše nagrajevanje, hkrati pa se določajo prioritete, ki so pomembne pri vodenju zaposlenih. Predvsem pa, kot meni Gruban, »takšni modeli povezujejo v celoto dve strani, in sicer tako letne razgovore, ocene delovne uspešnosti in sistem nagrajevanja ter razvoja kadrov kot vizijo, strategijo, poslanstvo, vrednote in kulturo podjetja« (Gruban, 2007a, str. 2).

Ker se organizacije zaradi hitrega spreminjanja okolja zavedajo pomena kadrovskega vira, se ne usmerjajo več v znanje, ampak postajajo pomembnejše kompetence. Kot ugotavljajo že študije iz devetdesetih let, za doseganje delovne uspešnosti ni dovolj le znanje, saj to hitro zastara. Potrebne so veščine in spretnost uporabe znanja (kako naj nekaj naredimo) ter hotenje in motivacija (zakaj nekaj narediti), kar se izrazi v odnosu do dela in ljudi, v motivih, prepričanjih, vrednotah in drugih lastnostih, opredeljenih kot temeljni element kompetenc (Gruban, 2007a, str. 1).

Tudi na poslovnem področju v Slovenije zasledimo potrebo po preoblikovanju kadrovskega sistema podjetij, ustanov, organizacij in s tem potrebo po uvajanju sistema kompetenc. Uvedba kompetenc je možna v več stopnjah, ki so lahko zapisane v sistemizaciji in opisih delovnih mest. To so t. i. zahtevane kompetence, ki jih uporabljajo pri selekciji zaposlenih, pa tudi za upravljanje delovne uspešnosti sodelavcev ali kot osnovo celotnega preoblikovanja organizacijske kulture in načina vodenja ter ravnanja z ljudmi (Gruban, 2007a, str. 2).

Ko govorimo o uvajanju sistema kompetenc v kadrovske modele, govorimo o zahtevnem interdisciplinarnem projektu, ki traja dlje časa. Začne se z opredelitvijo zahtevanih kompetenc za posamezna delovna mesta oz. vloge, za kar poznamo več različnih pristopov<sup>5</sup>, cilj pa je narediti analizo dela, procesa dela, delovnih zahtev, pričakovanih rezultatov in pričakovanega vedenja izvajalcev ter s pomočjo tega opredeliti sposobnosti izvajalca, naloge, standarde oz. merila uspešnosti, potrebna znanja, veščine, spretnosti ter vedenje ljudi, kadar dosega ali presegajo standarde uspešnosti (Gruban, 2007a, str. 5).

---

<sup>5</sup> Uporabimo lahko tehnike strokovne ekspertize vsebine dela, metode strukturiranih vedenjskih intervjujev, analizo kritičnih dogodkov, tehniko fokusnih skupin ali kataloge kompetenc, kot najpomembnejša tehnika pa se v praksi pokažejo skupinske delavnice, pri katerih sodelujejo najuspešnejši izvajalci, tehnologi, organizatorji, vodje, psihologi in kadrovske strokovnjaki, ki skušajo skupaj najti odgovore na ključna vprašanja.

Poznamo večstopenjske lestvice zahtevanih kompetenc. Običajno imajo 3 do 7 stopenj, za katere so opredeljene zahteve vedenja. Pri tem ni naveden le običajen naziv kompetence in pomenski povzetek opisa posamezne kompetence, ampak je empirično opredeljeno, kako in zakaj prav ta kompetenca največ prispeva k večji delovni uspešnosti. Pomembno je, da vedenjski indikatorji delovne uspešnosti omogočajo razlikovanje kompetenc med sabo (Gruban, 2004, str. 1).

Pri postopku opredeljevanja zahtevanih kompetenc sodelujejo neposredni izvajalci, ki poznajo delo in lahko na podlagi tega kompetence opredelijo tako, da jih je mogoče prepoznati, posnemati ali prevesti v ustrezno vedenje. Upoštevati je potrebno tudi, da se ista lastnost (npr. ustvarjalnost) pri različnih profilih in poklicih izraža na različne načine. Da je sistem pregleden in obvladljiv, je pomembno, da se pri opredeljevanju kompetenc omejimo le na ključne kompetence, brez katerih ni uspeha na delovnem področju oziroma tiste, ki prispevajo k uspešnosti dela. Poleg opredelitve zahtevanih kompetenc je za analizo delovne uspešnosti pomembna tudi analiza doseženih kompetenc. Ta je običajno opravljena v obliki letnih ali razvojnih pogovorov z vodjo (Gruban, 2004, str. 2–3).

Z oblikovanjem modela (ključnih) kompetenc organizacija določi lastnosti in zmožnosti, ki se zahtevajo od izvajalcev nalog oz. vlog (na določenem delovnem mestu, pri izvajanju določenega projekta, pri strateških zadolžitvah ipd.), da bodo dosegli pričakovane rezultate. Pri tem imamo model želenih kompetenc za delo glede na značilnosti delovnega procesa in ljudi z njihovimi dejanskimi značilnostmi (znanji, izkušnjami, sposobnostmi, osebnostnimi lastnostmi, veščinami, vrednotami, ...).

Načini merjenja in ocenjevanja posameznikovih kompetenc so zelo različni. Najbolj kompleksno in zanesljivo oceno kompetenc dobimo s pomočjo metode 360° povratne informacije. S to metodo se posameznikove kompetence ocenjuje z vseh možnih vidikov: preko samoocenjevanja in ocene ljudi, s katerimi zaposleni dela<sup>6</sup>. Ocenjevanje se izvaja na podlagi vprašalnika. Ocenjevalci ocenjujejo prisotnost posameznih vedenj pri ocenjevani osebi<sup>7</sup>. Točno in jasno oceno kompetenc omogoča osredotočanje na opazna vedenja in ne na abstraktne kategorije (Biro praxis, 2012).

Analize, ki jih omogoča 360° povratna informacija, omogočajo zaposlenim lažje razumevanje, kako ostali sodelavci gledajo na njihovo delo, opazi svoje pomanjkljivosti in naredi načrt osebnostnega razvoja. Zaposlenim tako omogoča razvoj kompetenc in boljše obvladovanje svojega dela in kariere (Logar, 2004, str. 39).

Natančno ugotavljanje zahtevanih kompetenc omogoča oblikovanje kakovostnega zahtevnostnega profila organizacijske vloge, s katero lahko primerjamo tako dejanski profil vsakega posameznika, kot tudi izvajamo:

---

<sup>6</sup> Ocena vodje, ocena kolegov in ocena vodenih.

<sup>7</sup> Na primer: »vedenje je vedno izraženo, vedenje je zelo pogosto izraženo, vedenje je pogosto izraženo, vedenje je redko izraženo, vedenje ni nikoli izraženo.«

- primerjavo kompetenc izvajalcev z zahtevami celotnega procesa;
- razvrstitev primernosti izvajalcev za izvajanje celotnega procesa;
- vpogled v pomanjkljivost dejanskih kompetenc pri izvajalcu (za celoten proces);
- korelacijo med močjo potrebne kompetence in primanjkljajem dejanske kompetence;
- analizo zahtevnosti organizacijskih vlog;
- razvrstitev primernosti izvajalcev za zasedbo obstoječih organizacijskih vlog;
- ključne kompetence za organizacijske vloge;
- primerjavo dejanskih kompetenc izvajalca s kompetencami organizacijskih vlog.

Tako dobimo zelo učinkovito kadrovsko orodje, ki je uporabno tako v procesih kadrovske selekcije, kariernega razvoja, kadrovske mobilnosti, vrednotenja dela kot tudi pri oblikovanju učinkovitih delovnih skupin in organizacijskih enot. Na podlagi baz podatkov, pridobljenih na tej osnovi, je mogoče izdelati tudi ekspertna informacijska orodja, ki pomagajo kadrovskim strokovnjakom in nestrokovnjakom (vodjem) pri kadrovskih odločitvah (Mayer et al., 2005, str. 6).

Poznavanje celotnega delovnega procesa in vseh dejanskih kompetenc pri kadrovski selekciji omogoča pridobitev najbolj kompetentnih oseb za posamezne organizacijske vloge, tudi za tiste, za katere teh še nimamo. Prav tako omogoča oblikovanje optimalno sestavljenih (projektnih) timov za določeno nalogo. V procesu kariernega razvoja lahko posamezniku, ki ustreza nekemu splošnemu profilu zahtevnosti delovnega področja, priredimo opravila, ki mu najbolj ustrezajo, so mu pisana tako rekoč »na kožo«. Posamezniku lahko odvzamemo opravila, za katera ni dovolj kompetenten, in dodamo tista, za katera do sedaj še ni uporabil svojih kompetenc. Velik problem v organizacijah je izvajanje kadrovske mobilnosti pri ljudeh, ki sicer uspešno delajo, a so postali preveč rutinirani in s tem premalo ustvarjalni. Vpogled v njihove dejanske kompetence in v priložnosti, ki so na voljo, lahko pokaže ustrezno preusmeritev ali zamenjavo organizacijske vloge. Pri isti organizacijski vlogi lahko ugotovimo tudi univerzalne ljudi (generaliste), ki so sposobni učinkovito opravljati večino opravil v tem procesu (Mayer et al., 2005, str. 6).

### **3.3 KOMPETENCE V UPRAVI**

Spreminjanje in razvoj okolja narekujeta tudi spremembe na področju delovanja javne uprave in s tem državne uprave kot njenega najstarejšega in največjega segmenta. Uprava se organizacijsko spreminja iz nadzornega in navznoter usmerjenega sistema v k strankam usmerjeni sistem, ki upošteva povratne informacije tako strank kot tudi zaposlenih. Govorimo o spremembah, ki posegajo na področje odnosov z uslužbenci in strankami, povzročajo spreminjanje vrednot, pojavlja pa se tudi zahteva po novi notranji kulturi upravnega dela. Moderne državne in javne uprave se zavedajo pomena vodenja. Vodilno osebje pa ima tudi največji vpliv na uvajanje procesov spreminjanja. Dobro vodenje zahteva učinkovitega, hitrega in prilagodljivega posameznika, ki je pripravljen nenehno izpopolnjevati znanje na področju vodenja, komuniciranja in reševanja

problemov v skupini ter venomer išče izboljšave. Strokovni aparat državne uprave se mora poleg osredotočanja na eksekutivno, operativno, nadzorno in servisno funkcijo vedno bolj osredotočati na nenehno učenje in spreminjanje. Za to je potreben razvoj vsakega posameznika, ne le v znanju, ki danes hitro zastareva, ampak temelječ na kompetencah.

V slovenski javni upravi je mogoče zaslediti več različnih pogledov na postopek oblikovanja kompetenc. Nekateri avtorji so mnenja, da kompetence in kompetenčni model še ne obstajajo, drugi navajajo, da jih je mogoče zaznati preko različnih predpisov (Stare in Seljak, 2011, str. 139).

Zakon o javnih uslužbencih (v nadaljevanju ZJU) kompetenc dobesečno ne navaja, govori pa o strokovni usposobljenosti (ZJU, 6. člen). K tej uvršča strokovno znanje in osebne sposobnosti za uporabo tega znanja (ZJU, 178. člen).

Da se »standardi in merila«, ki jih navaja ZJU v 178. členu, ujemajo s pojmom kompetence, meni Virant (2003, str. 20–24), prav tako tudi Bagonova (v Stare in Seljak, 2011, str. 139) navaja, da so kompetence osnovane na podlagi ZJU in določil, ki izhajajo iz ZJU.

Stare (2007, str. 6) meni, da je kompetence mogoče opredeliti le na podlagi opazovanja vedenja posameznika. Po opredelitvi vodenja (vodenje je po Staretu »aktivnost vplivanja vodje na izvajanje aktivnosti posameznika ali skupine z namenom, da bi ti ravnali tako, da bi dosegli izraženi cilj vodje«) je opredelil model vodenja s sedmimi ključnimi kompetencami.

Bagonova (2009, str. 13–17) navaja, da je pri določanju kompetenc potrebno izhajati iz »konkretnega dela, njegove vsebine in opravil, odgovornosti, pričakovanj.« Kot meni, je potrebno »opraviti profiliranje dela z namenom ugotoviti, katero znanje, spretnosti, vedenjske in druge lastnosti in značilnosti so potrebne na posameznem delovnem mestu za učinkovito delo.«

### **3.3.1 KOMPETENČNI MODEL VODENJA V UPRAVI**

Model kompetenc se v javno upravo in njen pomemben segment – državno upravo uvaja zelo počasi. Tudi principi sodobne organiziranosti, ki izhajajo iz zasebnega sektorja, niso neposredno prenosljivi v javno upravo. Vzrok za to so številne omejitve, predvsem odnos do uporabnika (stranke) in ne kupca, odnos do končnega izdelka (storitev), kulturne razlike, omejenost s predpisi in ne nazadnje zakoreninjen odnos do položaja vodij. V Sloveniji ne obstaja katalog ključnih kompetenc, ki bi delodajalcem omogočil med potencialnimi iskalci zaposlitve najti najustreznejšega kandidata za določeno delovno mesto. Prav tako pregled razvoja kompetenčnih modelov v tujini pokaže, da se še vedno pojavljajo številne težave pri uvajanju modelov v prakso, kljub temu da se uprave posameznih držav zavedajo pomembnosti kompetenc na teoretičnem nivoju. Večina modelov je tako še vedno le v obliki predlogov. Tudi že uveljavljenih tujih modelov pa v lastno prakso nekritično ni moč prenesti, saj bi to povzročilo izgubo bistva sodelovanja



slehernega zaposlenega v državni in javni upravi in zanemarjanje ali celo izgubo lastnih kompetenc. V letih 2006 in 2007 je bil v okviru Fakultete za upravo izveden projekt z naslovom Določitev kompetenc zaposlenih v javni upravi, ki je potekal v okviru ciljno raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2007–2013«.

Namen projekta je bil oblikovanje modela kompetenc ter določitev profilov posameznih kompetenc, ki bo uporaben na vseh področjih urejanja kadrovskih virov v upravi. Rezultati izvedbe tega projekta so tako poleg oblikovanja kompetenčnega modela vodenja v javni upravi tudi oblikovanje treh kompetenčnih profilov vodenja za tri ravni vodenja v državni upravi, oblikovanje vprašalnika, ki bo omogočal ugotavljanje posameznega profila in standardiziranje tega vprašalnika (Stare, 2007, str. 3).

Stare navede so, da so v raziskavi izhajali iz vzorcev organizacijskega vedenja. Izhajajoč iz teorije in dosedanjih praktičnih izkušenj so na podlagi 470 postavk opisali dobrega vodjo v državni upravi. Že pred tem so vodje razdelili v tri skupine. Nato so s statistično analizo znova izračunali, kako mora biti na vsaki ravni izražena posamezna kompetenca. Vprašalnik je izpolnilo 130 vodij, njihove odgovore pa so obdelali s faktorsko analizo. Ugotovitve so omogočile izločitev 119 trditev in oblikovanje novega vprašalnika. Na podlagi vnovične izvedbe statistične analize je bilo oblikovanih sedem najpomembnejših dejavnikov oziroma kompetenc<sup>8</sup> z več dimenzijami (Turk, 2008).

Kompetenčni model je je za vse tri ravni vodenja enak. Razlike so le v intenzivnosti posamezne kompetence. Poleg rezultatov projekta je možno opredeliti tudi prispevke. Prvi se nanaša na kompetenčni model vodenja. Oblikovani vprašalnik je uporaben kot pripomoček za ugotavljanje stanja na področju vodenja, služi lahko kot izhodišče ali pa kar kot vzorec za oblikovanje kompetenčnega modela vodenja v celotni javni upravi. Drugi prispevek se nanaša na pomoč pri selekciji in izbiri vodji. Ker ima na zagotavljanje uspešnosti vodenja najpomembnejši vpliv vodja, je zelo pomembno, da ima izbrani kandidat kompetence, ki ustrezajo zahtevam dela in bo lahko dosegal in presegal zastavljene cilje. Tretji prispevek projekta se navezuje na rezultate raziskave. Model namreč omogoča pridobivanje vrste informacij, ki bodo v pomoč pristojnim v državni upravi, saj bodo na njegovi podlagi opredeljena področja, ki bodo dobro in slabo ocenjena in bo iz tega mogoče razbrati deficitarne vsebine oziroma prioritete za izboljšanje uspešnosti vodenja. Službe, ki skrbijo za izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje, bodo namreč tako pridobile jasne informacije, katere vsebine in področja vodenja je treba podrobneje preučevati in razvijati. Dolgoročni rezultati so povezani z zagotavljanjem višje kakovosti delovanja zaposlenih, posledica česar je tudi cenejše poslovanje državne uprave. Dodatna spodbuda za izboljšanje delovanja je lahko dejstvo, da model omogoča primerljivost med organi (Stare, 2007, str. 2–4).

---

<sup>8</sup> »Delovna prožnost, ustvarjalnost, vodenje, organizacijsko vzdušje, organiziranje, mreženje in vplivanje, realizatorske sposobnosti.«

## 4 KOMPETENCE V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

Pri študentih oz. diplomantih ni pomembno več samo znanje, ampak tudi druge sposobnosti, ki jih študentje pridobijo med študijem. Da bi zajeli vse to, se vse pogosteje uporablja koncept kompetenc, ki nam ne pove le, kaj naj bi posameznik znal oz. katere predmete je opravil med študijem, saj je to relativno enostavno ugotoviti, temveč kaj dejansko teoretično obvlada in bo sposoben tudi praktično uporabiti ter bo lahko ponudil na trgu delovne sile (Razdevšek Pučko, 2007, str. 1).

»V zadnjem času je vse pogosteje omenjena ideja o merjenju učnih rezultatov (angl. learning outcomes) predvsem v obliki kompetenc in veščin. Le-ta se je razvila zaradi vse večjih pritiskov na odgovornost, transparentnost in primerljivost izobraževalnih institucij« (Thompson v Gomezelj Omerzel in Azevedo, 2008, str. 70).

Vse pomembnejši postajajo tudi kazalniki kakovosti, s katerimi lahko učinkovito spremljamo rezultate, ocenimo stanje določenega obdobja in spremljamo ter merimo dosežen napredek. Opis kompetenc, ki naj bi jih pridobili študentje različnih študijskih programov, so nakazale že raziskave, izvedene v okviru mednarodnih projektov, ki so podrobneje opisani v naslednjem podpoglavju. Omeniti pa je potrebno tudi vse pomembnejšo vlogo delodajalcev in njihovo vključevanje v proces zagotavljanja kakovosti visokega šolstva ter pomen medsebojnega sodelovanja izobraževalnih institucij (Gomezelj Omerzel in Azevedo, 2008, str. 70).

### 4.1 RAZISKAVE IN MERITVE STOPNJE RAZVOJA KOMPETENC DIPLOMANTOV

Na nivoju EU so bili s področja kompetenc diplomantov izvedeni različni projekti, katerih glavni cilj je opredelitev ključnih kompetenc. V nadaljevanju so opisani nekateri projekti, njihov namen in pomembnejše ugotovitve.

**Projekt DeSeCo** je bil konec leta 1997 začet pod okriljem OECD. Njegov namen je zagotoviti dober konceptualni okvir za opredelitev ključnih kompetenc ter okrepitev mednarodnih raziskav s področja merjenja ravni usposobljenosti mladih in odraslih. Projekt vodi Švica, povezan je s PISA – mednarodno raziskavo o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki se izvaja pod okriljem OECD. Projekt je opredelil tri kategorije ključnih kompetenc: interakcijo v družbeno heterogenih skupinah, samostojno delovanje in interaktivno uporabo orodij informacijsko-komunikacijske tehnologije, informacij in znanja (Rychen in Hersh Salganik, 2003).

**Projekt Tuning** (Tuning Educational Structures in Europe) vključuje več kot sto evropskih univerz. Njegov cilj je oblikovanje konkretnih predlogov za uresničevanje bolonjskega procesa na ravni visokošolskih institucij ter posameznih predmetnih področij (González in Wagenaar, 2013). V zaključnih ugotovitvah projekta je navedeno, da je med

študijem najpomembneje pridobiti generične kompetenc za nadaljevanje uspešne življenjske poti po zaključku študija. Te kompetence posamezniku omogočijo boljše prilagajanje različnim vrstam situacij, ga usposobijo za reševanje problemov in usposablja za avtonomno in tudi timsko delo. Posameznika pa tudi spodbudijo za pridobivanje predmetno-specifičnih kompetenc tudi izven formalne izobrazbe. Glavna inovacija Tuninga je povezava med učnimi rezultati, kompetencami in kreditnimi točkami ECTS, temelječimi na delovni obremenitvi. Tuning razlikuje med učnimi rezultati in kompetencami. »Kompetence predstavljajo dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, spretnosti in sposobnosti, zato je razvoj kompetenc cilj izobraževalnih programov; oblikovale se bodo v različnih študijskih enotah in bodo ocenjene na različnih stopnjah« (Tuning Methodology For Curriculum Design, 2007 v Vlašič 2012).

**Projekt REFLEX** je bil osredotočen na vprašanja, katere so potrebne kompetence diplomantov, ki omogočajo ustrezno delovanje v družbi znanja, kakšna je pri razvoju omenjenih kompetenc vloga visokošolskih institucij, kakšne so trenja, ki nastajajo med diplomanti, visokošolskimi ustanovami, delodajalci in drugimi ključnimi akterji, ki si prizadevajo k zadovoljiti svojih lastnih ciljev in kako ta trenja rešiti (REFLEX info, 2013). Raziskava je pokazala, da se od diplomantov pričakuje kompetentnost na področjih:

- strokovnega znanja,
- funkcionalne prožnosti,
- inovativnosti in upravljanje znanja,
- mobilizacije človeških virov in
- mednarodne naravnosti.

**HEGESCO** (Higher Education as Generator of Strategic Competences) je projekt, ki ga je v letih 2007–2009 sofinancirala Evropska komisija. V anketni raziskavi je sodelovalo tudi 6000 slovenskih diplomantov 5 let po zaključku študija. Odgovore in informacije, pridobljene preko anket, so izpopolnili še z intervjuji z visokošolskimi institucijami in delodajalci. Osrednje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na »kompetentnost, ki je potrebna za uspešen vstop na trg dela«. Vprašanja so se nanašala predvsem na študij in prehod v zaposlitev.

Med najpomembnejšimi ugotovitvami v primerjavi 19 evropskih držav so naslednje:

- Čas iskanja prve zaposlitve je kratek, vendar se med državami pojavljajo precejšnje razlike. Slovenski diplomanti se v povprečju zaposlijo po 4 mesecih, kar jih uvršča na dno lestvice; slabše so bili uvrščeni le Španci in Turki.
- V letu 2007, ko je bila stopnja anketne brezposelnosti še nizka, je bila Slovenija v skupini držav z nižjo brezposelnostjo.
- Ko so primerjali zaslužke (glede na kupno moč), so se slovenski diplomanti v povprečju držav uvrstili takoj za finski. Nižje zaslužke so imeli diplomanti vzhodnih in mediteranskih držav (Italije, Španije, Portugalske, Francije).
- V prvih 5 letih kariere so pogoji dela diplomantov negotovi in spreminjajoči, prav tako se soočajo s tekmovalnostjo in s stalnimi reorganizacijami delovne strukture, v kateri so zaposleni. So vpeti tudi v mednarodno okolje, ki je povezano z ustvarjanjem inovacij.

- Od diplomantov se v delovnem okolju najbolj pričakuje sposobnost učinkovite izrabe delovnega časa, temu sledijo timsko delo, sposobnost jasnega izražanja, sposobnost učinkovitega dela v stresnem okolju in sposobnost uporabe internetne in informacijske tehnologije.
- Največji primanjkljaj imajo na področju profesionalnega znanja in spretnosti, pomembnih za konkretno delovno okolje. Prav tako je bilo v času študija premalo časa posvečenega delu pod stresom in učinkoviti izrabi časa. Premalo so usposobljenosti tudi za uspešno pogajanje in za uveljavljanje svoje strokovne avtoritete.

Rezultati Hegesca o slovenskih diplomantih so pomembni predvsem za slovensko visoko šolstvo. Dr. Pavlin je odgovore diplomantov razvrstil po ISCED klasifikaciji v 8 področij: družbene vede, humanistika in umetnosti, inženirstvo, izobraževanje (izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev), kmetijstvo, naravoslovne vede, storitvene vede (promet, šport, turizem) in zdravstvo. Raziskava je pokazala precejšnje razlike med diplomanti različnih področji:

- Največji delež diplomantov, ki menijo, da delodajalci poznajo vsebine njihovega študija, je med diplomanti pedagoške smeri, najmanj pa med družboslovnimi.
- Študij se zdi splošno gledano zahteven diplomantom naravoslovnih smeri, manj pa se so se s to trditvijo strinjali diplomanti storitvenega področja in pedagoški diplomanti.
- Da je njihov študij akademsko ugleden, je ocenila le dobra tretjina humanistov in naravoslovcev. Najmanj so se z omenjeno trditvijo strinjali diplomanti storitvenih ved in pedagoški diplomanti.
- Presenetljivo je dejstvo, da so najslabše ocenili vključenost sodobnih metod dela v skupinah v času študija prav med humanisti in naravoslovci.
- V projektno organiziran in problemsko zasnovan študij so bili vključeni predvsem diplomanti inženirstva in pedagoški diplomanti, vsi ostali pa precej manj.
- Nekaj manj kot polovica pedagoških diplomantov je med študijem imela možnost ustnih predstavitev, le redko pa so se kot oblika izpitov pojavili izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov.
- Rezultati so pokazali tudi, da so strokovne praksa med študijem in delovnih izkušnje s svojega področja v najmanjši meri imeli pedagoški diplomanti, največ pa diplomanti iz zdravstva.
- Študij je bil po njihovem mnenju dobra osnova za začetek dela v največji meri pri naravoslovcih in pedagogih, najmanj pa pri družboslovcih.
- Največ spodbud za razvoj podjetniških sposobnosti so v času študija dobili družboslovci, najmanj pa humanisti, naravoslovci in pedagogi.
- Da imajo visoko razvite sposobnosti branja in pisanja v tujem jeziku, je menilo največ diplomantov s področja humanistike, najmanj pa s pedagoškega področja.
- Kot dobro usposobljene za delo z računalnikom pa se v veliki meri ocenjujejo inženirski diplomanti in več kot polovica diplomantov ostalih smeri.

Na podlagi vodenih intervjujev z delodajalci in visokošolskimi zavodi so ugotovili, da med njimi obstaja soglasje o najpomembnejših kompetentnostih diplomantov za vključevanje na trg dela (poleg profesionalnega znanja). Gre za splošne kompetentnosti, še zlasti

timsko delo, sposobnost sprejemanja odločitev in komunikacijske spretnosti. Splošna kompetentnost diplomantov se je delodajalcem zdela zadovoljiva, kar tri petine pa jih je menilo, da imajo premalo profesionalnega znanja. Kot najboljše načine sodelovanja med delodajalci in izvajalci so oboji navedli praktična usposabljanja in sodelovanje pri pripravi študijskih programov v obliki skupnih raziskovalnih projektov ter kariernih centrov. Rezultati te raziskave so pomembni predvsem za »umeščanje zaposljivosti diplomantov med elemente zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, za iskanje ravnotežja med različnimi vlogami visokega šolstva (kot generator novega znanja ali producent poklicev) ter za pripravo ogrodij kvalifikacij« (Eurydice Slovenija, 2009).

Na podlagi **projekta Leonardo da Vinci**, ki ga financira Evropska unija, je bila med letoma 2005 in 2007 izvedena raziskovalna študija z naslovom »**Mislem – razvoj metakazalnikov kakovosti za vzpostavitev sistemskih povezav med visokošolskimi institucijami in trgom delovne sile.**« Projekt vključuje devet partnerjev iz štirih držav: Avstrije, Velike Britanije, Slovenije in Romunije. Ena najpomembnejših ugotovitev projekta je, da so za uspešno delovanje na delovnem mestu potrebne tudi kompetence, ne le znanje. S to trditvijo se namreč strinjajo diplomanti in delodajalci. Glavni cilj projekta je bil identifikacija znanj, veščin in spretnosti, ki so od diplomantov poslovnih šol pričakovani (Gomezelj Omerzelj in Azevedo, 2008, str. 69). Cilji projekta Mislem so (Andrews in Higson v Gomezelj Omerzelj in Azevedo, 2008, str. 70):

- razviti model za vrednotenje ustreznosti znanj in drugih kompetenc, razvitih v visokošolskih institucijah in ustanovah za poklicno izobraževanje, ter tistih, ki jih zahteva trg delovne sile;
- določiti in preverjati metakazalnike kakovosti v visokošolskih ustanovah;
- spodbujati sodelovanje med različnimi vrstami partnerstev v izobraževanju, vključujoč gospodarstvo in vlado;
- spodbujati dobro prakso in večjo povezanost ter primerljivost sistemov kakovosti izobraževanja v različnih državah.

Ugotovitve raziskav so pomembne za vse evropske institucije visokošolskega izobraževanja. Rezultati analize kažejo pomembnost tako funkcionalnih znanj po posameznih področjih kot tudi drugih spretnosti. Pri oblikovanju politik izobraževanja se morajo pristojni zavedati pomembnosti znanja in drugih spretnosti, ki jih diplomant potrebuje na trgu dela. Rezultati raziskave so uporabni tudi za odgovorne administrativne kadre v uradih ali agencijah za zagotavljanje kakovosti in za delodajalce (Gomezelj Omerzelj in Azevedo, 2008, str. 70–71).

## **4.2 KOMPETENCE DIPLOMANTOV FAKULTETE ZA UPRAVO**

Fakulteta ima za vsak študijski program opredeljene kompetence, ki naj bi jih študentje pridobili med študijem. Kot splošne kompetence univerzitetnega programa Uprava prva stopnja sodijo sposobnost povezovanja pridobljenih interdisciplinarnih znanj znotraj vede in z drugimi vedami in uporabe pridobljenih znanj pri razvoju stroke in znanosti, zmožnost raziskovanja in prenosa spoznanj v prakso, sposobnost analitičnega in povezovalnega

mišljenja ter kritične presoje in reševanja problemov. Prav tako naj bi diplomanti tega programa med študijem pridobili sposobnost samorefleksije in etičnega ravnanja, zmožnost delovanja v interdisciplinarnem timu, sposobnost sodelovanja z vsemi deležniki in avtonomnega delovanja in sprejemanja odločitev ter vodstvene in organizacijske zmožnosti. Diplomanti univerzitetnega programa prve stopnje naj bi bili sposobni uporabljati tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, nastopati v javnosti, zmožni naj bi se bili sporazumevati v maternem in vsaj enem tujem jeziku, samostojno pridobivati znanja in vedenja in imeti sposobnost za vseživljenjsko učenje v družbi znanja (Fakulteta za upravo, 2013).

Splošne kompetence diplomantov visokošolskega strokovnega študijskega programa uprava prve stopnje so naslednje: sposobnost razumevanja, povezovanja in prenašanja interdisciplinarnih znanj v prakso, sposobnost povezovanja pridobljenih interdisciplinarnih znanj znotraj vede in drugimi vedami, zmožnost ovrednotenja domače in tuje prakse, zmožnost raziskovanja in prenosa spoznanj v prakso, sposobnost analitičnega in povezovalnega mišljenja, sposobnost kritične presoje in reševanja problemov, sposobnost samorefleksije, spoštovanje etičnih načel in multikulturalnosti, zmožnost delovanja v interdisciplinarnem timu, sposobnost sodelovanja z vsemi deležniki, obvladovanje veččin poslovanja s strankami, sposobnost uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, govorna in pisna sporazumevalna zmožnost v maternem in vsaj enem tujem jeziku, sposobnost samostojnega pridobivanja znanj in vedenj, sposobnost za vseživljenjsko učenje v družbi znanja (Fakulteta za upravo, 2013).

Kot splošne kompetence magistrskega programa Uprava druge stopnje pa ima fakulteta definirane naslednje kompetence: sposobnost razvijanja teoretičnih, metodičnih in uporabnih spoznanj, razumevanja kompleksnejših vprašanj, problemov in vsebin, kreativnega razmišljanja in apliciranja novih spoznanj, zmožnost samostojnega raziskovalnega dela, avtonomno reševanje zahtevnejših strokovnih in znanstvenih problemov, sposobnost analize, sinteze in evalvacije, sposobnost samorefleksije in etičnega ravnanja, vodenja interdisciplinarnega tima, vodstvene in organizacijske zmožnosti, sposobnost avtonomnega delovanja in sprejemanja odločitev, mreženja in vplivanja, uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, nastopanja, govorna in pisna sporazumevalna zmožnost za strokovne potrebe v maternem in vsaj enem tujem jeziku ter sposobnost za vseživljenjsko učenje v družbi znanja (Fakulteta za upravo, 2013).

Da bi Fakulteta za upravo pridobila dodatne podatke o pridobljenih kompetencah diplomantov, se je CRPO na podlagi dotedanjih evalvacij in s ciljem razvoja študijskih programov in večje zaposljivosti študentov oz. diplomantov (predvsem analize zaposljivosti), prvič izvedenih pomladi 2010 med diplomanti<sup>9</sup> in delodajalci z analizo oz. poročilom iz avgusta 2010, odločil izvesti tudi vzporedno analizo. Predmet te je ugotoviti,

---

<sup>9</sup> Člani Kluba diplomantov.

katere kompetence naj bi diplomanti pridobili po lastnem mnenju ob zaključku študija, v primerjavi z zastavljenimi programskimi:

- temeljnimi cilji,
- splošnimi kompetencami,
- predmetno-specifičnimi kompetencami zaključenega študijskega programa.

Analiza naj bi bila podlaga za nadaljnje izboljšave delovanja fakultete, predvsem razvoja konsistentnih in uporabnih programov, katerih diplomanti bi sorazmerno hitro našli zaposlitev. Zato je bil septembra 2010 oblikovan anketni vprašalnik (glej priloge) po več sklopih:

A – Splošno,

B – Podatki o programu in študiju,

C – Izkušnje,

D – Kompetence,

E – Evalvacija programa,

F – Vrednote in orientacije.

## **5 TEORETIČNA IZHODIŠČA UPORABLJENIH METOD RAZISKAVE**

Poglavje daje ključne informacije v zvezi z raziskovalnim delom diplomske naloge. Najprej so podane ključne informacije o preverjanju veljavnosti in zanesljivosti rezultatov, nato pa sledijo ključna teoretična izhodišča v zvezi z uporabljenima statističnima metodama – faktorsko analizo in strukturnim modeliranjem.

### **5.1 PREVERJANJE VELJAVNOSTI IN ZANESLJIVOSTI REZULTATOV**

Proučevani pojav oz. konstrukt opredeljujejo in nanj vplivajo določene opazovane in neopazovane oz. latentne spremenljivke, odvisne oz. endogene in neodvisne oz. eksogene značilnosti oz. spremenljivke. Med spremenljivkami in konstrukti obstajajo povezave – merski model. Pa tudi med konstrukti samimi – strukturni model. Konstrukt definiramo s spremenljivkami, od izbire spremenljivk pa je odvisna tudi njegova veljavnost in zanesljivost. O veljavnosti konstrukta govorimo, če je ta vsebinsko smiselna in je možna posplošitev. Ko pa spremenljivke pojasnjujejo tisto, kar naj bi pojasnjevale in ko pojasnjujejo isto stvar, so soodvisne, govorimo o zanesljivosti. Pri raziskavah je pomembno zadostiti obema pogojema, tako veljavnosti kot zanesljivosti (Kovačič, 2013, str. 39).

Kadar so rezultati eksterno in interno veljavni, govorimo o uporabnih rezultatih raziskave. V meri, do katere zaključki raziskave odražajo splošnost ali realnost, se kaže eksterna oz. zunanja veljavnost rezultatov. Pri posploševanju rezultatov je vedno vključena tudi določena stopnja verjetnosti za napačno sklepanje – stopnja tveganja. »Običajno ugotovitve posplošujemo na statistično množico s sklepanjem na podlagi vzorca statističnih enot – induktivna metoda ali s primerjanjem največje podobnosti – metoda največjega verjetja. Interna veljavnost se nanaša na veljavnost ugotovitev glede vzročnih odnosov in veljavnost, da so ugotovitve posledica vzpostavljenega konstrukta. Pri tem gre za primernost konstrukta in ustreznost uporabe spremenljivk« (Kovačič, 2013, str. 39).

Pojave pojasnjujemo oz. merimo s spremenljivkami. Nanje poleg dejanske vrednosti vplivajo tudi drugi moteči dejavniki oz. napake. To so razlike med izmerjeno in dejansko vrednostjo spremenljivke. Poznamo slučajne in sistematične napake. Veljavnost obravnava sistematične napake, zanesljivost merjenja pa slučajne (Kovačič, 2013).

Hair (et al., 2010, str. 8) opredeli zanesljivost kot »mero, do katere spremenljivke dejansko merijo tisto, kar je nasprotje napaki v merjenju«. S statističnega vidika zanesljivosti dejanskega rezultata ni mogoče izračunati, lahko pa jo ocenimo. Gre za



oceno deleža pojasnjene variance<sup>10</sup> – deleža dejanskega rezultata v skupnem rezultatu. Govorimo o deležu variabilnosti, ki ga pripišemo dejanskemu rezultatu in ne napakam. Poznamo več načinov merjenja konsistentnosti oz. zanesljivosti. Cronbachov koeficient zanesljivosti je ena najpogosteje uporabljenih metod za merjenje interne konsistentnosti. Z njim preverjamo zanesljivost rezultatov različnih meril znotraj istega pojava. Temelječ na variancah in kovariancah spremenljivk izraža stopnjo, do katere spremenljivke nabora merijo isti latentni konstrukt (SRM, 2011).

Ustreznost oz. neustreznost vzorca na osnovi medsebojnih korelacij izražata tudi Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) statistika in Bartlettov test sferičnosti. S prvim primerjamo opazovane korelacijske koeficiente z vrednostmi parcialnih korelacijskih koeficientov, drugi pa omogoča testiranje ničelne hipoteze o enakosti populacijske korelacijske in identične matrike.

Ustreznost izbranih spremenljivk in vzpostavljenega konstrukta kažejo visoke vrednosti vseh treh zgoraj omenjenih metod (Cronbachovega koeficienta zanesljivosti, KMO statistike in Bartlettovega testa). Vrednosti Cronbachovega koeficienta zanesljivosti in KMO statistike so med 0 in 1. Smiselnost uporabe faktorске analize pa se kaže z visoko vrednostjo Bartlettovega testa (Bastič, 2006, str. 44).

## 5.2 FAKTORSKA ANALIZA

»Faktorska analiza je metoda za redukcijo podatkov. Gre za študij povezav med spremenljivkami, tako da poizkušamo najti novo množico spremenljivk (manj kot merjenih spremenljivk), ki predstavljajo to, kar je skupnega opazovanim spremenljivkam. Namen faktorске analize je poenostaviti kompleksnost povezav med množico opazovanih spremenljivk z razkritjem skupnih razsežnosti ali faktorjev, ki omogočajo vpogled v osnovno strukturo podatkov. Cilj je ugotoviti, ali je zveze med opazovanimi spremenljivkami (kovariance ali korelacije) mogoče pojasniti z manjšim številom posredno opazovanih spremenljivk ali faktorjev« (Batagelj, 2013, str. 1).

Poznamo konfirmatorno in eksploratorno faktorško analizo. Konfirmatorno uporabimo pri testiranju hipotez o odvisnosti med opazovanimi, merjenimi spremenljivkami in latentnim konstruktom na osnovi predhodne teoretične predpostavke. Pri tem je število faktorjev ali približna ocena števila faktorjev in razporeditev spremenljivk na posamezni faktor že vnaprej znana, kar pomeni, da gre pri konfirmatorni faktorški analizi za preverjanje s konstrukta na izbranem vzorcu, ki je predhodno utemeljen s teorijo. Pri eksploratorni faktorški analizi nimamo predhodnih predpostavk o latentnem konstrukt, saj

---

<sup>10</sup>Mera, ki kaže razpršenost spremenljivke in razporejenost dejanskih vrednosti okoli linije pričakovanih vrednosti. Po definiciji je povprečje kvadratov odklonov posameznih vrednosti od aritmetične sredine. Standardni odklon je mera razpršenosti vrednosti okoli aritmetične sredine v vzorcu.

predpostavlja, da je lahko katerakoli spremenljivka povezana s katerimkoli faktorjem. Glavni namen le-te je poenostaviti soodvisne spremenljivke in identificirati morebitne latentne konstrukte (Suhr, 2012, str. 1).

Različni avtorji navajajo različne delitve korakov izvedbe faktorjske analize. V večini so ti koraki:

1. priprava podatkov,
2. izbor števila faktorjev<sup>11</sup>,
3. izbor metode ekstrakcije in metode rotacije ter
4. interpretacija in uporaba pridobljenih rezultatov v nadaljnji analizi.

Pri izboru števila faktorjev si lahko pomagamo s številnimi uveljavljenimi kriteriji. V naši raziskavi smo upoštevali naslednje:

- lastna vrednost faktorja je višja od 1 – Guttman Kaiserjev kriterij;
- faktorji pojasnjujejo več kot 50 % celotne variance;
- vrednost vzorčnih uteži spremenljivke na faktorju je višja od 0,32;
- vrednosti komunalitet<sup>12</sup> vsaj 0,4.

Faktorjsko analizo smo izvedli s pomočjo PCA – Principal component analysis, katere namen je, da večje število spremenljivk nadomestimo z manjšim številom njihovih obteženih vsot (komponent). Z namenom čim boljše prilagoditve hipotetičnih podatkov realnim smo rezultate rotirali. Uporabili smo rotacijo Varimax. Gre za pravokotno rotacijo<sup>13</sup>, ki omogoča maksimizacijo variance kvadratov uteži v vsakem faktorju in s tem poenostavi strukturo po stolpcih.

### **5.3 STRUKTURNO MODELIRANJE**

S strukturnimi enačbami modeliramo hkrati merjenje in strukturo. Tako ocenimo vzročno posledične povezave med spremenljivkami in določimo uteži, ki jih imajo izbrane manifestne (napovedne, neodvisne) spremenljivke na latentne spremenljivke (konstrukte) (Gefen et al., 2000). Strukturno modeliranje se je razvilo v dve glavni veji, podprti tudi z ustrežno programsko opremo, in sicer na modeliranje na osnovi kovariančne analize in na osnovi obravnave glavnih komponent (Tenenhaus, 2008).

Cilj modeliranja je pridobiti model, ki konstruira realnost in jo v čim večji meri odraža ter pojasnjuje dejanski proučevani pojav. Pri majhnih statističnih množicah je za obravnavo strukturnih enačb najbolj primerno uporabiti metodo delnih najmanjših kvadratov (PLS), zato je bila v naši raziskavi uporabljena prav ta.

---

<sup>11</sup> Pri konfirmatorni faktorjski analizi.

<sup>12</sup> Deleži, ki so v faktorju vzeti od posamezne spremenljivke.

<sup>13</sup> Pri pravokotnih rotacijah so rotirani faktorji med seboj neodvisni. Poznamo tudi poševne rotacije, pri katerih so rotirani faktorji med seboj odvisni.

Strukturni model najprej postavimo na osnovi predpostavk o strukturi in jih nato evalviramo. Dobra pot za opredelitev strukture modela je faktorska analiza. Evalvacija modela se realizira v dveh korakih. Prvi korak je evalvacija modela merjenja, drugi pa ocenjevanje medsebojnega vpliva med latentnimi spremenljivkami in evalvacija strukturnega modela (path model, structural model) (Benčina, Kovačič, 2013, str. 7).

Kot funkcije modela Kovačič (2013) navaja »pojasnjevanje, upravljanje in napovedovanje pojava.« Model običajno grafično prikažemo z diagramom poti, v katerem določimo omenjena razmerja.

»Bistvo strukturnega modeliranja je ocenitev vzročno posledičnih povezav med manifestnimi in latentnimi spremenljivkami in napovedne moči oz. veljavnosti strukturnega modela. Ocenjevanje strukture poteka v dveh korakih – najprej ocenimo merski in nato strukturni model« (Hair et al., 2011, str. 144). Ocena merskega modela vključuje analizo odnosov med manifestnimi in latentnimi spremenljivkami z vidika veljavnosti, zanesljivosti in konsistence.

Strukturni model ocenjujemo z vidika vpliva pojasnjevalnih spremenljivk na pojasnjeno (koeficient poti – Path Coefficients), z vidika konvergence (AVE-vrednost povprečne pojasnjene variance), skupne zanesljivosti, vrednosti Cronbachovega koeficienta zanesljivosti in diskriminacijske vrednosti ( $\sqrt{AVE}$ ).

Mera konvergentne veljavnosti je povprečna pojasnjena varianca (AVE – Average Variance Extracted). Sprejemljiva vrednost AVE je višja od 0,50, kar pomeni, da je z izbranim konstruktom pojasnjene več kot 50 % variance. Mera diskriminantne veljavnosti je kvadratni koren iz AVE, ki naj bi bil večji od korelacije med latentnimi spremenljivkami.

Notranjo konsistenco modela preverjamo z analizo skupne zanesljivosti (composite reliability). S tem ugotovimo, v kolikšni meri so manifestne spremenljivke izolirane od naključne napake, kar nam pove, kako konsistenten je postavljeni model (Abdelhamied, 2010). Spodnja meja sprejemljivosti pri meri skupne zanesljivosti je 0,6 (Götz et al., 2010).

Preverimo tudi standardno mero konsistentnosti konstruktov, Cronbachov koeficient zanesljivosti. Z njim preverjamo konsistentnost rezultatov različnih meril znotraj istega konstrukta (SRM, 2011). Sprejemljiva vrednost je višja od 0,5.

Z analizo povezanosti manifestnih spremenljivk s pripadajočo latentno spremenljivko pa analiziramo diskriminacijsko veljavnost. Če gre za kakovostni model, so manifestne spremenljivke močno povezane s pripadajočo latentno spremenljivko, z drugimi latentnimi spremenljivkami pa šibko ali sploh ne (Benčina, Kovačič, 2013, str. 7).

Analizi modela merjenja, pri kateri opazujemo odnose med manifestnimi in latentnimi spremenljivkami, s tem preverjamo veljavnost, zanesljivost in konsistentnost modela, sledi evalvacija strukturnega modela. Pri tem opazujemo odnose med latentnimi spremenljivkami, da ugotovimo moč napovedovanja strukturnega modela, ki jo merimo z

determinacijskim koeficientom in korelacijo med pojasnjevalnimi in pojasnjevano latentno spremenljivko (Benčina, Kovačič, 2013, str. 7).

Ker je model eksploratornega značaja, karakteristike pa niso odstopale v večji meri, smo več pozornosti namenili karakteristikam, ki se nanašajo na merski model, in samim rezultatom modeliranja.

## 6 REZULTATI RAZISKAVE

Poglavje opisuje nabor spremenljivk, ki so bile uporabljene med raziskavo, nato so podani rezultati faktorске analize ter faktorški modeli za posamezne skupine spremenljivk, na koncu pa še rezultati strukturnega modeliranja.

### 6.1 NABOR SPREMENLJIVK ZA IZVEDBO RAZISKAVE

Osnovni vir so podatki, ki so bili pridobljeni s pomočjo anket o pridobljenih kompetencah diplomantov Fakultete za upravo na študijskih programih prve in druge stopnje za študijsko leto 2012/2013. Anketni vprašalnik je bil oblikovan na osnovi anketnih vprašanj, uporabljenih v raziskavi Hegesco. Raziskava je imela kvantitativni in opisni del. Opisnih spremenljivk nismo obdelovali.

Pri nadaljnji raziskavi smo se osredotočili predvsem na sklope:

- B – študijski program,
- D – kompetence,
- E – evalvacija študijskega programa in
- F – vrednote in orientacije.

Sklop B je obsegal spremenljivke povezane s študijskim programom (kateri program so diplomanti zaključili, kje so obiskovali predavanja, kakšen je bil njihov status v času študija, kako so za program značilne določene trditve in v kolikšni meri so bile v študijskem programu poudarjeni različni načini poučevanja in učenja). V okviru tega sklopa so nas zanimale spremenljivke, ki dajejo podatke o tem, v kolikšni meri so bile za program značilne določene trditve (B.4) in v kolikšni meri so bili v študijskem programu poudarjeni posamezni načini poučevanja in učenja (B.5) (tabela 1).

**Tabela 1 : Spremenljivke sklopa študijski program**

B. Študijski program
B.4 V kolikšni meri so za vaš študijski študijski program značilne naslednje trditve?
B.4.1 Program je bil splošno gledano zahteven.
B.4.2 Program je nudil vsebine z različnih področji družboslovja.
B.4.3 Program je usmerjen v poklic.
B.4.4 Program ima visok akademski ugled.
B.5 V kolikšni meri so bili v študijskem programu poudarjeni naslednji načini poučevanja in učenja?
B.5.1 Skupinske naloge.
B.5.3 Sodelovanje v raziskovalnih projektih.
B.5.5 Strokovna praksa in delo v organizaciji.
B.5.7 Spoznavanje dejstev in praktično znanje.
B.5.9 Spoznavanje teorij in paradigem.

- B.5.11 Učitelj kot ključni vir informacij.
- B.5.13 Projektno in problemsko zasnovano učenje.
- B.5.15 Pisne (seminarske) naloge.
- B.5.17 Ustne predstavitve študentov.
- B.5.19 Izpiti esejskega tipa.
- B.5.20 Izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov.

Vir: Lasten, priloga 1.

Spremenljivk sklopa B.1, B.2 in B.3 kot takih nismo uporabili, ker dajejo osnovne podatke o programu (kateri program so diplomanti zaključili, kje so obiskovali predavanja in kakšen je bil njihov status v času študija), smo pa na podlagi prvega sklopa sortirali podatke, ki so bili osnova za izdelavo zadnjih dveh modelov. Spremenljivke B.5.2, B.5.4, B.5.6, B.5.8, B.5.10, B.5.12, B.5.14, B.5.16, B.5.18 so opisne in jih zato nismo uporabili. Sklop B.4 je tako vseboval 4 spremenljivke, pri sklopu B.5 pa smo v raziskavo zajeli 11 spremenljivk (tabela 1).

Sklop D je obsegal spremenljivke povezane s kompetencami. V prvem delu gre za ocene posameznih kompetenc, v drugem pa so diplomanti navajali kompetence, ki so jih dobro razvili in tiste, ki jih niso mogli dobro razviti. Iz tega sklopa smo uporabili spremenljivke, pri katerih so diplomanti ocenili dejansko raven posamezne kompetence (D.1). Ta del zajema 25 spremenljivk (D.1.1 – D.1.25). Spremenljivk sklopa D.2 v raziskavi nismo uporabili, saj gre za opisne spremenljivke. Uporabljeni sklop skupno zajema 25 spremenljivk (tabela 2).

**Tabela 2: Spremenljivke sklopa kompetence**

D. Kompetence
D.1 Kako ocenjujete dejansko raven vaše posamezne kompetence?
D.1.1 Strokovnost in praksa na področju uprave.
D.1.2 Obvladovanje raz. metod in post. s področja družboslovja.
D.1.3 Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov.
D.1.4 Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju.
D.1.5 Sposobnost učinkovitega pogajanja.
D.1.6 Sposobnost uspešnega dela pod stresom.
D.1.7 Sposobnost zagrabit priložnost, biti proaktiven/a.
D.1.8 Sposobnost koordinacije aktivnosti.
D.1.9 Sposobnost učinkovite uporabe časa.
D.1.10 Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi.
D.1.11 Sposobnost motiviranja drugih.
D.1.12 Sposobnost jasnega izražanja.
D.1.13 Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete.

- D.1.14 Sposobnost dela z računalnikom in internetom.
- D.1.15 Sposobnost iskanja novih idej in rešitev.
- D.1.16 Pripravljenost "premlavanja" lastnih idej in idej drugih.
- D.1.17 Sposobnost reševanja problemov.
- D.1.18 Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve.
- D.1.19 Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim.
- D.1.20 Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi.
- D.1.21 Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku.
- D.1.22 Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno...)
- D.1.23 Poznavanje medkulturnih razlik.
- D.1.24 Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.
- D.1.25 Sposobnost presoje dejanj in ravnanj v skladu s profesionalno etiko v upravi.

Vir: Lasten, priloga 1.

Sklop E vsebuje spremenljivke v zvezi z evalvacijo študijskega programa. Uporabili smo spremenljivke, ki nam povedo, v kolikšni meri je bil študijski program dobra osnova za določene aktivnosti (E.1), izločili pa sklop E.2, kjer diplomanti odgovarjajo ali bi ponovno izbrali program, ki so ga zaključili. Iz tega dela smo tako uporabili 7 spremenljivk (tabela 3).

**Tabela 3: Spremenljivke sklopa evalvacija študijskega programa.**

E. Evalvacija študijskega programa	
E.1 V kolikšni meri je bil študijski program dobra osnova za :	
E.1.1	Začetek dela?
E.1.2	Nadaljnje učenje pri delu?
E.1.3	Opravljanje vašega sedanjega dela?
E.1.4	Opravljanje zelenega dela?
E.1.5	Nadaljnjo kariero?
E.1.6	Vaš osebni razvoj?
E.1.7	Razvoj podjetniških sposobnosti?

Vir: Lasten, priloga 1.

V okviru vrednot in orientacij (F) nam spremenljivke povedo, v kolikšni meri so za diplomante pomembne posamezne značilnosti dela in v kolikšni meri veljajo za njihovo sedanje delo (F.1). V tem sklopu je 10 spremenljivk (tabela 4).

**Tabela 4: Spremenljivke sklopa vrednote in orientacije**

F. Vrednote in orientacije
F.1. Prosimo, ocenite , kako pomembne so za vas naslednje značilnosti dela in v kolikšni meri veljajo za vaše sedanje delo:
F.1.1 Avtonomija pri delu
F.1.2 Varnost zaposlitve
F.1.3 Priložnost za učenje novih stvari
F.1.4 Visoki zaslužki
F.1.5 Novi izzivi
F.1.6 Dobri karierni obeti
F.1.7 Dovolj časa za prostočasne aktivnosti
F.1.8 Družbeni status
F.1.9 Priložnost delati nekaj dobrega za družbo
F.1.10 Dobra možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi

Vir: Lasten, priloga 1.

## 6.2 REZULTATI FAKTORSKE ANALIZE

Predpostavke o razvrstitvi spremenljivk po skupinah izhajajo že iz uporabljenega anketnega vprašalnika. Faktorsko analizo smo izvedli za vsako skupino spremenljivk posebej. Pri tem nismo predpostavljali števila faktorjev za posamezno skupino spremenljivk in uvrstitve spremenljivk v posamezni faktor.

Za ekstrakcijo faktorjev smo uporabili metodo glavnih komponent (PCA – Principal component analysis). V okviru izbora metode rotacije smo izbrali pravokotno rotacijo Varimax. Naš vzorec je vključeval 432 enot.

Vsak faktorski model je bil analiziran z vidika veljavnosti, zanesljivosti in konsistentnosti, za kar smo uporabili Cronbachov koeficient zanesljivosti, Kaiser-Meyer-Olkinovo statistiko, Bartlettov test sferičnosti, mero ustreznosti vzorčenja (Measure of Sampling Adequacy).

**Tabela 5: Karakteristike faktorskih modelov**

Model	Ca	KMO	p <sub>B</sub>
Študijski program	0,827	0,851	0
Kompetence	0,946	0,942	0
Evalvacija študijskega programa	0,827	0,812	0
Vrednote in orientacije	0,838	0,838	0

Vir: Rezultati faktorskih analiz po skupinah spremenljivk, programski paket SPSS.

Pri vseh modelih vrednosti kazalcev zanesljivosti, veljavnosti in konsistence presegajo minimalne vrednosti (0,5) (tabela 5). Zaradi primernih vrednosti Bartlettove statistike (p<sub>B</sub>) lahko zavrnamo ničelno hipotezo o enakosti populacijske korelacijske matrike in identične



matrike. Najvišje vrednosti dosega model Kompetence, kar je glede na število spremenljivk pričakovano.

### 6.2.1 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK ŠTUDIJSKI PROGRAM

Na podlagi literature, predvsem poročila raziskave Hegesco, smo predpostavljali:

- faktor, v katerega bodo vključene spremenljivke povezane z značilnostmi programa,
- faktor, ki bo vključeval aktivne oblike učenja,
- faktor, v katerem se bodo zvrstile spremenljivke v povezavi s teoretičnim znanjem,
- faktor s spremenljivkami, povezanimi s praktičnim učenjem in delom ter
- faktor, v katerega bodo vključeni načini opravljanja izpitov.

Po opravljeni faktorski analizi je bila spremenljivka Izpiti esejskega tipa izločena iz raziskave zaradi prenizke vrednosti komunalitete (0,301). Izvedbo analize smo ponovili in pridobili primerne rezultate.

Faktorski model Študijski program tako opredeljujejo 4 faktorji, ki skupaj pojasnjujejo 58,5 % celotne variance.

Ti faktorji so (tabela 6):

- faktor **Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I)** s spremenljivkami: Skupinske naloge (B.5.1), Ustne predstavitve študentov (B.5.17), Pisne (seminarske) naloge (B.5.17), Sodelovanje v raziskovalnih projektih (B.5.3), Projektno in problemsko zasnovano učenje (B.5.13);
- faktor **Usmerjenost, zahtevnost in ugled študijskega programa (II)** s spremenljivkami: Program je bil, splošno gledano, zahteven (B.4.1), Program je bil usmerjen v poklic (B.4.3), Program ima visok akademski ugled (B.4.4), Program je nudil vsebine z različnih področij družboslovja (B.4.2);
- faktor **Metode poučevanja in učenja (III)** s spremenljivkami: Spoznavanje teorij in paradigem (B.5.9), Učitelj kot ključni vir informacij (B.5.11), Spoznavanje dejstev in praktično znanje (B.5.7), Program je nudil vsebine z različnih področij družboslovja (B.4.2);
- faktor **Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV)** s spremenljivkami: Izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov (B.5.19), Strokovna praksa in delo v organizaciji (B.5.5), Projektno in problemsko zasnovano učenje (B.5.13), Spoznavanje dejstev in praktično znanje (B.5.7).

Če primerjamo predvidene faktorje z dobljenimi ugotovimo, da so le ti v skladu s pričakovanji, le da so se spremenljivke povezane z načini opravljanja izpitov in tiste, ki so povezane s strokovnim znanjem in prakso uvrstile v en skupen faktor.

**Tabela 6: Rotirana matrika faktorskih uteži (Študijski program)**

Rotirana faktorska matrika <sup>a</sup>				
	Faktor			
	1	2	3	4
Skupinske naloge	,836			
Ustne predstavitve študentov.	,794			
Pisne (seminarske) naloge.	,774			
Sodelovanje v raziskovalnih projektih.	,759			
Projektno in problemsko zasnovano učenje.	,626			,342
Program je bil, splošno gledano, zahteven.		,795		
Program je bil usmerjen v poklic.		,668		
Program ima visok akademski ugled.		,645		
Program je nudil vsebine z različnih področij družboslovja.		,616	,390	
Spoznavanje teorij in paradigem.			,758	
Učitelj kot ključni vir informacij.			,633	
Spoznavanje dejstev in praktično znanje.			,542	,329
Izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov.				,770
Strokovna praksa in delo v organizaciji.				,734

Metoda ekstrakcije: Principal Component Analysis.  
 Metoda rotacije: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotacija konvergirala v: 5 iteracijah.

Vir: Lasten.

### 6.2.2 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK KOMPETENCE

Naša pričakovanja so bila, da se bodo spremenljivke razporedile v faktor, ki bo vključeval kompetence, povezane s timskim delom in učinkovito porabo časa, faktor strokovnih kompetenc s področja uprave in družboslovja, faktor, ki bo vključeval komunikacijske sposobnosti, ter faktor kompetenc medkulturnega povezovanja. Izhajali smo iz poročila raziskave Hegesco in članka Pomembnost kompetenc diplomantov poslovnih študijskih programov na trgu dela. Raziskava Hegesco deli kompetence v naslednje sklope:

- Področno specifična znanja in sposobnosti;
- Kompetence, povezane z učenjem;
- Osebna strokovnost – timsko delo in upravljanje s časom;
- Komunikacijske sposobnosti;
- Veščine informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Gomezelj Omerzelova in Azevedo (2008) sta v zgoraj navedenem članku definirali naslednje spretnosti:

- vplivanje in prepričevanje (tj. sposobnost uporabe komunikacijskih in pogajalskih spretnosti, ki pozitivno vplivajo na vedenje posameznikov);
- timsko delo in medsebojni odnosi (tj. sposobnost timskega dela in uporabe ustreznih medosebnih spretnosti za vzpostavljanje odnosov s kolegi, člani skupine in zainteresirano javnostjo);
- kritičnost/analitičnost (tj. sposobnost kritičnega in logičnega analiziranja problemov in situacij);

- upravljanje s samim seboj in časom (tj. sposobnost organizirati se, učinkovito načrtovati razpoložljivi čas);
- vodstvene spretnosti (tj. sposobnost sprejemanja odgovornosti za delo, dajanja napotkov, zagotavljanja organiziranosti in dodeljevanja odgovornosti drugim);
- sposobnost imeti celostno predstavo (tj. sposobnost razumeti, kako so stvari med seboj povezane, kar se kaže v sposobnosti strateškega in operativnega razmišljanja o podjetju);
- predstavitve (tj. sposobnost javnega nastopanja za različno občinstvo);
- komuniciranje (tj. sposobnost komunicirati razumljivo in strnjeno, z uporabo številnih govornih in pisnih metod).

Faktorski model Kompetence opredeljuje 5 faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 65,5 % celotne variance. Dobljeni faktorji so (tabela 7):

- faktor **Timsko delo in medsebojni odnosi ter osebno obvladovanje (V)** s spremenljivkami: Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi (D.1.10), Sposobnost učinkovite uporabe časa (D.1.9), Sposobnost uspešnega dela pod stresom (D.1.6), Sposobnost zagrabit priložnost, biti proaktiven/a (D.1.7), Sposobnost motiviranja drugih (D.1.11), Sposobnost koordinacije aktivnosti (D.1.8), Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete (D.1.13), ), Sposobnost jasnega izražanja (D.1.12), Sposobnost učinkovitega pogajanja (D.1.5);
- faktor **Vodstvene spretnosti in vplivanje ter prepričevanje (VI)** s spremenljivkami: Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete (D.1.13), Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve (D.1.18), Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim (D.1.19), Sposobnost jasnega izražanja (D.1.12), Sposobnost učinkovitega pogajanja (D.1.5), Sposobnost motiviranja drugih (D.1.11), Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku (D.1.21), Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju (D.1.4), Sposobnost iskanja novih idej in rešitev (D.1.15), Pripravljenost "premljevanja" lastnih idej in idej drugih (D.1.16), Sposobnost reševanja problemov (D.1.17) .
- faktor **Kompetence medkulturnega povezovanja in profesionalne etike (VII)** s spremenljivkami: Poznavanje medkulturnih razlik (D.1.23), Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij (D.1.24), Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno ...) (D.1.22), Sposobnost presoje dejanj in ravnanj v skladu s profesionalno etiko v upravi (D.1.25), Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku (D.1.21);
- faktor **Področno specifična znanja in sposobnosti (VIII)** s spremenljivkami: Obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov s področja družboslovja (D.1.2), Strokovnost in praksa na področju uprave (D.1.1), Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov (D.1.3), Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju (D.1.4);
- faktor **Komunikacijske sposobnosti in kreativnost (IX)** s spremenljivkami: Sposobnost dela z računalnikom in internetom (nadgradnja znanj pred vpisom v program) (D.1.14), Sposobnost iskanja novih idej in rešitev (D.1.15),

Pripravljenost "premljevanja" lastnih idej in idej drugih (D 1.16), Sposobnost reševanja problemov (D.1.17), Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi (D.1.20), Sposobnost učinkovite uporabe časa (D.1.9).

Pri poimenovanju faktorjev smo skušali čim bolj upoštevati zgoraj navedene definicije in pri tem uporabiti navedena poimenovanja. Glede na spremenljivke, ki so se uvrstile v posamezni faktor pa je bilo potrebno nekatera poimenovanja kompetenc iz literature združiti, da smo s tem zajeli vse spremenljivke, ki se nalagajo na določen faktor.

**Tabela 7: Rotirana matrika faktorskih uteži (Kompetence)**

Rotirana faktorska matrika <sup>a</sup>					
	Faktor				
	1	2	3	4	5
Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi.	,750				
Sposobnost učinkovite uporabe časa.	,679				,406
Sposobnost uspešnega dela pod stresom.	,672				
Sposobnost zagrabiti priložnost, biti proaktiven/a.	,631				
Sposobnost motiviranja drugih.	,617	,470			
Sposobnost koordinacije aktivnosti.	,616				
Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete.	,347	,735			
Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve.		,668			
Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim.		,655			
Sposobnost jasnega izražanja.	,407	,639			
Sposobnost učinkovitega pogajanja.	,473	,486			
Poznavanje medkulturnih razlik.			,837		
Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.			,757		
Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno...)			,745		
Sposobnost presoje dejanj in ravnanj v skladu s profesionalno etiko v upravi.			,704		
Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku.		,330	,604		
Obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov s področja družboslovja.				,785	
Strokovnost in praksa na področju uprave.				,732	
Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov.				,707	
Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju.		,331		,623	
Sposobnost dela z računalnikom in internetom (nadgradnja znanj pred vpisom v program).					,724
Sposobnost iskanja novih idej in rešitev.		,382			,589
Pripravljenost "premljevanja" lastnih idej in idej drugih.		,507			,539
Sposobnost reševanja problemov.		,513			,536
Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi.					,475

Metoda ekstrakcije: Principal Component Analysis.  
Metoda rotacije: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotacija konvergirala v. 12 iteracijah.

Vir: Lasten.

### 6.2.3 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK EVALVACIJA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA

Predpostavljali smo naslednjo strukturo pojmov:

- faktor, ki bo vseboval spremenljivke, ki povedo, kakšno je posameznikovo mnenje o tem, da je bil študijski program dobra osnova za razvoj osebnih značilnosti, povezanih z delom in kakšen je njegov odnos do dela in kariere ter
- faktor, povezan s procesom dela.

Faktorski model skupine spremenljivk Evalvacija študijskega programa tudi dejansko opredeljujeta 2 faktorja, ki skupaj pojasnjujeta 64,6 % celotne variance.

To sta (tabela 8):

- faktor **Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X)** s spremenljivkami: Program je bil dobra osnova za nadaljnjo kariero (E.1.5), Program je bil dobra osnova za vaš osebni razvoj (E.1.6), Program je bil dobra osnova za opravljanje zelenega dela (E.1.4), Program je bil dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti (E.1.7), Program je bil dobra osnova za opravljanje vašega sedanjega dela (E.1.3);
- faktor **Proces dela (XI)** s spremenljivkami : Program je bil dobra osnova za začetek dela (E.1.1), Program je bil dobra osnova za nadaljnje učenje pri delu (E.1.2), Program je bil dobra osnova za opravljanje vašega sedanjega dela (E.1.3), Program je bil dobra osnova za opravljanje zelenega dela (E.1.4), in Program je bil dobra osnova za Razvoj podjetniških sposobnosti (E.1.7).

**Tabela 8: Rotirana matrika faktorskih uteži (Evalvacija študijskega programa)**

Rotirana faktorska matrika <sup>a</sup>		
	Faktor	
	1	2
Program je bil dobra osnova za nadaljnjo kariero.	,847	
Program je bil dobra osnova za vaš osebni razvoj.	,840	
Program je bil dobra osnova za opravljanje zelenega dela.	,703	,366
Program je bil dobra osnova za razvoj podjetniških sposobnosti.	,520	,421
Program je bil dobra osnova za začetek dela.		,873
Program je bil dobra osnova za nadaljnje učenje pri delu.		,817
Program je bil dobra osnova za opravljanje vašega sedanjega dela.	,443	,526

Metoda ekstrakcije: Principal Component Analysis.  
Metoda rotacije: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotacija konvergirala v 3 iteracijah.

Vir: Lasten.

#### 6.2.4 FAKTORSKI MODEL SKUPINE SPREMENLJIVK VREDNOTE IN ORIENTACIJE

Pri tej skupini spremenljivk smo pričakovali, da se bodo le te razvrstile v:

- faktor, ki bo povezan z značilnostmi, ki so pri delu pomembne tudi navzven (družbeni status, možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi, dovolj časa za prostočasne aktivnosti, visoki zaslužki, priložnost delati nekaj dobrega za družbo) ter
- faktor, ki bo vseboval spremenljivke, povezane z razvojem in kariero posameznika (novi izzivi, priložnost za učenje novih stvari, avtonomija pri delu, dobri karierni obeti).

Spremenljivka Varnost zaposlitve je bila zaradi nizke komunalitete (0,353) izločena iz raziskave, nato smo izvedbo analize ponovili in pridobili primerne rezultate. Faktorski model skupine spremenljivk Vrednote in orientacije prav tako opredeljujeta 2 faktorja, ki skupaj pojasnjujeta 53,9 % celotne variance.

Dobljena faktorja sta (tabela 9):

- faktor **Zunanji odnos (XII)** s spremenljivkami: Dobra možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi (F.1.10), Dovolj časa za prostoročne aktivnosti (F.1.7), Družbeni status (F.1.8), Priložnost delati nekaj dobrega za družbo (F.1.9), Visoki zasluški (F.1.4), Dobri karierni obeti (F.1.6);
- faktor **Razvoj in kariera (XIII)** s spremenljivkami: Novi izzivi (F.1.5), Priložnost za učenje novih stvari (F.1.3), Avtonomija pri delu (F.1.1), Dobri karierni obeti (F.1.6), Priložnost delati nekaj dobrega za družbo (F.1.9).

**Tabela 9: Vzorčna matrika faktorskih uteži (Vrednote in orientacije)**

Rotirana faktorska matrika <sup>a</sup>		
	Faktor	
	1	2
Dobra možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi.	,748	
Dovolj časa za prostoročne aktivnosti.	,718	
Družbeni status.	,718	
Priložnost delati nekaj dobrega za družbo.	,644	,343
Visoki zasluški.	,589	
Novi izzivi.		,775
Priložnost za učenje novih stvari.		,768
Avtonomija pri delu.		,761
Dobri karierni obeti.	,525	,584

Metoda ekstrakcije: Principal Component Analysis.  
Metoda rotacije: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotacija konvergirala v: 3 iteracijah.

Vir: Izpis rezultatov faktorske analize, programski paket SPSS.

Končni rezultati faktorske analize so podani v prilogi 2. Z izvedbo faktorske analize smo pridobili vsebinsko smiselne rezultate. Modeli vseh štirih konceptov izkazujejo primerne karakteristike (tabela 5).

### 6.3 REZULTATI STRUKTURNEGA MODELIRANJA

Končni cilj raziskave je oblikovanje strukturnega modela vpliva dejavnikov na razvoj kompetenc. Za doseg tega cilja je bila uporabljena metoda strukturnega modeliranja, v okviru tega pa metoda najmanjših delnih kvadratov. Za modeliranje je bilo uporabljeno prosto dostopno programsko orodje za modeliranje z metodo PLS SmartPLS.

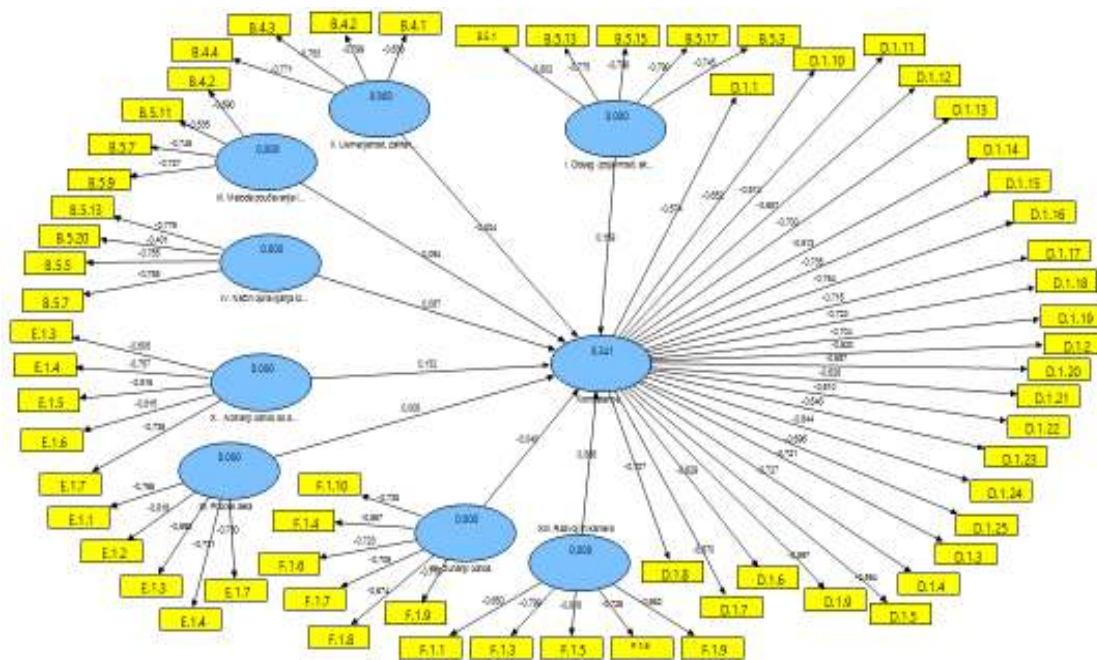
Ocena strukture je izvedena v dveh korakih – najprej ocena merskega modela, nato strukturnega modela. Oceno merskega modela pokrivajo karakteristike faktorskih modelov (tabela 5), ki dajejo podatke o veljavnosti, zanesljivosti in konsistenci. V okviru strukturnega modeliranja pa se na merski model nanaša mera vpliva manifestnih spremenljivk na latentne (outer loading), katerih primerne vrednosti so nad 0,4.

Za izhodiščni model smo uporabili vse v faktorski analizi zaznane faktorje. Zaradi večje preglednosti je najprej prikazan model vpliva zgoraj omenjenih latentnih spremenljivk na Kompetence skupaj (kot ena pojasnjena spremenljivka). Začetni model tako obsega vpliv latentnih spremenljivk Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I), Usmerjenost, zahtevnost in ugled študijskega programa (II), Metode poučevanja in učenja (III), Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV), Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X), Proces dela (XI), Zunanji odnos (XII) ter Razvoj in kariera (XIII) na latentno spremenljivko Kompetence.

V nadaljevanju so prikazani modeli za vsak faktor kompetenc posebej: Timsko delo in medsebojni odnosi ter osebno obvladovanje (V), Vodstvene spretnosti in vplivanje ter prepričevanje (VI), Kompetence medkulturnega povezovanja in profesionalne etike (VII), Področno specifična znanja in sposobnosti (VIII) ter Komunikacijske sposobnosti in kreativnost (IX).

Iz slike 1 je razvidno, da je vpliv manifestnih spremenljivk na latentne primeren ( $> 0,4$ ), kljub temu da gre za negativne vrednosti. Z modelom pojasnimo 0,341 oz. 34,1 % variance kompetenc. Največji vpliv na pojasnjeno spremenljivko ima Razvoj in kariera (XII) (0,335), sledi ji Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) (0,159) in Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X) (0,132), odstopajo pa skoraj nični vplivi ostalih pojasnjevalnih spremenljivk na pojasnjeno spremenljivko Usmerjenost, zahtevnost in ugled študijskega programa (II) (-0,004), Metode poučevanja in učenja (III) (0,094), Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV) (0,087), Proces dela (XI) (0,008) in Zunanji odnos (XII) (-0,040)). V nadaljevanju smo izpustili latentne spremenljivke, ki nimajo vpliva na kompetence.

**Slika 1: Začetni strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence kot celoto**



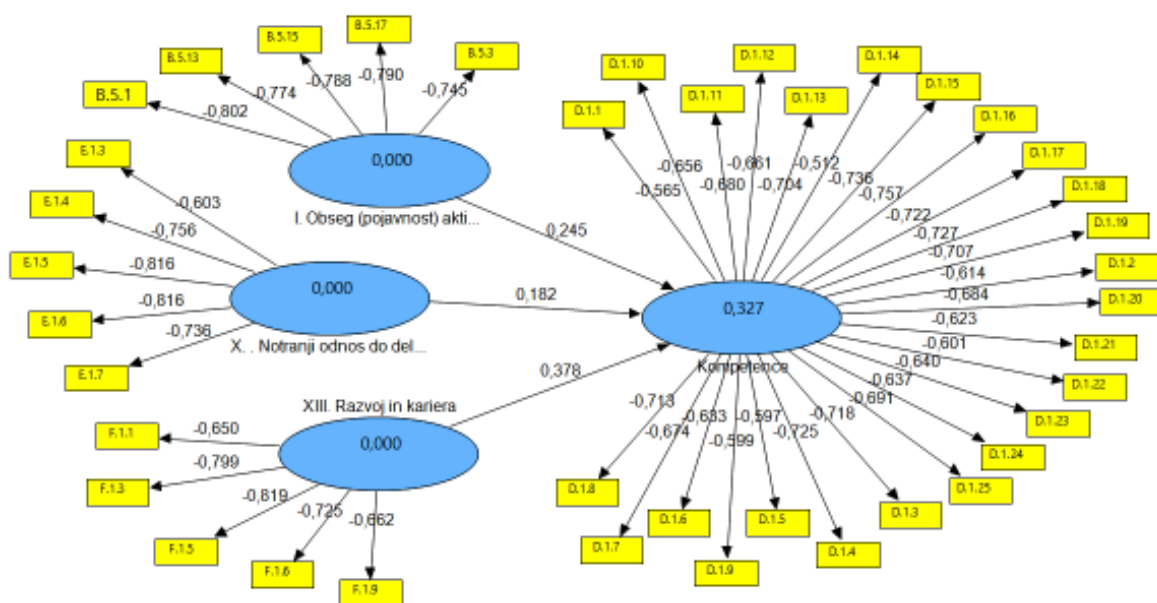
Vir: Lasten, tabela 10.

Pojasnjevalne spremenljivke sedaj pojasnjujejo 32,69% variance pojasnjevane spremenljivke ( $R^2$ ). Vrednost vplivov se je sedaj povečala (slika 2) in znaša za spremenljivke Razvoj in kariera (XII) 0,378, za Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) 0,245, za spremenljivke Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X) pa 0,182. Glavni vpliv na razvoj kompetenc tako predstavljajo spremenljivke Razvoj in kariera (XIII), ostali vplivi pa so precej manjši. Ugotovimo torej, da diplomanti, ki cenijo značilnosti, povezane z vrednotami in orientacijami posameznika, ki jih pokriva faktor XIII, to so novi izzivi pri delu, priložnosti za učenje novih stvari, avtonomija pri delu, dobri karierni obeti in priložnost delati nekaj dobrega za družbo, ocenjujejo pridobljene kompetence bolje, kot tisti z nižjo stopnjo tovrstnih vrednosti. Diplomanti, ki bolje ocenjujejo pojavnost aktivnih oblik učenja – kot so skupinske naloge, ustne predstavitve, pisne (seminarske) naloge, sodelovanje v raziskovalnih projektih ter projektno in problemsko zasnovano učenje (so se jih bolj udeleževali) pridobijo boljše kompetence. Prav tako velja, da boljši odnos do Procesa dela (X) (višja ocena, da je bil program dobra osnova za nadaljnjo kariero, osebni razvoj, opravljanje zelenega dela in razvoj podjetniških sposobnosti ter opravljanje sedanjega dela) vpliva na boljši rezultat glede kompetenc.

Na podlagi tega ugotavljamo, da so za razvoj kompetenc pomembne predvsem vrednote in orientacije diplomantov in njihov odnos ter mnenje, da je bil program dobra osnova za njihov razvoj in kariero.



**Slika 2: Končni strukturalni model – vpliv dejavnikov na kompetence kot celoto**



Vir: Lasten.

Če analiziramo rezultate merskega modela, ugotovimo naslednje (tabela 10): konvergentna veljavnost (AVE) je pri vseh faktorjih razen pri Kompetencah (AVE = 0,4432) višja od minimalne (0,5). Skupna zanesljivost (Composite Reliability), ki kaže notranjo konsistenco modela, je pri vseh spremenljivkah nad minimalno vrednostjo (0,6). Prav tako je z rezultati Cronbachovega koeficienta zanesljivosti, ki meri konsistentnost rezultatov različnih meril znotraj istega konstrukta – pri vseh spremenljivkah je njegova vrednost primerna (višja od 0,5). Vrednost kazalca napovedne veljavnosti modela (Redundancy) je primerna – pozitivna (0,0490).

**Tabela 10: Kakovost merskega modela**

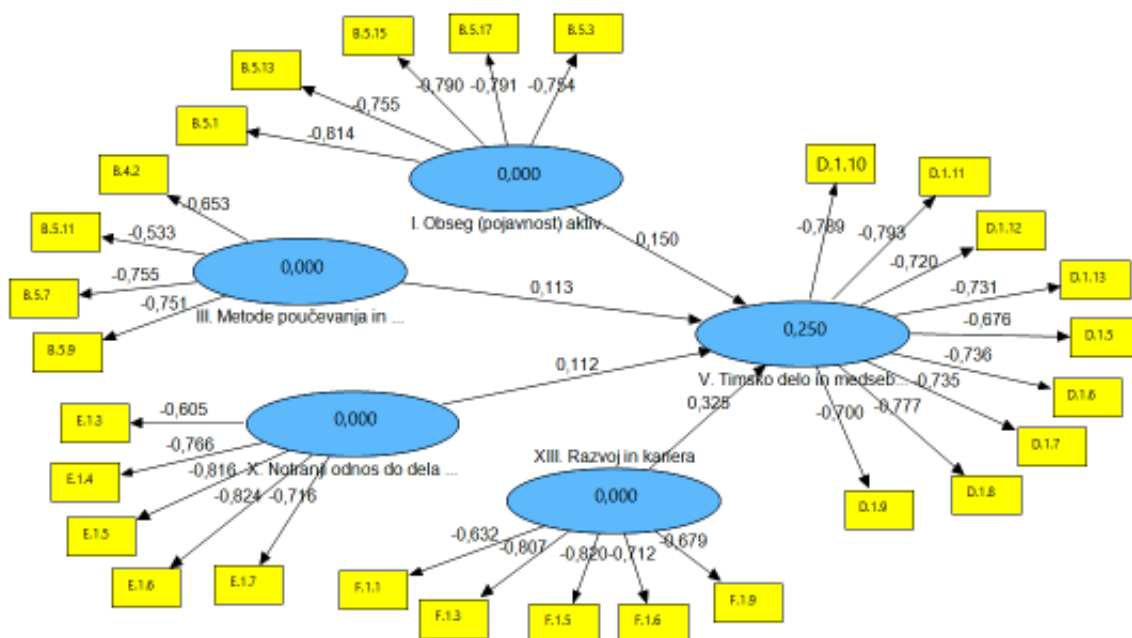
	AVE	Skupna zanesljivost (Composite Reliability)	R <sup>2</sup>	Cronbachov koeficient zanesljivosti (Cronbachs Alpha)	Komunaliteta (Communality)	Napovedana veljavnost modela (Redundancy)
<b>I. Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja</b>	0,6088	0,8861		0,8404	0,6088	
<b>Kompetence</b>	0,4432	0,9518	0,3269	0,9470	0,4432	0,0490
<b>X. . Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti</b>	0,5618	0,8638		0,8069	0,5617	
<b>XIII. Razvoj in kariera</b>	0,5391	0,8529		0,7837	0,5391	

Vir: Lasten.

Da bi ugotovili, kateri dejavniki oz. njihova visoka ocena s strani diplomantov vpliva na visoko oceno ravni posameznih skupin kompetenc, je potrebno pogledati modele za vsako skupino posebej.

Kompetence, povezane s Timskim delom in medsebojnimi odnosi (V) (slika 3), bolje razvijejo tisti diplomanti, ki poleg značilnosti, ki so ključne že za razvoj kompetenc kot celote (Razvoj in kariera (XIII) (0,325), Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja) (I) (0,150), Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X) (0,112)), cenijo še značilnosti faktorja III (Metode poučevanja in učenja) (0,113). Glede na skupni model so ti vplivi nekoliko manjši. Pojasnjevalne spremenljivke pojasnjujejo 25,0 % variance pojasnjene spremenljivke ( $R^2$ ).

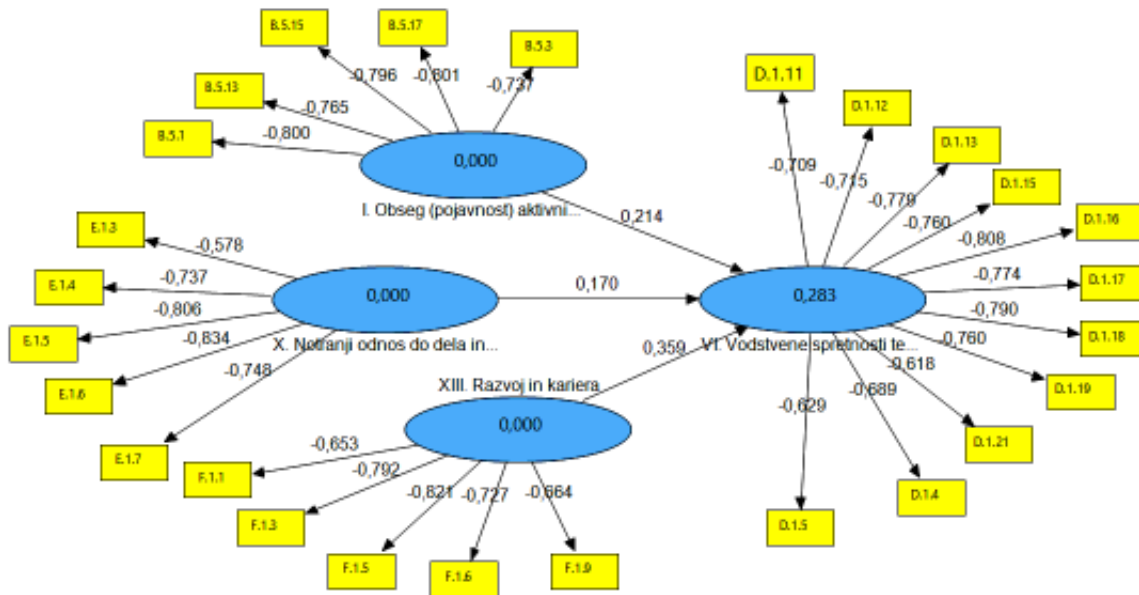
**Slika 3: Strukturni model za skupino kompetenc Timsko delo in medsebojni odnosi ter osebno obvladovanje**



Vir: Lasten.

Na visoko oceno ravni razvitosti kompetenc faktorja Vodstvene spretnosti ter vplivanje in prepričevanje (VI) (slika 4), vpliva visoka ocena istih značilnosti kot pri skupnem modelu (slika 2). Govorimo o značilnostih, ki jih pokrivajo faktorji Razvoj in kariera (XIII) (0,359), Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) (0,214) ter Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X) (0,170). Z modelom pojasnimo 28,3 % variance pojasnjene spremenljivke.

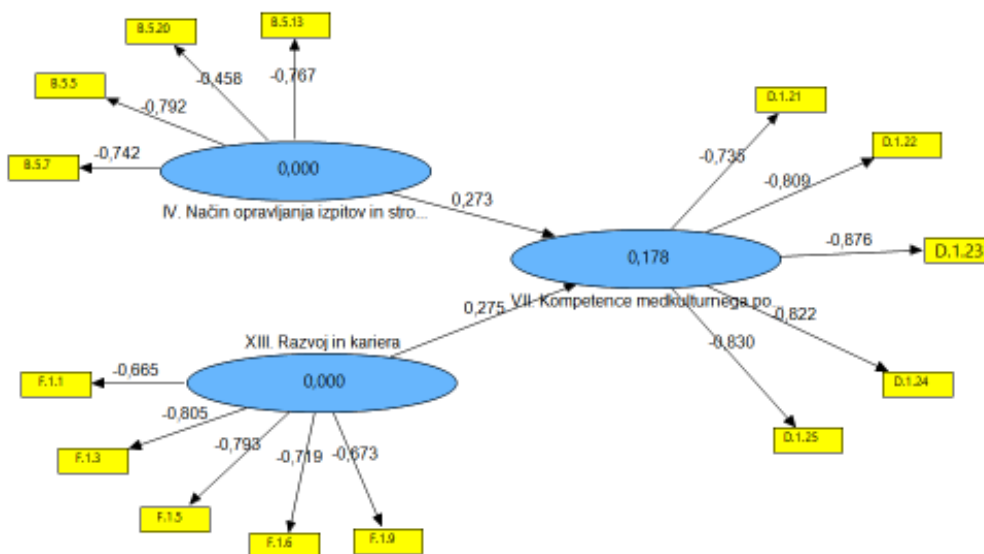
**Slika 4: Strukturni model za skupino kompetenc Vodstvene spretnosti ter vplivanje in prepričevanje**



Vir: Lasten.

Dober odnos do značilnosti, ki jih uvrščamo v faktor Razvoj in kariera (XIII) (0,275), ki se pojavi že pri skupnem modelu, ter poleg tega še do faktorja Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV) (0,273) pa vpliva tudi na razvoj Kompetenc medkulturnega povezovanja in profesionalne etike (VII) (slika 5). Vpliv, ki se pojavi že pri skupnem modelu je tu nekoliko manjši. Z modelom je pojasnjene 17,8% variance pojasnjene spremenljivke.

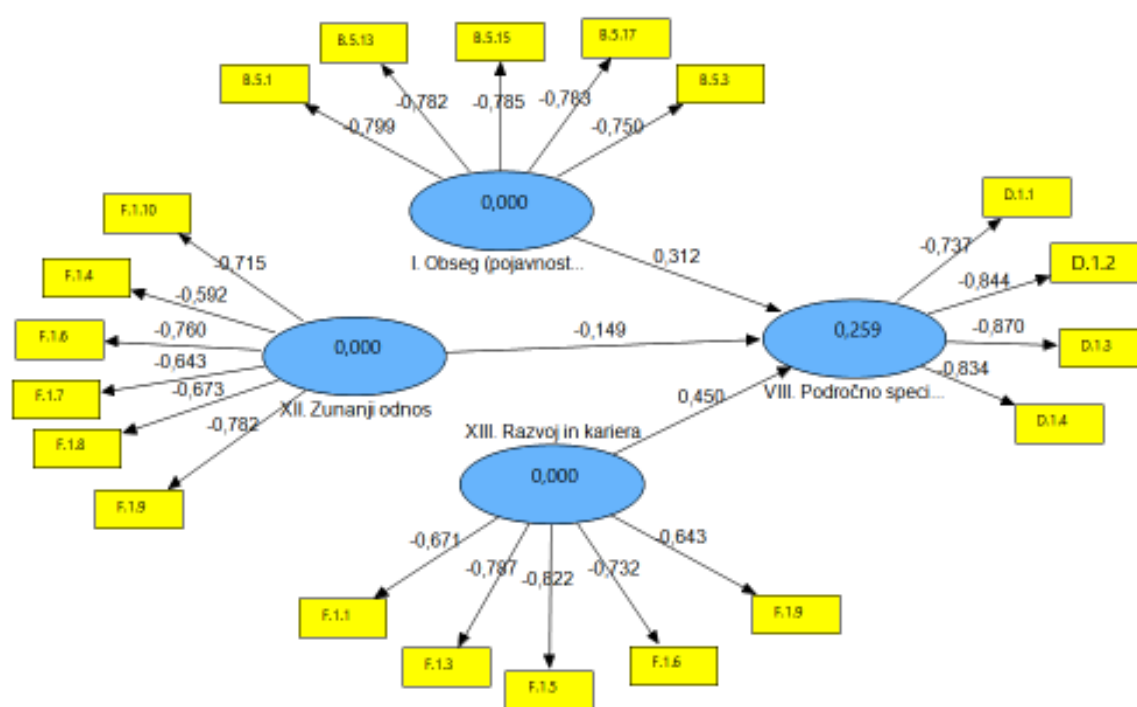
**Slika 5: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino spremenljivk Kompetence medkulturnega povezovanja in profesionalne etike**



Vir: Lasten.

Diplomanti, ki cenijo zadeve, povezane s faktorjema I (Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (0,312) in XIII Razvoj in kariera (0,450), ki so ključne že za razvoj kompetenc kot celote (slika 2), ocenjujejo tudi pridobljena Področno specifična znanja in sposobnosti (VII) bolje kot tisti z nižjo stopnjo tovrstnih vrednosti (slika 6). Tu pa se pojavi še ena, sicer šibkejša in negativna povezava. Omenjene kompetence namreč ocenjujejo kot dobro razvite tudi tisti, ki višje ocenjujejo pomembnost dobrih možnosti za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi, dovolj časa za prostočasne aktivnosti, družbenega statusa, priložnosti delati nekaj dobrega za družbo, visoke zasluge ter dobre karijerne obete (faktor Zunanji odnos (XII)) (-0,149). S tem modelom pojasnimo 17,8 % variance pojasnjene spremenljivke.

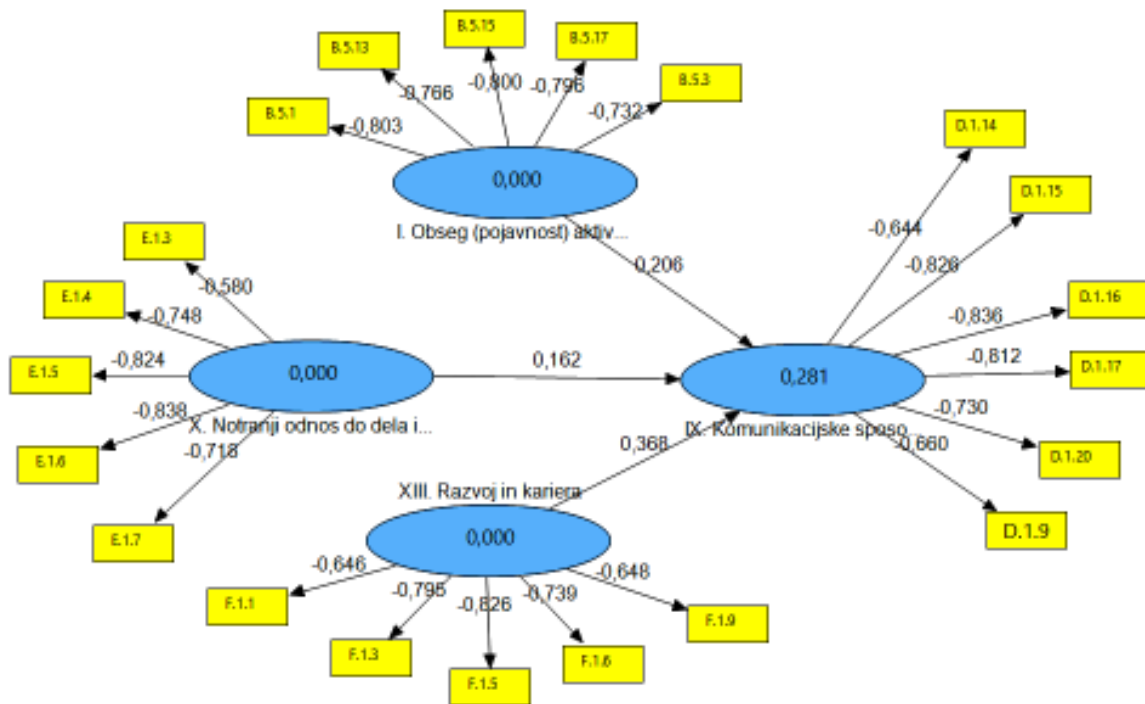
**Slika 6: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino kompetenc Področno specifična znanja in sposobnosti**



Vir: Lasten.

Komunikacijske sposobnosti in kreativnost dobro razvijejo tisti diplomanti, ki cenijo značilnosti I. (0,206), X. (0,162) in XIII. (0,368) faktorja. Ti se pojavijo že pri skupnem modelu, le da so tu vplivi nekoliko manjši. Pojasnjevalne spremenljivke pojasnjujejo 28,1 % variance pojasnjene spremenljivke.

**Slika 7: Strukturni model – vpliv dejavnikov na skupino kompetenc Komunikacijske sposobnosti in kreativnost**



Vir. Lasten.

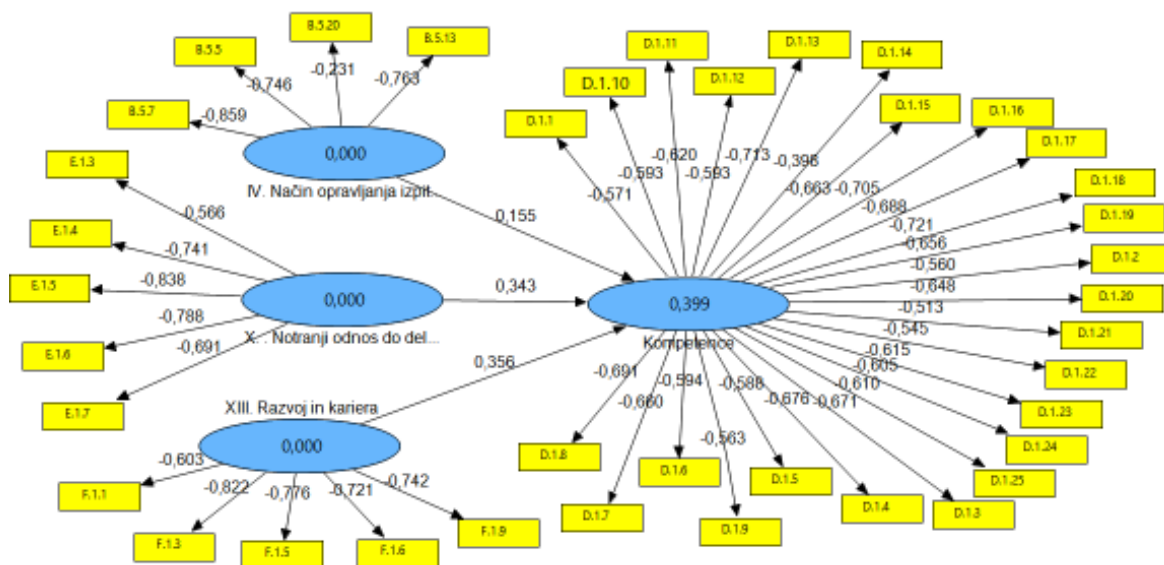
Ugotavljamo torej, da se kot najpogostejši vpliv pojavljajo spremenljivke Razvoj in kariera (XIII) in Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) ter Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X). Na osnovi tega lahko rečemo, da je za razvoj kompetenc bistvena motiviranost študentov in odnos ter vrednote.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med ocenami latentnih spremenljivk in posredno tudi pri ocenah kompetenc pri diplomantih posameznih študijskih programov. S tem namenom smo izdelali 3 modele. V prvega smo vključili diplomante univerzitetnega programa (tako nebolonjskega kot bolonjskega), v drugega diplomante visokošolskega programa (prav tako nebolonjski in bolonjski program), v tretjega pa so bili vključeni diplomanti podiplomskega študija (2. stopnja). Rezultati so pokazali, da med diplomanti univerzitetnega in podiplomskega študija ni občutnih razlik, pri diplomantih visokošolskega študija pa je opaziti malo drugačen pogled, zato smo se odločili diplomante univerzitetnega in podiplomskega študija združiti v en model.

S prvim modelom, ki vključuje diplomante univerzitetnega in podiplomskega programa, pojasnimo (slika 8) 0,399 variance kompetenc. Na podlagi modela ugotovimo, da razvitost svojih kompetenc dobro ocenjujejo tisti, ki poleg dejavnikov iz faktorjev, značilnih za skupni model (Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X) (0,343) in Razvoj in kariera (XIII) (0,356)), visoko cenijo še spremenljivke faktorja Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV) (0,156). Pri visokošolskih diplomantih (slika 9) pa so višjo raven razvitosti kompetenc ocenili tisti, ki se jim poleg spremenljivk faktorja Obseg (pojavnost)

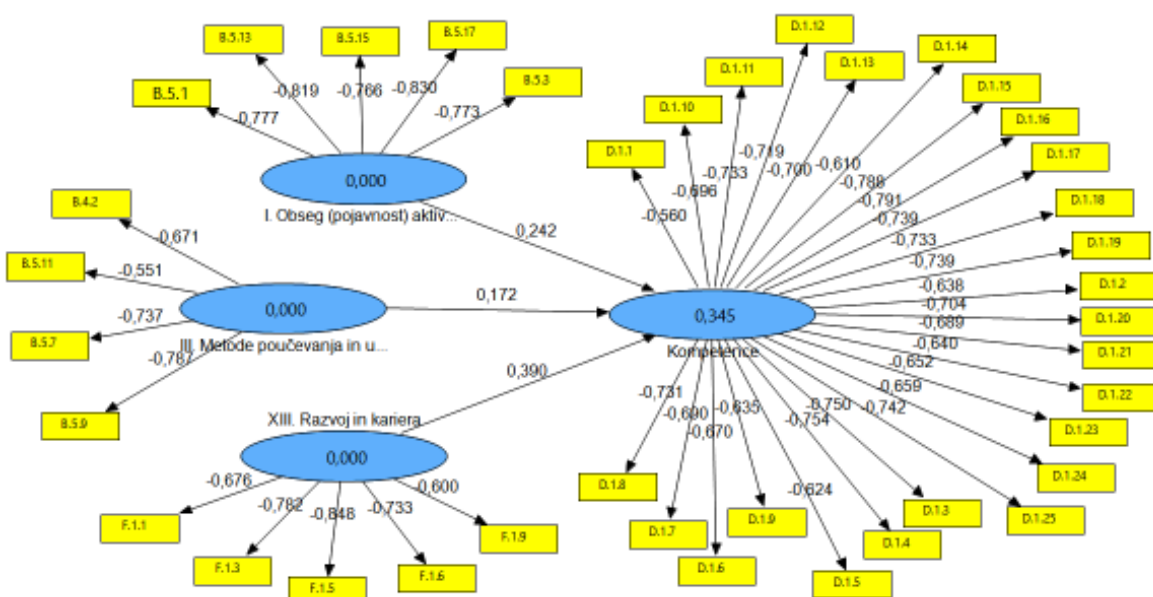
aktivnih oblik učenja (I) (0,242) in Razvoj in kariera (XIII) (0,356), ki se pojavijo že pri skupnem modelu (slika 2), zdijo pomembne tudi značilnosti faktorja Metode poučevanja in učenja (III) (0,172). Pri faktorju IV opazimo, da je vpliv spremenljivke B.5.20 (Izpiti z označevanjem pravih odgovorov) manjši od primernega (0,4), vendar izbris spremenljivke iz modela bistveno ne vpliva na karakteristike. Pojasnjevalne spremenljivke pri tem modelu pojasnjujejo 34,5 % variance pojasnjene spremenljivke.

**Slika 8: Strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence pri univerzitetnih in podiplomskih študentih**



Vir: Lasten.

**Slika 9: Strukturni model – vpliv dejavnikov na kompetence pri diplomantih visokošolskega programa**



Vir: Lasten.

Glavna zanimivost, ugotovljena na podlagi primerjave modelov, ki zajemajo posamezni program s skupnim modelom, je, da se pri tem zamenjata kar dva vpliva. To sta način opravljanja izpitov in strokovna praksa pri modelu, ki vključuje diplomante univerzitetnih in podiplomskih programov, in metode poučevanja in učenja pri modelu, ki vključuje visokošolske diplomante. To pomeni, da diplomanti univerzitetnih in podiplomskih programov, ki ocenjujejo da imajo visoko razvite kompetence cenijo značilnosti programa kot so projektno in problemsko zasnovano učenje, poznavanje dejstev in praktično znanje, izpite z označevanjem ponujenih odgovorov ter strokovno praksa in delo v organizaciji. Visokošolski diplomanti z visoko ravno kompetenc pa ocenjujejo da je program v veliki meri nudil: vsebine z različnih področji družboslovja, spoznavanje teorij in paradigem, spoznavanje dejstev in praktično znanje ter da je bil pogosto učitelj kot ključni vir informacij.

## **6.4 RAZPRAVA**

Na podlagi vseh modelov ugotavljamo, da se kot najpogostejši vplivi pojavljajo spremenljivke faktorjev skupnega modela: Razvoj in kariera (XIII), Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) ter Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X). Poleg omenjenih se pri modelih za posamezne skupine kompetenc pojavijo še trije vplivi. Na visoko raven razvitosti kompetenc, povezanih s Timskim delom in medsebojnimi odnosi ter medosebnim obvladovanjem (V), vpliva visoka ocena spremenljivk faktorja Metode poučevanja in učenja (III). Pri Kompetencah medkulturnega povezovanja in profesionalne etike (VIII) se kot vpliv pojavijo še spremenljivke faktorja Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV), pri Področno specifičnih znanjih in sposobnostih (VIII) pa spremenljivke faktorja Zunanji odnos (XII).

Pri modelih po študijskih programih, ki so jih diplomanti zaključili, se zamenjata oz. pojavita še dva vpliva: Način opravljanja izpitov in strokovna praksa (IV) pri modelu univerzitetnih in podiplomskih diplomantov in Metode poučevanja in učenja (III) pri modelu visokošolskih diplomantov. Pri tem je zanimivo predvsem to, da visoko raven kompetenc ocenjujejo tisti diplomanti univerzitetnih in podiplomskih programov, ki so bili tekom študija med drugim v veliki meri deležni tudi projektne in problemsko zasnovanega učenja ter strokovne prakse in dela v organizaciji, ter tisti visokošolski diplomanti, katerih program je nudil tudi spoznavanje teorij in paradigem, spoznavanje dejstev in praktično znanje ter da je bil pogosto učitelj kot ključni vir informacij. To je ravno v nasprotju z dejstvom, da sta univerzitetni in podiplomski program usmerjena bolj teoretično, visokošolski pa praktično.

Glede na ugotovitve bi bilo smiselno, da bi fakulteta v prihodnje preko vprašalnika ugotavljala tudi kaj je diplomantom oz. študentom dejansko pomembno in katere značilnosti cenijo, ne le v kolikšni meri so bile značilne za njihov program.

Modeli pojasnjujejo samo določen delež variance, kar pomeni, da bi bilo treba odkrivanje vplivov razširiti še na druga področja, jasno pa je, da je velik del variance odvisen od

osebnostnih lastnosti posameznika. Na podlagi ugotovljenega lahko torej rečemo, da je za razvoj kompetenc bistvena motiviranost študentov in odnos ter vrednote.

Rezultati strukturnega modela potrjujejo zastavljeno hipotezo H1, ki pravi, da je strukturni model vpliva dejavnikov na razvoj kompetenc diplomantov mogoč in z njim lahko pokažemo strukturo vplivov dejavnikov, povezanih s študijskim programom, delovnimi izkušnjami, pridobljenimi med študijem ter vrednotami in orientacijami diplomantov na razvoj kompetenc.

Za izboljšanje rezultatov bi v primeru, da bi želeli z modeli dobiti podatke o dejanskih vplivih, potrebovali časovno vrsto, kar pomeni, da bi morali imeti podatke za več let, zato bi bilo smiselno anketirati dlje časa. Prav tako bi bilo dobro imeti primerjalne podatke na ravni univerze, saj bi bilo dobro, da bi se raziskava izvajala na vseh fakultetah in bi lahko primerjali rezultate tudi z rezultati drugih fakultet, ne le po posameznih programih Fakultete za upravo.



## 7 ZAKLJUČEK

Koncept kompetence izhaja iz socialne psihologije, danes pa ga lahko zasledimo v številnih strokah, zato poznamo tudi veliko različnih opredelitev tega pojma. Večina avtorjev skuša kot kompetence opredeliti vse, kar kakorkoli (neposredno in posredno) vpliva na delovno storilnost posameznika. V literaturi zasledimo tudi različne vrste in dimenzije kompetenc.

Kompetence in kompetenčni modeli so bolj ali manj uveljavljeni tako v upravi kot v organizacijah in tudi v izobraževanju. Za slovensko upravo je bil v okviru projekta Določitev kompetenc zaposlenih v javni upravi v letih 2006 in 2007 oblikovan kompetenčni model vodenja, ki pa v takšni obliki še ni uveljavljen, ga je pa možno zaznati preko številnih predpisov. Uvajanje kompetenc in kompetenčnih modelov v organizacije le-tem omogoča generiranje sprememb delovnega procesa, primerno prerazporejanje človeških virov, organizacije lahko tako opravičijo visoke stroške izobraževanj in usposabljanj, omogoča pa tudi kakovostnejšo izbiro kadrov in jasnejša merila delovne uspešnosti ter pravičnejši sistem nagrajevanja. Vse to pa pomembno vpliva na uspešnost organizacije. Poleg delovnih kompetenc so na tem področju pogosto omenjene kompetence vodij in menedžerjev, ki zelo pomembno vplivajo na delovanje organizacije.

Ustrezno kompetentnost si zagotovimo z izobraževanjem. Kljub temu da je to ključni vir, moramo kompetentnost razvijati vse življenje, saj se le tako lahko prilagajamo nenehno spreminjajočemu se svetu. Ključne kompetence, ki jih vsak državljan potrebuje za osebno izpolnitev, socialno vključenost, aktivno državljanstvo in zaposljivost, sta leta 2006 sprejela Svet Evrope in Evropski parlament. Vse pogosteje pa zasledimo, da imajo tudi izobraževalne institucije opredeljene kompetence, ki naj bi jih razvili v izobraževalnem programu. Te se uporabljajo kot kazalniki kakovosti, s katerimi lahko učinkovito spremljajo rezultate, ocenijo stanje in merijo dosežen napredek.

Kompetencam diplomantov so pozornost posvečali tudi številni mednarodni projekti, izvedeni na nivoju EU. Med njimi projekt DeSeCo, Tuning, Reflex in Hegesco. Prav tako se je podobnega projekta lotila Fakulteta za upravo, ki je želela pridobiti dodatne informacije o kompetencah svojih diplomantov, zato se je odločila izvesti analizo, katere rezultati bi služili kot podlaga za nadaljnje izboljšave delovanja fakultete. Vprašalnik je bil oblikovan na podlagi vprašalnika raziskave Hegesco in ga sestavlja 6 sklopov. Med njimi sklop, povezan s študijskim programom, kompetencami, evalvacijo študijskega programa ter vrednotami in orientacijami diplomantov. Podatke teh sklopov smo uporabili v raziskovalnem delu naloge, kjer smo ugotavljali vpliv omenjenih dejavnikov na razvoj kompetenc.

Za redukcijo podatkov je bila najprej izvedena faktorska analiza, ki smo jo opravili za vsako skupino oz. sklop spremenljivk posebej. Uporabljena je bila metoda glavnih komponent (PCA). Z namenom čim boljše prilagoditve hipotetičnih podatkov realnim smo

rezultate tudi rotirali, za kar smo uporabili pravokotno rotacijo Varimax. Iz nabora 57 spremenljivk smo dobili 13 faktorjev, katerih vrednosti zanesljivosti, veljavnosti in konsistence presegajo minimalne. Prav tako so bile vrednosti uteži vseh spremenljivk na faktorjih višje od minimalne določene vrednosti (0,32), pojavilo pa se je nekaj dvojno uteženih spremenljivk. Ker je bil končni cilj raziskave oblikovanje strukturnega modela vpliva dejavnikov na razvoj kompetenc, je bila za doseg tega cilja je uporabljena metoda strukturnega modeliranja, v okviru tega pa metoda najmanjših delnih kvadratov. Za modeliranje je bilo uporabljeno prosto dostopno programsko orodje za modeliranje z metodo PLS SmartPLS.

Ker je model eksploratornega značaja, karakteristike pa niso odstopale v večji meri, smo več pozornosti namenili karakteristikam, ki se nanašajo na merski model in samim rezultatom modeliranja.

Za izhodiščni model smo uporabili v faktorski analizi zaznane faktorje. Z namenom večje preglednosti je najprej prikazan model vpliva latentnih spremenljivk na kompetence skupaj (kot ena pojasnjevana spremenljivka), nato pa so prikazani modeli za vsako latentno spremenljivko kompetenc posebej in analiza za vsako dimenzijo. Odločili smo se, da bodo vsi modeli obsegali le tiste spremenljivke, ki imajo vsaj minimalen vpliv.

Na podlagi dobljenih modelov je bilo ugotovljeno, da se kot najpogostejši vpliv pojavljajo spremenljivke Razvoj in kariera (XIII) in Obseg (pojavnost) aktivnih oblik učenja (I) ter Notranji odnos do dela in podjetniške sposobnosti (X), kar pomeni, da diplomanti, ki cenijo oz. so za njihovo delo značilni novi izzivi pri delu, priložnosti za učenje novih stvari, avtonomija pri delu, dobri karierni obeti in priložnost delati nekaj dobrega za družbo ter so se bolj udeleževali skupinskih nalog, ustnih predstavitev, pisnih (seminarskih) nalog, sodelovali v raziskovalnih projektih ter bili deležni projektne in problemsko zasnovanega učenja ter so bolje ocenili da je bil program dobra osnova za nadaljnjo kariero, osebni razvoj, opravljanje zelenega dela in razvoj podjetniških sposobnosti ter opravljanje sedanjega dela, bolje ocenili svojo kompetentnost.

Če povzamemo, je ključna ugotovitev, da je za razvoj kompetenc pomembna motiviranost, vrednote in orientacije diplomantov in njihov odnos ter mnenje, da je bil program dobra osnova za njihov razvoj in kariero.

Z rezultati strukturnega modeliranja smo potrdili tudi zastavljeno hipotezo H1, da je strukturni model vpliva dejavnikov na kompetence mogoč in z njim lahko pokažemo strukturo vplivov dejavnikov, povezanih s študijskim programom, delovnimi izkušnjami, pridobljenimi med študijem ter vrednotami in orientacijami diplomantov na razvoj kompetenc.

Ugotavljamo pa tudi, da bi bilo v prihodnje za raziskavo dejanskih vplivov dejavnikov na kompetence smiselno imeti časovno vrsto, saj bi nam podatki za več let to omogočili. Prav tako predlagamo, da bi se anketa izvajala na ravni univerze, saj bi to omogočalo boljšo primerjavo.

## LITERATURA IN VIRI

### LITERATURA

- Abdelhamied, H. H. S. (2010). *The Relationship Among Service Quality, Perceived Value and Customer Satisfaction in Restaurants Industry*. Privzeto 20.7 [http://569.gvs.arnes.si/www\\_vgs/images/prenosi/Scientific\\_papers-Znanstveni\\_prispevki\\_Bled\\_2010.pdf](http://569.gvs.arnes.si/www_vgs/images/prenosi/Scientific_papers-Znanstveni_prispevki_Bled_2010.pdf).
- Allen, Jim., Coenen, Johan., Humburg, Martin., Pavlin Samo., Robert, Peter., Svetlik Ivan., Van der Velden, Rolf. (2009). *Menedžment človeških virov*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Allen, Jim., Ramaekers, Ger., Van der Velden, Rolf. (2005). *Measuring Competencies of Higher Education Graduates*. Alumni research in the United States and Europe. Privzeto 20.4.2013 iz: <http://www.roa.unimaas.nl/sis/womonitor/Pdf/reprint276.pdf>
- Akkuyunlu, Arzu., Kovačič, Helena., Pavlin, Samo., Svetlik, Ivan. (2009). *Hegesco, Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Bagon, J. (2009). Kadrovske informacije. Ministrstvo za javno upravo. Direktorat za organizacijo in kadre. Privzeto 24. 06. 2013 iz: [http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/mju\\_dokumenti/DOK/Kadrovske\\_informacije\\_januar\\_2009.pdf](http://www.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/mju_dokumenti/DOK/Kadrovske_informacije_januar_2009.pdf)
- Bastič, Majda (2006). Metode raziskovanja. Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor. Privzeto 20. 7. 2013 iz: <http://shrani.si/f/2J/WJ/1HkYy8qF/file.pdf> (19.3.2013).
- Batagelj, V. (2013). Faktorska analiza. Privzeto 29. 7. 2013 iz: <http://vlado.fmf.uni-lj.si/vlado/podstat/Mva/FA.pdf>.
- Benčina, Jože., Kovačič, Mrđa Anja.(2013) *Kvantitativen model decentralizacije in kakovosti upravljanja*. Ljubljana.
- Boyatzis, Richard E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley, New York.
- Delamare le Deist, Françoise., Winterton, Jonathan (2005). *What Is Competence?* Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, str. 27-46.
- Gomezelj Omerzel, Doris., Azevedo, Ana. (2008) Pomembnost kompetenc diplomantov poslovnih študijskih programov na trgu dela. *Management*. 3, št.1, str. 69-84.
- Garcí'A-Aracil, Adela., Van der Velden, Rolf. (2006). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. Privzeto 17. 4. 2013 iz: [http://www.researchgate.net/publication/44838771\\_Competencies\\_for\\_young\\_European\\_higher\\_education\\_graduates\\_labor\\_market\\_mismatches\\_and\\_their\\_payoffs/file/d912f50bdb78db4125.pdf](http://www.researchgate.net/publication/44838771_Competencies_for_young_European_higher_education_graduates_labor_market_mismatches_and_their_payoffs/file/d912f50bdb78db4125.pdf)

- Gefen, D., Straub, D. W., Boudreau, M., (2000). *Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice*. Privzeto 30. 7. 2013 iz : <http://www.cis.gsu.edu/~dstraub/Papers/Resume/Gefenetal2000.pdf>.
- González, Julia., Wagenaar Robert. (2013). *Metodologija projekta TUNING*. Privzeto 15. 3. 2013 iz: <http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/metodologija-tuning.pdf>.
- Götz, Oliver, Liehr-Gobbers, Kerstin in Krafft, Manfred (2010). Evaluation of Structural Equation Models Using the Partial Least Squares (PLS) Approach. V: Esposito Vinzi, V. Esposito Vinzi, Vincenzo (ur.): *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications*. Springer, Berlin.
- Gruban, Brane. (2007). Kaj so kompetence? Privzeto 20. 4. 2013 iz : <http://www.dialogos.si/slo/storitve/svetovanje/model-kompetenc/kompetence>
- Gruban, Brane. (2004). Praktični vidiki uvajanja kompetenc v poslovno prakso. Dialogos, Strateške komunikacije d.o.o. Privzeto 26. 6. 2013 iz: <http://www.dialogos.si/slo/predavanja/gvi-ju/gradiva/acrobat/kompetence-prakticni-vidiki.pdf>
- Gruban, Brane. (2007a). *Uvajanje modelov kompetenc*. ABC Dialogos, Strateške komunikacije d.o.o.. Privzeto 20. 6. 2013 iz: <http://www.dialogos.si/slo/predavanja/dnevisp/gradiva/acrobat/uvajanje-modelov-kompetenc.pdf>
- Hair, Joseph F., Black, William C., BABIN, Barry J., ANDERSON, Rolph E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global Perspective*. Pearson Education Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Horton, Sylvia., Hondeghem, Annie., Farnham, David. (2002). *Competency Management in the Public Sector: European Variations on a Theme*. EGPA Monograph. IOS Press.
- Hron, J. (2004). *New economy and manager behaviour changes*. Privzeto 30. 6. 2013 iz: <Http://www.cazv.cz/attachments/2-Hron.pdf>
- Kaliada Olga. (2012) „Pridobljene kompetence in pričakovanja študentov “. Projekt Karierno načrtovanje in svetovanje za učinkovit vstop na trg dela. Privzeto 20. 4. 2013 iz: <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ustvarikariero.si%2Fdocs%2Fnews%2F16&ei=l-GQUcmXMpHLsga0nYCwDA&usg=AFQjCNGX0xIYbzVQY70ps8PbSkQ1gZtR8Q&sig2=gxbNG7MY9FON5IczCG4Cg>.
- Kohont, Andrej. (2011). *Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Kohont Andrej. (2005). *Kompetenčni profili slovenskih strokovnjakov za upravljanje človeških virov*. Magistrsko delo. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Kohont, Andrej. (2005, a). *Razvrščanje kompetenc*. V kompetence v kadrovski praksi, 29-48. GV Izobraževanje, Ljubljana.
- Kovačič Mrđa, Anja. (2013). *Kvantitativen model decentraliziranosti in kakovosti upravljanja*. Magistrsko delo. Fakulteta za upravo, Ljubljana.

- Kujundžić Tiljak, Mirjana., IVANKOVIĆ, Davor (2011). *Multivarijatne metode*. Privzeto 21. 5. 2013 iz: [http://www.sfzg.unizg.hr/\\_download/repository/Multivarijatne\\_metode.pdf](http://www.sfzg.unizg.hr/_download/repository/Multivarijatne_metode.pdf)
- Lebič, Miha., Kovač, Polona., Danko, Manica. (2011). *Analiza rezultatov ankete o pridobljenih kompetencah med diplomanti FU ob diplomiranju (oktober 2010 - februar 2011)*. Fakulteta za upravo, Ljubljana.
- Logar, G. (2004). *Uporaba procesnega pristopa pri oblikovanju kompetenčnega modela v podjetju*. Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede, Diplomsko delo univerzitetnega študija.
- Mayer, Janez., Kern, Tomaž., Roblek, Matjaž., Urh, Benjamin. (2005) Povečevanje konkurenčnosti organizacije s sočasnim generiranjem kadrovskih in procesnih sprememb. Sinergija metodologij [Elektronski vir] : zbornik 24. mednarodne konference o razvoju organizacijskih znanosti. Privzeto 15. 4. 2013 iz: [https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww1.fov.uni-mb.si%2Fmayer%2FSVD%2FKompetence-Mayer-Kern-RoblekUrh.doc&ei=vvWQUcnAEcrEsgbDxoCgDA&usg=AFQjCNHPrGwzJmtILab8kLPOqdWCo3ROYg&sig2=7BU9hli58W7CIn\\_x5-LaYA&bvm=bv.46340616,d.Yms](https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww1.fov.uni-mb.si%2Fmayer%2FSVD%2FKompetence-Mayer-Kern-RoblekUrh.doc&ei=vvWQUcnAEcrEsgbDxoCgDA&usg=AFQjCNHPrGwzJmtILab8kLPOqdWCo3ROYg&sig2=7BU9hli58W7CIn_x5-LaYA&bvm=bv.46340616,d.Yms)
- Majcen, Milena (2009). *Management kompetenc: izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. GV založba, Ljubljana.
- Medveš, Zdenko.(2004). *Kompetence : razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe : sklepno poročilo mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela. 35, št.3, str.4-8.
- Pavlin, Samo., Svetlik, Ivan (2008). *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru : elementi in izhodišča*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Pavlin, Samo. (2012) *Vstop na trg dela, dramatična življenjska prelomnica, Imajo razlike v načinih poučevanja sploh kakšen vpliv na uspešnost zaposlovanja?. Delo*. Privzeto 4.4.2013 iz: <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/vstop-na-trg-dela-dramaticna-zivljenjska-prelomnica.html>.
- Pezdirc, Marija Sonja.(2005). *Kompetence v kadrovski praksi*. GV Izobraževanje, Ljubljana.
- Razdevšek Pučko, Cveta. (2007). *Kompetence učiteljev*. Privzeto 30. 6. 2013 iz: <Http://www.pef.unilj.si/bologna/dokumenti/kompetence.pdf>.
- Rychen, Dominique Simone., Hersh Salganik, Laura. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge (Massachusetts) ; Göttingen : Hogrefe & Huber.
- Stare, Janez., Seljak, Janko (2011). *Vodenje ljudi v upravi: povezanost osebnostnega potenciala za vodenje z uspešnostjo vodenja*. Fakulteta za upravo, Ljubljana.

- Stare, Janez. (2007). *Rezultat dela na projektu v okviru ciljno raziskovalnega programa (CRP) »Konkurenčnost Slovenije 2006-2013«, Določitev kompetenc zaposlenih v javni upravi*. Fakulteta za upravo, Ljubljana.
- Stare, Janez. (2005). *Kompetence za vodenje v upravi*. Sinergija metodologij: zbornik povzetkov referatov 24. Mednarodne konference o razvoju organizacijskih znanosti. Str. 140.
- Suhr, D. D. (2012). Exploratory or Confirmatory Factor Analysis? Privzeto 29. 7. 2013 iz: <http://www2.sas.com/proceedings/sugi31/200-31.pdf>.
- Svetlik, Ivan., ZUPAN, Nada., Stanojević, Miroslav., Možina, Stane., Kohont, Andrej., Kaše, Robert. (2009). *Management človeških virov*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Štefanc Damijan. (2006) Koncept kompetenc v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*. Št.5, str. 66-85.
- Tenenhaus, Michel (2008). Component-based Structural Equation Modelling. V: Foucault, Thierry (Ur.). *Les Cahiers de Recherche*, št. 887. HEC Paris. Privzeto 30.7.2013 iz:<http://www.hec.edu/var/fre/storage/original/application/888adcb77e8c8378551e689551ecc0a1.pdf>.
- Verle Karmen., Markič Mirko., Kodrič Borut. (2012) Kompetence slovenskih managerjev in organizacijska struktura. *Organizacija: revija za management, organizacijo in kadre*. 45, št.1, str. A 2-A13.
- Virant, Gregor. *Predlogi za standarde strokovne usposobljenosti in merila za izbiro "top menedžmenta" v državni upravi*. Bilten kadrovske službe Vlade Republike Slovenije št. 11, Ljubljana, 2003. Privzeto 5. 7. 2013 iz «[http://www.arhiv.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/mju\\_dokumenti/pdf/kadrovske\\_informacije\\_11.pdf](http://www.arhiv.mju.gov.si/fileadmin/mju.gov.si/pageuploads/mju_dokumenti/pdf/kadrovske_informacije_11.pdf)».
- Vlašič, Sabina. (2012). *Razvitost in usklajenost kompetenc diplomantov s pričakovanji delodajalce*. Magistrsko delo, Fakulteta za upravo, Ljubljana.
- Urad za uradne publikacije evropskih skupnosti. (2007). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje- evropski referenčni okvir. Evropske skupnosti. Privzeto 15.7.2013 iz:[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sl.pdf).
- Zavod Movit na mladina. (2006). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*. Ljubljana. Privzeto 15. 7. 2013 iz: [http://www.mva.si/fileadmin/user\\_upload/doc/2\\_OGLEDALO/2\\_Publikacije/Brosure/Brosura\\_Kljucne%20kompetence.pdf](http://www.mva.si/fileadmin/user_upload/doc/2_OGLEDALO/2_Publikacije/Brosure/Brosura_Kljucne%20kompetence.pdf).

## **VIRI**

- Biro Praxis. (2012). *Merjenje kompetenc z metodo 360 stopinj*. Privzeto 8.7.2013 iz: <http://www.biro-praxis.si/merjenje-kompetenc-z-metodo-360-stopinj.html>.
- Eurydice Slovenija.(2009) Slovenski visokošolski diplomanti na trgu delovne sile (december 2009) privzeto 8. 5. 2013 iz: [http://www.eurydice.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1791:slovenski-visokoolski-diplomanti-s-perspektive-trga-delovne-sile&catid=103:tema-meseca&Itemid=355](http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1791:slovenski-visokoolski-diplomanti-s-perspektive-trga-delovne-sile&catid=103:tema-meseca&Itemid=355).
- Fakulteta za upravo. (2013). *Seznami splošnih kompetenc po programih*. CRPO.

- Reflex Info .(2013). Privzeto 3.5.2013 iz: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- SRM - Social research methods (2011). Privzeto 14.5.2013 iz: <http://www.socialresearchmethods.net/> .
- TURK, Dunaja. (2008). *Ne razmetavajte denarja za razvoj napačnih kompetenc*. Finance. Pridobljeno 19.5. 2013 iz :<http://www.finance.si/202740/Ne-razmetavajte-denarja-za-razvoj-napa%C4%8Dnih-kompetenc>.
- Uradni list republike Slovenije. (2006). Zakon o javnih uslužbencih (ZJU-UPB2). Državni zbor Republike Slovenije, Ljubljana. Privzeto 27.7.2013 iz: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200632&stevilka=1308>.

# PRILOGE

## Priloga 1: anketni vprašalnik

Univerza v Ljubljani  
Fakulteta *za upravo*



## Anketa o pridobljenih kompetencah diplomantov Fakultete za upravo

(na študijskih programih prve in druge stopnje)

Spoštovani,

vodstvo fakultete želi na podlagi **mnenj diplomantov Fakultete za upravo** z anketo, ki je pred Vami, prepoznati pridobljene **kompetence študentov** Fakultete za upravo in ugotoviti **področja, na katerih temelji uspeh fakultete**, kot tudi tista, na katerih so še **priložnosti za izboljšave**. Prosimo Vas, da v ta namen izpolnite anonimni vprašalnik.

Prosimo Vas, da zaradi obdelave podatkov na agregatni ravni obkrožite naslednje:

### A1. Spol:

- a. Moški.                      b. Ženska.

### A2. Koliko ste bili stari, ko ste diplomirali na Fakulteti za upravo?

\_\_\_\_\_ let.

### A3. Ali je bil to vaš prvi vpis na Fakulteto za upravo?

- a. Da, to je bil moj prvi vpis.  
b. Ne, prej vpisan na \_\_\_\_\_.

### A4. Kakšna je bila vaša povprečna ocena ob zaključku študija na Fakulteti za upravo?

- a. Manj kot 7,5.                      b. Več kot 7,5.

### A5. Koliko časa ste študirali na Fakulteti za upravo?

\_\_\_\_\_ let.

### A6. Datum diplomiranja:

\_\_\_\_\_ (mesec, leto)



## B. ŠTUDIJSKI PROGRAM

### B1. Na Fakulteti za upravo sem zaključil/a:

- a. Univerzitetni študijski program Javna uprava (nebolonjski).
- b. Visokošolski strokovni študijski program Javna uprava (nebolonjski).
- c. Univerzitetni študijski program Uprava.
- d. Visokošolski študijski program Uprava.
- e. Univerzitetni študijski program Upravna informatika.
- f. Znanstveni (nebolonjski) magistrski program Uprava.
- g. Strokovni magistrski program Uprava II.
- h. Skupni magistrski študijski program Management v upravi.
- i. Skupni magistrski študijski program FINAC.

### B2. Predavanja sem obiskoval/a v študijskem centru:

- a. Ljubljana (sedež fakultete).
- b. Študijski center (navedite kateri): \_\_\_\_\_.

### B3. Kakšen je bil vaš status v času študija na Fakulteti za upravo?

- a. Redni/a študent/ka.
- b. Izredni/a študent/ka.

### B4. V kolikšni meri so bile za vaš študijski program značilne naslednje trditve?

	Sploh ne			V zelo veliki meri		
	1	2	3	4	5	6
a. Program je bil, splošno gledano, zahteven.	1	2	3	4	5	6
b. Svobodno sem lahko oblikoval/a svoj študijski program (smer študija, izbirni predmeti).	1	2	3	4	5	6
c. Program je nudil vsebine z različnih področij družboslovja.	1	2	3	4	5	6
d. Program je bil usmerjen v poklic.	1	2	3	4	5	6
e. Program ima visok akademski ugled.	1	2	3	4	5	6

### B5. V kolikšni meri so bili v vašem študijskem programu poudarjeni naslednji načini poučevanja in učenja?

V desnem stolpcu označite obliko študijskega procesa (P-predavanja ali V-vaje ali S-seminar), pri katerem so bili naštetih načini poučevanja najbolj pogosti.

	Sploh ne						V zelo veliki meri						P/V/S
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
a. Skupinske naloge.	1	2	3	4	5	6							
b. Sodelovanje v raziskovalnih projektih.	1	2	3	4	5	6							
c. Strokovna praksa in delo v organizaciji.	1	2	3	4	5	6							
d. Spoznavanje dejstev in praktično znanje.	1	2	3	4	5	6							
e. Spoznavanje teorij in paradigem.	1	2	3	4	5	6							
f. Učitelj kot ključni vir informacij.	1	2	3	4	5	6							
g. Projektno in problemsko zasnovano učenje.	1	2	3	4	5	6							
h. Pisne (seminarske) naloge.	1	2	3	4	5	6							
i. Ustne predstavitve študentov.	1	2	3	4	5	6							
j. Izpiti esejskega tipa.	1	2	3	4	5	6							
k. Izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov.	1	2	3	4	5	6							

### B6. Ali ste bili v času študija na Fakulteti za upravo vzporedno vpisani še na katero drugo fakulteto?

- a. Da, vzporedno sem bil vpisan še na \_\_\_\_\_.
- b. Ne.

## C. IZOBRAŽEVALNE IN Z NJIMI POVEZANE IZKUŠNJE

**C1. Ali ste pred/med visokošolskim izobraževanjem poleg obvezne študijske prakse pridobili delovne izkušnje, ki so bile povezane s študijskim programom?**

- a. Da, približno \_\_\_\_\_ mesecev.  
b. Ne.

**C2. Ali ste pred/med visokošolskim izobraževanjem pridobili delovne izkušnje, ki niso bile povezane s študijskim programom?**

- a. Da, približno \_\_\_\_\_ mesecev.  
b. Ne.

## D. KOMPETENCE

**D1. Spodaj je seznam kompetenc** (*Kompetence so splošne sposobnosti delovanja, ki temeljijo na znanju, izkušnjah, vrednotah in dispozicijah, ki jih je posameznik razvil v procesu izobraževanja.*)

**Kako ocenjujete dejansko raven vaše posamezne kompetence?**

	Vaša raven					
	Zelo nizka					Zelo visoka
a. Strokovnost in praksa na področju uprave.	1	2	3	4	5	6
b. Obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov s področja družboslovja.	1	2	3	4	5	6
c. Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov.	1	2	3	4	5	6
d. Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju.	1	2	3	4	5	6
e. Sposobnost učinkovitega pogajanja.	1	2	3	4	5	6
f. Sposobnost uspešnega dela pod stresom.	1	2	3	4	5	6
g. Pripravljenost zagrabit priložnost.	1	2	3	4	5	6
h. Sposobnost koordinacije aktivnosti.	1	2	3	4	5	6
i. Sposobnost učinkovite porabe časa.	1	2	3	4	5	6
j. Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi.	1	2	3	4	5	6
k. Sposobnost motiviranja drugih.	1	2	3	4	5	6
l. Sposobnost jasnega izražanja.	1	2	3	4	5	6
m. Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete.	1	2	3	4	5	6
n. Sposobnost dela z računalnikom in internetom.	1	2	3	4	5	6
o. Sposobnost iskanja novih idej in rešitev.	1	2	3	4	5	6
p. Pripravljenost »premljevanja« lastnih idej in idej drugih.	1	2	3	4	5	6
q. Sposobnost reševanja problemov.	1	2	3	4	5	6
r. Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve.	1	2	3	4	5	6
s. Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim.	1	2	3	4	5	6
t. Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi.	1	2	3	4	5	6
u. Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku.	1	2	3	4	5	6
v. Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno...).	1	2	3	4	5	6
w. Poznavanje medkulturnih razlik.	1	2	3	4	5	6
y. Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.	1	2	3	4	5	6
z. Sposobnost etične refleksije in zavezanost profesionalni etiki v upravi.	1	2	3	4	5	6

**D2. Navedite največ tri kompetence iz prejšnjega seznama, ki ste jih v vašem študijskem programu lahko zelo dobro razvili, in največ tri kompetence, ki jih z vašim študijskim programom niste mogli dobro razviti.**

- Za vnos vaše izbire vpišite črke, ki so navedene pred posameznimi kompetencami.

Sem zelo dobro razvil/: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_  
Nisem mogel/la dobro razviti: 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 \_\_\_

## E. EVALVACIJA ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA

**E1. V kolikšni meri je bil vaš študijski program dobra osnova za:**

	Sploh ne					V zelo veliki meri					ne vem/ nisem zaposlen
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
a. Začetek dela?	1	2	3	4	5						
b. Nadaljnje učenje pri delu?	1	2	3	4	5						
c. Opravljanje vašega sedanjega dela?	1	2	3	4	5						
d. Opravljanje zelenega dela?	1	2	3	4	5						
e. Nadaljnjo kariero?	1	2	3	4	5						
f. Vaš osebni razvoj?	1	2	3	4	5						
g. Razvoj podjetniških sposobnosti?	1	2	3	4	5						

**E2. Če pogledate nazaj, ali bi v primeru, da bi lahko prosto izbirali, ponovno izbrali isti program na isti visokošolski instituciji?**

- Da.
- Ne, drug program na isti fakulteti.
- Ne, istovrstni oz. soroden študijski program na drugi fakulteti.
- Ne, drug študijski program na drugi fakulteti.
- Ne, odločil/a bi se, da sploh ne bi študiral/a.

## F. VREDNOTE IN ORIENTACIJE

**F1. Prosimo, ocenite, kako pomembne so za vas naslednje značilnosti dela in v kolikšni meri veljajo za vaše sedanje delo:**

	Pomembnost					
	Sploh ni pomembno			Zelo pomembno		
	1	2	3	4	5	6
a. Avtonomija pri delu.	1	2	3	4	5	6
b. Varnost zaposlitve.	1	2	3	4	5	6
c. Priložnost za učenje novih stvari.	1	2	3	4	5	6
d. Visoki zasluški.	1	2	3	4	5	6
e. Novi izzivi.	1	2	3	4	5	6
f. Dobri karierni obeti.	1	2	3	4	5	6
g. Dovolj časa za prostočasovne aktivnosti.	1	2	3	4	5	6
h. Družbeni status.	1	2	3	4	5	6
i. Priložnost delati nekaj dobrega za družbo.	1	2	3	4	5	6
j. Dobra možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi.	1	2	3	4	5	6

**Če želite karkoli dodati, je tu prostor za vaše predloge:**

---



---



---



---

**Prosimo vas, da nam zaupate svoj elektronski naslov ali svojo vpisno številko, da bi čez pet let spet lahko naslovili na vas podobno anketo. Tako bi dobili podatke o tem, kako uporabne so vaše s študijem pridobljene kompetence na trgu dela in bi na ta način lahko kvalitetno izboljševali naše študijske programe. Če želite, prosimo napišite svoj elektronski naslov ali svojo vpisno številko: \_\_\_\_\_.**

**Hvala za sodelovanje!**

## Priloga 2: faktorji po skupinah

<b>I OBSEG (POJAVNOST) AKTIVNIH OBLIK UČENJA</b>
B.5.1 Skupinske naloge. B.5.17 Ustne predstavitve študentov. B.5.15 Pisne (seminarske) naloge. B.5.3 Sodelovanje v raziskovalnih projektih. B.5.13 Projektno in problemsko zasnovano učenje.
<b>II USMERJENOST, ZAHTEVNOST IN UGLED ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA</b>
B.4.1 Program je bil splošno gledano zahteven. B.4.3 Program je usmerjen v poklic. B.4.4 Program ima visok akademski ugled. B.4.2 Program je nudil vsebine z različnih področji družboslovja.
<b>III METODE POUČEVANJA IN UČENJA</b>
B.4.2 Program je nudil vsebine z različnih področji družboslovja. B.5.9 Spoznavanje teorij in paradigem. B.5.11 Učitelj kot ključni vir informacij. B.5.7 Spoznavanje dejstev in praktično znanje.
<b>IV NAČIN OPRAVLJANJA IZPITOV IN STROKOVNA PRAKSA</b>
B.5.13 Projektno in problemsko zasnovano učenje. B.5.7 Spoznavanje dejstev in praktično znanje. B.5.20 Izpiti z označevanjem ponujenih odgovorov. B.5.5 Strokovna praksa in delo v organizaciji.
<b>V TIMSKO DELO IN MEDSEBOJNI ODNOSI TER OSEBNO OBVLADOVANJE</b>
D.1.10 Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi. D.1.9 Sposobnost učinkovite uporabe časa. D.1.6 Sposobnost uspešnega dela pod stresom. D.1.7 Sposobnost zgrabiti priložnost, biti proaktiven/a. D.1.11 Sposobnost motiviranja drugih. D.1.8 Sposobnost koordinacije aktivnosti. D.1.13 Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete. D.1.12 Sposobnost jasnega izražanja. D.1.5 Sposobnost učinkovitega pogajanja.
<b>VI VODSTVENE SPRETOSTI TER VPLIVANJE IN PREPRIČEVANJE</b>
D.1.11 Sposobnost motiviranja drugih. D.1.13 Sposobnost vzpostavljanja lastne avtoritete. D.1.18 Sposobnost sprejemati avtonomne poslovne odločitve. D.1.19 Sposobnost predstavljanja argumentiranih stališč, idej ali poročil drugim. D.1.12 Sposobnost jasnega izražanja. D.1.5 Sposobnost učinkovitega pogajanja. D.1.21 Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku. D.1.4 Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju. D.1.15 Sposobnost iskanja novih idej in rešitev. D.1.16 Pripravljenost "premljevanja" lastnih idej in idej drugih. D.1.17 Sposobnost reševanja problemov.

<b>VII KOMPETENCE MEDKULTURNEGA POVEZOVANJA IN PROFESIONALNE ETIKE</b>
<p>D.1.23 Poznavanje medkulturnih razlik.</p> <p>D.1.24 Sposobnost dela z ljudmi iz drugih kulturnih okolij.</p> <p>D.1.22 Profesionalno znanje o drugih državah (ekonomsko, družbeno, pravno...)</p> <p>D.1.25 Sposobnost presoje dejanj in ravnanj v skladu s profesionalno etiko v upravi.</p> <p>D.1.21 Sposobnost govora, pisanja in branja v tujem jeziku.</p>
<b>VIII PODROČNO SPECIFIČNA ZNANJA IN SPOSOBNOSTI</b>
<p>D.1.2 Obvladovanje raziskovalnih metod in postopkov s področja družboslovja.</p> <p>D.1.1 Strokovnost in praksa na področju uprave.</p> <p>D.1.3 Sposobnost analize, sinteze in predvidevanja rešitev ter posledic pojavov.</p> <p>D.1.4 Sposobnost kritične in samokritične presoje na družboslovnem področju.</p>
<b>IX KOMUNIKACIJSKE SPOSOBNOSTI IN KREATIVNOST</b>
<p>D.1.9 Sposobnost učinkovite uporabe časa.</p> <p>D.1.14 Sposobnost dela z računalnikom in internetom (nadgradnja znanj pred vpisom v program).</p> <p>D.1.15 Sposobnost iskanja novih idej in rešitev.</p> <p>D.1.16 Pripravljenost "premljevanja" lastnih idej in idej drugih.</p> <p>D.1.17 Sposobnost reševanja problemov.</p> <p>D.1.20 Sposobnost pisanja poročil, zabeležk in dokumentov v upravi.</p>
<b>X NOTRANJI ODNOS DO DELA IN PODJETNIŠKE SPOSOBNOSTI</b>
<p>E.1.5 Nadaljnjo kariero?</p> <p>E.1.6 Vaš osebni razvoj?</p> <p>E.1.4 Opravljanje zelenega dela?</p> <p>E.1.7 Razvoj podjetniških sposobnosti?</p> <p>E.1.3 Opravljanje vašega sedanjega dela?</p>
<b>XI PROCES DELA</b>
<p>E.1.4 Opravljanje zelenega dela?</p> <p>E.1.7 Razvoj podjetniških sposobnosti?</p> <p>E.1.1 Začetek dela?</p> <p>E.1.2 Nadaljnje učenje pri delu?</p> <p>E.1.3 Opravljanje vašega sedanjega dela?</p>
<b>XII ZUNANJI ODNOS</b>
<p>F.1.10 Dobra možnost za kombiniranje dela z družinskimi obveznostmi.</p> <p>F.1.7 Dovolj časa za prostoročne aktivnosti.</p> <p>F.1.8 Družbeni status.</p> <p>F.1.9 Priložnost delati nekaj dobrega za družbo.</p> <p>F.1.4 Visoki zaslužki.</p> <p>F.1.6 Dobri karierni obeti.</p>
<b>XIII RAZVOJ IN KARIERA</b>
<p>F.1.5 Novi izzivi.</p> <p>F.1.3 Priložnost za učenje novih stvari.</p> <p>F.1.1 Avtonomija pri delu.</p> <p>F.1.6 Dobri karierni obeti.</p> <p>F.1.9 Priložnost delati nekaj dobrega za družbo.</p>

Vir: rezultati faktorске analize, programski paket SPSS.