

5 Mladi, študij in karierna pričakovanja

Melita Puklek Levpušček

5.1 Mladi na prehodu v odraslost študirajo

V zadnjih desetletjih je študij najbolj pogosta odločitev mladih po končanem srednješolskem izobraževanju. Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo pri Evropski komisiji je leta 2015 izdal publikacijo *Education and Training Monitor 2015* (European Commission, 2015), v kateri navaja cilje EU do leta 2020 na področju izobraževanja. Vsaj 40 % mladih v starostni skupini 30–34 let naj bi zaključilo eno izmed stopenj terciarnega izobraževanja. Evropi bo ta cilj zelo verjetno uspelo doseči, saj je 39,1 % mladih v tem starostnem obdobju imelo v letu 2016 zaključeno eno od stopenj terciarne izobrazbe (Eurostat, 2017), Sloveniji pa se je v letu 2014 že posrečilo preseči zelenih 40 %. Delež mladih v Sloveniji, starih med 19 in 24 let, ki so bili vpisani v programe terciarnega izobraževanja v študijskem letu 2014/2015, je znašal 48 %, kar Slovenijo uvršča na prvo mesto med državami EU-28 po številu študentov na število prebivalcev iste starosti (SURS, 2015). Približno polovica mladih na prehodu v odraslost v Sloveniji torej ostaja v procesu izobraževanja tudi v prvi polovici dvajsetih let življenja. Čeprav število vseh posameznikov, vpisanih v višješolske in visokošolske programe, upada, (npr. v študijskem letu 2016/2017 je bilo vpisanih 79.547 študentov, kar je 1000 študentov manj kot leto prej in 36.000 manj kot v študijskem letu 2006/2007, SURS, 2017a) in je ta upad verjetno posledica manj številčnih generacij mladih, pa zanimanje za študij oz. vpis v prvi letnik visokošolskega izobraževanja v zadnjih letih ostaja na podobni ravni in le rahlo upada. Prav tako so, primerjalno z drugimi državami Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), mladi v Sloveniji po vključenosti v proces izobraževanja nad povprečjem držav omenjene organizacije v vseh starostnih skupinah, medtem ko so pod povprečjem v vseh drugih kategorijah razen deleža brezposelnih v starostni kategoriji 24 do 29 let, ki je rahlo nad povprečjem (Černoša, 2011).

Kritiki teorij generacijskih učinkov v raziskavah ugotavljajo, da so današnji mladi v veliki meri zelo podobni mladim prejšnjih generacij in kritizirajo posplošene opise mladih, ki se pojavljajo v medijih in jih zagovarjajo podporniki generacijskih razlik (popularni psihološki portreti današnjih mladih so pogosto povezani s pojmom »Generation Me«). Kljub temu pa tudi kritiki generacijskih razlik ugotavljajo, da imajo današnji mladi višja izobraževalna pričakovanja, vendar so

tudi bolj skeptični glede uporabne vrednosti šole kot prejšnje generacije mladih (Trzniewski in Donellan, 2010).¹

Vzroki tako množičnega odločanja za postsekundarno izobraževanje so mnogovrstni, gotovo pa so povezani z zgodovinskim in ekonomskim razvojem sodobnih visokotehnoloških družb, v katerih so zahtevna, kompleksna, pa tudi specializirana znanja na posameznih poklicnih področjih ter generalizirana znanja (kot so npr. znanje tujih jezikov, informacijsko-komunikacijske (IKT) kompetence, komunikacijske in vodstvene spretnosti) merila, ki opredeljujejo, ali so kandidati za delovna mesta ustrezno usposobljeni in globalno konkurenčni. Izobraževanje tako v sodobnem postmodernem svetu postaja samoumevna življenjska odločitev in mladi ter njihovi starši zaznavajo višje ravni izobraževanja kot priložnost za boljše karierne možnosti ter materialno bolj udobno življenje.

5.2 Motivacija za študij

Motivacija za študij zajema različne vidike, ki jih lahko opredelimo s pomočjo treh teoretskih pristopov: vedenjskega (behaviorističnega), spoznavnega in humanističnega. Vedenjski teoretiki (npr. Skinner, 1953, v: Slavin, 2006) se niso ukvarjali s samim pojmom motivacije in motivacijskega procesa, ampak so se osredotočili na proučevanje vedenja oz. temeljnih načel, ki neko vedenje utrjujejo ali povzročajo njegovo ugašanje. Pri tem so izpostavili predvsem zunanje spodbude kot tiste, ki usmerjajo in oblikujejo vedenje posameznika, notranje pobude za vedenje pa so prezrli. Z vedenjske perspektive so tako študenti spodbujeni k študiju, se usmerjajo k različnim dejavnostim in bolj ali manj vztrajajo pri študiju zaradi zunanjih dejavnikov, kot so ocene, pohvale, priznanje s strani drugih ali izogibanje kazni.

Na odnos med posledico vedenja in prihodnjim vedenjem pa vplivajo različni zunanji in notranji dejavniki. V kolikšni meri posledice dejansko podkrepijo določeno vedenje, je tako odvisno od posameznikovih interpretacij zunanjih in notranjih okoliščin v neki situaciji. Tako so avtorji spoznavnega pristopa poudarili pomen izbir in odločanja posameznika za neko vedenje na osnovi ocen posledic dejavnosti, razlogov za uspeh ali neuspeh v preteklih dejavnostih, ocene lastnih zmožnosti za opravljanje dejavnosti ter posameznikovega vrednotenja dejavnosti, naloge in cilja. V ospredje so tako stopili spoznavni procesi pri odločanju za neko vedenje, kot so pripisovanje pomena dejavnosti, zaznave lastnih zmožnosti za opravljanje dejavnosti, cilji in aspiracije, pripisovanje vzrokov uspeha oz. neuspeha, ocene verjetnosti uspeha, zaznana

1 Avtorja sta v študiji primerjala mlade na prehodu v odraslost, ki so bili rojeni pred letom 1965 (v raziskavi so sodelovali med letoma 1976 in 1980), in tiste, ki so bili rojeni v osemdesetih letih prejšnjega stoletja (v raziskavi so sodelovali med letoma 2001 in 2006).

mesto nadzora ipd. (Bandura, 1997; Rotter, 1954; Weiner, 2000). Med spoznavnimi sestavinami študijske motivacije je tako pomembna študentova zaznava vrednosti samega študija: v kolikšni meri se mu študij zdi koristen, uporaben in relevanten za njegovo življenje. Prav tako je študijska motivacija odvisna od posameznikove zaznave lastne učinkovitosti: študentovega prepričanja, da ima primerne zmožnosti in sposobnosti za študij, ter da so pogoji študija takšni, da je lahko pri študiju tudi uspešen. Bandura (1997) izpostavlja prepričanja o samoučinkovitosti kot ključnemu viru posameznikove motivacije za organizacijo in izvajanje neke dejavnosti. Pomembni so tudi študentovi motivacijski cilji: ali se pri študiju usmerja predvsem v obvladovanje študijske snovi in razvoj lastnih sposobnosti in kompetenc (usmerjenost v obvladovanje), ali mu je predvsem pomembno, da se dokaže v primerjavi z drugimi, pridobiva dobre ocene in se izkaže kot sposoben (usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti), ali se uči predvsem zato, da se izogne potencialnemu neuspehu (usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti) (Elliot in Church, 1997). Za študenta je značilna tudi določena raven aspiracij: ali ima močno željo po študijski uspešnosti in je pripravljen vložiti veliko napora, da to raven uspešnosti doseže, ali pa se zadovolji že z nižjimi, skromnejšimi cilji. Spodbude k nadaljnjemu študiju so odvisne tudi od študentove razlage vzrokov za pretekli študijski uspeh ali neuspeh. Weiner (2000) je v teoriji pripisovanja opredelil razloge za uspeh ali neuspeh s tremi vidiki: s pripisovanjem vzroka zunanjim ali notranjim dejavnikom, s stabilnostjo ali spremenljivostjo vzroka in možnostjo nadzora nad vzrokom. Študentova pozitivna podoba o sebi ter socialna podoba se v večji meri ohranjata, če uspeh pripisuje svojim prizadevanjem in sposobnostim (izvor uspeha pripisuje notranjim dejavnikom), neuspehe pa zunanjim vzrokom, nad katerimi nima nadzora (npr. smola, težek izpit, zahteven učitelj).

V 40. in 50. letih prejšnjega stoletja se je začel razvijati humanistični pristop k proučevanju motivacije. Humanistični avtorji so pri razlagi motivacijskega procesa poudarili posameznikovo naravno željo po samouresničevanju in osebni rasti (Maslow, 1968) ter samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000a, b). S humanistične perspektive mora posameznik tudi v učnem okolju zadovoljiti svoje temeljne potrebe, da bo ustrezno motiviran in uspešen pri učenju. Ryan in Deci (2000a) tako v svoji teoriji samodoločenosti izpostavljata zadovoljevanje treh temeljnih potreb: po povezanosti z drugimi, izražanju lastne kompetentnosti ter svobodni izbiri in avtonomnem odločanju v učnem procesu. Notranjo motivacijo za študij tako spodbujajo učna okolja, ki so psihološko varna, pozitivna in spodbudna. Prav tako so pomembne povratne informacije učitelja, vrste nagrad, načini komunikacije s študijskimi kolegi in učiteljem ter vrste nalog, ki posamezniku omogočajo pozitivno doživljanje lastnih zmožnosti za opravljanje neke študijske dejavnosti ter zaznavo lastnega nadzora in svobodnega odločanja pri študiju.

Kadar visokošolski učitelji razmišljamo o idealnem študentu, pogosto oblikujemo podobo študenta, ki je navdušen nad svojo izbiro študija, ima močno željo po pridobivanju novih znanj in kompetenc, je motiviran deliti svoje izkušnje in spoznanja s skupnostjo ostalih študentov in učiteljev ter je študijsko učinkovit in prizadeven. Vendar pa se pomen, ki ga izobraževanju na terciarni ravni pripisujemo učitelji, lahko razlikuje od pomena, ki ga izobraževanju pripisujejo študenti. Študenti namreč oblikujejo svoj osebni konstrukt, kakšen je pomen izobraževanja in ta lahko bistveno vpliva na samo motivacijo za študij in študijsko prizadevnost in uspešnost. Kot je razvidno iz študije M. Puklek Levpušček in A. Podlessek (2017), katere rezultati bodo predstavljeni v nadaljevanju, nekateri študenti pojmujejo izobraževanje kot priložnost za karierni razvoj, drugi kot priložnost za nove učne izkušnje, nekateri kot možnost za zagotovitev boljše ekonomske prihodnosti, nekateri (sicer redki) pa za študij ne kažejo posebne motivacije in ga pojmujejo le kot nujno zlo in čustveno neugodno izkušnjo. Osebni konstrukti se lahko spreminjajo na skupinski oz. generacijski ravni: tako sta npr. Trent in Medsker (1968) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja ugotavljala, da so severnoameriški študentje pripisovali velik pomen učenju ter pridobivanju znanja in da je pomen učenja še naraščal skozi leta študija. Po drugi strani pa Astin s sodelavci na prelomu tisočletja ugotavlja, da študenti postajajo bolj pragmatični v pripisovanju pomena izobraževanju in izobraževanje povezujejo predvsem z izboljšanjem kariernih možnosti in finančnimi priložnostmi, ki jih lahko prinese diploma na terciarni ravni (Astin, Oseguera, Sax in Korn, 2002). Subjektivna pojmovanja izobraževanja se lahko spreminjajo tudi v skladu s strukturnimi spremembami izobraževanja in možnostjo dostopa do študija skozi čas. Predstavniki starejših generacij, ki so imeli manj možnosti za izobraževanje, zaznavajo izobraževanje kot vredno in imajo do njega spoštljiv odnos. Po drugi strani pa predstavniki mlajših generacij, ki imajo večjo dostopnost do študija in so jim ponujene različne možnosti študija, hkrati pa je tudi kontekst dela takšen, da zahteva visoko izobraženo delovno silo, pojmujejo terciarno izobraževanje kot samo po sebi umevno, kot priložnost izboljšati svoje karierne možnosti (oz. sploh dobiti službo), lahko pa tudi kot vir dolgočasje in stresa (Henderson-King in Smith, 2006). Študentje lahko pripisujejo študiju tudi več pomenov: študij lahko zaznavajo kot priložnost za poglobljanje svojega znanja na področjih, ki jih zanimajo in jih ocenjujejo kot pomembna, lahko pa to obdobje hkrati vidijo tudi kot priložnost osamosvojitve, zabave in druženja z vrstniki. Pripisovanje različnih pomenov procesu izobraževanja je tako dodaten motivacijski dejavnik, ki željo po študiju še okrepi, saj izobraževanje zadovoljuje različne psihološke potrebe študentov. Tako je, denimo, okrepljena notranja motivacija za študij, če študij pomeni študentom pridobivanje novega znanja, udejstvovanje v intelektualnih dejavnostih

pa tudi priložnost samodokazovanja z uspešnim reševanjem zahtevnih nalog. Tudi zunanja motivacija za študij je lahko podkrepljena, če v procesu izobraževanja študenti izpolnjujejo pomemben instrumentalni smisel svojega študija: dokazujejo svoje znanje in kompetentnost pred drugimi ali s študijem stremijo k svojemu končnemu cilju npr. zagotavljanju boljše ekonomske prihodnosti. Študijsko uspešnost lahko tako študent maksimira s kombinacijo različnih virov motivacije.

D. Henderson-King in M. Smith (2006) sta v raziskavi ugotovili deset pomenov, ki jih študenti pripisujejo svojemu izobraževanju na terciarni ravni. Severnoameriški študenti so tako izpostavili naslednje pomene študija:

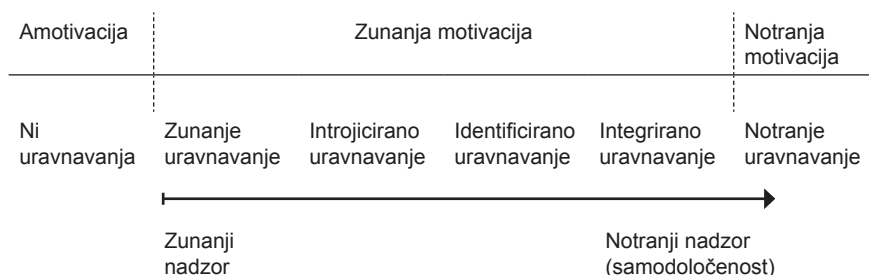
- priprava na bodočo kariero (izobraževanje kot priprava na bodočo poklicno pot in kot izboljšanje možnosti za višje dohodke in napredovanje na delovnem mestu),
- neodvisnost (razvoj v odraslo, zrelo in neodvisno osebo),
- iskanje usmeritve za prihodnost (možnost načrtovanja prihodnosti),
- učenje (možnost spoznavanja novih idej, različnosti in razvoja kritičnega mišljenja),
- samorazvoj (priložnost za boljše samospoznavanje in razumevanje svojih ciljev),
- naslednji korak v življenju (samoumevno nadaljevanje življenjske poti po srednji šoli),
- razvoj socialnih vezi (možnosti razvijanja prijateljstev in socialnih mrež, priložnost za iskanje partnerja, sodelovanje v občudijskih dejavnostih),
- spreminjanje sveta (učenje veščin, ki bodo posamezniku omogočale vplivati na razvoj človeštva),
- stres (študij kot vir stresa v posameznikovem življenju) in
- umik (priložnost umakniti se pred odgovornostmi v življenju ali pred neugodnim družinskim okoljem).

Med pomeni so študenti v raziskavi D. Henderson-King in M. Smith (2006) največjo vlogo pripisali pripravi na bodočo kariero ter razvoju lastne neodvisnosti, visoko so vrednotili tudi pomene študija, kot so iskanje usmeritve za prihodnost, učenje in samorazvoj, najmanj pa so pomen študija povezovali s stresom in umikom. Zanimivo je, da so študentje zaključnih letnikov ocenjevali večino pomenov kot manj pomembnih v primerjavi s študenti nižjih letnikov. Zlasti je to veljalo za naslednje pomene izobraževanja: priprava na bodočo kariero, razvoj neodvisnosti, iskanje usmeritve za prihodnost, samoumevno nadaljevanje življenjske poti po srednji šoli ter razvoj socialnih vezi. Na sploh se kaže, da so mlajši študenti bolj optimistični glede študija in poklicne poti kot njihovi starejši študijski kolegi.

Poleg starosti in spola (študentke višje ocenjujejo pomene priprave na bodočo kariero, neodvisnost, učenje, samorazvoj in spreminjanje sveta, študenti pa stres in umik) avtorici tudi ugotavljata, da so pomeni, ki jih študenti pripisujejo študiju, povezani z osebnimi vrednotami študentov. Tako so bile vrednote intelektualizma (intelektualna, socialna in kulturna zanimanja) ter študijske storilnosti povezane s poudarjanjem pomena učenja, samorazvoja in spreminjanja sveta. Statusne vrednote (imeti voditeljske sposobnosti in pridobiti spoštovanje drugih ljudi) pa so se povezovale s pomenom priprave na bodočo kariero.

A. Bardorfer in A. Istenič Starčič (2015) sta spraševali slovenske študente naravoslovnih in družboslovnih smeri o njihovem odnosu do znanja in izobraževanja. Ugotovili sta, da je odnos študentov do izobraževanja drugačen kot v srednji šoli in se premika od pretežno zunanje k notranji motivaciji za učenje. Kot so poročali študenti, je v srednji šoli pri njih prevladovala zunanja motivacija (učil sem se, da sem dobil dobro oceno, uspešno zaključil letnik, da ne bi razočaral staršev), pri študiju pa notranja motivacija, saj so samostojno izbrali študij in prihodnji poklic, njihovo zanimanje za spoznavanje učne snovi je večje kot v srednji šoli in tudi učijo se bolj poglobljeno kot prej. Študentje so tudi poročali, da so pri učenju usmerjeni v osebni smisel in da ima razumevanje prednost pred zapomnitvijo, želijo pa pridobiti predvsem funkcionalno in uporabno znanje.

Študentje pa navajajo kot pomembne razloge za svoj študij tudi vidike zunanje motivacije, kot se je pokazalo v nedavni študiji, ki smo jo izvajali pri študentih različnih smeri študija na ljubljanski Univerzi (Puklek Levpušček in Podlessek, 2017). V študiji smo izhajali iz humanistično usmerjene teorije samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000a, b), ki posameznikovo motivacijo za različna dejanja ne opredeli le dihotomno kot notranjo in zunanjo motivacijo, ampak razlikuje različne vrste motivacije glede na raven posameznikovega uravnavanja lastnega vedenja in zunanjega oz. notranjega nadzora nad dejanji (slika 5.1).



Slika 5.1: *Kontinuum motivacije v teoriji samodoločenosti (v: Deci in Ryan, 2002, str. 16).*

Ryan in Deci (2000b) opredeljujeta notranjo motivacijo kot osnovo za avtonomno samodoločujoče vedenje (na motivacijski premici se nahaja na skrajnem desnem polu kontinuuma), različne vrste zunanje motivacije pa se razlikujejo glede na to, ali posameznik opravlja neko dejavnost na podlagi zunanjih pobud, notranjih pritiskov ali doživljanja dejavnosti kot vredne in/ali uporabne za doseg cilja. Vrste zunanje motivacije so na motivacijskem kontinuumu različno oddaljene od notranje motivacije glede na raven ponotranjanja oz. integracije zaznane vrednosti naloge in samournavanja zahtevanega vedenja in si sledijo (od desne proti levi), kot je opisano v nadaljevanju. Najbližje notranji motivaciji je integrirano uravnavanje, ki sicer sodi med vrste zunanje motivacije, vendar je stopnja samodoločenosti za neko vedenje dokaj visoka. Posameznik zavestno sprejme določene vrednote v procesu identifikacije in jih popolnoma asimilira v svoj obstoječi sistem vrednot, zato so vedenja, ki izhajajo iz teh vrednot, samodoločujoča in jih posameznik zaznava kot pristna oz. v sozvočju s svojim resničnim jazom. Integrirano in identificirano uravnavanje, ki je naslednja vrsta zunanje motivacije, predstavljata razmeroma samodoločujočo motivacijo in približek notranje motivacije, ki je povsem avtonomna. Identificirano uravnavanje pomeni sprejemanje neke dejavnosti kot vredne in osebno pomembne. Npr. študent se poglobljeno uči neko snov, ker jo zaznava kot pomembno in smiselno za njegovo napredovanje na študijski poti ali bodoče poklicno delo. Študentovo učenje ima sicer v tem primeru instrumentalni pomen (ni nujno, da študent zaznava učenje kot zanj osebno zanimivo in v njem uživa), vendar se študent z dejavnostjo identificira, ker v njej najde pomen in vrednost za svoje življenje. Introjicirano uravnavanje je naslednja vrsta zunanje motivacije. Posameznik s tovrstno motivacijo sicer uravnava svoje vedenje, vendar pod vplivom notranjega pritiska in s ciljem utrjevanja samospoštovanja. Pri njegovem vedenju ga usmerjajo notranje nagrade in kazni, kot so težnja k izogibanju anksioznosti, občutja krivde ali sramu ter želja po doživljanju ponosa. Študent npr. prebere priporočeno študijsko literaturo, saj ne želi, da bi naslednji dan v diskusijski skupini izpadel neveden in nepripravljen. V taksonomiji vrst zunanje motiviranega vedenja je zunanje uravnavanje najbolj prototipični primer zunanje motivacije. Posameznikovo vedenje je nadzorovano od zunaj, cilj vedenja pa je pridobiti nagrado ali se izogniti kazni. Npr. študent se uči zgolj zato, da pridobi dobro oceno. Popolno nasprotje notranje motivacije je amotivacija, ki se nahaja na skrajni levi strani motivacijskega kontinuuma. Pomeni stanje pomanjkanja namere za vedenje ali mehanično izvajanje dejavnosti, brez uvida v vrednost naloge, doživljanja samoučinkovitosti in nadzora nad dejavnostjo. Npr. študent se sprašuje, kaj sploh počne na fakulteti, pasivno (ali sploh ne) opravlja študijske obveznosti in se ne obremenjuje s študijskimi dosežki.

Vrste študijske motivacije, kot so opredeljene v teoriji samodoločenosti, smo ugotavljali s pomočjo Lestvice študijske motivacije AMS-C 28 (Vallerand idr., 1992), ki vsebuje izhodiščno vprašanje »Zakaj študiram« in možne odgovore (v obliki trditev) na to vprašanje, ki jih študent/-ka ocenjuje na 7-stopenjski lestvici. Lestvica AMS-C 28 opisuje sedem vrst študijske motivacije: tri vrste notranje motivacije, tri vrste zunanje motivacije in amotivacijo. Povzetek opisov vrst motivacije in rezultati študije v obliki povprečij in razpršenosti podatkov so prikazani v preglednici 5.1. Pri vrstah motivacije, ki pomembno razlikujejo med študentkami in študenti, so posebej prikazana poprečja in standardni odkloni za oba spola. Iz preglednice 5.1. je razvidno, da so pri študentih nadpovprečno prisotni tako notranji kot zunanji razlogi za študij. Med vidiki notranje motivacije je tako najvišje ocenjena želja po védenju, v nekoliko manjši meri (vendar še vedno nad povprečjem) pa študenti ocenjujejo kot pomembne razloge za študij tudi željo po obvladovanju (oz. samopreseganju) in željo po doživljanju stimulacije (oz. doživljanju prijetnih občutij ob študijskem poglobljanju). Med vrstami zunanje motivacije je visoko ocenjeno identificirano uravnavanje (študij kot sredstvo boljše priprave na bodočo karierno pot in razvoj profesionalnih kompetenc), sledi zunanje uravnavanje (študij kot sredstvo za pridobivanje dobro plačane in ugledne službe) ter introjicirano uravnavanje (študij kot sredstvo za samodokazovanje). Odsotnost kakršnekoli motivacije za študij (amotivacija) je pri študentih prisotna v nizki meri. V študiji so se v nekaterih vidikih zunanje in notranje motivacije pokazale tudi razlike med spoloma: pri študentkah je bila med vidiki notranje motivacije bolj prisotna želja po obvladovanju kot pri študentih, med vidiki zunanje motivacije pa introjicirano in identificirano uravnavanje. V splošnem se tako kaže, da je motiviranost za študij bolj prisotna pri študentkah kot študentih: poleg prizadevanja za odličnost pri učenju študentke v večji meri vidijo pomen študija v pripravi na bodočo karierno pot. Čeprav je v povprečju pri študentkah učenje v večji meri vsaj delno ponotranjeno kot pri študentih in se študentke z njim bolj identificirajo, pa študij zanje predstavlja tudi večji notranji pritisk kot za študente. Študentke tako bolj kot študente pri študiju vodijo pozitivna čustva ob uspehu (npr. doživljanje ponosa) ali negativna čustva ob neuspehu (npr. doživljanje sramu, krivde). Podobne razlike po spolu so ugotovili tudi drugi avtorji, ki so v svojih raziskavah študijske motivacije uporabljali AMS-C 28 (npr. Guay idr., 2015; Vallerand, Blais, Brière in Pelletier, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal in Vallières, 1992). Slovenski raziskovalci D. Kobal Grum, Kolenc in M. Seničar (2013), ki so prav tako uporabljali Lestvico študijske motivacije AMS, pa so ugotovili razlike po spolu v študijski motivaciji tudi v treh drugih vidikih študijske motivacije. Študentke so imele močnejšo željo po védenju in željo po iskanju stimulacije kot študenti, pri študentih pa je bila bolj izražena amotivacija kot pri študentkah.

Preglednica 5.1: Vrste študijske motivacije ter povprečja in standardni odkloni za posamezne lestvice AMS-C 28 pri vzorcu študentov ljubljanske univerze

Lestvica AMS-C 28	Opis vrste motivacije	Opis motivacije za študij	Zakaj študiram? (primeri postavk)	M	SD
Notranja motivacija	prevzemanje osebnega nadzora nad svojimi dejanji, izvajanje dejanj na podlagi lastne izbire; samodoločeno in voljno vedenje	osebno zadovoljstvo in prijetna občutja pri učenju, samopreseganje			
želja po védenju	opravljanje dejavnosti zaradi prijetnih občutij in zadovoljstva pri učenju, raziskovanju in odkrivanju novega	doživljanje prijetnih občutij in zadovoljstva ob učenju novih, dotlej neznanih stvari in širjenju znanja o zanimivih vsebinah	»Zaradi zadovoljstva, ki ga doživim ob odkrivanju novih, dotlej neznanih stvari.«	5,31	1,19
želja po obvladovanju*	opravljanje dejavnosti zaradi prijetnih občutij in zadovoljstva, ko posameznik skuša presežati sebe ali ustvarjati nekaj novega	doživljanje zadovoljstva ob opravljanju težkih in zahtevnih študijskih nalog, ko pri študiju posameznik prekosi samega sebe ali pretekle osebne dosežke, prizadevanje za odličnost pri učenju	»Ker mi študij omogoča izkusiti osebno zadovoljstvo, ko si prizadevam za odličnost pri učenju.«	4,62 (študentke)	1,42 (študentke)
želja po doživljanju stimulacije	opravljanje dejavnosti zaradi pozitivnih občutij, prijetne vznemirljivosti ali estetskega užitka ob njenem izvajanju	doživljanje prijetnih občutij, ko o svojih idejah posameznik razpravlja z drugimi, ob prebiranju zanimive strokovne literature in zatopljenosti v študijske vsebine	»Zaradi doživljanja »omamnega« občutka, ko berem o različnih zanimivih temah.«	4,19	1,35
Zunanja motivacija	dejanje ima instrumentalno vrednost (je sredstvo na poti k cilju), zunanji nadzor nad delovanjem, lahko tudi notranji	študij zaradi zunanjega nadzora in posledic ali notranjih pritiskov, študij pa je lahko tudi sredstvo na poti k cilju, vendar v njem posameznik išče osebni pomen			

Lestvica AMS-C 28	Opis vrste motivacije	Opis motivacije za študij	Zakaj študiram? (primeri postavk)	M	SD
zunanje uravnavanje	posameznikovo vedenje je povsem odvisno od zunanjega nadzora in posledic, nizka raven samodoločenosti	študij kot sredstvo na poti do dobro plačane in ugledne službe in kasnejšega udobnega življenja	»Ker s srednješolsko izobrazbo ne bi mogel/ mogla najti dobro plačane službe.«	5,21	1,36
introjicirano uravnavanje*	posameznikovo vedenje uravnavajo samonadzor v obliki notranjega pritiska in posledice v obliki notranjih nagrad (npr. ponos) ali kazni (npr. sram), uravnavanje vedenja je delno ponostranjeno	študij kot samodokazovanje lastnih sposobnosti, učne uspešnosti	»Da si dokazem, da sem sposoben/-na dokončati fakulteto.«	4,77 (študentke)	1,55 (študentke)
identificirano uravnavanje*	vedenje je še vedno instrumentalne narave, vendar se posameznik z vedenjem identificira	študij zaradi boljše priprave na izbrano karierno pot, zaradi boljše usposobljenosti za vstop na trg dela	»Ker me bo študij na fakulteti navsezadnje usposobil za vstop na trg dela na področju, ki mi je všeč.«	5,61 (študentke)	1,08 (študentke)
Amotivacija	pomanjkanje namere za vedenje, neizvajanje ali mehanično izvajanje dejavnosti, odsotnost samouravnavanja	doživljanje zapravljanja časa na fakulteti, odsotnost študijskih ciljev in volje do študija, brez vizije, zakaj sploh študirati	»Ne razumem, zakaj študiram, in, odkrito povedano, za študij mi ne bi moglo biti bolj všeeno.«	5,26 (študenti)	1,18 (študenti)

Opomba. $N = 336$. Podatki so vzeti iz validacijske študije AMS-C 28 M. Pukleck Levpušček in A. Podlesek (2017). V tem delu so navedene tudi prevedene postavke lestvice.

Prikazani so dosežki pri lestvicah v obliki povprečnih odgovorov na postavke. Lestvica 1 (sploh ne velja zame) do 7 (popolnoma velja zame).

*Vrste motivacije, pri katerih je prišlo do statistično pomembnih razlik med študentkami in študenti.

Čeprav Ryan in Deci (2000a, b) med vrstami zunanje motivacije navajata tudi integrirano uravnavanje, te vrste motivacije AMS-C 28 ne vključuje.

Glede na raven ponotranjanja in uravnavanja lastnega vedenja sta Deci in Ryan (2008) nadalje delila notranjo in različne vrste zunanje motivacije na kontrolno in avtonomno motivacijo. Kontrolno motivacijo pojmujeta kot manj kakovostno in vanjo uvrščata zunanje in introjicirano uravnavanje, medtem ko različne vidike notranje motivacije, integrirano in identificirano uravnavanje uvrščata med avtonomne vrste motivacije. Avtonomne vrste motivacije so pri dijakih in študentih povezane z različnimi pozitivnimi spoznavnimi, čustvenimi in vedenjskimi izidi: izkušnjami smisla in relevantnosti učenja (Jang, 2008; Vansteenkiste, Lens in Deci, 2006), namero dokončanja študija (Alivernini in Lucidi, 2011) in vztrajnostjo pri študiju (Vallerand in Bissonnette, 1992). Skladno s teorijo samodoločenosti je eden osrednjih pogojev za kakovostno učenje možnost učenca/študenta, da v učnem kontekstu zadovoljuje svojo temeljno potrebo po avtonomiji. Zadovoljena potreba po svobodni izbiri in avtonomnem odločanju v učnem procesu spodbuja k bolj kakovostnemu znanju, saj so študenti motivirani k večjemu poglobljanju v učno snov, pri učenju vztrajajo in učno snov dojemajo kot relevantno (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens in Matos, 2005). Tudi z eksperimentalnimi študijami avtorji dokazujejo pomembnost odločanja študentov o tem, kako se bodo učili učne snovi in poudarjajo pomembnost učiteljevega dialoga s študenti o tem, kako se bodo izvajala predavanja in ostale študijske dejavnosti na način, da se didaktična relevantnost poučevanja učnih vsebin uspešno kombinira s študentovo izbiro, njegovimi zanimanji in preferencami. Tako se je denimo v eksperimentalni študiji Janga, Reeva in Halusica (2016) pokazalo, da so tisti študenti, ki so se učili študijske snovi o čustveni navezanosti na njim preferenčen način (s pomočjo video prikazov slogov navezanosti in skupinske diskusije o prikazanih značilnostih slogov v različnih družinskih kontekstih), v večji meri zaznali oporo lastni avtonomiji pri učenju s strani učitelja, večjo zadovoljenost potrebe po svobodni izbiri in avtonomiji učenja, bili so bolj dejavni med samim učenjem in pokazali so tudi boljše razumevanje snovi kot študentje, ki so se učili na njim nepreferenčen način (s pomočjo pisnega gradiva, individualnega odgovarjanja na vprašanja in reševanja učnih listov). Nasploh se v pedagoški literaturi vse bolj uveljavljajo avtorji (v večini tudi univerzitetni učitelji), ki v procesu učenja in poučevanja poudarjajo aktivno udeležbo učečega posameznika, samostojnost učenja in odgovornost za lastno učenje. Pristopi, ki spodbujajo tovrstno učenje, so »na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju« in bodo opisani v nadaljevanju.

5.3 Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju

Z uvajanjem bolonjske reforme se je začela postopno spreminjati vloga učitelja, študentov in učnega okolja v smeri večje osredotočenosti na potrebe študentov in

upoštevanja medosebnih razlik pri učenju in poučevanju². Učenje v globalizirani družbi zahteva večji poudarek na pridobivanju kompetenc, ki so univerzalne in prenosljive v različne življenjske in delovne kontekste, kot so medosebne in medkulturne kompetence, kompetence informacijske pismenosti, znanje več jezikov, zmožnost učenja v različnih učnih okoljih, tako v formalnih kot neformalnih, avtonomnost pri učenju in mišljenju itd.

Na študenta osredotočeni pristopi k učenju in poučevanju (angl. student-centred learning, SCL) postavljajo v središče poučevanja in učenja študenta in njegove individualne potrebe s ciljem razvijati samostojnost učenja in odgovornost za lastno učenje. Izhajajo iz konstruktivistične teorije, ki poudarja vlogo učečega se posameznika v oblikovanju pomena na podlagi novih informacij in predhodnih izkušenj. Collins in O'Brien (2003) opredeljujeta SCL kot vrsto poučevanja, ki študentom omogoča, da vplivajo na vsebino, dejavnosti, učna sredstva in tempo učenja. Takšna vrsta poučevanja postavlja učenca (študenta) v središče učnega procesa. Učitelj nudi študentom priložnosti, da se učijo samostojno in drug od drugega in jih uri v spretnostih, ki so potrebne, da je takšno učenje sploh izvedljivo. Aktivne metode učenja tako zamenjujejo predavanja, učitelj uvaja naloge odprtega tipa in naloge, ki niso rutinske, ampak zahtevajo kritično in ustvarjalno mišljenje. Študenti sodelujejo v simulacijah in igrah vlog, rešujejo avtentične naloge, delajo timsko in/ali v lastnem tempu.

Na študenta osredotočeno učenje in poučevanje se razlikuje od pristopa učenja in poučevanja, pri katerem je v ospredju učitelj, v petih temeljnih značilnostih: a) delitvi moči, b) namenu učne vsebine, c) vlogi učitelja in študenta, č) odgovornosti za učenje in d) namenu ter procesu evalvacije (Weimer, 2002). V nadaljevanju so opisane razlike med obema pristopoma v navedenih petih značilnostih.

V pristopu na učitelja osredotočenega poučevanja in učenja je moč povsem na strani učitelja. Učitelj je navadno vodja, ki odloča o vsebini in načinu dela, usmerja proces učenja, daje navodila, razlaga, popravlja, postavlja zahteve glede obveznosti študentov, določa merila in načine ocenjevanja ter delo študentov tudi oceni. Študenti so v tem procesu primorani predvsem slediti zahtevam in navodilom učitelja. Njihova dejavnost tako ni samousmerjana, ampak usmerjana od zunaj. Na drugi strani je delitev moči oz. delegiranje odločanja o vsebini in načinu dela študentom pomembna sestavina na študenta osredotočenega učenja in poučevanja. Učitelj prevzema predvsem vloge svetovalca, usmerjevalca, pospeševalca učenja in olajševalca učnega procesa, študent pa sodeluje pri izboru vsebin in nalog ter prevzema

2 Ministri skupnega evropskega visokošolskega prostora (EHEA) so se zavezali k polni implementaciji pristopov k učenju in poučevanju, ki so osredotočeni na študenta, leta 2012 v komunikaciji iz Bukarešte (Bucharest Communiqué, 2012).

odločitve o tem, kako se bo pri predmetu učil. Nadalje na učitelja osredotočen pristop k poučevanju poudarja »naučiti se učno vsebino« kot temeljni smoter in končni cilj poučevanja; študent mora usvojiti predpisano učno vsebino (si zapomniti oz. znati priklicati ustrezno znanje iz dolgoročnega spomina), pri tem pa so v ozadju oz. povsem zanemarjeni ostali učni cilji, ki so predpisani z učnim načrtom predmeta, ne le obvladovanje vsebine na nižjih taksonomskih ravneh učnih ciljev. Na študenta osredotočeno učenje in poučevanje v večji meri usmerja učitelja k uporabi učne vsebine kot sredstva za doseganje kompleksnejših učnih ciljev in kompetenc, kot so npr. zmožnost pisnega in ustnega izražanja, pridobivanje IKT kompetenc, upravljanje s časom, zmožnost kritičnega mišljenja in učinkovitega reševanja problemov. To so kompetence, ki so prenosljive tudi na druga življenjska področja in omogočajo posamezniku večjo miselno in delovno fleksibilnost ter vseživljenjsko uporabo naučenih spretnosti (npr. znati selekcionirati, organizirati in uporabiti informacije v novih situacijah).

Ko je študentova učna izkušnja v središču pozornosti načrtovanja in izvedbe učnega procesa, se spreminja tudi učiteljeva vloga: učitelj ni več osrednji igralec na odru³, ki »polni prazne glave z znanjem«, ampak obravnava študenta kot dejavnega učenca in raziskovalca, ki mu učitelj pomaga na njegovi poti intelektualnega in učnega razvoja⁴. Tako se učiteljeva vloga posredovalca znanja (inštruktorja) zmanjšuje in spreminja v manj direktivne vloge svetovanja, nudenja pomoči in usmerjanja, ko je to potrebno. V ospredju je torej neodvisno učenje študentov in učenje v interakciji z drugimi študenti. Aktivno vključevanje študentov v učni proces omogoča študentom več nadzora nad njihovim učenjem in prevzemanje odgovornosti zanj, saj niso več le pasivni sprejemniki informacij od učitelja (Slunt in Giancarlo, 2004). Čeprav aktivne metode poučevanja, kot je npr. problemsko učenje (angl. Problem-Based Learning - PBL), v raziskavah ne kažejo vedno boljših rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z bolj tradicionalnimi pristopi k učenju, avtorji študij dokaj dosledno ugotavljajo, da problemski pristopi pripomorejo k dolgotrajnejši zapomnitvi znanja, večji kritičnosti študentov, učinkovitejšim strategijam reševanja problemov in študijskim strategijam ter bolj pozitivnim stališčem do predmeta (Collins in O'Brien, 2003; Prince, 2004). Ker je osrednja skrb pristopa učenja in poučevanja, ki je osredinjen na študenta, kakovost učenja, je tudi sistem ocenjevanja znanja naravnano tako, da dejansko preverja doseganje raznolikih učnih ciljev in kompetenc, v veliki meri vključuje tudi študentovo lastno oceno pridobljenih znanj in kompetenc, pa tudi oceno vrstnikov. Ker je učenje in poučevanje procesno naravnano, je osrednjega pomena tudi formativno spremljanje, s pomočjo katerega učitelj

3 Angleški avtorji uporabljajo prisposobo »sage on the stage« (npr. Brown Wright, 2011; Weimer, 2002).

4 Angleški avtorji uporabljajo prisposobo »guide on the side« (npr. Brown Wright, 2011; Weimer, 2002).

sprotno preverja potrebe, zanimanja, preference in ideje študentov za oblikovanje kakovostnega pouka. Prav tako so pomembne učiteljeve sprotne povratne informacije o študentovem delu in dosežkih, ki so pravočasne, dovolj specifične, obrabložene, konstruktivne in naravnane na spodbujanje študentovega profesionalnega razvoja. V preglednici 5.2. je predstavljen povzetek razlik med obema pristopoma.

Preglednica 5.2: *Razlike med na učitelja in na študenta osredotočenega pristopa k učenju in poučevanju.*

Na učitelja osredotočeno poučevanje in učenje	← →	Na študenta osredotočeno poučevanje in učenje
Učitelj kot osrednja avtoriteta.		Delitev moči oz. delegiranje odločanja študentom.
Cilj je naučiti se posredovano učno vsebino.		Učne vsebine so sredstvo za doseganje kompleksnejših učnih ciljev in kompetenc.
Učitelj je posredovalec znanja.		V ospredju so učiteljeve vloge svetovanja, nudenja pomoči in usmerjanja.
Študenti so pasivni sprejemniki informacij.		Študenti se dejavno vključujejo v učni proces, imajo več nadzora nad svojim učenjem.
Učitelj je odgovoren za »pokritje« učne vsebine in za doseganje učnih ciljev.		Študent prevzema odgovornost za učenje.
Sumativno ocenjevanje, preizkusi objektivnega tipa.		Formativno ocenjevanje, samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje, pomen povratnih informacij.

Ena izmed organizacij, ki si prizadeva promovirati in vpeljati na študenta osredotočeno učenje in poučevanje v visokošolski študij, je Evropska zveza študentov (The European Students' Union – ESU). Predstavniki te organizacije poudarjajo, da je na študenta osredotočeno učenje in poučevanje sinonim za kakovosten visokošolski študij: izpostavljajo pravice študentov, da odločajo o učnem načrtu, metodah učenja in ocenjevanja, kakovosti visokošolskega zavoda in kreditnih točkah. ESU si prizadeva za priznavanje neformalnega učenja, uporabo različnih oblik ocenjevanja, vpeljavo aktivnih in inovativnih metod poučevanja, kot so projektno delo, skupinsko delo, simulacije, raziskovalno delo, več uporabe IKT, in navaja številne praktične implementacije na študenta osredotočenega učenja (European Students' Union, 2009–2010). Predstavniki ESU so izvedli raziskavo med predstavniki nacionalnih združenj študentov o konkretnih izkušnjah v zvezi z na študenta osredotočenim učenjem in poučevanjem na njihovih univerzah in o tem, kako si študentje predstavljajo konkretno implementacijo (Todorovski, Nordal in Isoski, 2015). Na osnovi 39 vrnjenih protokolov vprašalnikov iz 20 držav (med njimi tudi Slovenije) ugotavljajo naslednje:

- Povprečen študent v evropskih državah ima nizko ozaveščenost o tem, kaj SCL sploh pomeni.
- Večina predstavnikov nacionalnih združenj študentov meni, da se je v zadnjih letih zgodil pomemben pozitiven premik pri vključevanju študentov v študijski proces in odločanje na institucionalni ravni. Študentje s svojim mnenjem v vse večji meri vplivajo na izvedbo in spremembe študijskih programov, posledica česar je tudi večji poudarek in dajanje pomena evalvacijam študijskih programov. Večina predstavnikov študentov nacionalnih študentskih organizacij meni, da so vse bolj vključeni v vodstvene strukture visokošolskih ustanov, vendar jih večina tudi meni, da na tej ravni niso obravnavani kot enakovredni partnerji pri odločanju.
- Večina nacionalnih predstavnikov je potrdila, da se v njihovih državah kaže napredek pri vpeljevanju načel SCL, čeprav je ta počasen in nima prioritete v visokošolskem izobraževanju.
- Kljub pozitivnim premikom v smeri bolj aktivnih in interaktivnih metod poučevanja so vsi predstavniki nacionalnih študentskih organizacij navedli predavanja kot najbolj pogost način poučevanja na univerzi. Nadalje je 69 % študentskih predstavnikov navedlo, da so seminarji na njihovi univerzi pomemben del učenja študentov na fakulteti, 51 % jih je omenilo projektno delo. Laboratorijsko delo je navedlo 41 % sodelujočih, 20 % pa jih je navedlo terensko delo, diskusije, tutorske skupine in delavnice. 72 % študentskih predstavnikov je tudi potrdilo, da so že kdaj sodelovali v projektno usmerjenem učenju, v katerem študentje s skupnim delom dosegajo določene študijske rezultate, vendar prisotnost te oblike dela s študenti zelo variira med državami. Povezovali so ga tudi z vrsto fakultete oz. študijskim programom: tako so za svoje države ocenili, da je projektno delo s timskim sodelovanjem pogostejše na tehniških smereh in manj na družboslovno-jezikoslovnih. Na splošno so projektno usmerjene pristope ocenili kot zelo pozitivne in uporabne.
- Polovica študentskih predstavnikov je potrdila, da na njihovih univerzah obstajajo programi izobraževanja visokošolskih učiteljev, ki vključujejo tudi izobraževanje o inovativnih učnih metodah, četrtnina pa jih je menila, da takšni programi na njihovih univerzah ne obstajajo.
- Polovica študentskih predstavnikov je potrdila, da potekajo evalvacije učiteljev na njihovih univerzah ob koncu vsakega semestra. Evalvacije navadno potekajo v obliki spletnih vprašalnikov in so večinoma kvantitativne narave, študenti pa lahko dodajo tudi daljše pisne komentarje. Študenti pogrešajo povratne informacije o evalvacijah, ki so jih opravili, in o vplivu, ki jih

imajo njihove evalvacije, na spremembe v praksi poučevanja. Skoraj polovica anketiranih študentskih predstavnikov je zato bila prepričana, da študenti ne opravljajo resno evalvacij učiteljev, saj menijo, da te nimajo posledic v obliki konkretnih sprememb, pogosto pa jim nista všeč tudi format in vsebina vprašalnikov (dolgo reševanje, zapletena ali zanje ne povsem bistvena vprašanja).

Z reformami v visokošolskem izobraževanju se torej spreminja tudi paradigma učenja in poučevanja, ki je bolj usmerjena na študentove individualne študijske potrebe, upoštevanje razlik v sposobnostih, ciljih in pričakovanih študentov, procesno učenje, ki zahteva sprotno preverjanje doseženih učnih ciljev in doseganje kompetenc, kot so zapisane v študijskih programih in učnih načrtih, ter aktivne metode dela s študenti. Tudi na slovenskih visokošolskih ustanovah so se že uveljavile sprotne evalvacije študijskega procesa, ki potekajo tako na formalni ravni v obliki spletnih študijskih anket, ki so enotne za celotno univerzo ali fakulteto, kot na neformalni ravni znotraj fakultet in oddelkov, ki jih izvajajo posamezni učitelji za svoj predmet. Vse to predstavlja dobro izhodišče za fleksibilen študijski program, ki si prizadeva s pomočjo sprotnih povratnih informacij študentov in organiziranih razprav ter samorefleksij učiteljev oblikovati kakovostno učno okolje, ki poudarja tako potrebe študentov kot stalni profesionalni razvoj njihovih učiteljev. Spremenjena paradigma učenja in poučevanja zahteva spremembo v subjektivnih pojmovanjih učiteljev o tem, kaj predstavlja kakovostno znanje, o lastni vlogi v študijskem procesu, ki postaja manj direktivna, pa zato nič manj zahtevna, ter o več pravicah pa tudi večji odgovornosti študentov za lastno učenje. Prav tako konstrukcija poglobljenega in samoreflektiranega znanja, ki ga študenti dojemajo kot relevantnega, zahteva od učitelja nenehno samospraševanje o tem, kaj je bistveno in pomembno v učni snovi, kako organizirati učne dejavnosti na način, da bodo študenti obvladali, razumeli in znali povezovati bistvene informacije, ki opredeljujejo neko znanstveno-strokovno področje, hkrati pa usvajali zahtevnejše učne cilje in pridobili tudi prenosljive kompetence. Učitelj se mora v kontekstu na študenta osredotočenega poučevanja znati tudi odločati, kdaj je bolje uporabiti frontalne metode poučevanja, kot sta npr. vodena, strukturirana razlaga in metoda prikazovanja (npr. pri delu z »novinci« na nekem učnem področju, uvajanju nove, zahtevne učne snovi, ko učitelj oceni, da bo z lastno razlago in modelnim prikazovanjem npr. nekega principa reševanja problema lažje dosegel učni cilj razumevanja učne snovi in ustvarjanja medsebojno povezane strukture znanja na nekem področju, Kirshner, Sweller in Clark, 2006), kdaj pa je bolje spodbujati študente k samostojnem in aktivnem raziskovanju učne snovi ter omogočati udeležbo študentov pri izbiri

učnih vsebin in načinov dela. V na študenta osredotočenem pristopu k učenju in poučevanju je učiteljeva vloga torej izjemno pomembna in vsekakor zahteva tudi organizirano pedagoško-andragoško izobraževanje za učitelje, ki na evropskih univerzah (tudi v Sloveniji) še marsikje ni povsem domišljeno. Kako pa študentje pojmujejo odličnost svojih učiteljev?



Slika 5.2: Študenti psihologije na UL FF diskutirajo s pomočjo metode Akvarij pri izbirnem predmetu Učenje v skupini.

5.4 Pojmovanja študentov o odličnosti visokošolskih učiteljev

Strokovno znanje, pedagoško-didaktične in andragoške kompetence ter osebnostne lastnosti visokošolskega učitelja pomembno prispevajo k spodbujanju študijske motivacije in prizadevanju za študijsko odličnost. Faranda in Clarke (2004) sta v poglobljenih intervjujih spraševala študente poslovne fakultete o tem, katere so značilnosti izjemnih visokošolskih učiteljev in na osnovi njihovih odgovorov opredelila pet temeljnih področij pedagoške odličnosti. Področja sta poimenovala 1) medosebni odnos, 2) prenos vsebin, 3) pravičnost, 4) znanje in kredibilnost učitelja ter 5) organizacija in priprava učnih ur ter študijskih obveznosti za študente. Konkretni opisi področij pedagoške odličnosti visokošolskih učiteljev, povzeti iz intervjujev s študenti, so predstavljeni v preglednici 5.3.

Preglednica 5.3: Področja in opisi pedagoške odličnosti visokošolskih učiteljev z vidika študentov (povzeto po Faranda in Clarke, 2004).

Področja pedagoške odličnosti (% odgovorov študentov)	Opisi
Medosebni odnos (35,8 %)	Učitelj skrbi za prijeten odnos, pokaže skrb za uspešnost in napredek študentov, pripravljen se je pogovarjati o različnih temah, ne le študijskih, daje možnosti izbire, pozna imena študentov, je pošten, vnaša humor, posluša študente, je dostopen, izraža brezpogojno skrb za druge.
Prenos vsebin (30,3 %)	Učitelj kaže zanimanje in pozitiven odnos do vsebin, ki jih poučuje, spodbuja dialog s študenti in interaktivnost med študenti, spodbuja spraševanje študentov, uporablja primere, uporablja različne metode poučevanja, preverja razumevanje učne snovi, študente spodbuja k razmišljanju, ne le ponavljanju, ima pregled nad napredkom študentov.
Pravičnost (16,4 %)	Učitelj uporablja jasna merila vrednotenja, je odprt za reševanje morebitnega nestrinjanja glede točkovanja nalog, daje primerno količino nalog, uporablja izključno testne naloge in vprašanja, ki so vezana na učno snov, izvede preverjanje znanja pred ocenjevanjem in analizira težavnost nalog ter uspešnost po ocenjevanju, uporablja enotna merila za vse študente, si prizadeva za objektivnost ocenjevanja.
Znanje in kredibilnost učitelja (10,3 %)	Učitelj povezuje učno snov s svojimi profesionalnimi izkušnjami, v razlago vključuje vsebine izven predpisanih učnih gradiv, povezuje temeljne teorije z uporabnim znanjem, pokaže relevantnost učne snovi, uči s primeri iz neposredne delovne prakse.
Organizacija in priprava (7,2 %)	Daje jasna navodila za naloge in sprotne povratne informacije o opravljenih nalogah, prilagaja časovnice, jasno razloži učne cilje in pričakovanja, uporablja učno tehnologijo, svetuje dodatno študijsko literaturo, oblikuje jasen in konsistenten učni načrt, pokaže povezavo med učnimi snovmi, posodablja študijska gradiva in literaturo.

Kot je razvidno iz preglednice 5.3, so študentje najpogosteje omenjali vsebine, ki so se nanašale na medosebni odnos in prenos vsebin. Študentje so tako opisovali, da jim je v odnosu z učiteljem pomembno medsebojno spoštovanje, vzajemno zaupanje, obravnava študentov s strani učiteljev kot sebi enakih, odsotnost žalitev ter zanimanje za študente, njihov študijski uspeh in kakovost znanja. Omenjali so tudi vnašanje osebnih elementov v odnos: da učitelj pozna in uporablja imena študentov, deli profesionalne izkušnje v zvezi s snovjo, ima smisel za humor, je dostopen za vprašanja in strpen tudi do manj smiselnih vprašanj. Pri opisovanju učiteljeve kredibilnosti in zaželenih načinov metod poučevanja so študenti zelo poudarjali učiteljevo povezovanje učne snovi s praktičnimi primeri in lastnimi profesionalnimi izkušnjami, kar je morda tudi odraz tega, da so v študiju sodelovali študentje poslovne fakultete.

Skrbnost, odzivnost, empatičnost, razumevanje in občutljivost do drugih so pomembne osebnostne lastnosti učitelja, ki pripomorejo k temu, da študentje zaznavajo učitelja kot kompetentnega in vrednega zaupanja (Teven, 2007). Med osebnostnimi dimenzijami se kaže dimenzija sprejemljivosti (prijetnost, prijaznost, sodelovalnost, skrbnost, pripravljenost pomagati) kot tista, ki najbolj ugodno vpliva na medosebne odnose na splošno, pa tudi na vzpostavljanje dobrega medosebnega odnosa učitelja s študenti in kakovost poučevanja, kot jo zaznavajo študenti (Kneipp, Kelly, Biscoe in Richard, 2010). Doživljanje avtentičnosti in varnosti učnega okolja ter prepričanje, da si učitelj prizadeva za njihovo dobro, so verjetno tisti dejavniki, ki spodbudijo študente k večji prizadevnosti, sodelovanju, izražanju svojega znanja in idej ter prevzemanju odgovornosti, da izpolnijo naloge, za katere so se dogovorili z učiteljem.

V slovenskem kontekstu visokošolskega izobraževanja je značilnosti kakovosti učiteljevega medosebnega odnosa s študenti proučevala A. Bardorfer (2016). Avtorica je medosebni odnos med visokošolskim učiteljem in študenti opredelila s pomočjo treh komponent, ki so prirejene po modelu medosebnega stika avtorjev Tickle-Degnen in Rosenthala (1990):

- pozitivnost: prijetnost odnosa med študenti in učiteljem, dobro počutje študentov, prijaznost učitelja, pristnost interakcije, odsotnost frustriranosti študentov, študentova zaznava, da se učitelj trudi za študentovo razumevanje študijske snovi in študentov napredek pri njegovem predmetu, študent meni, da se lahko zanese na učitelja, primerna osebna bližina v odnosu (sproščen, primerno oseben, a vseeno profesionalen odnos);
- vzajemna pozornost: pozornost študenta na učiteljevo delo v predavalnici, zanimanje za spremljanje njegovih ur, želja po nadaljnjem sodelovanju z učiteljem, pripravljenost za deljenje profesionalnih izkušenj s študenti, odprtost za različna mnenja in vprašanja študentov, prizadevanje študentov, da bi snov čim bolj razumeli, dostopnost učitelja za pomoč;
- koordinacija: usklajenost v procesu učenja in poučevanja, študent izpolnjuje zahteve predmeta, učitelj na drugi strani primerno prilagaja razlago, ugotavlja predznanje pri študentih, omogoča primeren čas za odgovarjanje in za dokončanje nalog.

Opisane značilnosti medosebnega odnosa je A. Bardorfer (2016) proučevala pri vzorcu 1682 študentov treh slovenskih univerz in ugotovila, da so študenti, ki so bolj pozitivno ocenjevali svoj odnos s ciljnimi učiteljem, poročali o višji notranji motivaciji za predmet, višji zaznani kakovosti pridobljenega znanja ter bolj dejavnem udejstvovanju pri predmetu ciljnega učitelja. Tudi ko je avtorica nadzirala

dejavnike, kot so spol študentov, njihova pretekla študijska uspešnost in ocene učinkovitosti učiteljevega poučevanja s strani študentov, so navedene povezanosti ostale statistično pomembne. Treba pa je izpostaviti, da kakovost medosebnega odnosa med visokošolskim učiteljem in študenti ni pomembno prispevala k napovedi ocene pri predmetu ciljnega učitelja. Učitelj, ki ustvarja psihološko bližino s študenti, lahko torej pričakuje bolj motivirane in dejavne študente pri predmetu, kakovost medosebnega odnosa s študenti pa nujno ne vodi tudi v več pridobljenega znanja, kot ga učitelj oceni na izpitu. V študiji A. Bardorfer je bil pomemben napovednik ocen, ki so jih študenti dosegli pri ciljnem učitelju, dejavna udeležba študentov pri predmetu. Kakovostno učenje, ki vodi tudi k dobremu študijskemu rezultatu, se lahko torej uresniči le v kontekstu, v katerem tako učitelj kot študent izpolnjujeta svoje obveznosti in odgovornosti: pri tem je učitelj odgovoren za kakovostno poučevanje, študent pa za kakovostno učenje, ki ne vključuje le učenja za izpit, ampak tudi sprotno opravljanje študijskih obveznosti, pripravo na kontaktne ure z učiteljem (npr. izpolnjevanje »domaćih nalog« do naslednjega predavanja), pozornost in sodelovanje pri pouku, konstruktivno odzivanje na povratne informacije o svojem delu ipd. Učinkovitost sodobnih pristopov k poučevanju je v veliki meri odvisna od študentovega sprotnega dela in študijske angažiranosti in vsak aktivno usmerjen pristop lahko zgreši svoj cilj, če študenti niso ustrezno motivirani in pripravljene sodelovati, ampak so raje v udobni vlogi pasivnih prejemnikov informacij.

5.5 Karierni cilji

Mladi na prehodu v odraslost se ukvarjajo tudi s svojim predstavami, željami in pričakovanji glede poklicne poti. Karierni cilji se delno izoblikujejo že v mladostniškem obdobju, vendar pri mladih, ki se odločajo za študijsko pot, pridobivajo na kompleksnosti, stvarnosti in konkretni predstavnosti šele v času študija, ko se posameznik poglobi v študij in s pomočjo študijskih praks, prostovoljnega in študentskega dela pridobiva praktične izkušnje ter razvija poklicne spretnosti na področju, na katerem bo v prihodnosti zelo verjetno tudi delal. Na področju kariernega razvoja se vse bolj uveljavlja paradigma vseživljenjske karierni orientacije. Ta paradigma spodbuja predvsem posameznikovo osebno odgovornost za izobraževalne in zaposlitvene možnosti (Štremfel in Lovšin, 2015). V hitro razvijajoči se tehnološki družbi, v kateri znanje predstavlja gonilno silo gospodarskega razvoja, se morajo tako izobraževalne ustanove kot posamezniki stalno in fleksibilno prilagajati zahtevam globaliziranega gospodarskega okolja, ki se zaradi pomembnega ekonomskega cilja zagotavljanja konkurenčnosti prav tako nenehno spreminja. Družba znanja zahteva pripravljenost nenehnega učenja in pridobivanja novih spretnosti, ki zaposlenemu omogočajo sledenje nenehnim tehnološkim spremembam, ter

pripravljenost na spremembe lastne karierne poti (Lovšin, 2015). Posameznik tako pogosto ostaja razpet med svojimi osebnimi kariernimi cilji, s pomočjo katerih želi uresničiti svoje osebne potenciale in zanimanja, ter zahtevami trga dela, ki od zaposlenega pričakuje pripravljenost na spremembe dela vse življenje, ter mnogovrstne kompetence, pridobljene tako s formalnim šolanjem kot neformalnimi oblikami izobraževanja ter interakcijami v ožjih in širših socialnih okoljih.

V nadaljevanju je predstavljen koncept kariernih ciljev z vidika prepričan posameznika, kaj želi, ceni in pričakuje v svojem poklicnem življenju. Karierni cilji so posameznikovi cilji, ki jih želi dosegati na poklicnem področju oz. na svoji karierni poti (Greenhaus, Callanan in Godshalk, 2000) in se lahko oblikujejo v dejanskem delovnem okolju ali pa posameznik ustvarja pričakovanja o zelenih značilnostih svojega prihodnjega dela. Ustvarjajo stanje motiviranosti v posamezniku, da vzpostavlja, usmerja in ohranja karierna vedenja (Gould, 1979). Posamezniki, ki imajo jasno začrtane karierne cilje, so bolj odporni na neuspehe in oblikujejo alternativne načrte ter strategije za premagovanje ovir (Sullivan, Martin, Carden in Mainiero, 2003). Med pomembne elemente kariernega samouravnavanja sodi oblikovanje kariernih ciljev, razvoj kariernih strategij in nadziranje lastnega napredka na področju kariernega razvoja (Greenhaus idr., 2000). Posameznik lahko oblikuje različne karierne cilje, kot so imeti visok osebni dohodek, zasedati visok položaj v hierarhiji podjetja, imeti moč in vpliv, ukvarjati se z zanimivim in zahtevnim delom, imeti možnost profesionalnega razvoja in pridobivanja dodatnega strokovnega znanja, imeti varnost zaposlitve, pomembno prispevati k razvoju družbe itd. Ko so karierni cilji vzpostavljeni, lahko posamezniki oblikujejo karierne načrte za doseganje teh ciljev. Karierni načrti so vedenjski skripti ali zaporedja dejanj, za katera so posamezniki prepričani, da jim bodo pomagali doseči njihove karierne cilje (Schank in Abelson, 1977).

Seibert, Kraimer, Holtom in Pierotti (2013) so karierne cilje v splošnem razdelili na notranje in zunanje. Notranji karierni cilji vključujejo notranje motivirajoče cilje na posameznikovi karierni poti. Posamezniku je v nekem delovnem okolju pomembno, da pridobiva nova znanja in spretnosti, opravlja dela, ki so mu zanimiva in v izziv ter zaznava svoje delo kot družbeno koristno. Kadar pa pri posamezniku prevladujejo zunanji karierni cilji, so njegova pričakovanja glede trenutnega in prihodnjega dela povezana predvsem z višino mesečnega dohodka, karierno uspešnostjo, močjo in vplivom na druge ter varnostjo zaposlitve. Navedeni cilji so med seboj neodvisni; tako ima lahko posameznik visoko ali nizko izražene notranje in zunanje cilje, lahko pa ima določeno vrsto kariernih ciljev visoko izraženo, drugo pa nizko. Seibert in sodelavci so ugotovili, da so notranji karierni cilji povezani s posameznikovo odločitvijo nadaljevanja študija na podiplomski stopnji.

V Sloveniji je le malo raziskav o načrtovanju karierne poti in kariernih ciljih mladih na prehodu v odraslost, ki še študirajo, so že zaposleni ali so v procesu iskanja zaposlitve. M. Jenko (2007) je v svoji diplomski nalogi spraševala absolvente različnih študijskih smeri Univerze v Ljubljani o tem, kaj jim je pomembno na področju dela in kariere. Študenti so izpostavili zlasti nerutinsko delo, delo, ki posameznika veseli, ne glede na družbeni položaj dela, dobro delovno klimo, pridobivanje novega znanja in delovne naloge, ki predstavljajo izziv. Dober zaslužek in nove izkušnje so postavili pred varnostjo zaposlitve, prosti čas in inovativno delo pred dober zaslužek, izpostavili so korist skupnosti pred osebno koristjo, željo po timskem delu, moči vpliva na druge pa niso ocenili kot pomembno. Podobna karierna pričakovanja so izrazili tudi študentje psihologije, ki zaključujejo študij, v raziskavi E. Boštjančič in M. Vidmar (2010). Študentom, ki so bili vključeni v raziskavo, je bilo najbolj pomembno, da bodo pri delu imeli dobre medosebne odnose, dobre delovne razmere ter bili samostojni pri delu. Izpostavili so tudi raznolikost dela ter medsebojno solidarnost. Pohvale na delovnem mestu so ocenili kot najmanj pomembne, prav tako jim ni bila pomembna pripadnost podjetju. Razvidno je, da mladi cenijo predvsem karierne cilje, ki se nanašajo na kakovostno delovno okolje in delovne naloge, ki so jim v izziv, sodelovalnost pa je bila pomembnejša od izražanja individualnih ciljev in tekmovalnosti. Študentje tudi menijo, da je pri izbiri poklica pomembno to, kar posameznika veseli, manj pa se ozirajo na zahteve trga dela in možnosti zaposlitve (Jenko, 2007).

Na podlagi razdelitve kariernih ciljev na zunanje in notranje (Seibert idr., 2013) smo M. Puklek Levpušček, V. Rauch in Komidar (2017) proučevali izraženost omenjenih kariernih ciljev pri študentih različnih študijskih smeri Univerze v Ljubljani. Karierne cilje smo ugotavljali s pomočjo 10 postavk Lestvice kariernih ciljev (Career Goals Scale, CGS, Seibert idr., 2013). Kot je razvidno iz preglednice 5.4, so študenti pripisali večjo pomembnost notranjim kot zunanjim kariernim ciljem. Študentom je zlasti pomembno, da imajo možnosti za zanimivo delo, s svojim delom želijo dosežati pozitivne učinke na družbo ter razvijati svoje profesionalne kompetence. Prav tako želijo na poklicni poti nadaljevati z učenjem in izpopolnjevanjem ter pridobivati različne delovne izkušnje. Študenti so dokaj visoko vrednotili tudi zunanje karierne cilje, zlasti doseganje finančne uspešnosti, pa tudi priznavanje njihove karierne uspešnosti s strani drugih. Študenti so nekoliko nad povprečjem vrednotili tudi doseganje statusa in moči v prihodnjem poklicnem življenju. V raziskavi se je tudi pokazalo, da je 69 % študentov večinoma oz. popolnoma prepričanih, da je bil študij, ki so ga izbrali, prava odločitev. Njihova trenutna prepričanost o pravilni izbiri študija je bila pomembno višje izražena kot njihova prepričanost o pravilnosti izbire pred študijem. Podobno kot pri motivaciji za študij so študentke izrazile večjo nagnjenost k doseganju notranjih kariernih ciljev kot študenti, v doseganju zunanjih kariernih ciljev pa ni bilo razlik med spoloma.

Preglednica 5.4: *Postavke Lestvice kariernih ciljev ter povprečja in standardni odkloni pri vzorcu študentov ljubljanske univerze*

Karierni cilji	M	SD
Zunanji karierni cilji		
Pomembno mi je, da v svojem poklicu dosežem finančni uspeh.	3,91	0,97
Pomembno mi je, da me drugi vidijo v poklicu kot uspešnega/uspešno.	3,91	1,09
Želim si, da me drugi vidijo kot vplivno osebo v podjetju.	3,29	1,19
Želim poklic, s katerim lahko dosežem visok družbeni položaj.	3,23	1,27
Skrbi me, da bi me drugi v poklicu videli kot neuspešnega/neuspešno.	3,14	1,31
Skupni rezultat	3,49	0,86
Notranji karierni cilji		
Pomembno mi je, da na poklicni poti nadaljujem z učenjem in izpopolnjevanjem.	4,16	0,95
Pomembno mi je, da mi poklic ponuja možnosti za zanimivo delo.	4,63	0,69
Želim pridobiti izkušnje z različnimi delovnimi mesti oziroma delovnimi nalogami.	4,13	0,96
Pomembno mi je, da v poklicu razvijam svoje tehnične/funkcionalne veščine (kompetence).	4,32	0,87
S svojim delom želim pozitivno vplivati na druge ljudi in reševanje problemov v družbi.	4,38	0,86
Skupni rezultat	4,32	0,63

Opomba. $N = 335$. Prikazani so dosežki pri lestvicah v obliki povprečnih odgovorov na postavke. Študenti so odgovarjali na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). V raziskavi M. Puklek Levpušček in A. Podlessek (2017) je bila podprta dvofaktorska struktura vprašalnika in ugotovljena ustrezna zanesljivost. Podobno kot v raziskavi Šeiberta in sodelavcev (2013) se faktorja kariernih ciljev nista statistično značilno povezovala.

Glede na zbrane podatke omejenega števila raziskav lahko zaključimo, da se slovenski študentje povečini odločajo za študij in karierno pot, ki jih veseli in pri tem pričakujejo, da bodo na bodočem delovnem mestu izpolnjevali potrebe po samorazvoju in nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju, s svojim delom pomembno prispevali k razvoju družbe ter se srečevali z zanimivimi in izzivalnimi deli. Čeprav se v nekaterih navedenih študijah to ni jasno pokazalo, ugotovitve M. Puklek Levpušček in sodelavcev (2017) kažejo, da je slovenskim študentom na področju kariere pomembno tudi doseganje ugodnega materialnega položaja ter socialne uspešnosti. Prav tako se je pokazalo, da so študenti nadpovprečno optimistični glede svoje nadaljnje kariere.

5.6 Karierni optimizem

Karierni optimizem pomeni prepričanost v najboljše možne izide na bodoči poklicni poti, izražanje gotovosti glede načrtovanja kariere in poudarjanje pozitivnih vidikov bodočega kariernega razvoja (Rottinghaus, Day in Borgen, 2005).

Posameznik z visokim kariernim optimizmom se navdušuje nad svojim poklicem, prepričan je, da bo lahko poklicno uspešen, meni, da bo sprejemal prave odločitve v poklicu ter ima jasen poklicni načrt in zanimanja na področju poklicnega dela. V splošnem velja, da je za mlade na prehodu v odraslost značilen življenjski pa tudi karierni optimizem. Tako se je 89 % mladih (18–24 let) v reprezentativni severno-ameriški študiji The Clark University Poll of Emerging Adults strinjalo s trditvijo „Prepričan sem, da bom v življenju nekoč dosegel, kar si želim“, 77 % pa jih je menilo, da bodo živeli bolje kot njihovi starši (Arnett in Schwab, 2012). Obdobje dvajsetih let pojmujejo mladi kot obdobje veliko možnosti (Arnett, 2000); menijo, da se lahko svobodno odločajo in usmerjajo življenje v zeleni smeri, preden bodo sprejeli obveze, ki določajo odraslega posameznika. Življenjski optimizem delno odraža pomanjkanje izkušenj z dolgotrajnimi obvezami, kot so življenje v partnerski skupnosti, starševstvo in stalna zaposlitev (Zupančič, 2011). Podobno kot mladi verjamejo, da bodo našli idealnega partnerja, s katerim bodo lahko uresničevali svoje potrebe in zanimanja, prav tako verjamejo, da bodo dobili zanimivo in dinamično službo, ki jim bo predstavljala izziv, bo dobro plačana in bo omogočila priložnosti za karierni razvoj. Takšne predstave in pričakovanja so delno tudi odraz še ene značilnosti tega obdobja – osredotočenosti nase – ko si posameznik ustvarja predstave o svojem odraslem življenju predvsem z vidika svojih potreb, želja in ciljev, pri tem pa ne upošteva dejanskih možnosti in življenjskih okoliščin, ki so lahko tudi nepredvidljive (Zupančič, 2011).

V Sloveniji se kaže, da mlajši študentje izražajo več zadovoljstva z življenjem in kariernega optimizma kot starejši. Po raziskavi Mladina 2010 so mladi v starostni skupini 15 do 18 let izražali največ zadovoljstva z življenjem, potem mladi v starostni skupini 19 do 24 let, najmanj pa mladi v skupini 25 do 29 let. Slovenija se je po zadovoljstvu mladih s svojim življenjem uvrstila na četrto mesto med državami EU (Lavrič idr., 2011). Študenti, ki že zaključujejo svojo študijsko pot, izražajo manj optimizma glede svojega kariernega poti kot študentje, ki so še v začetnih letnikih študija (Puklek Levpušček idr., 2017). Razlogi morda ležijo v ekonomski situaciji v Sloveniji. V času globalne finančne krize v obdobju med letoma 2007 in 2008 se je možnost zaposlovanja mladih precej znižala. Kljub ugodni izobrazbeni strukturi mladih na prehodu v odraslost in mlajših odraslih v Sloveniji (v letu 2015 je 43,4 % mladih med 30 in 34 let imelo končano eno izmed terciarnih stopenj izobrazbe, Evropska komisija, 2016), so stopnje nezaposlenosti v starostnih skupinah 25 do 29 let in 30 do 39 let pomembno višje kot stopnje nezaposlenosti ljudi v ostalih starostnih skupinah. V poročilu Evropske komisije Education and Training – Monitor 2015 (European Commission, 2015) tako zasledimo, da je bila stopnja zaposlenosti mladih s končano terciarno stopnjo izobraževanja v letu 2014 precej

pod ravno stopnje zaposlenosti v letu 2008 v večini držav EU. Slovenija je pri tem imela največjo stopnjo upada zaposlenosti (10 %). Med brezposelnimi osebami se je precej povečal delež diplomantov s terciarno stopnjo izobrazbe, in sicer z 12 % leta 2011 na 18 % leta 2015. Stopnja zaposlenih mladih starih 20–34 let se sicer nekoliko dviguje od precejšnjega padca po letu 2008 in je v EU leta 2014 doživela prvi vzpon (cilj Evrope 2020 je doseči stopnjo 82 %), vendar predvsem zaradi mladih, ki končajo sekundarno izobraževanje in se zaposlijo, medtem ko se stopnja zaposlenosti mladih s končano terciarno stopnjo izobraževanja le počasi izboljšuje. Vsa ta ekonomska dejstva verjetno vplivajo tudi na to, kako mladi doživljajo svoje karijerne možnosti. Verjetno se starejši študentje, ki so bili v času ekonomske krize srednješolski mladostniki, v večji meri kot njihovi mlajši vrstniki zavedajo vseh negativnih posledic krize, prav tako se starejši študenti soočajo z dejstvom, da bo študija kmalu konec in bo treba stopiti v svet dela, kjer »gre zares« in se zahtevajo profesionalne kompetence. Pri študentih se lahko v zadnjih letih študija porodi dvom, ali so dejansko pridobili zahtevane kompetence, kar zvišuje negotovost glede poklicne prihodnosti in znižuje optimizem glede uspešnosti karijerne poti.

Zaskrbljujoče je dejstvo, da so delodajalci v Sloveniji le malo zadovoljni s kompetencami diplomantov, slabo mnenje o kakovosti visokošolskega študija pa so izrazili tudi posamezniki, ki so bili vključeni vanj (Čelebič, 2014). Po izsledkih Eurobarometrove raziskave (*Employers' perception of graduate employability, 2010*) se je le 8 % slovenskih podjetij močno strinjalo, da imajo diplomanti, ki so jih zaposlili v zadnjih treh do petih letih, ustrezne delovne kompetence, medtem ko je bilo takšnih podjetij na povprečni ravni EU-28 27 %. Slovenski delodajalci so izrazili precej nižje zadovoljstvo od evropskega povprečja na večini področij delovnih kompetenc (razen znanja tujih jezikov), med katerimi so bile poleg poklicno-specifičnih kompetenc tudi mnoge kompetence, ki so posplošljive na različna delovna področja: timsko delo, bralna pismenost, numerična pismenost, sposobnost prilagajanja novim situacijam, analitične veščine in reševanje problemov, komunikacijske spretnosti, spretnosti načrtovanja in organizacije ter sprejemanje odločitev. Prav tako je bila Slovenija po izsledkih Eurobarometrove raziskave (*European area of skills and qualifications, 2014*) »na repu« držav EU po zadovoljstvu udeležencev s kakovostjo izobraževanja, v katerega so bili vključeni (približno 57 % slovenskih udeležencev se je strinjalo ali močno strinjalo, da je bila kakovost njihovega študija zelo dobra oz. precej dobra, kar je precej nižji delež od povprečnega deleža EU-27, ki je znašal 74 %). Rezultati nakazujejo potrebo po izboljšanju kakovosti visokošolskega študija, ki bi se moral bolj usmeriti k izkustvenemu učenju in aktivnim načinom poučevanja, kot so projektno delo, simulacije, skupinsko delo, terensko delo ipd. Poleg pridobivanja relevantnih strokovno-specifičnih kompetenc je treba večjo pozornost usmeriti na

zgoraj omenjene prenosljive (generične) kompetence, kot so komunikacijske in sodelovalne spretnosti, zmožnost načrtovanja in organizacije delovnega procesa, IKT kompetence ipd., ki jih študenti lahko bolj učinkovito pridobivajo s pomočjo problemsko zasnovanih in interaktivnih učnih metod kot s frontalnim poučevanjem v predavalnici. Seveda pa omenjeni načini poučevanja zahtevajo ustrezno pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev, delo s študenti v manjših skupinah, ustrezno tehnološko infrastrukturo ter okrepitev pedagoškega sodelovanja fakultet s podjetji in državnimi ustanovami, ki so potencialni zaposlovalci bodočih diplomantov.

Karierni optimizem je pomembno povezan s kariernimi cilji študentov. Študenti, ki višje cenijo notranje karierne cilje, so tudi bolj karierno optimistični: razmišljajo o svojem poklicu z navdušenjem, zagnano sledijo svojim poklicnim sanjam, načrtujejo svojo poklicno pot in verjamejo, da bodo v poklicu sprejemali prave odločitve (Puklek Levpušček idr., 2017). Vendar E. Boštjančič in Bajec (2011) tudi ugotavljata, da imajo mladi, rojeni v 80. in 90. letih prejšnjega stoletja, precej nizka pričakovanja glede varnosti zaposlitve, možnosti zaposlitve za nedoločen čas ter rednega mesečnega priliva dohodkov. Pripravljeni so na menjavo delovnih mest, pomembno pa jim je, da imajo v poklicnem življenju možnost kariernega razvoja, napredovanja na delovnem mestu ter pridobivanja priznanja s strani drugih npr. za dobro opravljeno delo ali idejo. Avtorja ugotavljata, da so v ospredju kariernih pričakovanj generacije mladih zaposlenih napredovanje in socialna priznanja ter želja, da jih ostali zaposleni in nadrejeni vključujejo v pomembne delovne procese organizacije, novi delovni izzivi in vključenost v pomembne, strateške projekte podjetja pa predstavljajo močnejše motivacijsko sredstvo kot finančne nagrade.

5.7 Prehod s študija na trg dela

Področje dela in zaposlitve je eno najpomembnejših razvojnih poti v odraslosti in pomembno vpliva na posameznikovo delovanje, zadovoljstvo in uspešnost na drugih življenjskih področjih. Status zaposlenosti ali brezposelnosti, narava dela in zadovoljstvo z delom ter zaposlitvijo pomembno sooblikujejo posameznikovo identiteto, zdravje, materialni položaj, določajo mrežo ljudi, s katerimi se posameznik druží, znanja, spretnosti in kompetence, ki jih pridobiva, življenjski slog, socialni ugled, osebne odločitve (npr. kupiti stanovanje, načrtovati družino) ter splošno življenjsko zadovoljstvo. Pridobivanje ekonomske neodvisnosti je pomemben označevalec odraslosti, tako z vidika posameznika, ki se poskuša finančno osamosvojiti od izvorne družine, kot vidika družbe, ki pričakuje vračilo vloženih sredstev v posameznika v obliki plačevanja davkov in prispevka k razvoju družbe. Pogosto mladi ljudje ocenjujejo cilje, povezane z delom, kot bolj pomembne

kot ostale življenjske cilje (npr. imeti partnerja, družino) (Kloep, Hendry, Taylor in Stuart-Hamilton, 2016). Na drugi strani je vstop mladih na trg delovne sile v družbi storitev in informacijske tehnologije negotov, varnost zaposlitve pa redka dobrina. Omenjena negotovost in nestabilnost prizadene tako mlade, ki vstopajo na trg dela že v najstniških letih (navadno po končani srednji šoli) kot tudi mlade z diplomami različnih stopenj terciarnega izobraževanja. Četudi ima večina študentov izkušnje z delom že v času študija, je to še vedno (za mnoge) le postranska dejavnost ob študiju. Vstop na trg dela in iskanje zaposlitve pa za mlade pomeni priložnost, da se dokončno finančno osamosvojijo od staršev, pričnejo ustvarjati lasten dom in prevzamejo skrb za družino. Vendar je za mnoge mlade iskanje zaposlitve razočaranje, saj je ponudba delovnih mest manjša od povpraševanja, delodajalci zahtevajo delovne izkušnje in tudi dodatne delovne kompetence in znanja, ki jih študenti niso pridobili v času študija (npr. odlično znanje več tujih jezikov, računalniška znanja, vodstvene spretnosti, spretnosti načrtovanja in organizacije delovnega procesa). Pogosto morajo mladi sprejeti delo, ki ni povezano z njihovimi pričakovanji o tem, kakšno delo želijo opravljati, ali delo, za katero zadostuje nižja izobrazba, kot jo imajo. Mladi se v sodobnem svetu srečujejo tudi z globalno tekmo za delovna mesta, saj so razpisi za delovna mesta mednarodni in se pojavljajo na svetovnem spletu, pogosto pa se razpisujejo tudi posamezne naloge in delovni projekti, ki pomenijo le zaposlitev za določen čas ali pogodbeno delo.

Oglejmo si nekaj podatkov o razmerah na trgu dela za mlade v Sloveniji, kot jih spremlja in analizira Statistični urad Republike Slovenije (SURS). V drugem četrtletju 2016 je bila stopnja delovne aktivnosti mladih v Sloveniji, starih 25 do 34 let, 79,4 % (SURS, 2017b). Med njimi so mladi, ki opravljajo delo v delovnem razmerju, so zaposleni prek študentskega servisa ali so samozaposleni. V omenjenem starostnem obdobju je bila stopnja brezposelnosti mladih 10,07 %. Med delovno aktivnimi mladimi v Sloveniji, ki imajo končano terciarno stopnjo izobraževanja, jih je 63 % menilo, da dosežena izobrazba zelo ustreza njihovi trenutni zaposlitvi, 18 % jih je menilo, da dosežena izobrazba delno ustreza, 19 % pa, da njihova izobrazba le malo ali ne ustreza delu, ki ga opravljajo (SURS, 2017b). Mladi torej opravljajo tudi dela, za katera se formalno ne zahteva terciarna stopnja izobrazbe. To pomeni, da se morajo mladi v tem obdobju pripraviti na to, da bodo prisiljeni sprejemati službe, ki zahtevajo nižjo kvalifikacijo, kot jo imajo, in nižje plačano delo. Pojavi se lahko manj zadovoljstva z delom, več menjave služb ter izguba spretnosti in znanj, ki so jih pridobili s svojo izobrazbo.

Tudi v raziskavi Arnetta in sodelavcev (Clark Poll 2015, 2017) je četrtnina mladih, ki so že zaposleni, izjavilo, da njihovo delo ni povezano s šolo, ki so jo opravili.

Mladi so poročali, da jim je njihova izobrazba bolj pomagala pri razvoju „mehkih veščin“, kot so pisati jasno in prepričljivo, delati neodvisno, reševati delovne probleme brez pomoči, brati in razumeti kompleksne informacije, manj pa jim je izobrazba pomagala pri razvoju specifičnih veščin, povezanih s poklicem. Najmanj jih je šola opremila z veščinami, kako najti službo na svojem področju in kako uravnavati svojo karierno pot.

Zanimivi so izsledki globalne raziskave kadrovske družbe ManpowerGroup (Millennial Careers: 2020 Vision, 2016), ki je bila izvedena v 25 državah med 19.000 že zaposlenimi posamezniki, rojenimi med letoma 1982 in 1996 oz. v času raziskave starimi med 20 in 34 let (t. i. predstavniki generacije Y ali milenijci). Med starostnimi skupinami delovno aktivnih ljudi bo ta skupina v letu 2020 predstavljala 35 % vseh zaposlenih. Udeležence v raziskavi so avtorji spraševali, kaj si v svoji karieri želijo trenutno in kaj v prihodnosti, kako ocenjujejo zaupanje v svoje delovne kompetence, pričakovanja glede dolžine delovne dobe in starosti upokojitve, pomenu in pomembnosti varnosti zaposlitve, o njihovem stališču do kariernih prekinitev in o delovnih pogojih, ki bi posameznika motivirali, da bi vztrajal pri istem delodajalcu. Rezultati kažejo, da so mladi precej optimistični glede svoje zaposlitve. Dve tretjini jih meni, da bi v primeru jutrišnje izgube glavnega vira svojih prihodkov pridobili enakovredno ali celo boljše službo v naslednjih treh mesecih. Prav tako je večina udeležencev raziskave optimistična glede svoje prihodnosti in uspešnosti svoje kariere. Udeleženci tudi menijo, da bodo delali večji del svoje življenjske dobe, več kot polovica jih meni, da bo njihova starost ob upokojitvi več kot 65 let, 12 % pa jih je odgovorilo, da bodo delali do konca svojega življenja. Mladi na prehodu v odraslost se v splošnem zavedajo, da bodo delali dlje kot generacija njihovih staršev. Pokazalo se je tudi, da je milenijska generacija precej delovna generacija; tri četrtine udeležencev je poročalo, da delajo več kot 40 ur na teden, četrtnina pa več kot 50 ur na teden. Četrtnina jih tudi poroča, da opravljajo dve ali več služb. Ker se mladi zavedajo, da bodo morali delati dlje in več kot prejšnje generacije, predvidevajo na karierni poti tudi postanke. Takšnih udeležencev je bilo 84 %, pri tem so ženske pogosteje omenjale postanek zaradi skrbi za druge (otroci, starši, partner, omenjale so tudi prostovoljstvo), medtem ko so moški pogosteje omenjali postanek zaradi skrbi zase (počitnice, potovanja, uresničevanje življenjskih sanj, ukvarjanje s hobijem). Varnost službe za daljše obdobje je za mlade še vedno pomembna, prav tako zaslužek, delo v prijetnem delovnem okolju, možnost postanka na karierni poti, fleksibilni delovni čas in možnost razvoja novih kompetenc. Varnost službe predstavniki te generacije ne razumejo toliko v smislu službe za nedoločen čas, ampak razmišljajo bolj v smeri varnosti kariere. Ta je lahko zagotovljena, če ima posameznik delovne kompetence, ki lahko zadovoljijo zahteve trga dela v širšem

smislu. Mladi se torej zavedajo, da je v sodobnem svetu dela, ki v manjši meri zagotavlja stabilnost delovnega mesta, pomembno, da ima posameznik širok nabor različnih kompetenc in je tako bolj prilagojen trgu dela in hitreje najde novo zaposlitev. Čeprav je tri četrtine mladih v vzorcu poročala, da imajo službo za polni delovni čas, jih je polovica omenjala, da so pripravljene tudi na manj tradicionalne oblike zaposlitve v prihodnosti (pogodbeno delo, samozaposlitev, služba s krajšim delovnim časom, kombiniranje različnih zaposlitev). Le malo mladih med kariernimi prioritetami omenja vodenje drugih kot pomembno spodbudo na delovnem mestu, bolj kot razvoj vodstvenih kompetenc jim je pomembno, da razvijajo ožje profesionalne kompetence, IKT kompetence in kompetence v medosebnih odnosih. Mladi torej na zelo visoko mesto postavljajo vseživljenjsko učenje, učljivost in kontinuiran razvoj profesionalnih kompetenc. Po njihovem mnenju jim kontinuirano učenje zagotavlja večjo fleksibilnost in zaposljivost na trgu dela, prav tako pa so pripravljene v usposabljanje po pridobljeni sekundarni ali terciarni izobrazbi vložiti čas in denar.

5.8 Zaključek

V poglavju je predstavljen študij kot pomemben življenjski kontekst mladih na prehodu v odraslost, razlogi, zaradi katerih se mladi odločajo za študij, njihova motivacija za študij, pričakovanja glede kakovostnega pedagoškega dela visokošolskih učiteljev in medosebnega odnosa, ki naj bi ga učitelji vzpostavljali s študenti, ter karierni cilji mladih. Izpostavljena je paradigma učenja in poučevanja, na študenta osredotočeno učenje in poučevanje, ki v ospredje postavlja individualne potrebe študentov, dejavno učenje in prevzemanje osebne odgovornosti za učenje. Ugotavljamo, da se pričakovanja študentov glede kariere nanašajo tako na notranje (kot so npr. možnost profesionalnega in osebnega razvoja, zanimivo in izzivalno delo) kot zunanje (npr. dobra plača, socialni ugled in priznanje) kariernih ciljev. Prav tako rezultati raziskav o naravi študijske motivacije slovenskih študentov ter značilnosti njihovih kariernih ciljev in kariernega optimizma kažejo, da so pri študentih prisotni tako notranji kot zunanji razlogi za študij. Med notranjimi je visoko izražena želja po védenju, med zunanjimi pa boljša priprava na karierno pot (identificirano uravnavanje) ter študij kot sredstvo za pridobivanje dobro plačane in ugledne službe (zunanje uravnavanje). Med kariernimi cilji prevladujejo notranji, vendar so tudi zunanji karierni cilji precej visoko izraženi, zlasti študenti pripisujejo pomembnost finančni uspešnosti, pa tudi priznavanju njihove karierni uspešnosti s strani drugih. Za slovenske študente so značilne nekoliko nadpovprečne ravni kariernega optimizma, mlajši študenti so karierno bolj optimistični kot starejši študenti, karierni optimizem pa se povezuje predvsem z notranjimi kariernimi cilji. Čeprav so

pričakovanja glede dela visoka, se mladi v splošnem zavedajo negotovosti zaposlitve v prihodnosti in so pripravljeni na različne oblike dela in zaposlitve. Prav tako se zavedajo, da jih študij ne opremi z vsemi profesionalnimi kompetencami in so pripravljeni na proces vseživljenjskega učenja, kar je gotovo dobra popotnica za njihov nadaljnji karierni razvoj.

Literatura

- Alivernini, F. in Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnet, J. J. in Schwab, J. (2012). *The Clark University Poll of Emerging Adults. Thriving, struggling and hopeful*. Dostopno na naslovu: <http://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/clark-university-poll-emerging-adults-findings.pdf> (citirano 7. maj 2017)
- Astin, A. W., Oseguera, L., Sax, L. J. in Korn, W.S. (2002). *The American freshman: Thirty-five year trends*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardorfer, A. (2016). *Medosebni stik v visokošolskem izobraževanju: vloga pri dejavni udeležbi, motivaciji za študij in znanju študentov* (neobjavljeno doktorsko delo). Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper.
- Bardorfer, A. in Istenič Starčič, A. (2015). Prehod v odraslost kot dejavnik ravnanja in odločanja pri učenju. V: T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 163–178). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–185). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Boštjančič, E. in Vidmar, M. (2010). *Karierna pričakovanja študentov psihologije*. Predavanje na VI. Kongresu psihologov Slovenije, Rogaska Slatina.

- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bukarešta: EHEA Ministerial Conference.
- Clark Poll 2015 (2017). *Clark University Poll of Emerging Adults. Work, education and identity*. Dostopno na naslovu: <http://www2.clarku.edu/clark-poll-emerging-adults/pdfs/2015-clark-poll-report.pdf> (citirano 7. maj 2017)
- Collins, J. W. in O'Brien, N. P. (2003). *Greenwood dictionary of education*. Westport, CT: Greenwood.
- Čelebič, T. (2014). *Terciarno izobraževanje v Sloveniji - vključenost, učinkovitost, kakovost, financiranje in zaposljivost*. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Černoša, S. (2011). *Pogled na izobraževanje 2011. Kazalniki OECD*. Ljubljana: MŠŠ, Urad za razvoj šolstva.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. V: E. L. Deci in R. M. Ryan (ur.), *Handbook of self-determination research* (str. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. in Ryan, M. R. (2008). Self determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Elliot, A. J. in Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- European Commission (2015). *Education and training monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Employers' perception of graduate employability. Eurobarometer. (2010). Bruselj: Evropska komisija. Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf (citirano 1. junij, 2017)
- European area of skills and qualifications (2014). Bruselj: Evropska unija. Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf (citirano 1. junij, 2017).
- European Students' Union (2009-2010). *Time for student-centred learning*. Dostopno na naslovu: <https://www.esu-online.org/?project=time-student-centred-learning> (citirano 8. junij 2017)

- Eurostat (2017). *Educational attainment statistics*. Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics (citirano 20. junij 2017)
- Evropska komisija (2016). *Pregled izobraževanja in usposabljanja 2016. Slovenija*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Faranda, W. T. in Clarke I. (2004). Student observations of outstanding teaching: Implications for marketing educators. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 271–281.
- Henderson-King, D. in Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9, 195–221.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. in Godshalk, V. M. (2000). *Career management*. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal*, 22, 539–550.
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P. in Vallerand, R. J. (2015). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 83, 51–82.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798–811.
- Jang, H., Reeve, J. in Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive instructional strategy to increase conceptual learning: Teaching in students' prefer way. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701.
- Jenko, M. (2007). *Karierni poteki: kako mladi načrtujejo kariero* (neobjavljena diplomska naloga). Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Kloep, M., Hendry, L. B., Taylor, R. in Stuart-Hamilton, I. (2016). *Development from adolescence to early adulthood*. New York: Psychology Press.
- Kneipp, L. B., Kelly, K. E., Biscoe, J. D. in Richard, B. (2010). The impact of instructor's personality characteristics on quality of instruction. *College Student Journal*, 44, 901–905.

- Kobal Grum, D., Kolenc, J. in Seničar, M. (2013). Povezanost med motivacijo za izobraževanje, tekmovalnostjo in različnimi področji samopodobe pri študentih. V: M. Puklek Levpušček in K. Šterman Ivančič (ur.), *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih* (str. 115–151) (Digitalna knjižnica, Documenta, 5). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A., ... Divjak, M. (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.
- Lovšin, M. (2015). Teoretska ozadja karierne orientacije za učence in dijake. V: U. Štremfel in M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 24–35). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Wiley.
- Millennial Careers: 2020 Vision (2016). Dostopno na naslovu: http://www.manpowergroup.com/wps/wcm/connect/660ebf65-144c-489e-975c-9f838294c237/MillennialsPaper1_2020Vision_lo.pdf?MOD=AJPERES (citirano 18. april 2017)
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Puklek Levpušček, M. in Podlessek, A. (2017). Veljavnost in zanesljivost Lestvice akademske motivacije na vzorcu slovenskih študentov. *Psihološka obzorja*, 26, 10–20.
- Puklek Levpušček, M., Rauch, V. in Komidar, L. (2017). Individuation in relation to parents as a predictor of career goals and career optimism in emerging adults. *Scandinavian Journal of Psychology*. Doi: 10.1111/sjop.12421.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X. in Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3–24.

- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 50(1), 68–78.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schank, R. in Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Oxford, England: Erlbaum.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., Holtom, B. C. in Pierotti, A. J. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169–182.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and practice*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Slunt, K. M. in Giancarlo, L. C. (2004). Student-centered learning: A comparison of two different methods of instruction. *Journal of Chemical Education*, 81(7), 985–988.
- Sullivan, S. E., Martin, D. F., Carden, W. A. in Mainiero, L. A. (2003). The road less traveled: How to manage the recycling career stage. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10, 34–42.
- SURS (2015). *Med mladimi, starimi 19–24 let, jih je v študijskem letu 2014/15 vključenih v terciarno izobraževanje 48 %*. Dostopno na naslovu: <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5590> (citirano 20. junij 2017)
- SURS (2017a). *Število študentov v Sloveniji padlo pod 80 000, a še vedno študira skoraj polovica mladih (19–24 let)*. Dostopno na naslovu: <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6665> (citirano 29. september 2017)
- SURS (2017b). *Delovne izkušnje med šolanjem pridobivala več kot polovica mladih*. Dostopno na naslovu : <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6565> (citirano 4. junij 2017)
- Štremfel, U. in Lovšin, M. (2015). Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih v sodobnem družbenem, evropskem in nacionalnem kontekstu. V: U. Štremfel in M. Lovšin (ur.), *Karierni ter osebnostni in socialni razvoj mladih: pogledi, pristopi, izzivi* (str. 11–21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Trent, J. in Medsker, L. (1968). *Beyond high school: A psychological study of 10 000 high-school graduates*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The European Students' Union (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe*. Dostopno na naslovu: https://media.ehea.info/file/Student_centred_learning/63/2/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe_679632.pdf. (citirano 16.junij 2017)
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout and organizational outcomes. *Communication Education*, 56(3), 382–400.
- Tickle-Degnen, L. in Rosenthal, R. (1990). The nature of rapport and its nonverbal correlates. *Psychological Inquiry*, 1, 285–293.
- Todorovski, B., Nordal, E. in Isoski, T. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe. Research study*. Brussels: European Students' Union.
- Trzniewski, K. H. in Donellan, M. B. (2010). Rethinking »Generation Me«. A study of cohort effects from 1976–2006. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 58–75.
- Vallerand, R. J. in Bissonnette, R. (1992). On the predictive effect intrinsic, extrinsic, and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. in Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. in Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. in Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. in Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2, 483–501.
- Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V: M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–37). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centred teaching. Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.