

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za psihologijo

DOKTORSKO DELO

Miha Zagoričnik

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za psihologijo

**CELOSTNI POGLED NA ODLOČANJE
SREDNJEŠOLCEV ZA ŠTUDIJ**

DOKTORSKO DELO

Miha Zagoričnik

Mentorica: red. prof. dr. Sonja Pečjak

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

strokovnim sodelavcem in kolegom:

- mentorici red. prof. dr. Sonji Pečjak za strokovno pomoč in vodstvo pri nastajanju doktorskega dela,
- doc. dr. Ninu Rodetu za pomoč pri metodološkem delu raziskave,
- Tanji Sernec za lektoriranje doktorskega dela,
- Simonu Puklu in Andreju Šketi za pomoč pri tehničnem oblikovanju doktorskega dela,
- izr. prof. dr. Urški Sešek z oddelka za anglistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in profesorjem ter kolegom z oddelka za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, ki so svojimi strokovnimi pripombami pomagali pri nastajanju končne oblike doktorskega dela;

v raziskavi sodelujočim dijakom in svetovalnim službam, ki so pripomogli k nastanku empiričnega dela raziskave;

družini:

- materi Štefaniji, očetu Mitju in bratu Gašperju za vsestransko pomoč pri nastajanju doktorskega dela,
- sinu Vidu, hčerki Giti in njuni materi Lari za sproščene in smehe polne trenutke ter potrpežljivost med nastajanjem doktorskega dela;

številnim prijateljem, ki so me bodrili in mi stali ob strani v najtežjih trenutkih nastajanja doktorskega dela;

svojemu duhovnemu učitelju Višvaguru Paramhans Svami Mahešvaranandi za vsestransko pomoč in podporo pri nastajanju doktorskega dela.

POVZETEK

Doktorsko delo preučuje odločanje srednješolcev za študij. V teoretičnem delu je predstavljenih, analiziranih ter medsebojno primerjanih in ovrednotenih 12 najbolj poznanih, uveljavljenih in empirično podprtih kariernih teorij/modelov/pristopov, razvrščenih v štiri sklope: i) teorije potez in tipov, ii) razvojne teorije, iii) teorije socialnega učenja in kognitivne teorije ter iv) ostale teorije. S tem smo oblikovali celosten teoretični pregled védenja o kariernem razvoju in odločanju.

V empiričnem delu nas je zanimalo, kako se slovenski srednješolci – četrtošolci dejansko odločajo za študij. Zanimalo nas je tudi, kako uspešno bomo razložili odločanje dijakov za študij s kariernimi teorijami, predstavljenimi v teoretičnem uvodu. Ker je bila študija kot ena prvih tovrstnih v Sloveniji eksploratorne narave, smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop, znotraj njega pa metodi fokusnih skupin in raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujev. Izvedli smo štiri fokusne skupine in 16 individualnih intervjujev, v katerih je skupaj sodelovalo 53 dijakov ali dijakinj, starih med 18 in 20 let, ki so obiskovali zadnje letnike petih ljubljanskih srednjih šol (treh gimnazij in dveh srednjih strokovnih šol).

Rezultati so pokazali, da lahko na najvišji ravni strukturiranja govorimo o treh tematskih področjih odločanja srednješolcev za študij: o pomenu odločitve, o dejavniki odločanja in o procesu odločanja. Kvalitativna analiza je pokazala razvejano strukturo dejavnikov odločanja. Te smo najprej razdelili na dve širši kategoriji, in sicer na dejavnike znotraj posameznika in na okoljske dejavnike. Širšo kategorijo dejavnikov znotraj posameznika sestavljata dve glavni kategoriji: telesne značilnosti in psihološke spremenljivke. Znotraj kategorije psiholoških spremenljivk je analiza pokazala naslednje podkategorije: interese, klic, sposobnosti, samoučinkovitost, vrednote, osebnostne poteze, učne navade, karierno prilagodljivost in družbene vloge. Širša kategorija okoljskih dejavnikov je zgrajena iz naslednjih glavnih kategorij: posamezniku pomembne druge osebe, srednja šola, visokošolske institucije, druge institucije, množični mediji, gospodarsko okolje in nepričakovani dogodki. Nekatero od omenjenih kategorij se še dodatno strukturirajo na bolj specifične podkategorije. Na osnovi kvalitativne analize smo proces odločanja srednješolcev za študij prikazali s časovno-dinamičnega, spoznavno-aktivnostnega in metakognitivnega vidika odločanja. Raziskava je pokazala na uporabnost vseh kariernih teorij, predstavljenih v teoretičnem uvodu. Prav tako je pokazala, da je potrebno za uspešno razlago procesa in dejavnikov odločanja pri posameznem dijaku pogosto uporabiti kombinacijo več kariernih teorij. Zaključek vsebuje omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje.

Ključne besede: karierno odločanje, karierni razvoj, dejavniki kariernega odločanja, potek kariernega odločanja, srednješolci

ABSTRACT

The doctoral thesis examines high school students' career decision making. In the theoretical part we have described, analyzed, compared and evaluated twelve of the most prominent, established and empirically supported career theories/models/approaches, which fall into four groups: trait and type theories, developmental theories, theories of social learning and cognitive theories, and other theories. This has resulted in a holistic overview of theoretical knowledge about career development and career decision making. In the empirical part we have investigated how Slovenian high-school students make their choices about their further education. We were also interested in how well the theories described in the theoretical part would explain the students' decision making process. Because our study was exploratory and one of the first of its kind in Slovenia, we used a qualitative approach consisting of focus groups and semi-structured interviews. The participants of the four focus groups and 16 interviews were 53 high school students aged 18–20, all in the last grade of high school. Results show that at the highest level of structuring we can define three thematic areas of high school students' career decision making: the meaning of the decision, the factors of decision making, and the decision making process. Qualitative analysis has shown a highly branched structure of career decision making factors. The two general categories are factors internal to the individual and environmental factors. The factors internal to the individual can further be divided into physical characteristics and psychological variables. Within the category of psychological variables, analysis has yielded the following subcategories: interests, calling, abilities, self-efficacy, values, personality traits, learning habits, career adaptability and social roles. The general category of environmental factors consists of the following: important other persons, the high school environment, institutions of higher education, other institutions, social media, the economic environment and unexpected events. Within some of these categories, further subcategories were identified. On the basis of the qualitative analysis we have portrayed the career decision making process of Slovenian high school students from three perspectives: time-dynamic, knowledge-action and metacognitive. All the career theories described in the theoretical introduction were proven to be relevant. The study has also shown that for a successful explanation of the career decision making process and factors in each student we need to use a combination of career theories. In the conclusion we describe the restrictions of the study and propose possibilities for further investigation.

Key words: career, career development, career decision making, factors of career decision making, career decision making process, high school students

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	1
1.1 MLADOSTNIK PRED ODLOČANJEM O NADALJNJEM IZOBRAŽEVANJU	1
1.1.1 Spoznavni razvoj v mladostništvu	2
1.1.2 Razvoj identitete v mladostništvu	3
1.2 OPREDELITEV KLJUČNIH POJMOV	4
1.2.1 Kariera, karierni razvoj in karierno odločanje.....	5
1.2.2 Značilnosti kariernih situacij	8
1.2.3 Vrste pomoči pri razvoju kariere	8
1.3 TEORIJA KARIERNEGA RAZVOJA	10
1.3.1 TEORIJE POTEZ IN TIPOV.....	11
1.3.1.1 Teorija potez in zahtev	11
1.3.1.1.1 Opis teorije.....	12
1.3.1.1.1.1 Spoznavanje sebe	13
1.3.1.1.1.2 Spoznavanje sveta dela	13
1.3.1.1.1.3 Povezovanje znanja o sebi z znanjem o delu.....	13
1.3.1.1.2 Ocena teorije, njena implikacija pri kariernem svetovanju in primerjava z ostalimi kariernimi teorijami	14
1.3.1.2 Hollandova tipološka karierna teorija.....	16
1.3.1.2.1 Opis teorije.....	16
1.3.1.2.2 Preverjanje teorije	21
1.3.1.2.2.1 Preverjanje osnovnih teoretičnih predpostavk.....	21
1.3.1.2.2.2 Povezanost poklicnih osebnostnih tipov z drugimi osebnostnimi značilnostmi	24
1.3.1.2.3 Implikacija teorije pri kariernem svetovanju	25
1.3.1.2.4 Ocena teorije	26
1.3.2 RAZVOJNE TEORIJE.....	27
1.3.2.1 Superjeva karierna teorija.....	27
1.3.2.1.1 Ozadje teorije	27
1.3.2.1.2 Teoretske predpostavke.....	28
1.3.2.1.3 Štirje vidiki Superjeve karierne teorije	30
1.3.2.1.4 Teorija pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora.....	34
1.3.2.1.4.1 Življenjski prostor	35
1.3.2.1.4.2 Življenjsko obdobje	36
1.3.2.1.4.3 Pojmovanja sebe	40
1.3.2.1.5 Implikacija Superjeve karierne teorije pri kariernem svetovanju	43
1.3.2.1.6 Preverjanje in ocena Superjeve karierne teorije	44
1.3.2.2 Karierna teorija L. Gottfredson	46
1.3.2.2.1 Kognitivni razvoj	47
1.3.2.2.2 Ustvarjanje sebe	48
1.3.2.2.3 Omejevanje	51
1.3.2.2.4 Sklepanje kompromisov	57
1.3.2.2.5 Aplikacija teorije.....	59

1.3.2.2.6 Preverjanje in ocena teorije	59
1.3.3 TEORIJE SOCIALNEGA UČENJA IN KOGNITIVNE TEORIJE.....	61
1.3.3.1 Krumboltzova karierna teorija – od socialnega učenja do naključij	61
1.3.3.1.1 Izvori karierne odločitve	61
1.3.3.1.1.1 Genetske predispozicije	62
1.3.3.1.1.2 Okoljski pogoji in dogodki	62
1.3.3.1.1.3 Učne izkušnje.....	62
1.3.3.1.1.4 Spretnosti pristopanja k nalogi oz. spoprijemanja z nalogo	63
1.3.3.1.2 Posledice izvorov karierne odločitve.....	63
1.3.3.1.3 Implikacija teorije	64
1.3.3.1.4 Teorija načrtovanih slučajev	64
1.3.3.1.5 Preverjanje in ocena teorije	66
1.3.3.2 Pristop kognitivnega procesiranja informacij	68
1.3.3.2.1 Cilji in predpostavke pristopa KPI	68
1.3.3.2.2 Piramida področij procesiranja informacij	69
1.3.3.2.2.1 Področji znanja	70
1.3.3.2.2.2 Področje veščin odločanja ali znanje o tem, kako se odločam	72
1.3.3.2.2.3 Področje izvršilnih procesov ali »razmišljanje o mojem odločanju	72
1.3.3.2.3 Krog CASVE	73
1.3.3.2.3.1 Sporazumevanje ali vedenje o tem, da se moram odločiti.....	74
1.3.3.2.3.2 Analiza ali razumevanje sebe in opcij.....	74
1.3.3.2.3.3 Sinteza ali širjenje in ožjenje opcij.....	75
1.3.3.2.3.4 Vrednotenje ali izbira študija	75
1.3.3.2.3.5 Izvedba ali implementacija, udejanjenje izbire	75
1.3.3.2.3.6 Sporazumevanje ali vedenje o tem, da sem se dobro odločil	75
1.3.3.2.3.7 Ciklična narava kroga CASVE	76
1.3.3.2.3.8 Nepričakovano in pristop KPI.....	76
1.3.3.2.4 Kulturna raznolikost in pristop KPI	76
1.3.3.2.4.1 Razvijanje znanja o sebi.....	76
1.3.3.2.4.2 Razvijanje znanja o poklicih	76
1.3.3.2.4.3 Razvijanje spretnosti kariernega odločanja	77
1.3.3.2.4.4 Področje izvršilnih procesov	77
1.3.3.2.5 Preverjanje, aplikacija in ocena pristopa KPI ter primerjava z ostalimi kariernimi teorijami	78
1.3.3.3 Socialno kognitivna karierna teorija.....	80
1.3.3.3.1 Ključni koncepti SKKT.....	81
1.3.3.3.1.1 Samoučinkovitost.....	81
1.3.3.3.1.2 Pričakovanja izidov.....	82
1.3.3.3.1.3 Cilji	82
1.3.3.3.2 Združevanje teoretskega okvirja: model kariernega razvoja	83
1.3.3.3.2.1 Model razvoja (kariernih) interesov	83
1.3.3.3.2.2 Model karierne izbire	85
1.3.3.3.2.3 Model izvedbe aktivnosti	87
1.3.3.3.2.4 Model zadovoljstva z delom in življenjem.....	89
1.3.3.3.3 Preverjanje in aplikacija SKKT.....	89
1.3.3.3.3.1 Preverjanje osnovnih konceptov in modelov SKKT	90

1.3.3.3.2	Posplošenost SKKT	91
1.3.3.3.4	Karierne intervencije po SKKT.....	95
1.3.3.3.5	Ocena SKKT in primerjava z ostalimi kariernimi teorijami.....	95
1.3.3.4	Profili kariernega odločanja – Itmar Gati	97
1.3.4	OSTALE KARIERNE TEORIJE	100
1.3.4.1	Teorija gradnje kariere	100
1.3.4.1.1	Ozadje teorije	100
1.3.4.1.2	Poklicna osebnost – jaz kot objekt, akter	102
1.3.4.1.3	Karierna prilagodljivost – jaz kot subjekt, agent	105
1.3.4.1.3.1	Razvojne naloge.....	105
1.3.4.1.3.2	Prilagoditveni odzivi – dimenzije karierne prilagodljivosti	106
1.3.4.1.4	Življenjske teme – jaz kot projekt, avtor	110
1.3.4.1.5	Implikacija teorije	113
1.3.4.1.6	Preverjanje in ocena teorije ter primerjava z ostalimi kariernimi teorijami.....	114
1.3.4.2	Odnosni pristopi h karieri.....	116
1.3.4.2.1	Teorija osebnostnega razvoja A. Roe.....	116
1.3.4.2.2	Teorija navezanosti	119
1.3.4.2.3	Interakcije med starši in otroci	121
1.3.4.2.4	Sistemska družinska terapija	123
1.3.4.2.5	Razvojno odnosni model S. Phillips.....	124
1.3.4.2.5.1	Aktivnosti drugih	125
1.3.4.2.5.2	Samoosredotočenost	127
1.3.4.2.6	Vpliv učiteljev in vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov	130
1.3.4.2.7	Ocena odnosnih pristopov h karieri.....	131
1.3.4.3	Duhovni pristop h kariernem odločanju	133
1.3.4.3.1	Opredelevitev duhovnosti in religioznosti	133
1.3.4.3.2	Teorija življenjske kariere A. Miller-Tiedman	135
1.3.4.3.3	Duhovni pogled na kariero D. Bloch in Richmonda	137
1.3.4.3.4	Preverjanje, ocena in uporaba duhovnih pristopov h kariernem odločanju	141
1.3.4.4	Sociološki in ekonomski pogledi na kariero	144
1.3.5	INTEGRACIJA KARIERNIH TEORIJ	145
1.3.6	Cilj in namen doktorskega dela	156
2	METODA.....	158
2.1	UDELEŽENCI.....	158
2.2	INSTRUMENTARIJ	160
2.2.1	<i>Fokusna skupina</i>	<i>163</i>
2.2.2	<i>Raziskovalni individualni polstrukturirani intervju</i>	<i>166</i>
2.3	POSTOPEK.....	169
2.4	OBDELAVA PODATKOV	170
3	REZULTATI IN RAZPRAVA.....	173
3.1	POJMOVANJE ODLOČITVE ZA ŠTUDIJ	173
3.2	DEJAVNIKI ODLOČANJA ZA ŠTUDIJ.....	174

3.2.1 Dejavniki znotraj posameznika	175
3.2.1.1 Telesne značilnosti	175
3.2.1.2 Psihološke spremenljivke	177
3.2.1.2.1 Interesi	177
3.2.1.2.2 Sposobnosti, spretnosti, talenti, dosežki in samoučinkovitost	180
3.2.1.2.3 Vrednote	182
3.2.1.2.4 Osebnostne poteze	183
3.2.1.2.5 Kombinacija »velikih štiri« v procesu odločanja	184
3.2.1.2.6 Učne in študijske navade	184
3.2.1.2.7 Karierna prilagodljivost	185
3.2.1.2.8 Družbene vloge	187
3.2.2 Okoljski dejavniki	189
3.2.2.1 Pomembne druge osebe	190
3.2.2.1.1 Družina	190
3.2.2.1.2 Sošolci	200
3.2.2.1.3 Srednješolski učitelji	201
3.2.2.1.4 Študentje	203
3.2.2.1.5 Ostale pomembne druge osebe	204
3.2.2.1.6 Način in intenziteta vključevanja pomembnih drugih oseb v odločanje srednješolcev za študij	205
3.2.2.2 Srednja šola	206
3.2.2.2.1 Srednješolski izobraževalni program	206
3.2.2.2.2 Izbirni maturitetni predmeti in pričetek zbiranja točk za maturo	207
3.2.2.2.3 Šolska svetovalna služba	209
3.2.2.3 Visokošolske institucije	210
3.2.2.3.1 Informativni dnevi	210
3.2.2.3.2 Spletne strani fakultet	212
3.2.2.4 Druge institucije	212
3.2.2.5 Množični mediji	213
3.2.2.6 Gospodarsko okolje in ekonomska perspektivnost študija/poklica	214
3.2.2.7 Pomembni nepričakovani dogodki	216
3.3 POTEK ODLOČANJA ZA ŠTUDIJ	218
3.3.1 Časovno-dinamični vidik odločanja za študij	218
3.3.1.1 Karierni razvoj v vrtcu in osnovni šoli	218
3.3.1.2 Karierni razvoj v srednji šoli	220
3.3.2 Spoznavno-aktivnosti vidik odločanja za študij	224
3.3.2.1 Spoznavanje sebe	224
3.3.2.2 Spoznavanje okolja	225
3.3.2.3 Povezovanje znanja o sebi z znanjem o okolju	230
3.3.2.3.1 Sklepanje kompromisov in iskanje optimalnega ravnotežja	230
3.3.2.3.2 Stili odločanja	232
3.3.3 Metakognitivni vidik odločanja za študij	234
4 ZAKLJUČEK	236
4.1 PRISPEVEK DOKTORSKEGA DELA	244

4.2 OMEJITVE RAZISKAVE	244
4.3 MOŽNOSTI NADALJNJEGA RAZISKOVANJA	245
5 LITERATURA	247
6 PRILOGA	274
PRILOGA A: TRANSKRIPT DRUGE FOKUSNE SKUPINE	274
PRILOGA B: TRANSKRIPT 12. INDIVIDUALNEGA INTERVJUJA.....	279

KAZALO TABEL

Tabela 1. <i>Tradicionalno in sodobno pojmovanje kariere</i>	7
Tabela 2. <i>Dimenzije karierne prilagodljivosti</i>	106
Tabela 3. <i>Ključni koncepti in poudarki v teoretičnem uvodu predstavljenih kariernih teorij</i>	145
Tabela 4. <i>Frekvenčna razporeditev udeležencev fokusnih skupin glede na šolo in spol</i>	158
Tabela 5. <i>Glavne značilnosti udeležencev v raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujih</i> .. NAPAKA! ZAZNAMEK NI DEFINIRAN.	
Tabela 6. <i>Izhodiščna vprašanja, uporabljena v fokusnih skupinah, razvrščena glede na posamezne teme odločanja za študij</i>	165
Tabela 7. <i>Izhodiščna vprašanja, uporabljena v individualnih intervjujih, razvrščena glede na posamezne teme odločanja za študij</i>	167
Tabela 8. <i>Pojmovanje odločitve za študij s strani intervjuvanih dijakov</i>	173
tabela 9. <i>Notranji dejavniki odločanja, ki so po mnenju intervjuvanih dijakov pomembno vplivali na njihovo odločanje za študij</i>	177
Tabela 10. <i>Okoljski dejavniki odločanja, ki so po mnenju intervjuvanih dijakov pomembno vplivali na njihovo odločanje za študij</i>	189
Tabela 11. <i>Glavne značilnosti kariernega razvoja v otroštvu, po mnenju intervjuvanih dijakov</i>	219
Tabela 12. <i>Glavni dejavniki odločanja pri izbiri srednje šole in glavne razlike med izbiro srednje šole in izbiro študija, po mnenju intervjuvanih dijakov</i>	220
Tabela 13. <i>Glavne značilnosti kariernega razvoja v prvih dveh letnikih srednje šole, po mnenju intervjuvanih dijakov</i>	220
Tabela 14. <i>Sprožilni momenti pričetka bolj intenzivnega procesa odločanja intervjuvanih dijakov za študij</i>	221
Tabela 15. <i>Karierne aktivnosti intervjuvanih dijakov po izvedeni odločitvi oz. prijavi za vpis na študij</i>	223
Tabela 16. <i>Značilnosti spoznavanja sebe v povezavi z odločanjem za študij, po mnenju intervjuvanih dijakov</i> . 224	
Tabela 17. <i>Viri informacij intervjuvanih dijakov v procesu odločanja za študij</i>	226
Tabela 18. <i>Vrste informacij, pridobljenih s strani intervjuvanih dijakov v procesu odločanja za študij</i>	227
Tabela 19. <i>Načini pridobivanja informacij o študiju, poklicu in delu s strani intervjuvanih dijakov</i>	228
Tabela 20. <i>Glavni vzroki izbire študija intervjuvanih dijakov</i>	230
Tabela 21. <i>Dimenzije odločanja za študij, po oceni intervjuvanih dijakov</i>	232

KAZALO SLIK

<i>Slika 1.</i> Odnosi med Hollandovimi tipi	19
<i>Slika 2.</i> Superjeva karierna razvojna obdobja in naloge	31
<i>Slika 3.</i> Obokan prehod kariernih determinant	33
<i>Slika 4.</i> Mavrica življenjske kariere: šest življenjskih vlog v shematičnem življenjskem prostoru	34
<i>Slika 5.</i> Superjev model kariernega razvoja otrok	38
<i>Slika 6.</i> Štiri stopnje omejevanja poklicnih aspiracij	52
<i>Slika 7.</i> Model omejevanja in sklepanja kompromisov	55
<i>Slika 8.</i> Piramida področij procesiranja informacij	70
<i>Slika 9.</i> Svetovalčevo videnje piramide področij procesiranja informacij.....	70
<i>Slika 10.</i> Krog CASVE.....	73
<i>Slika 11.</i> Svetovančevo videnje kroga CASVE.....	74
<i>Slika 12.</i> Model razvoja (kariernih) interesov	84
<i>Slika 13.</i> Model vplivanja osebnostnih, kontekstualnih in izkustvenih dejavnikov na vedenje, povezano s karierno izbiro	86
<i>Slika 14.</i> Model izvedbe aktivnosti.....	88
<i>Slika 15.</i> Aktivnosti drugih z vidika njihove vključenosti v posameznikovo odločanje.....	126
<i>Slika 16.</i> Kategorije samoosredotočenosti	128
<i>Slika 17.</i> Dejavniki odločanja srednješolcev za študij, ugotovljeni na osnovi analize fokusnih skupin in individualnih intervjujev	175

1 UVOD

Kam po končani srednji šoli? Ali naj študiram ali naj se zaposlim? Na kateri študijski program naj se vpišem? Zanima me poklic igralca, a ne vem, če sem zanj dovolj talentiran. Starši želijo, da bi postala zdravnica, mene pa zanima umetnostna zgodovina. Rad bi šel študirat v tujino, a za to nimam dovolj finančnih sredstev. O študiju sem začela razmišljati prepozno. Z učnim uspehom iz zadnjih dveh letnikov se nikakor ne bom mogla vpisati na študij, ki me privlači. S takšnimi in podobnimi dilemami se slej ko prej sooči vsak slovenski srednješolec ali srednješolka (v nadaljevanju besedila srednješolec), če ne že prej, pa v zadnjem letniku srednje šole, ko so dijaki in dijakinje (v nadaljevanju besedila dijaki) postavljeni pred odločitev o nadaljevanju izobraževanja, tj. izbiro visokošolskega študijskega programa ali na kratko: pred odločitev za študij.

Izbira poklica spada med najpomembnejše odločitve v posameznikovem življenju. Izbira študija ima pomembne posledice za posameznikovo poklicno prihodnost, psihološko blagostanje, zdravje in socialno sprejetost (Mann, Harmoni in Power, 1989). Ljudje, ki so se »dobro« odločili za študij, izbrani poklic opravljajo vestno in z veseljem, so pri delu bolj uspešni in inovativni, dlje časa vztrajajo pri delu, sama narava dela jih bolj zanima, v delo vlagajo več časa in energije (se bolj trudijo, si prizadevajo, da bi dosegali dobre delovne rezultate), delo jih notranje izpolnjuje. Na drugi strani so ljudje, ki so svoj poklic slabo izbrali, večinoma manj zainteresirani za delo, manj uspešni in težje rešujejo življenjske probleme, povezane z zaposlitvijo. Kadar je nepravilnih odločitev veliko, čuti posledice družba kot celota. Izražajo se v zmanjšani produktivnosti, pomanjkanju inovativnih projektov, nenormalno visoki fluktuaciji, absentizmu idr. Delovno nezadovoljstvo ima pogosto negativne posledice tudi za ostala življenjska področja, npr. zdravje, družinsko življenje, splošno zadovoljstvo z življenjem. Zato je zelo pomembno, da je na ta korak, tj. izbiro visokošolskega študija, vsak srednješolec čim bolj pripravljen, saj lahko odločitev o študiju odločilno vpliva na njegovo nadaljnje življenje.

Medtem ko se nekateri mladostniki odločijo za študij skoraj neopazno, tako rekoč brez težav, se na drugi strani mnogi med njimi srečujejo z različnimi težavami pred, med in tudi po samem procesu odločanja. Nekateri med njimi potrebujejo tudi strokovno pomoč. Da bi srednješolcem/-kam lahko pomagali pri odločanju za študij, moramo najprej poznati in razumeti proces in dejavnike odločanja, kar je osrednji predmet raziskovanja tega doktorskega dela. V njem bomo podali celostno teoretično in empirično znanje o odločanju (slovenskih) srednješolcev za študij. Najprej pa si pogledjmo ključne značilnosti mladostništva v povezavi s poklicnim razvojem.

1.1 Mladostnik pred odločanjem o nadaljnjem izobraževanju

Mladostništvo ali s tujko adolescenca (lat. *adolescere*, kar pomeni dozorevati) je razvojno obdobje med koncem otroštva in začetkom zgodnje odraslosti, torej med približno med 11. in 12. ter 22. in 24. letom starosti. Zaradi specifičnosti posameznih obdobj znotraj mladostništva

to delimo na zgodnje mladostništvo (do približno 14. leta starosti); srednje mladostništvo (do približno 17. ali 18. leta) in pozno mladostništvo (do približno 22. ali 24. leta) (Zupančič, 2009).

Kot v vsakem razvojnem obdobju je tudi v obdobju mladostništva posameznik postavljen pred določene razvojne naloge. *Razvojna naloga* je tista naloga, ki se pojavi v določenem obdobju posameznikovega življenja kot rezultat njegovega telesnega razvoja, družbenih zahtev v njegovem okolju ter osebnih aspiracij in vrednot posameznika samega (Klaczynski, 1990). Razvojne naloge konkretno predstavljajo znanja, stališča, spretnosti, načine vedenja, ki jih mora posameznik usvojiti v določenem obdobju svojega življenja in v določenem družbeno-zgodovinskem kontekstu. Uspešno obvladovanje razvojnih nalog v posameznem razvojnem obdobju vodi do socialnega odobravanja, predstavlja prilagojeno vedenje v družbi, na ravni posameznika pa prispeva k njegovemu subjektivnemu zadovoljstvu in zanj predstavlja ugodno pripravo oz. izhodišče za uspešno obvladovanje ene ali več razvojnih nalog v naslednjem razvojnem obdobju. Po drugi strani pa neuspešno obvladovanje ene ali več razvojnih nalog posamezniku povzroča splošno nezadovoljstvo s samim seboj, povečuje verjetnost družbenega neodobravanja njegovega vedenja in povečuje verjetnost, da bo imel v prihodnosti težave pri obvladovanju razvojnih nalog v naslednjih razvojnih obdobjih (Gavazzi, Anderson in Sabatelli, 1993).

Ena od temeljnih razvojnih nalog, ki bi jih moral mladostnik v tem obdobju svojega življenja obvladati, da bi se njegov razvoj odvijal optimalno, je *priprava na poklicno delo*, kar pomeni opredelitev poklicnih ciljev, poklicno odločanje, izbira poklica in izobraževanje za izbrani poklic. Spoznavni razvoj in razvoj identitete sta dejavnika, ki imata ključno vlogo pri pripravi mladostnika na poklicno delo.

1.1.1 Spoznavni razvoj v mladostništvu

V obdobju mladostništva prihaja do pomembnih kakovostnih in količinskih sprememb v spoznavnih sposobnostih posameznikov, v njihovem logičnem mišljenju, kapaciteti obdelave informacij, v razumevanju predmetnega in socialnega okolja. Količinske spremembe v mišljenju se odražajo v mladostnikovi naraščajoči kompetentnosti pri reševanju intelektualnih problemov, v njegovi hitrosti in moči mišljenja, kakovostne pa se izražajo kot spremembe v načinu mišljenja (Zupančič in Svetina, 2009).

Mladostniki lahko razmišljajo o tem, kaj bi lahko bilo resnično, pri tem niso več vezani na konkretno zaznavo ali predstavo določene problemske situacije. Predstavljajo si lahko neskončno število različnih možnosti ter so sposobni hipotetično sklepati, razmišljati o lastni prihodnosti in o svojih mislih, oblikovati sistem vrednot in lastnih teorij o življenju in svetu, analizirati moralne, filozofske in družbene probleme (Conger, 1991). Navedene značilnosti mladostnikovega spoznavanja se odražajo tudi na področjih njihovega čustvovanja, moralnega presojanja, odnosov s starši, vrstniki in drugimi ljudmi ter v njegovem odnosu do samega sebe. Vse te spremembe mladostnikom omogočajo, da se spoprijemajo z razvojnimi nalogami mladostništva in jih obvladujejo, npr. izobraževanje, poklicno usposabljanje, oblikovanje istovetnosti, vrednotnega sistema (Zupančič, 2009).

Pomemben razvojni proces, ki se odvija med adolescenco, se kaže v izboljšanih kognitivnih sposobnostih, ki povečajo sposobnosti za odločanje. Piaget in Inhelder (1969) razlagata takšne izboljšave s preходом od konkretnega na abstraktni nivo mišljenja in od subjektivnega na objektivni nivo mišljenja, ki se odvijata v tem obdobju. Ta proces opisujeta tudi kot pridobivanje zaupanja vase ob soočanju s kompleksnim okoljem, a tudi kot pogostejše opiranje na dejstva in raziskovanje. Lewis (1981) je našel pozitivno povezavo med starostjo in mladostnikovo sposobnostjo odločanja. Zaradi tega je mladostnikovo zavedanje o tveganju in posledicah njegovega odločanja večje, pogosteje išče nasvete pri starejših ljudeh ali vrstnikih in bolj se zaveda vrednosti nasvetov ljudi, ki jim zaupa. Druge študije so opozorile na kognitivne spremembe, kot so: izboljšanje spomina, kognitivne organiziranosti, kognitivnega procesiranja informacij in uporabe znanja (Keating in Bobbitt, 1978; Sternberg in Nigro, 1980; Sternberg in Rifkin, 1979). Posledično mladostniki razvijejo sposobnost, da razmišljajo o različnih možnostih, da oblikujejo alternative in da razmišljajo abstraktno (Friedman in Mann, 1993; Ormond, Luszcz, Mann in Beswick, 1991; Sternberg, 1985). Izboljšane sposobnosti procesiranja informacij, skupaj z razvojem sposobnosti abstraktnega mišljenja omogočajo mladostniku, da lahko kompleksno razmišlja o številnih lastnostih nekega poklica v povezavi z lastnimi osebnostnimi značilnostmi. V poklicu si lahko predstavlja sebe, svoje delovanje, uspešnost in počutje, čeprav bi mu bilo opravljanje poklica omogočeno šele čez nekaj let. Poleg pomembnega napredka v načinu in kvaliteti mišljenja napreduje mladostnik tudi na področju razvoja osebne identitete.

1.1.2 Razvoj identitete v mladostništvu

Identiteto lahko opredelimo kot koherentno in celovito organizirano pojmovanje sebe kot od drugih osebkov različnega posameznika, ki vključuje vrednote, prepričanja in cilje, za katere se je posameznik opredelil, kontinuiranost in istost atributov v času ter socialno vzajemnost (pojmovanje sebe je podobno, vendar ne povsem enako pojmovanju, ki ga imajo o posamezniku drugi ljudje) (Zupančič, 2009). Posamezni deli identitete se sicer začnejo razvijati že v prvem letu po rojstvu, vendar pa se identiteta kot celovit konstrukt ne razvije do obdobja mladostništva, saj zahteva razvite spoznavne in sociokognitivne sposobnosti ter precejšnjo mero samostojnosti in socialnih izkušenj.

Zgodnje in dosledne identifikacije otrok s pomembnimi osebami, vlogami, nalogami imajo pomembno vlogo v razvoju posameznih delov identitete, vendar je za oblikovanje dosežene identitete potrebna tudi sinteza teh zaporednih identifikacij v koherentno, dosledno in enkratno celoto. Da bi posameznik odkril tisto, kar sam je in kar mu ustreza, mora preizkusiti različne vloge; ob tem se sprašuje, katera, če sploh katera, je tista, ki odraža njegov pravi jaz. Identiteta se torej ne oblikuje nenadno in iz ničesar, temveč na podlagi zgodnejših komponent, te pa mladostniki v procesu preverjanja, da bi našli tisto, kar jim najbolj ustreza, velikokrat tudi zanikajo, nekatere zadržijo, druge preoblikujejo in dopolnijo, dodajo pa tudi povsem nove sestavine (Zupančič, 2009).

Tako postane posameznik opazovalec svojih lastnih telesnih in psiholoških sprememb in potrebuje čas, da te spremembe skupaj z zgodnejšimi identifikacijami integrira v identiteto jaza. Dosežena identiteta, ki se odraža v splošnem sprejemanju sebe, lastne individualnosti in primernosti sebe v socialnem kontekstu, pa ne pomeni končnega dosežka, ni statična in nespremenljiva, temveč ima identiteta, ki jo mladostnik doseže, potencial za nadaljnje spreminjanje, popravljanje oz. dopolnjevanje pojmovanja stvarnega sebe znotraj socialne resničnosti (Zupančič, 2009).

Razvoj identitete poteka na različnih področjih posameznikovega življenja (npr. prilagajanje na telesne spremembe, čustveno osamosvajanje od družine, oblikovanje socialne, spolne vloge itn.). Pri tem ni nujno, da razvoj poteka skladno med posameznimi področji ali znotraj področij. Raziskave so pokazale, da je razvoj poklicne identitete – razvoj pojma o poklicnem jazu v mladostništvu – še posebej pomemben, saj je nekakšen predhodnik in vpliva na razvoj ostalih področij osebnosti, npr. politične in religiozne usmeritve, vrednot in življenjskih filozofij (Skorikov in Vondracek, 1998).

Raziskave so pokazale, da pri mladostnikih obstajajo povezave med poklicno identiteto in mnogimi poklicnimi izbirami. Leung (1998) je pokazal, da so se srednješolci z razvito poklicno identiteto odločili za smeri izobraževanja, ki so se bolje ujemale z njihovimi osebnostmi, kot srednješolci z nizko razvito poklicno identiteto. Ladany, Melincoff, Constantine in Love (1997) so ugotovili, da se je pri srednješolcih razvita poklicna identiteta povezovala z večjim zaupanjem dijakov v pravilnost lastne odločitve za študij in z vztrajanjem pri tej odločitvi. Dosežena poklicna identiteta pri mladostnikih se je tudi pozitivno povezovala z raziskovanjem realnih poklicnih prizadevanj (Sarriera, Silva, Kabbas in Lopez, 2001), usmerjenostjo k poklicni izbiri, načrtovanjem, povezanim s preferiranim poklicem, oblikovanjem pozitivnega odnosa do dela (Wallace-Broscius, Serafica in Osipow, 1994) ter z indikatorji pozitivnega mentalnega zdravja, vključno s samospoštovanjem in psihosocialno adaptacijo (Skorikov in Moore, 2001).

Pred razlago procesa in dejavnikov odločanja srednješolcev za študij opredelimo ključne pojme, ki jih bomo v povezavi z odločanjem za študij uporabljali v doktorskem delu.

1.2 Opredelitev ključnih pojmov

Kot na marsikaterem področju psihologije tudi na področju poklicne psihologije (angl. vocational psychology) ni konsenza glede enotne opredelitve mnogih terminov, ki jih uporablja ta znanstvena disciplina. Pojmi, njihovo poimenovanje in vsebina se spreminjajo in razvijajo skladno z razvojem družbe in novimi spoznanji stroke. Zato bomo za potrebe doktorskega dela najprej opredelili ključne koncepte, ki jih bomo uporabljali v nadaljevanju, s poudarkom na ciljno skupino naše raziskave – srednješolce. Pri opredelitvi pojmov si bomo poleg svetovne literature s področja kariere pomagali tudi s Terminološkim slovarčkom karijerne orientacije (Kohont s sod., 2011), ki v Sloveniji poskuša poenotiti terminologijo izrazov s področja kariere na uporabniški ravni, ne pa tudi na teoretski.

1.2.1 Kariera, karierni razvoj in karierno odločanje

Da bi lažje razumeli koncept kariere, najprej opredelimo pojme delo, služba in poklic. *Delo* (angl. work) lahko opredelimo kot človekovo zavestno in namensko aktivnost, katere izid ali aktivnost sama po sebi predstavlja določeno vrednost za posameznika, ki delo opravlja, in/ali za druge ljudi. Za opravljeno delo so ljudje navadno plačani ali kako drugače (materialno) nagrajeni, lahko pa ga opravljajo tudi prostovoljno (brez pričakovanja plačila). Podobno opredeljujeta delo Lent in Brown (2013), in sicer kot življenjsko področje, na katerem ljudje nudijo usluge ali ustvarjajo dobrine, navadno (ne pa vedno) za določeno plačilo. V večini družb je delo povezano z obdobjem med zaključenim formalnim izobraževanjem in upokojitvijo, kljub temu pa se marsikateri dijaki in študentje (v nekaterih državah celo otroci) hkrati izobražujejo in delajo, nekateri ljudje pa ostajajo delovno aktivni tudi v pokoju. *Služba* (angl. job) je specifična delovna pozicija – vrsta dela ali sklop delovnih nalog, ki jo posameznik zaseda/opravlja določen čas (Reardon, Lenz, Sampson in Peterson, 2000; Lent in Brown, 2013). Za uspešno opravljanje službe mora posameznik imeti specifične spretnosti/kompetence, lahko tudi določene osebnostne značilnosti in pretekle delovne izkušnje. Kot *poklic* (angl. occupation) lahko opredelimo skupino podobnih služb, ki jih najdemo v različnih industrijah in organizacijah (Sharf, 2013).

Pojem kariera se je skozi zgodovino spreminjal in razvijal. Danes ga različni avtorji opredeljujejo na raznovrstne načine, za različne namene, s poudarkom na ta ali oni vidik kariere. Te opredelitve bomo poskusili združiti in podati celostno opredelitev pojma. Beseda *kariera* izhaja iz italijanske besede »*carriera*« (pot, tek) in izvira iz latinskega izraza »(via) *cararia*« (utrjena pot za vozila), izhaja pa iz latinske besede »*carrus*«, ki pomeni voz. Tradicionalno, danes bi rekli ožje gledano, so kariero enačili s posameznikovim »delovnim življenjem« – zaposlitvijo. Tako je (bil) izraz kariera pojmovan kot sekvenca ali niz služb/delovnih položajev, ki jih posameznik opravlja v svojem »delovnem življenju«, torej od konca šolanja do upokojitve. Izraz se je osredotočal le na obdobje zaposlitve. Še pred nekaj desetletji je bil posameznik po navadi zaposlen v enem podjetju/organizaciji vse življenje. Znotraj tega podjetja/organizacije je lahko bolj ali manj prehajal/napredoval skozi različne delovne pozicije. V tem primeru je bila služba skoraj enačena s poklicem, ta pa s kariero. Koncept kariere je bil takrat metaforično primerjan s »plezanjem po lestvi navzgor« oz. z napredovanjem po hierarhični lestvici organizacije in družbeno priznanih položajev navzgor. Danes tej obliki kariere pravimo vertikalna delovna kariera.

Z deindustrializacijo, hitrim tehnološkim razvojem in globalizacijo, ki so močno spremenili naravo dela in delovnih razmerij (vse manj je zaposlitev za nedoločen čas in vse več krajših, fleksibilnih oblik zaposlovanja), je postala posameznikova delovna kariera veliko manj stabilna in predvidljiva. Zaradi hitrih sprememb na trgu dela, racionalizacije in prestrukturiranja podjetij je danes veliko ljudi primoranih poiskati zaposlitev v drugem podjetju/organizaciji, pri čemer pa lahko ostanejo zaposleni v prvotno izbranem poklicnem področju. V tem primeru služba ni več enačena s poklicem, poklic pa je še vedno ekvivalenten konceptu kariere.

Danes se marsikdo po določenem času dela v neki organizaciji/podjetju preusmeri na popolnoma drugo poklicno področje bodisi zaradi osebnih (npr. nezainteresiranosti za prvotno izbrano poklicno področje, pomanjkanja občutka izpolnitve v izbranem poklicu ipd.) ali ekonomskih razlogov (stečaj podjetja in nezmožnost pridobiti novo zaposlitev v prvotno izbranem poklicu). Omenjeno karierno spremembo imenujemo horizontalna delovna kariera – premik vstran, zamenjava poklica v organizaciji ali zunaj nje na približno enaki ravni ali pa zamenjava delovne vsebine v poklicu. Gre za nove izzive, drugačno vrsto dela, drugačne sposobnosti in osebni razvoj s pridobivanjem novega znanja. V tem primeru posameznik zamenja poklic, še vedno pa je to njegova ista kariera.

Vedno več ljudi je tudi zaposlenih v več podjetjih/organizacijah istočasno, nekateri celo na različnih poklicnih področjih. Za takšne posameznike pravimo, da imajo t. i. multiple delovne kariere. Te so lahko sekvenčne/zaporedne (ko se posameznik po določenem času umakne z določenega poklicnega področja in se usmeri na novo/drugo poklicno področje) ali konkurenčne/hkratne (ko posameznik hkrati opravlja dva različna poklicna; npr. dopoldne je učitelj v osnovni šoli, popoldne pa učitelj klavirja v glasbeni šoli).

Iz do sedaj povedanega lahko ugotovimo, da je pojem poklica nadrejen pojmu služba, pojem kariera pa je nadrejen pojmu poklic. Danes ima lahko posameznikova »delovna kariera« različne oblike/dinamiko: vzpenjanje navzgor, gibanje navzdol, valovanje, premik vstran, ustavitve – mirovanje v karieri (npr. v času materinstva ali kadar si posameznik vzame eno leto odmora, npr. v menedžerskih poklicih), multiple kariere.

Tradicionalno pojmovanje kariere se je osredotočalo izključno na področje dela oz. obdobje zaposlitve. Sodobno pojmovanje kariere poleg obdobja zaposlitve vključuje tudi obdobje izobraževanja in obdobje po upokojitvi. S širšega vidika je obdobje izobraževanja začetno obdobje kariere oz. priprava, usposabljanje za delo. Poleg tega danes izobraževanje ni vezano samo na obdobje otroštva, mladostništva in zgodnje odraslosti – tj. na čas pred prvo zaposlitvijo. V času hitrega tehnološkega razvoja, razvoja informacijske in digitalne tehnologije moramo pridobljeno znanje nenehno obnavljati in nadgrajevati, tudi ko dosežemo izobrazbo, potrebno za opravljanje določenega poklica. Govorimo o t. i. vseživljenjskem učenju. Ob menjavi poklicnega področja prav tako nastopi potreba po novem izobraževanju. Danes marsikdo ostane delovno aktiven tudi v pokoju in se prične udeleževati na različnih interesnih področjih, kjer se v času zaposlitve ni uspel izraziti. Upokojenci se pogosto odločajo za nova izobraževanja, npr. za učenje tujih jezikov, računalništva, umetnosti ipd., ter opravljajo občasna dela (plačljiva ali prostovoljna). Vidimo, da je kariera tesno prepletena s procesom učenja, ki se odvija od rojstva do smrti. S širšega vidika torej kariera pomeni vseživljenjsko pot skozi izobraževanje in delo. Ne pretiravimo, če rečemo, da je posameznikovo življenje njegova kariera.

Naslednja razlika med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem kariere je ta, da se je tradicionalno pojmovanje kariere osredotočalo predvsem na posameznikove delovne aktivnosti – službe, ki jih posameznik opravlja v svojem življenju. Sodobno pojmovanje kariere poleg dela vključuje tudi druga življenjska področja oz. posameznikove življenjske vloge: že

omenjeno področje učenja, področje prostega časa in hobijev, področje družbenega in kulturnega udejstvovanja, družinsko življenje idr. Sodobni karierni raziskovalci tako preučujejo interaktivno delovanje vseh naštetih življenjskih vlog/področij na posameznikov poklicni in osebni razvoj.

Pri tradicionalnem pojmovanju kariere se je poudarjalo zunanje, navzven opazno in merljivo delovno življenje – vrsta delovnih položajev. Danes temu objektivnemu pogledu na kariero dodajamo tudi subjektivni, notranji vidik, ki govori o tem, kako posamezniki sami zaznavajo in doživljajo svojo izobraževalno, poklicno, osebno, življenjsko pot. Poudarja se posameznikov lasten pogled na njegove korake in napredek v času ter njegov pogled na to, kako pomembna je zanj kariera. Tabela 1 povzema opisane temeljne razlike med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem kariere.

Tabela 1. *Tradicionalno in sodobno pojmovanje kariere*

pojmovanje kariere	
tradicionalno	sodobno
1. Služba je enačena s poklicem, ta pa s kariero.	1. Koncept poklica je nadrejen konceptu službe, koncept kariere pa je nadrejen konceptu poklica.
2. Delovna kariera pomeni stabilno, enosmerno, vertikalno poklicno pot navzgor.	2. V svoji delovni karieri ljudje (pogosto) menjajo službe/poklice (vertikalni premiki navzgor in navzdol; horizontalni premiki vstran) in lahko opravljajo tudi več služb/poklicev hkrati.
3. Koncept kariere se osredotoča izključno na obdobje zaposlitve.	3. Kariera se odvija skozi vse življenje. Poleg obdobja zaposlitve vključuje tudi obdobje izobraževanja in obdobje po upokojitvi. Govorimo o t. i. vseživljenjskem izobraževanju in delu oz. o vseživljenjski karieri.
4. Delo je edini in osrednji predmet kariere.	4. Kariera je integracija različnih življenjskih področij: učenja, dela, družine, prostega časa, interesov, hobijev, kulturnega in družbenega udejstvovanja idr.
5. Poudarek je na objektivnem, navzven opaznem, zunanjem vidiku kariere.	5. Integracija objektivnega in subjektivnega pojmovanja kariere.

Na osnovi povedanega bomo za potrebe doktorskega dela kariero opredelili kot posameznikovo vseživljenjsko pot oz. »potovanje« skozi učenje, delo in druga življenjska področja (prosti čas, družina, vključenost v skupnost/družbo idr.).

Karierni razvoj (angl. career development) je proces, v katerem posameznik načrtuje svojo izobraževalno, delovno in osebno pot. Ta lahko poteka samostojno ali s pomočjo svetovalca.

Karierni razvoj je koncept, ki zajema dinamično, razvijajočo in spreminjajočo se naravo kariere oz. učenja in dela (Kohont s sod., 2011).

Karierno odločanje (angl. career decision-making) je specifičen proces, ki se odvija znotraj procesa kariernega razvoja. Z izrazom označujemo odločanje posameznika o svoji karieri, tj. o svojem delovanju, življenju na določenem področju. Karierni raziskovalci poskušajo pojasniti potek procesa kariernega odločanja in mehanizme, ki so vključeni v ta proces.

Karierna odločitev ali *karierna izbira* (angl. career decision, career choice,) je rezultat procesa kariernega odločanja. Gre za odločitev posameznika, povezano z njegovo kariero in zajema odločitev za opravljanje določenega poklica, funkcije, za sprejemanje odgovornosti, a tudi odločitev za izobraževanje, podjetniško pot, ali odločitev za usklajevanje dela in osebnega življenja (Kohont in sod., 2011). Tako tudi odločitev srednješolcev o nadaljevanju izobraževanja – tj. izbira visokošolskega študijskega programa, ali na kratko izbira študija/odločitev za študij – imenujemo poklicna ali karierna odločitev.

1.2.2 Značilnosti kariernih situacij

Karierne situacije – situacije, ko se posameznik odloča o svoji karieri (ena od njih je tudi izbira študija) imajo naslednje značilnosti: 1. vključujejo posameznika, ki se mora odločiti; 2. število potencialnih alternativ, med katerimi posameznik lahko izbira, je navadno zelo veliko (npr. število različnih poklicev, poklicnih tečajev, študijskih programov, srednješolskih programov itn.); 3. o vsaki alternativni obstaja ogromna količina informacij; 4. upoštevati se mora veliko aspektov (npr. dolžina izobraževanja oz. treninga, stopnja neodvisnosti, vrsta odnosa z ljudmi idr.), da karierne alternative in posameznika opišemo ustrezno in dovolj natančno; 5. negotovost ima pomembno vlogo v odnosu do individualnih lastnosti (npr. sedanje in prihodnje preference) in narave kariernih alternativ v prihodnosti (Gati, 1990).

1.2.3 Vrste pomoči pri razvoju kariere

Posameznik lahko svojo kariero razvija samostojno ali s pomočjo drugih ljudi. Med neformalne vire pomoči uvrščamo pogovore, informiranje, spodbude, priporočila, nasvete staršev, sorodnikov, znancev, vrstnikov in prijateljev. Na meji med formalnimi in neformalnimi oblikami pomoči so različne radijske in televizijske oddaje s poklicno/karierno tematiko, v katerih izbrani strokovnjaki in udeleženci s preučevanega področja (npr. dijaki, študentje, zaposleni v določeni industrijski panogi) predstavljajo izbrana poklicna področja, ter informativni dnevi, letni sejem Informativa v Ljubljani ipd.

Med formalne vire pomoči pri kariernem razvoju v Sloveniji uvrščamo: šolske svetovalne službe za osnovnošolce; šolske svetovalne službe, visokošolsko prijavno-informacijsko službo, centre za poklicno informiranje in svetovanje – CIPS, pa tudi redke nevladne organizacije, ki se ukvarjajo s kariernim svetovanjem (npr. zavod IZIDA v Ljubljani) – za srednješolce; CIPS in nedavno ustanovljena karierna središča – za študente, Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje – ZRSZ in CIPS (za prve iskalce zaposlitve, zaposlene in brezposelne).

V grobem lahko ločimo dve osnovni obliki pomoči pri kariernem razvoju: karierno izobraževanje in karierno svetovanje. *Karierno izobraževanje* (angl. career education), tudi izobraževanje za razvoj kariere, je program načrtovanih dejavnosti, s pomočjo katerega posameznik razvije predstave, znanja in veščine, ki mu omogočajo ustrezno vodenje kariere v izobraževanju in delu. Za otroke in mladostnike se uporablja izraz poklicna vzgoja, za odrasle pa izobraževanje za razvoj kariere oz. karierno izobraževanje (Niklanović in sod, 2011). Za otroke in mladostnike v Sloveniji to dejavnost izvajajo šolske svetovalne službe, je pa kvaliteta dejavnosti močno odvisna od njihove lastne angažiranosti. Nekatere svetovalne službe med množico vseh dejavnosti, ki so jih po zakonu dolžne opravljati, kariernemu izobraževanju namenjajo več časa, pozornosti in energije, druge manj. Na primer, vse šole seznanijo dijake z informacijami o prehodu na naslednjo raven izobraževanja (vpliv mature, ocen in učnega uspeha iz zadnjih dveh letnikov srednje šole, pomen informativnih dni, postopek vpisa na študijsko smer), med seboj pa se šole razlikujejo v tem, koliko dodatnih aktivnosti namenijo pripravam dijakov na izbiro študija. Tako nekatere šole organizirajo: predavanja in seminarje o pomenu študija, poklica, načrtovanja in vodenja kariere; delavnice na temo spoznavanja sebe, svojih ciljev, interesov, vrednot in njihove vloge pri kariernem odločanju; predstavitev poklicev na šolah s strokovnjaki in zaposlenimi na izbranih poklicnih področjih; ogled izbranih podjetij/organizacij idr. Karierno izobraževanje navadno poteka v skupinah, lahko je podprto tudi z uporabo računalniških programov. Skladno s programskimi smernicami svetovalnih služb v gimnazijah, srednjih poklicnih šolah s srednjim in nižjim poklicnim izobraževanjem ter srednjih strokovnih šolah naj bi svetovalna služba dijakom zadnjih letnikov ponudila (ali organizirala) tudi vsaj en individualni svetovalni razgovor (Čaćinović Vogrinčič in sod., 2008).

Karierna orientacija/karierno svetovalno delo/svetovanje pri izbiri karier, tudi *karierno svetovanje* ali *svetovanje za kariero* (angl. career guidance) je poglobljeno, navadno individualno svetovanje v zvezi s posameznikovo kariero. Gre za storitev, pri kateri se posameznik ob pomoči kariernega svetovalca odloča o kariernih ciljih in sprejema karierno odločitev na podlagi svojih želja, potreb, sposobnosti, lastnosti, znanj, interesov, vrednot in razvojnih priložnosti ter tako oblikovan karierni načrt tudi uresničuje. Posamezniku karierno svetovanje osvetli možnosti razvoja kariere ter mu pomaga določiti dodatna izobraževanja in usposabljanja, ki pripomorejo doseči postavljene karierne cilje (Kohont s sod. 2011). Karierno svetovanje lahko obsega samo eno srečanje, a tudi do 10 ali več, odvisno pač od narave kariernega problema. V procesu kariernega svetovanja pogosto prihaja do prepletanja različnih kariernih tem: osebnega, družinskega, izobraževalnega in delovnega življenja posameznika. Za to obliko pomoči šolske svetovalne službe navadno nimajo dovolj časa, kompetenc in pogosto tudi ne ustreznih merskih instrumentov (npr. vprašalnike interesov, teste sposobnosti, osebnostne vprašalnikov, lestvice vrednot itd.), ki se navadno uporabljajo v procesu svetovanja. Karierno svetovanje v Sloveniji tako izvajajo v CIPS, ZRSZ, kariernih centrih in nekaterih nevladnih organizacijah, ki se ukvarjajo z načrtovanjem in razvijanjem kariere.

Znotraj omenjenih dveh glavnih oblik pomoči pri razvoju kariere (tj. kariernem izobraževanju in kariernem svetovanju) strokovnjaki uporabljajo tudi specifične oblike pomoči, kot so ocenjevanje, informiranje, kovčing, nasvetovanje, spremljanje, zastopanje idr. Teh izrazov ne

bomo podrobneje razlagali, saj niso osrednji predmet doktorskega dela. Zainteresirani bralec si njihove opredelitve lahko pogleda v omenjenem Terminološkem kariernem slovarčku (Kohont s sod., 2011). Opremljeni z razumevanjem ključnih pojmov in konceptov v povezavi s kariero, lahko začnemo razlagati teorijo kariernega razvoja.

1.3 Teorija kariernega razvoja

Podobno kot pri opredeljevanju ključnih pojmov, povezanih s kariero, različni avtorji različno definirajo tudi pojem (znanstvene) teorije. Za potrebe doktorskega dela bomo teorijo opredelili kot celovita in medsebojno povezana spoznanja/trditve, ki razlagajo neko pomembno področje ali predmet znanstvenega raziskovanja. Po Krumboltzu (2002) je dobra teorija poenostavljena predstavitev realnosti in pokaže na razmerje med tistimi dejavniki, ki so odločilni, vse preostalo pa zanemari. Avtor (prav tam) pravi, da je dobra teorija kot dobro narisano zemljevid – je predstavitev, reprezentacija, odslikava realnosti (v našem primeru realnosti odločanja srednješolcev za študij), nikoli pa ni identična realnosti, saj vsaka teorija z namenom uporabnosti povzema, poenostavlja in posplošuje nepregledno količino podatkov.

Zelo dobra (celostna in uporabna) je tudi Muskova (2005) opredelitev teorije, ki pravi, da mora dobra teorija imeti taksonomsko, pojasnjevalno in napovedovalno vrednost, hkrati pa mora biti bogata in parsimonična. Torej je dobra teorija zmožna: a) opisati in (taksonomsko) razvrstiti proučevane pojave; b) pojasniti proučevane pojave z vzročnimi zakonitostmi; c) omogočiti napovedi na podlagi znanih zakonitosti – tj. praktična vrednost teorije; d) opisati, pojasniti in napovedati velik obseg pojavov – tj. bogastvo teorije; e) razlagati čim bolj enostavno, brez odvečnih pojmov in razlag – je parsimonična. K omenjenim petim značilnostim dobre teorije lahko dodamo še šesto; ko so teorije razvite, jih moramo empirično preveriti, kar v praksi pomeni, da moramo razviti merske instrumente za ocenjevanje konstruktov, uporabljenih v teorijah. Vse danes priznane in uporabne karierne teorije imajo tako »za sabo« (številne) vprašalnike, lestvice in tudi teste, ki preverjajo njihovo konstruktno in napovedno veljavnost.

Zakaj bi se sploh ukvarjali s kariernimi teorijami? Za odgovor zopet uporabimo analogijo z zemljevidom. Če bi radi prišli iz kraja A v kraj B, si opis poti, preden se odpravimo nanjo, natančno pogledamo na zemljevidu. Tako se izognemo brezciljnemu tavanju ter prihranimo mnogo časa in energije. Podobno nam tudi karierna teorija ponuja okvir za razumevanje kariernega vedenja, brez katerega modra ne bi videli nobenega smisla v informacijah, ki nam jih svetovancih povedo.

Teorije kariernega razvoja in kariernega odločanja ponujajo koncepte, s katerimi lahko razložimo naravo, potek, vzroke in izide kariernega razvoja in kariernega odločanja. V teoretičnem uvodu bomo predstavili, analizirali, medsebojno primerjali in ovrednotili 12 danes najbolj izdelanih, uveljavljenih in empirično podprtih kariernih teorij, ki so pri odločanju srednješolcev za študij najpomembnejše. Na ta način bomo oblikovali znanje o celostnem integrativnem konceptu kariernega odločanja. Z namenom kasnejše medsebojne primerjave kariernih teorij smo jih razvrstili v štiri sklope: tipološke teorije, razvojne teorije, teorije socialnega učenja in kognitivne teorije ter ostale karierne teorije.

1.3.1 TEORIJE POTEZ IN TIPOV

Prve opisane teorije kariernega razvoja so bile teorije potez in tipov (angl. trait and type theories). Razvili so jih z namenom, da bi s pomočjo analiz osebnostnih značilnosti posameznikov te posameznikove značilnosti lahko povezali z značilnostmi poklicev. Ideja teh teorij je, da lahko določene osebnostne značilnosti združimo v skupine in tako identificiramo osebnostne poteze in tipe. Na enak način lahko med seboj povežemo značilnosti delovnih mest in z njimi opišemo tipe del. Obstaja več teorij potez in tipov. Najbolj poznane in uveljavljene so: teorija potez in zahtev (Parsons, 1909), teorija prilagajanja delu (Dawis in Lofquist, 1984), Hollandova (1997c) tipološka teorija in Myers–Briggsova (Myers, 1998) tipološka teorija. Predstavili bomo dve od omenjenih teorij – teorijo potez in zahtev ter Hollandovo tipološko teorijo; teorijo potez in zahtev ker je bila prva opisana karierna teorija in na njenih idejah temeljijo skoraj vse sodobne karierne teorije, Hollandovo teorijo pa, ker danes velja za najbolj izpopolnjeno, preverjeno in veljavno tipološko teorijo. Enak sloves kot Hollandova teorija ima tudi Dawisova in Lofquistova teorija prilagajanja delu, vendar se ta, kot pove že samo ime teorije, bolj osredotoča na prilagajanje in manj na samo karierno odločanje, kar pa je osrednja tema tega doktorskega dela. Poleg tega je, kot je razvidno iz imena teorije, ta primernejša za razlago kariernega vedenja odraslih zaposlenih ljudi kot pa dijakov/-inj, ki so osrednja populacija tega doktorskega dela. Izpustili bomo tudi predstavitev Myers–Briggsove teorije, ker je bila, če jo primerjamo s Hollandovo teorijo, deležna veliko več kritik glede njene veljavnosti in učinkovitosti pri kariernem svetovanju. Obe v nadaljevanju opisani karierni teoriji imata skupen cilj oceniti osebnostne poteze oz. tipe posameznikov in jih povezati z značilnostmi oz. tipi delovnih mest (v našem primeru študijskih smeri) ter na ta način pomagati posameznikom pri karierni izbiri.

1.3.1.1 Teorija potez in zahtev

Franka Parsonsa imamo za očeta poklicne psihologije. V Bostonu je 1908. leta ustanovil prvo poklicno svetovalnico na svetu, v kateri je nudil poklicno svetovanje za priseljence in brezposelne, poleg tega pa je prvi začel tudi izvajati izobraževalni program za bodoče poklicne svetovalce na šolah, univerzah in v gospodarstvu. Ta program, ki ga je kasneje »posvojila« harvardska univerza, je tako postal prvi univerzitetni program za karierne svetovalce na svetu.

Parsons je v svoji knjigi *Izbiranje poklica* (angl. *Choosing a vocation*), ki je izšla slabo leto po njegovi smrti (26. 9. 1908), opisal koncept poklicnega vodenja in s tem prvi izdelal sistematičen načrt za vodenje kariere. Njegovi pogledi so postali temelji za poznejši razvoj teorije potez in zahtev (imenovane tudi teorija značilnosti oz. lastnosti in faktorjev) (angl. trait and factor theory). Izraz osebnostna značilnost oz. poteza (angl. trait) se nanaša na lastnost posameznika, ki jo je mogoče izmeriti s pomočjo testiranja. Izraz zahteva (tudi faktor, dejavnik) (angl. factor) predstavlja lastnost, ki je potrebna za uspešno opravljanje določenega dela, poklica; izraz faktor se nanaša tudi na statistični pristop, ki poskuša razlikovati pomembne lastnosti skupine ljudi oz. delovnih okolij. Izraza osebnostna značilnost/poteza in faktor/zahteva se torej nanašata na ocenjevanje lastnosti posameznika in poklica.

Parsons (1909) je zapisal, da bi moral posameznik pri izbiri poklica imeti:

1. Jasno razumevanje samega sebe, svojih stališč, sposobnosti, interesov, ambicij in omejitev sredstev ter poznavanje vzrokov vsega naštetega.
2. Znanje o zahtevah in pogojih uspeha, prednostih in slabostih, kompenzacijah, priložnostih in obetih različnih vrst dela.
3. Dobro razmišljanje o povezavah med tema dvema skupinama dejstev. (str. 5)

Povedano drugače; za uspešno karierno odločanje je po Parsonsu treba poznati in razumeti samega sebe, svet dela (poklicev in izobraževalnih programov) ter integrirati znanja z obeh področij.

Parsons ni bil edini, ki je prispeval k razvoju teorije potez in zahtev. Sočasno z njim sta Elton Mayo, avstralski psiholog, sociolog in organizacijski teoretik s harvardske univerze, in Frederick Taylor, ameriški inženir in teoretik menedžmenta, izvajala zgodnje raziskave s področja industrijske psihologije, ki so vključevale preučevanje delovnih pogojev, kot sta npr. utrujenost in dolgčas. Rezultati njunega dela so sistematizirani opisi posameznikovega odzivanja na delovno okolje. Njune objektivne meritve so se skladale s psihologijo potez in zahtev (Zunker, 2012).

V 30. in 40. letih 20. stoletja, še posebej med drugo svetovno vojno, je bilo opravljenih veliko raziskav, ki so preučevale sposobnosti vojakov, z namenov razvrščanja osebja. Eden od pomembnih testov, ki je nastal na tej osnovi, je t. i. splošni vojaški klasifikacijski test (angl. Army General Classification Test), katerega cilj je bil učinkovito razvrščanje rekrutov na številne različne vojaške naloge. Ta instrument je postavil nove standarde v razvoju testov. V tem obdobju je bilo s pomočjo zveznega financiranja v ZDA razvitih tudi mnogo drugih testov, ki so služili kot dobra podlaga za razvoj ocenjevalnih tehnik, potrebnih v teoriji potez in zahtev (Zunker, 2012).

Po drugi svetovni vojni se je raziskovanje na področju ocenjevanja nadaljevalo, predvsem na Univerzi v Minnesoti. Raziskovanje na tej univerzi je bilo tako obsežno, da teorijo potez in zahtev nekateri imenujejo tudi »minnesotski pogled na poklicno svetovanje«. Največji zagovornik »minnesotskega pogleda« je bil Edmus G. Williamson, tudi dekan na tej univerzi v letih 1941–1969. Njegovi pogledi povzemajo pristop potez in zahtev (Williamson, 1939; 1965). Pri svojem delu se je Williamson, tako kot Carl Rogers, osredotočal na človeka kot celoto, vendar pa je bil njegov pristop popolnoma drugačen od Rogersovega. Williamson je bil zagovornik t. i. direktivnega, Rogers (1951) pa nedirektivnega svetovanja. Williamsonove metode so bile med drugim nudenje informacij in predlogov, nasvetov. Po Williamsonu naj bi svetovalec na osnovi svojega znanja pripeljal svetovanca do pravilne poklicne odločitve, Rogers pa je poudarjal refleksijo svetovančevih občutij, ne pa vodenja k določeni poklicni izbiri. Williamsonov pristop so kritizirali številni avtorji; kritike povzema Aubrey (1977). V nadaljevanju na kratko opišemo teorijo potez in zahtev.

1.3.1.1.1 Opis teorije

1.3.1.1.1 Spoznavanje sebe

Spoznavanje sebe je po Parsonsu prvi in najpomembnejši korak pri kariernem odločanju. Teorija potez in zahtev omenja pet osnovnih značilnosti ali faktorjev, ki jih pri svetovancu lahko ocenimo: sposobnosti, spretnosti, interese, vrednote in osebnost. Takrat so imeli svetovalci na voljo le malo merskih instrumentov za spoznavanje svetovancev, zato je svetovalni proces temeljil predvsem na pogovoru s svetovancem. Z vprašanji, kaj svetovanec rad počne (interesi), kako dober je v tej stvari (dosežki, spretnosti in sposobnosti) ter s pogovorom o temah, ki jih je svetovanec zaznaval kot pomembne (vrednote), so svetovalci pomagali svetovancem pri njihovem samospoznavanju. Ob opazovanju svetovanca in ob poslušanju svetovančevih komentarjev o zaznavanju sebe in drugih, je svetovalec lahko sklepal o svetovančevih osebnostnih značilnostih. Svetovalni intervju ostaja pri tej teoriji tudi danes pomemben del ocenjevalnega procesa, močan razvoj psiholoških merskih instrumentov pa je svetovalcem ponudil dodatni vir informacij o psiholoških značilnostih svetovancev.

1.3.1.1.2 Spoznavanje sveta dela

Spoznavanje izobraževalnih programov, poklicev in delovnih mest je drugi korak v teoriji potez in dejavnikov. Naloga kariernega svetovalca je, da svetovancem pomaga pri zbiranju poklicnih informacij. Pri tem se svetovalcem seveda ni treba zanašati le na svoje znanje o poklicih, ampak lahko pri dopolnjevanju svojega znanja uporabljajo mnogo različnih virov. Tako so v ZDA kariernim svetovalcem na voljo različni poklicni klasifikacijski sistemi, med katerimi so najbolj poznani: DOT – Dictionary of Occupational Titles, O*NET – The Occupational Information Network, GOE – Guide for Occupational Exploration, SOC – Standard Occupational Classification Manual in Occupational Outlook Handbook – OOH. Večina od njih je dostopnih preko spleta in se posodablja vsakih nekaj let (1–3 let). V teh klasifikacijah so navedene najpomembnejše informacije o vsakem posameznem poklicu (npr. delovne naloge, pogoji, izobrazba, potrebna za opravljanje dela, plača, možnosti napredovanja, možnosti prostovoljnega dela in polovičnega delovnega časa za spoznavanje poklica; poklici, povezani z izbranim poklicem; interesi, sposobnosti, spretnosti, vrednote in osebnostne značilnosti, potrebne za opravljanje poklica idr.). Kvaliteto in vsebino poklicnih informacij določa in preverja Nacionalno združenje za karierni razvoj (angl. National Career Development Association).

V Sloveniji lahko srednješolci pridobijo informacije o poklicih in izobraževalnih programih iz formalnih in neformalnih virov. Med neformalne vire uvrščamo informacije staršev, sorodnikov, znancev, prijateljev ipd. Nekje na meji med formalnimi in neformalnimi viri informacij so radijske in televizijske oddaje s poklicno/karierno tematiko, v katerih izbrani strokovnjaki predstavljajo določena poklicna področja, informativni dnevi, letni sejem Informativa v Ljubljani ipd. Med formalne vire poklicnih informacij v Sloveniji uvrščamo informacije šolske svetovalne službe, Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje – ZRSZ, centrov za poklicno informiranje in svetovanje – CIPS, razpise za vpis in informacije, ki jih posredujejo visokošolske ustanove.

1.3.1.1.3 Povezovanje znanja o sebi z znanjem o delu

Po teoriji potez in zahtev je glavni cilj kariernega svetovanja tretji korak, tj. povezovanje znanja o sebi z znanjem o poklicih. Povezovanje je v bistvu vgrajeno že v prva dva koraka teorije. Veliko priročnikov različnih psihodiagnostičnih sredstev s področja kariernega razvoja vsebuje tudi informacije o tem, kateri poklici se povezujejo z določenimi vzorci točk na testih. Na drugi strani so znotraj poklicnih informacij najpogosteje vključene tudi vsebine o tem, katere sposobnosti, interese, vrednote, osebnostne lastnosti zahtevajo določeni poklici.

Povezati znanje o sebi z znanjem o poklicih je na prvi pogled zelo preprosto. V praksi pa se pogosto zgodi, da npr. sposobnosti, ocenjene z enim testom, predlagajo eno skupino poklicev, interesi, ocenjeni z drugim vprašalnikom, drugo skupino poklicev, osebnostne lastnosti, ocenjene s tretjim inventarjem pa tretjo skupino poklicev. Do neskladij lahko prihaja celo med različnimi merskimi instrumenti, ki ocenjujejo isto psihično lastnost, kar kaže na različno pojmovanje te lastnosti pri različnih instrumentih. Vse skupaj nakazuje na to, da je pri svetovanju smiselno, da poleg testov in vprašalnikov uporabljamo še druge oblike pridobivanja informacij, kot npr. intervju, svetovalni pogovor in interaktivne računalniške sisteme.

1.3.1.1.2 Ocena teorije, njena implikacija pri kariernem svetovanju in primerjava z ostalimi kariernimi teorijami

Teorija potez in zahtev je bila prva opisana karierna teorija. Trije osnovni koraki teorije – spoznavanje sebe, spoznavanje poklicev in integracija znanj z obeh področij, predstavljajo grobo osnovo in enega od temeljev večine sodobnih teorij kariernega razvoja. Kot bo razvidno iz nadaljevanja uvoda, mnoge kasnejše teorije kariernega razvoja v svoji strukturi zajemajo omenjene tri osnovne korake, ki so dopolnjeni z novejšimi spoznanji s področja kariernega razvoja.

Raziskovanje teorije potez in zahtev je bilo osredotočeno na preučevanje značilnosti in faktorjev in ne na uporabnost teorije v kariernem svetovanju. Ta teorija je splošna in jo lahko pojmuje kot predhodnico bolj razdelanih teorij značilnosti in tipov Hollanda (1997c) ter Dawisa in Lofquista (1984).

Vloga svetovalca pri tej teoriji je »veslanje« med spoznavanjem sebe in sveta dela. Ker lahko svetovanci pridobijo večino informacij o izobraževalnih programih in poklicih izven procesa svetovanja, je svetovanje navadno osredotočeno predvsem na spoznavanje njih samih in povezovanje znanj z obeh področij.

Svetovanje po teoriji potez in zahtev temelji na uporabi merskih instrumentov za ocenjevanje posameznikovih dosežkov, spretnosti, sposobnosti, interesov, vrednot in osebnosti. Pri izbiri merskih instrumentov je teorija nedoločna in svetovalcu dopušča izbor tistih instrumentov, za katere meni, da so najprimernejši zanj in za svetovanca. Uporabo merskih instrumentov lahko določi poklicni klasifikacijski sistem, ki ga bo svetovalec uporabil kasneje v procesu svetovanja. Tak sistem lahko svetovancu pomaga pri organiziranju informacij o poklicih.

Ena od težav teorije potez in zahtev je njeno poudarjanje testiranja. Svetovalec lahko upa, da svetovanec ne bo odšel z zaključka svetovanja govoreč si: »Test je pokazal, naj bom ...« Čeprav v svetovanju, ki temelji na teoriji potez in zahtev, uporabljamo teste in vprašalnike, ti ne bi smeli biti determinirati končne karierne odločitve posameznika.

Teorija potez in zahtev je na videz preprosta. Za svetovalca začetnika je zelo enostavno razviti komunikacijski stil, pri katerem postavlja vprašanja, svetovanec pa nanje odgovarja. Ker so testi do svetovanca avtoritarni, lahko ovirajo odnos med svetovalcem in svetovancem. Svetovalec lahko s tem, da testne informacije za nekaj časa pusti ob strani in se raje pogovarja o svetovančevih osebnih izkušnjah, povezanih s kariernim razvojem, pomaga, da svetovanec sprejme odgovornost za svoje karierno odločanje.

Še en razlog za navidezno preprostost teorije potez in zahtev so njeni trije osnovni koraki (spoznavanje sebe, spoznavanje izobraževalnih programov/poklicev in integracija obeh znanj). Le-ti nudijo splošen pregled svetovalnega procesa, ne zagotavljajo pa mnogo podrobnosti. Teorija svetovalcu ne pove, katere merske instrumente naj uporablja. Svetovalec se mora odločiti sam, katere izmed množice osebnostnih lastnosti in delovnih/izobraževalnih zahtev, s katerim se ukvarja pri kariernem svetovanju, so najpomembnejše in zato potrebne nadaljnje analize. Teorija konceptualno nudi svetovalcu manj vodstva kot večina ostalih teorij kariernega razvoja. Zaradi navedenega lahko teorijo potez in zahtev ocenimo kot precej površinsko. Lahko jo pojmuje kot najbolj enostavno in najmanj sofisticirano karierno teorijo, z najmanj smernic za svetovalce (kar je lahko tudi prednost teorije, saj svetovalcu in svetovancu omogoča veliko fleksibilnost pri izbiri in uporabi merskih instrumentov ter tudi večjo fleksibilnost pri procesu svetovanja).

Teorija potez in zahtev je prej statična kot razvojna teorija. Ne osredotoča se na to, kako se sposobnosti, spretnosti, interesi, vrednote in osebnost ter tudi delovne/izobraževalne zahteve in pogoji razvijajo, a tudi spreminjajo. Namesto tega se osredotoča na ugotavljanje potez in zahtev v sedanjem trenutku. Pogovor o spreminjanju omenjenih (psiholoških) entitet seveda dopušča, ga pa ne poudarja. Vemo pa, da so lahko pretekle osebnostne lastnosti in delovni/izobraževalni pogoji ter njihova evolucija zelo uporabni pri ocenjevanju trenutnih osebnostnih značilnosti in delovnih/izobraževalnih zahtev.

Teorija potez in zahtev tudi ne upošteva vloge drugih pomembnih oseb (npr. staršev, učiteljev, vrstnikov), ki pa v praksi mnogokrat pomembno vplivajo na svetovančev karierni razvoj. Še en problem, s katerim se lahko soočijo karierni svetovalci pri uporabi teorije potez in zahtev, je razkorak med svetovalčevimi in svetovančevimi sposobnostmi, spretnostmi, interesi, vrednotami in osebnostjo. Na primer, svetovalčeve vrednote v zvezi z delom in izobraževanjem se lahko precej razlikujejo od vrednot svetovanca. Naloga svetovalca je to prepoznati in do tega gojiti toleranten odnos. Svetovalci npr. pogosto visoko vrednotijo altruizem in dobre delovne odnose s sodelavci. Biti morajo previdni pri razumevanju tistih svetovancev, ki teh vrednot ne cenijo tako močno in npr. višje vrednotijo prestiž ali podjetnost, česar pa svetovalec morda ne ceni tako močno. Zaradi omenjenih problemov je teorija potez in zahtev ena od najtežjih teorij, ki jih svetovalec lahko uporabi pri kariernem svetovanju.

1.3.1.2 Hollandova tipološka karierna teorija

V svojem več kot 50-letnem znanstvenoraziskovalnem delu je Holland (1959, 1966, 1973, 1985, 1997c) napisal pet knjig, ki razlagajo njegovo tipološko karierno teorijo. Vsaka knjiga predstavlja utrditev, posodobitev in dodatno razdelanost teorije. Ime teorije je Holland delno spreminjal, medtem ko jo je razvijal, nazadnje pa jo je poimenoval Teorija poklicne izbire: teorija poklicnih osebnosti in delovnih okolij (Holland, 1997c). V nadaljevanju povzemamo to zadnjo verzijo teorije.

1.3.1.2.1 Opis teorije

Hollandova (1997c) teorija opisuje, kako posamezniki vstopajo v interakcijo z okoljem in kako značilnosti posameznika in okolja rezultirajo v poklicni izbiri posameznika ter prilagoditvi posameznika tej izbiri. Pri svojem znanstvenoraziskovalnem delu je Holland prišel do zaključka, da lahko tako osebnost kot delovno okolje razdelimo v šest osnovnih kategorij. Tako je predvidel šest osnovnih poklicnih osebnostnih tipov, ki jim ustreza šest osnovnih tipov delovnih okolij: realistični, raziskovalni, umetniški, socialni, podjetniški in konvencionalni tip oz. okolje (v angleščini RIASEC – Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising in Conventional).

Po Hollandu (1997c) se osnovna poklicna osebnostna orientacija oz. osebnostni tip sčasoma razvije na osnovi podedovanih značilnosti posameznika in njegovih odzivov na zahteve okolja. Za vsak osebnostni tip je značilne določen vzorec interesov, prepričanj, sposobnosti, vrednot in osebnostnih značilnosti. Predstavimo značilnosti omenjenih šestih osnovnih **poklicnih osebnostnih tipov**.

- a) *Realistični* tip vključuje posameznike, ki izražajo tradicionalno »moške« značilnosti. So telesno močni, s problemi se spoprijemajo na izrazito praktičen način, imajo dobro razvite mehanske sposobnosti, medtem ko na socialnem področju kažejo precej manj spretnosti. Navadno so konformistični, neizstopajoči, preprosti, spontani, odkriti, iskreni, materialistično usmerjeni, vztrajni, predvsem pa praktični. Zato imajo radi praktične zaposlitve in jim ustrezajo poklici, kot so npr. avtomehaničar, kmet, električar, strojni inženir, pilot.
- b) *Raziskovalni* osebnostni tip posameznika je izrazito usmerjen k intelektualni dejavnosti. Je razumski, razmišljajoč, radoveden, analitičen, kritičen in učinkovito obvlada teoretske pojme, je neodvisen, natančen, introvertiran, zadržan. Razvite ima sposobnosti za znanstveno delo, primanjkuje pa mu voditeljskih, običajno tudi socialnih spretnosti. Zaradi tega ga zanimajo intelektualni poklici, ki zahtevajo tudi znanstvenoraziskovalne sposobnosti, kot npr. genetik, jezikoslovec, seizmolog, statistik, kartografski tehnik.

- c) *Socialni* tip posameznika izraža tradicionalno »ženske« značilnosti, zlasti tiste, ki se povezujejo z besednimi sposobnostmi in medosebnimi spretnostmi, v manjši meri pa ima razvite mehanske sposobnosti in načine znanstvenega mišljenja. Taki posamezniki so družabni, prijazni, prijateljski, sodelovalni, empatični, razumevajoči, potrpežljivi, obzirni, odgovorni in radi pomagajo. Zato imajo radi socialne zaposlitve in jim ustrezajo poklici, kot so npr. učitelj, socialni delavec, logoped, poklicni svetovalec, frizer.
- d) *Konvencionalni* tip posameznika se rad ukvarja z deli, ki zahtevajo skrbnost, pozornost, metodičnost, konformizem, odgovornost, previdnost, učinkovitost, urejenost, vztrajnost. Konvencionalni poklici so npr. davčni svetovalec, knjigovodja, stenograf, sodni uradnik, tajnik, knjižničar. Konvencionalni ljudje imajo radi zelo strukturirane dejavnosti, imajo visoko razvite aritmetične in pisarniške spretnosti, večkrat pa jim primanjkuje ustvarjalnih sposobnosti.
- e) *Podjetniški* tip ima izrazite voditeljske in govorniške spretnosti, je ambiciozen, energičen, družaben, zgovoren, prepričljiv, podjeten, pridobitniški, nastopaški, gospodovalen, optimistični in pustolovski. Rad je v vlogi vodja, ustrezajo pa mu poklici, kot so menedžer, nadzornik, predstavnik za stike z javnostjo, politik, upravnik, agent za prodajo, predstojnik, producent televizijskih oddaj.
- f) *Umetniški* tip ima razvite umetniške, ustvarjalne sposobnosti (npr. pisateljske, pesniške, igralske, glasbene), navadno se izraža na nekonvencionalen način, primanjkuje pa mu uradniških in drugih spretnosti za opravljanje konvencionalnih del, prav tako se izogiba konvencionalnim socialnim stikom z ljudmi. Je čustveno izrazen, idealističen, nepraktičen, impulziven, introspektiven, nekonformističen, odprt, neodvisen, neurejen, intuitiven. Ustrezajo mu poklici, kot so npr. glasbenik, komponist, igralec, filmski režiser, modni kreator, portretist, kipar, masker.

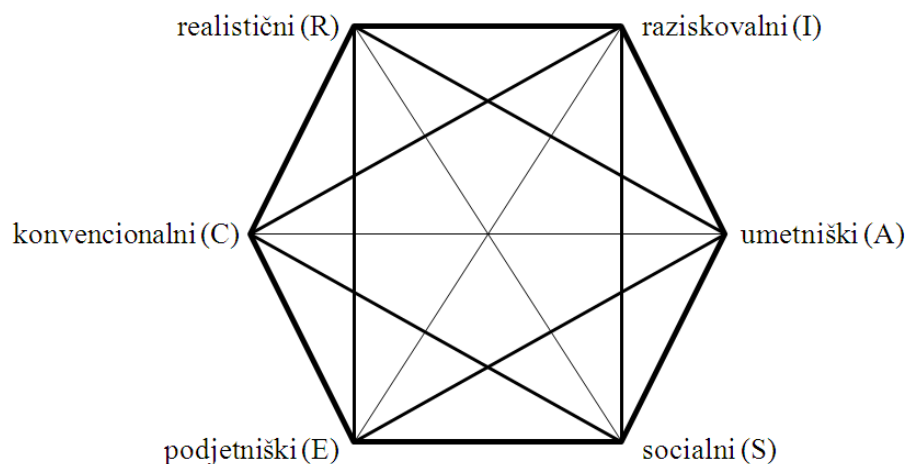
Opisanim šestim poklicnim osebnostnim tipom po Hollandu (1997c) ustreza šest osnovnih **poklicnih/delovnih okolij**. Realističnemu osebnostnemu tipu ustreza *realistično okolje*, predstavniki katerega so specialni, strokovni, tehnični poklici (npr. klepar, električar, operator strojev, mehanik letal, fotograf). Raziskovalnemu osebnostnemu tipu ustreza *raziskovalno okolje*, v katerem najdemo znanstvenike (npr. kemik, fizik, matematik) in tehnike (npr. laborant, računalniški programer). *Umetniškemu okolju* ustrezajo umetniški poklici: npr. likovni poklici (kot so kipar, slikar in oblikovalec), glasbeni poklici (kot so učitelj glasbe, dirigent, glasbenik) in literarni poklicni (kot so urednik, pisec člankov, kritik). V *socialnem okolju*, ki najbolj ustreza socialnemu osebnostnemu tipu, najdemo izobraževalne poklice (npr. učitelj, izobraževalni administrator, profesor na univerzi) in socialne poklice (npr. socialni delavec, sociolog, medicinska sestra, delovni terapevt). Podjetniškemu osebnostnemu tipu ustreza *podjetniško okolje*, v katerem najdemo poklice, kot so menedžer, vodja oddelka, podjetnik, direktor, borzni posrednik. Konvencionalnemu osebnostnemu tipu ustreza *konvencionalno okolje*, za katerega so značilni poklici, kot so pisarniški delavec, tajnik, knjigovodja, računovodja, knjižničar, blagajnik.


Vseh posameznikov seveda ne moremo razvrstiti v čiste osebnostne tipe, ker izražajo značilnosti več tipov hkrati. Pri tem so nekatere značilnosti bolj, druge pa manj izrazite. Vendar pa Holland (1997c) zagovarja tezo, da do konca pozne adolescence večino ljudi lahko opišemo s kombinacijo omenjenih šestih osebnostnih tipov. Na osnovi ocenjevanja s Hollandovimi inventarji lahko za vsakega posameznika ugotovimo t. i. Hollandovo tričrkovno kodo (prve tri začetne črke osebnostnih tipov, ki najbolj odražajo posameznikovo poklicno osebnost), čeprav je sam Holland (1997c) predlagal razvrščanje vseh šestih osebnostnih tipov za opisovanje posameznika. Na enak način lahko opišemo tudi delovna okolja.

Naslednja predpostavka Hollandove teorije pravi, da gre pri karierni izbiri in prilagoditvi za »razširitev posameznikove osebnosti na področje dela« (Holland, 1997c, str. 4). Po Hollandu (1997c) ljudje izražajo sebe, svoje interese, spretnosti in vrednote skozi svoje karierne odločitve in izkušnje. Holland (1997c) je trdil, da posamezniki iščejo in vstopajo v takšna delovna okolja, ki jim omogočajo »urjenje svojih veščin in sposobnosti, kjer lahko izražajo svoja stališča in vrednote ter kjer lahko učinkovito rešujejo probleme in nase prevzemajo različne vloge« (str. 4). Posledično je Holland predpostavil, da je *kongruentnost*, tj. stopnja skladnosti med posameznikovim osebnostnim tipom in tipom delovnega okolja, determinanta mnogih pomembnih izidov, vključno z občutkom delovnega zadovoljstva, delovno učinkovitostjo in stabilnostjo. Povedano drugače, po Hollandu (1997c) je pri poklicni izbiri zlasti pomembno, da se izbrani poklic sklada s posameznikovo osebnostjo. Ljudje, ki opravljajo poklic, skladen z njihovimi osebnostnimi značilnostmi, so bolj zadovoljni na delovnem mestu in dlje časa vztrajajo pri opravljanju istega poklica kot tisti, pri katerih se delo, ki ga opravljajo, manj ujema z njihovimi osebnostnimi značilnostmi. Posameznikovo vedenje je po Hollandu (1997c) določeno z interakcijo njegove osebnosti in značilnosti okolja.

Odnose med poklicnimi osebnostnimi tipi je Holland (1997c) slikovno prikazal v obliki heksagonalnega modela (slika 1), ki je osnova za razumevanje štirih Hollandovih **teoretičnih konceptov**.

- i) Že omenjena *kongruentnost* – skladnost posameznikove osebnosti s poklicnim okoljem. Visoka kongruentnost nastopi npr. pri posamezniku, katerega poklicno osebnost najboljše opredelimo s tričrkovno kodo AES (umetniški, podjetniški in socialni tip) in ki se zanima za poklic filmskega urednika (poklic, ki je na osnovi Hollandovih tipov, ki navadno opravljajo ta poklic, kategoriziran kot AES). Na drugi strani bi bil za to isto osebo poklic biologa (IRC) zelo nekongruentna izbira.



Stopnja konsistentnosti	Osebnostni vzorci
 Visoka	RI, RC, IR, IA, AI, AS, SA, SE, ES, EC, CE
 Srednja	RA, RE, IS, IC, AR, AE, SI, SC, EA, ER, CS, CI
 Nizka	RS, IE, AC, SR, EI, CA

Slika 1. Odnosi med Hollandovimi tipi (vir: Holland, 1997c)

- ii) *Diferenciacija* – pripadnost posameznika enemu samemu ali več osebnostnim tipom. O zelo veliki diferenciaciji govorimo npr. pri posamezniku, katerega osebnost je zelo podobna le enemu samemu Hollandovemu tipu, značilnosti ostalih petih tipov pa so pri tej osebi skoraj nezaznavne. Nasprotno so nizko diferencirani posamezniki tisti, ki približno enako močno odražajo značilnosti več, lahko celo vseh šestih poklicnih osebnostnih tipov. Za nizko diferencirane posameznike je po Hollandu (1997c) značilno manj jasnosti in več težav pri kariernem odločanju, saj se med enako izraženimi interesi le s težavo odločijo za enega.
- iii) *Konsistentnost* – podobnost enega osebnostnega tipa z drugimi, ki je v heksagonu prikazana kot oddaljenost med osebnostnimi tipi. Gre za oceno notranje harmonije oz. koherentnosti tipov, ki jo ugotovimo tako, da preverimo položaj prvih dveh tipov v tričrkovni kodi na heksagonu. Tipa, ki sta si v heksagonu bližje, sta si psihološko bolj podobna (npr. realistični in raziskovalni) ter imata bolj konsistentne in harmonične profile osebnosti kot tipa, ki si v heksagonu ležita nasproti (npr. podjetniški in raziskovalni). Konsistentnost lahko ugotavljamo tako za posameznika kot za delovno/izobraževalno okolje. Po Hollandu (1997c) se posamezniki s konsistentnimi osebnostnimi tipi znotraj njihove tričrkovne osebnostne kode počutijo bolj udobno (angl. feel at ease) glede svojih osebnostnih značilnosti in se pri kariernem odločanju soočajo z manj težavami, saj delovna okolja od ljudi navadno terjajo spretnosti in interese, ki so si podobni. V splošnem obstaja zelo malo poklicev z nekonsistentnimi kodami, npr. trener atletike (SRE), ki mora pomagati poškodovanim atletom, ko so pod emocionalnim in fizičnim stresom.

Medtem ko sta diferenciacija in kongruentnost lahko cilja kariernega svetovanja, to ne velja za konsistentnost. Pomanjkanje konsistentnosti ne pomeni, da je odločitev slaba. Naloga kariernih svetovalcev je, da osebe z nekonsistentno osebnostjo (npr. SIC) opozorijo, da navadno težko najdemo delovna/izobraževalna okolja, ki se ujemajo z dvema ali s tremi nekonsistentnimi Hollandovimi kodami. Nekonsistentni posamezniki se morajo pogosto odločiti za enega od dveh nekonsistentnih poklicev.

Holland (1997c) opisuje še eno obliko konsistentnosti: *konsistentnost aspiracij*. Posameznik lahko ima npr. veliko želja oz. sanj o prihodnosti, ki pa se lahko med sabo precej razlikujejo z vidika konsistentnosti. Poznavanje svetovančevih aspiracij je po Hollandu (1997c) zelo uporabno tako za ocenjevanje svetovančevega osebnostnega tipa kot za sam proces kariernega svetovanja.

- iv) *Identiteta* – jasnost in stabilnost posameznikovih ciljev, interesov in talentov ter tudi stabilnost delovnega/izobraževalnega okolja. Če ima organizacija identiteto, potem naloge in cilji zaposlenih ne variirajo veliko. Identiteta je povezana z diferenciacijo in konsistentnostjo pri določanju posameznikovih vrlin in značilnosti delovnih okolij. Če se posamezniki z vidika ostalih značilnosti med sabo ne razlikujejo, naj bi po Hollandu (1997c) kongruentni, konsistentni in visoko diferencirani posamezniki »verjetno kompetentno in učinkovito opravljali svoje delo, bili zadovoljni pri tem delu ter imeli ustrezne socialne odnose s sodelavci« (str. 40).

Holland je razvil mnogo merskih instrumentov, s katerimi je preverjal svojo teorijo. Ocenjevanje poklicnih osebnostnih tipov in tipov delovnih okolij je preverjal z Inventarjem poklicnih preferenc (Vocational Preference Inventory – VPI; Holland, 1994) in z Iskanjem poklicne poti (Self-Directed Search – SDS; Holland, Fritzsche in Powell, 1994). Inventar klasifikacij pozicij (Position Classification Inventory – PCI; G. D. Gottfredson in Holland, 1991) kategorizira delovna okolja na osnovi osebnostnih tipov RIASEC, Tehnika ocenjevanja okolja (Environmental Assessment Technique – EAT; Astin in Holland, 1961) pa kategorizira izobraževalne programe. Lestvica težav pri poklicnem odločanju (Vocational Decision Making Difficulty scale; Holland in Holland, 1977) in njen naslednik, tj. vprašalnik Moja poklicna situacija (My Vocational Situation – MVS; Holland, Draiger in Power, 1980), ter Lestvica poklicne identitete (Vocational Identity scale; Holland, Johnston in Asama, 1993) omogočajo ocenjevanje jasnosti identitete svetovancev. Inventar kariernih stališč in strategij (Career Attitudes and Strategies Inventory; Holland in Gottfredson, 1994) pa ocenjuje svetovančeva prepričanja in dejavnike, ki vplivajo na karijerne izbire.

V Sloveniji imamo v uporabi Hollandov vprašalnik SDS (Iskanje poklicne poti), ki so ga za uporabo pri nas prevedli in priredili Niklanović, Lapajne, B. Hruševar-Bobek in D. Boben (2005). Od leta 2008 dalje obstaja tudi možnost izpolnjevanja vprašalnika preko interneta.

Tretji Hollandov doprinos k teoriji kariernega razvoja in praksi kariernega svetovanja (prva dva sta bila njegova teorija in razvoj merskih instrumentov) je bil razvoj Hollandovih kod za klasifikacijo delovnih/izobraževalnih okolij. Najbolj poznana publikacija, ki je rezultat tega dela, je Slovar Hollandovih poklicnih kod (Dictionary of Holland Occupational Codes – DHOC; Gottfredson in Holland, 1996), obstajajo pa še druge: Iskalo poklicev (Occupations Finder; Holland, 1996b), Iskalo izobraževalnih možnosti (Educational Opportunities Finder; Holland, 1997a) in Iskalo prostočasnih aktivnosti (Leisure Activities Finder; Holland, 1997b). Vse te kode posameznikom omogočajo spoznavanje poklicev, študijev in hobijev, ki so kongruentni z njihovo osebnostjo. V Sloveniji uporabljamo dve obliki prevoda in priredbe Hollandovega Iskala poklicev, ki ju karierni svetovalci uporabljajo skupaj z vprašalnikom SDS. V Iskalu poklicev – R, ki je primerno za mladostnike in odrasle z dobro sposobnostjo branja in razumevanja, je urejenih okrog 2300 poklicev po Hollandovi tričrkovni kodi, dodana pa jim je tudi njihova številka v standardni klasifikaciji poklicev in potrebno število let šolanja. Enostavna oblika iskala poklicev (obsega okrog 2000 poklicev) se uporablja predvsem v zadnjem triletnem osnovne šole ter pri odraslih ali mlajših odraslih z nižjo izobrazbo ali slabšo bralno sposobnostjo.

1.3.1.2.2 Preverjanje teorije

Hollandovo teorijo se je preverjalo z več kot 500 študijami, to je več kot katero koli drugo teorijo kariernega razvoja. Tudi Holland sam je bil zelo produktiven pri preverjanju svoje teorije. Vsaka njegova nova knjiga je predstavljala »prečiščenje« obstoječe teorije in je prinašala dodatne konstrukte. Poleg tega je Holland sam precej pomagal raziskovalcem, ki so se zanimali za raziskave, povezane z njegovim delom.

1.3.1.2.2.1 Preverjanje osnovnih teoretičnih predpostavk

Raziskave so podprle obstoj Hollandovega teoretičnega modela – strukture šestih poklicnih osebnostnih tipov pri različnih populacijah, vključno s srednješolci (Holland, 1962), študenti (npr. Edwards in Whitney, 1972) in zaposlenimi odraslimi (npr. Rachman, Amernic in Aranya, 1981).

Holland (1973, 1985, 1997c) se je zavedal tega, da lahko njegova teorija pojasni le del spremenljivk, ki so v ozadju karierne izbire. Sam priznava vpliv spola, kulture, starosti, socialno-ekonomskega statusa, inteligentnosti in izobrazbe – spremenljivk, s katerimi se njegova teorija neposredno ne ukvarja – na karierni razvoj posameznika. Skladno s to tezo so nekatere raziskave pokazale na razlike v izraženosti tipov RIASEC pri različnih demografskih skupinah. Ugotovljena je bila največja povezanost s spolom, kjer so moški pri lestvici realističnega tipa dosegali višje rezultate kot ženske, ženske pa so pri lestvici socialnega tipa dosegale višje rezultate kot moški (npr. Fouad, 2002; Tracey in Robbins, 2005). Poudariti pa je treba, da so bile velikosti učinkov pri ugotavljanju razlik v izraženosti tipov RIASEC z vidika starosti in rase/etničnosti precej majhne, z izjemo azijskih Američanov, ki so pri lestvici raziskovalnega tipa dosegali višje rezultate kot pripadniki ostalih skupin (Fouad, 2002).

Z vidika vpliva spola je Holland (1997c) ugotovil, da moški pogosteje kot ženske dosegajo višje rezultate pri realistični, raziskovalni in podjetniški lestvici, ženske pa v splošnem dosegajo višje rezultate pri socialni, umetniški in konvencionalni lestvici. Hollandovi zaključki so podobni ugotovitvam Arboneta (1989), in sicer da moški dominirajo v realističnih in podjetniških poklicih, ženske pa v socialnih in konvencionalnih.

Raziskovanja v Sloveniji so pokazala, da slovenski mladostniki v večji meri izražajo značilnosti realističnega tipa osebnosti kot mladostnice, te pa imajo v večji meri izražene značilnosti socialnega in umetniškega tipa. Značilnosti raziskovalnega tipa se pozitivno povezujejo z mladostnikovim učnim uspehom in izobrazbo njegove mame ter očeta, poleg tega se med vsemi drugimi značilnostmi, ki jih meri vprašalnik Iskanje poklicne poti, razmeroma najbolj povezujejo z mladostnikovimi intelektualnimi sposobnostmi (Niklanović in dr., 1996).

Raziskave so v splošnem podprle heksagonalno razvrstitev tipov RIASEC pri ljudeh. Med sosednjimi tipi v modelu so v raziskavah dosledno ugotavljali večjo povezanost kot med nestičnimi tipi (npr. Armstrong, Hubert in Rounds, 2003; Armstrong in Rounds, 2008; Darcy in Tracey, 2007). Vendar pa obstaja manj empirične podpore za strožji model, ki predvideva enake razdalje med šestimi koti heksagona (npr. Armstrong in sod., 2003), zato danes mnogi raziskovalci (npr. Armstrong in Rounds, 2008; Darcy in Tracey, 2007) ta model imenujejo Hollandov krog in ne več Hollandov heksagon.

Večina novejših raziskav (npr. Armstrong, Rounds in Hubert, 2008; Elosua, 2007; Gupta, Tracey in Gore, 2008; Hedrich, 2008; Tracey in Robbins, 2005) je preverjala ustreznost modela RIASEC pri različnih skupinah ljudi. Veliko raziskav je pokazalo, da krožni model RIASEC lahko posplošimo preko spola (npr. Armstrong in sod., 2003, Darcy in Tracey, 2007; Swanson in Gore, 2000), rase oz. etničnosti (npr. Armstrong in sod., 2003, Darcy in Tracey, 2007; Gupta in sod., 2008; Swanson in Gore, 2000) in socialno-ekonomskega statusa (Ryan, Tracey in Rounds, 1996). Ustreznost modela pri starejših otrocih ostaja neraziskana, kot tudi skladnost modela s podatki z nekariernih področij, npr. s hobiji (Hansen, Dik in Zhou, 2008; Hansen in Scullard, 2002).

Hollandovo predpostavko, da tipi RIASEC obstajajo tudi v delovnih okoljih, je preverjalo manj raziskav. Kljub temu so nekatere raziskave potrdile krožni model RIASEC delovnih okolij (npr. Gottfredson in Holland, 1996; Holland, 1996a, 1997c), vendar pa to področje ostaja še relativno slabo raziskano, zato so potrebne nadaljnje raziskave. Še posebej malo je znanega o odnosih med tipi okolij RIASEC (Gottfredson in Richards, 1999). Latona (1989) je npr. ugotovil, da konsistentnost izobraževalnih okolij ni bila povezana s študijsko vztrajnostjo, kar podobno kot pri osebnostnih tipih kaže na majhno napovedno moč konstrukta konsistentnosti pri okoljskih tipih. Za potrditev ali zavrnitev te ugotovitve so potrebne dodatne raziskave.

Da so raziskave potrdile obstoj in razvrstitev tipov RIASEC pri ljudeh in delovnih okoljih, pa še ne pomeni, da je to edina pravilna kategorizacija ljudi in delovnih okolij. Podpora modelu RIASEC lahko delno izvira iz tega, da so prisotnost modela preverjali z uporabo lestvic, ki so bile razvite z namenom ocenjevanja dimenzij RIASEC (Rounds, 1995). Raziskave so namreč

empirično podprle tudi druge teoretične modele, npr. Predigerjev (1982) model dimenzij podatki – ideje in ljudje – stvari, Hoganovo (1983) konceptualizacijo dimenzij sociabilnosti in konformističnosti, Gatijev (1991) hierarhični model ter Traceyev in Roundsov (1995) krožni model. Še več, podrobnejše študije strukture interesov s faktorsko analizo so pokazale na obstoj več kot šestih osnovnih faktorjev (Rounds, 1995). Holland (1997c) sicer priznava možnost obstoja več kot šestih faktorjev pri razlikovanju poklicnih osebnosti in delovnih okolij, vendar zagovarja teorijo s šestimi faktorji, saj bi bila kompleksnejša teorija v praksi manj uporabna.

Od omenjenih štirih Hollandovih teoretičnih konstruktov je bila najbolj preverjana kongruentnost, ki je po Hollandu tudi najpomembnejši konstrukt. Raziskave so pokazale, da kongruentnost napoveduje posameznikovo izbiro (Betz, 2008; Holland, 1997c; Spokane in Cruza-Guet, 2005) in vztrajanje (npr. Donohue, 2006) pri študiju in poklicu. Poleg tega je bilo ugotovljeno (npr. Oleski in Subich, 1996), da ljudje, ki pogosto menjujejo službe, navadno prehajajo k takšnim, ki so bolj kongruentne z njihovo osebnostjo. Z metaanalizami so potrdili, da je kongruentnost med posameznikom in okoljem pozitivno povezana z zadovoljstvom pri delu (Assouline in Meir, 1987; Spokane, Meir in Catalano, 2000; Tsabari, Tziner in Meir, 2005), manj pa z delovno učinkovitostjo (Spokane in sod., 2000; Tsabari in sod., 2005), vendar so velikosti učinkov teh povezav precej majhni. Tako se je npr. z metaanalizo Tsabarija in sod. (2005) ugotovila povprečna povezanost med kongruentnostjo in zadovoljstvom pri delu ($r=0,17$), kar kaže na zelo majhno napovedno moč konstrukta kongruentnosti, zato naj bi bila kongruentnost zadosten, vendar ne nujni pogoj za občutenje zadovoljstva pri delu (Sharf, 2010). Potrebne so dodatne raziskave, ki bi omogočile boljše razumevanje nizke napovedne moči konstrukta kongruentnosti (Nauta, 2010).

Hollandovi hipotezi o diferenciaciji in konsistentnosti sta bili deležni mešane podpore (Carson in Mowesiesian, 1993). Ugotovili so, da imata manjšo pojasnjevalno moč, kot je predvideval Holland. Zaradi tega je Holland (1985, 1997c) v kasnejših verzijah svoje teorije manj poudarjal omenjena konstrukta, ki v zadnjih letih tudi nista bila deležna pogostih preverjanj (Nauta, 2010).

Poklicna identiteta je najkasneje dodani konstrukt Hollandove teorije (Holland, 1985, 1997c) in so jo zelo malo preverjali. Nekatere raziskave so pokazale, da je posameznikova poklicna identiteta povezana z zavezanostjo k poklicu (Grotevant in Thorbecke, 1982), življenjskim zadovoljstvom (Olson, Johnston in Kuncce, 1985), občutkom blagostanja in s prilagajanjem delu (Savickas, 1985; Strauser, Lustig in Ciftci, 2008), z občutkom lastne učinkovitosti pri kariernem odločanju (Gushue, Scanlan, Pantzer in Clarke, 2006) in s pripravljenostjo za karierno odločanje (Hirschi, 2007). Na drugi strani pa so nekatere raziskave (npr. Blinne in Johnstone, 1998; Leung, 1998) ugotovile mešano ali nikakršno podporo povezanosti poklicne identitete in napovedanimi izidi. Na teoretskem nivoju je Vondracek (1991, 1992) kritiziral Hollandovo definicijo identitete, češ da je ta konstrukt preveč poenostavljen in manj kompleksen kot »identiteta«, ki jo je prvotno opisal Erik Erikson. Poklicna identiteta okolja je bila v eni raziskavi (Perdue, Reardon in Peterson, 2007) povezana z zadovoljstvom pri delu, drugače pa je bila zelo slabo empirično preverjana. Preverjanje konstruktov poklicne identitete

in poklicne identitete okolij ter njune moči za napovedovanje stabilnosti kariere in različnih kariernih izidov so priložnosti za prihodnje raziskave.

1.3.1.2.2 Povezanost poklicnih osebnostnih tipov z drugimi osebnostnimi značilnostmi

Holland (1959, 1966, 1973, 1985, 1997c, 1999) je vseskozi trdil, da so tipi RIASEC osebnostni tipi, zato naj bi imeli značilnosti osebnostnih lastnosti, kot je npr. stabilnost v času. Ta predpostavka je bila empirično podprta; npr. 12-tedenska retestna zanesljivost rezultatov lestvic SDS se je gibala med 0,73 in 0,88. Low, Yoon, Roberts in Rounds (2005) so z metaanalizo pokazali, da je povprečna populacijska stabilnost tipov RIASEC v velikosti 0,61. Vidimo, da imajo tipi RIASEC eno od pomembnih značilnosti osebnostnih lastnosti – stabilnost v času. Kljub temu pa so nekatere raziskave pokazale (npr. Swanson, 1999), da se interesi nekaterih posameznikov v času pomembno spremenijo. Holland (1997c) je razlagal, da do takšnih nihanj prihaja predvsem pri posameznikih z nekonsistentnimi in nediferenciranimi osebnostnimi profili ali pri posameznikih z manj kristalizirano poklicno identiteto, vendar so bile tudi te hipoteze deležne zelo mešane podpore (Nauta, 2010).

Holland je trdil, da so tipi RIASEC splošni odraz osebnosti ter da je vsak tip povezan z določenimi sposobnostmi, prepričanji, preferencami in osebnostnimi značilnostmi. Zgodnje raziskave so potrdile, da se tipi RIASEC povezujejo z vrednotami (Laudeman in Griffith, 1978) in življenjskimi cilji (Williams, 1972), skladno s Hollandovimi opisi posameznih tipov.

Pri ugotavljanju povezanosti Hollandovih poklicnih osebnostnih tipov z osebnostnimi značilnostmi so z dvema metaanalizama (Barrick, Mount in Gupta, 2003; Larson, Rottinghaus in Borgen, 2002) potrdili več področij prekrivanja med rezultati na lestvicah RIASEC in rezultatih na dimenzijah osebnosti (najpogosteje je bil uporabljen t. i. model velikih pet dimenzij osebnosti). Najbolj konsistentno ugotovljene povezave so bile med ekstravertnostjo in dvema tipoma, socialnim in podjetniškim poklicnim osebnostnim tipom; nadalje med odprtostjo in dvema, umetniškim in raziskovalnim tipom, ter med sprejemljivostjo in socialnim tipom. Vidimo, da so ugotovitve precej konsistentne s Hollandovimi opisi tipov RIASEC, kar podpira njegovo prepričanje, da so poklicni interesi manifestacija osebnosti.

Manj osebnostnih dimenzij se je povezovalo z realističnim in raziskovalnim osebnostnim tipom (Armstrong, Day, McVay in Rounds, 2008; Barrick in sod. 2003, Larson in sod., 2002). Dodatne raziskave o povezanosti teh dveh tipov z odgovarjajočimi osebnostnimi značilnostmi lahko pripomorejo k potrjevanju Hollandovih opisov tipov RIASEC oz. predlagajo potrebne spremembe (Nauta, 2010).

Raziskave, ki so ugotovljale odnose med RIASEC tipi in pokazatelji dejanskih ali občutenih sposobnosti, so pokazale, da so bili rezultati lestvic tipov RIASEC povezani z odgovarjajočimi veščinami in sposobnostmi (Randahl, 1991; Swanson, 1993), vendar so bile te povezave precej majhne. Povezave med tipi RIASEC in odgovarjajočimi tipi občutenja lastne učinkovitosti (kompetentnosti) pa so trdnejše in se gibljejo med 0,20 in 0,70 (npr. Betz, Harmon in Borgen, 1996).

Raziskovalci (npr. Armstrong, Day, McVay in Rounds, 2008; Armstrong in Rounds, 2008) so v zadnjem času integrirali različne spremenljivke individualnih razlik in okoljskih zahtev v strukturo RIASEC. Npr. Armstrong in sod. (2008) so ustvarili t. i. atlas individualnih razlik, pri čemer so kot okvir uporabili tipologijo RIASEC. Ugotovili so, da je mnogo povezav med osebnostnimi dimenzijami in okoljskimi zahtevami konsistentnih s Hollandovo (1997c) tipologijo.

1.3.1.2.3 Implikacija teorije pri kariernem svetovanju

Ker danes razpolagamo z obsežno zbirko podatkov, ki kaže na majhno moč konstrukta kongruentnosti pri napovedovanju kariernih izidov, kot je npr. zadovoljstvo pri delu, je nujno, da svetovalci spodbujajo svetovance k videnju rezultatov na interesnih področjih RIASEC kot le eno izmed množice osebnostnih spremenljivk, ki jih lahko uporabimo za raziskovanje potencialnih delovnih/izobraževalnih okolij, ki se bodo čim bolj skladala s posameznikovo osebnostjo (Nauta, 2010).

Holland (1997c) je zelo poudarjal, kako pomembno je, da je imajo lahko »druge stvari« (npr. izobrazba, sposobnosti, lokacija izobraževanja/delovnega mesta, družinske odgovornosti, socialno-ekonomski status) enako ali še večjo vlogo pri kariernem odločanju kot poklicni interesi. Ekonomske spremembe na trgu delovne sile kažejo na to, da imajo nekateri ljudje omejen izbor kariernih možnosti (Blustein, 2006; Fouad, 2007). Torej naj svetovalci ne predvidevajo, da se lahko vsi posamezniki karierno odločajo le na osnovi interesov. S tem se pri odločanju ne zmanjšuje pomen interesov, vendar svetovalce opozarja, naj bodo pozorni na omejitve, s katerimi se svetovanci srečujejo v realnem življenju. Hollandovo teorijo in svetovančeve rezultate na tipih RAISEC lahko uporabimo za nadaljnje raziskovanje tistih kariernih opcij, ki so za svetovanca realno dostopne.

V praksi sta osebnostna tipa svetovalca in svetovanca pogosto nekongruentna. Če svetovalec prizna, razume in tolerira razlike med nekongruentnimi osebnostnimi tipi, je to še en korak k uspešnemu svetovanju (Sharf, 2010).

Svetovalci so navadno dobro diferencirani glede na svoje preference do tipov osebnosti in okolij. Pri svetovanju nediferenciranim svetovancem se lahko počutijo frustrirane, ker sami nimajo težav z diferenciacijo. Zavedanje omenjenega razkoraka svetovalcem pomaga, da postanejo z vidika diferenciacije bolj potrpežljivi v odnosu do svetovanca (Sharf, 2010).

V mnogih primerih samo s Hollandovo teorijo ne uspemo rešiti kariernih težav. Npr. v poklicnem klasifikacijskem sistemu Iskalo poklicev (Holland, 1994) je navedenih 53 RIE, 30 REI in 17 SEA poklicev. Hollandova teorija svetovancu ne nudi dovolj informacij o tem, kateri poklic znotraj določene tri črkovne kode je zanj najprimernejši. Zato je ugotovitev osebnostne kode po Hollandovi teoriji pogosto šele začetek svetovanja, ki se nadaljuje z nadaljnjo diferenciacijo interesov in sposobnosti ter z razvojem občutka identitete pri svetovancu.

Po drugi strani pa danes živimo v svetu, v katerem je zaradi ekonomskih razmer vedno več prisilnih kariernih tranzicij. Globalizacija in tehnološki razvoj sta privedla do pogostih sprememb v naravi dela (Blustein, 2006; Fouad, 2007). Hollandova teorija in rezultati pri tipih RIASEC so lahko v tem kontekstu še posebej uporabni, ker svetovancu predlagajo množico potencialnih poklicev in ne samo enega. Svetovalci imajo tako možnost, da svetovance naučijo, kako si lahko pomagajo z informacijami, dobljenimi na osnovi rezultatov RAISEC pri trenutnem kariernem odločanju, a tudi pri soočanju s prihodnjimi kariernimi tranzicijami (Nauta, 2010).

1.3.1.2.4 Ocena teorije

Hollandovo teorijo odlikuje jasnost, enostavnost in parsimoničnost uporabljenih teoretičnih konstruktov, empirična preverljivost, enostavna praktična uporabnost teorije pri kariernem svetovanju, a tudi merski instrumenti za ocenjevanje teoretičnih konstruktov pri posamezniku in poklicni klasifikacijski sistemi. Karierni svetovalci po vsem svetu zaradi vsega naštetega so in še vedno uporabljajo Hollandovo teorijo, merske instrumente in klasifikacije. Hollandova struktura RIASEC je najpogosteje uporabljen model za organiziranje merskih instrumentov kariernih interesov (Gottfredson in Holland, 1996). Vprašalnik SDS je reševalo več milijonov ljudi v 25 državah po vsem svetu (Ciechalski, 2009). Hollandov model RIASEC je služil kot osnova za organizacijo poklicnih informacij iz različnih virov.

Hollandovo teorijo in instrumente uporabljajo tudi v intervencijskih postopkih (Nauta, 2010). Poleg Donalda R. Superja so Hollanda že pred leti poimenovali za najpomembnejšo osebnost na področju poklicne psihologije (Borgen, 1991). Njegova teorija je med strokovnjaki splošno sprejeta, prav tako jo podpira veliko mnogo raziskav, zato bo verjetno ostala široko uporabljana tudi v prihodnosti (Sharf, 2010). Po drugi strani pa M. Nauta (2010) opozarja, da lahko dominantnost modela RIASEC do določene mere zavira razvoj novih kariernih modelov in intervencij. Hollandova teorija, merski instrumenti in klasifikacije imajo zasluženno mesto na področju kariernega razvoja, vendar je pomembno, da ostajamo odprti za alternative, ki lahko izboljšajo razumevanje kariernih izidov, kot so delovno zadovoljstvo, vztrajanje in učinkovitost pri delu, ter na tak način pripomoremo k razvoju prakse kariernega svetovanja (Nauta, 2010).

Vsaka teorija, najsibo še tako dodelana, je vendarle samo teorija z možnostjo nadaljnega razvoja in izboljševanja, zato ima tudi svoje šibkosti. Ena od slabosti Hollandove karierne teorije je, da je na določenih mestih preveč poenostavljena. Na primer, eden od ciljev Hollandove teorije je ugotoviti svetovančevo Hollandovo tričrkovno kodo s pomočjo testiranja (tri začetne črke Hollandovih poklicnih osebnostnih tipov, ki najbolj odražajo svetovančevo poklicno osebnost). Ta koda naj bi svetovancu pomagala pri izbiri poklica ali študija, ki bo skladen z njegovo osebnostjo. V praksi je tričrkovna koda marsikdaj nezadostna pomoč pri karierni izbiri, saj znotraj posamezne kode najdemo veliko (včasih tudi več kot 50) poklicev.

Že omenjeni dve slabosti teorije potez in zahtev – da je statična in ne upošteva/se ukvarja z razvojem poklicne osebnosti skozi čas in da ne obravnava vloge drugih pomembnih oseb pri posameznikovem kariernem razvoju in odločanju – veljata tudi za Hollandovo teorijo. Dodatni dve pomanjkljivosti Hollandove teorije sta: pretirano zanašanje na svetovančeve lastne ocene njihovih sposobnostih in spretnostih, s čimer imajo (mlajši) svetovanci pogosto težave (se podali precenjujejo) in da pri svetovančevem kariernem odločanju teorija ne upošteva vloge vrednot (ukvarja se le z ocenjevanjem sposobnosti, interesov in osebnosti).

1.3.2 RAZVOJNE TEORIJE

Razvojne teorije se ukvarjajo z razvojem in spreminjanjem kariernih tem, s katerimi se posameznik sooča celo življenje. Pomembni teoretski koncepti, ki jih uporabljajo te teorije, so: stopnje kariernega razvoja, vloge, karierna zrelost/pripravljenost, razvoj interesov, sposobnosti, vrednot, koncepta sebe, spolne orientacije v povezavi s kariero itd. Te teorije se zelo razlikujejo od tipoloških teorij, ki se ukvarjajo s kariernimi temami »zdaj in tu«. Ker razvojne teorije pokrivajo daljše časovno obdobje, so bolj kompleksne kot tipološke teorije glede na število uporabljenih konstruktov. V doktorskem delu bomo predstavili dve najbolj priznani, uveljavljenji in empirično podprti razvojni karierni teoriji, in sicer Superjevo karierno teorijo ter karierno teorijo L. Gottfredson.

1.3.2.1 Superjeva karierna teorija

Podobno kot Holland je tudi Donald E. Super svojo karierno teorijo razvijal več desetletij, kar pet. V tem času se je teorija trikrat preimenovala: teorija kariernega razvoja (Super, 1953), teorija razvoja koncepta sebe (Super, 1981), teorija življenjskega obdobja in prostora (Super, 1990). Vsaka sprememba imena teorije kaže, kot bomo razložili v nadaljevanju, na premik v osredinjenosti teorije in na njen nadaljnji razvoj, ki je sledil cilju čim bolj celostno razložiti karierno vedenje ljudi v različnih izobraževalnih/delovnih in kulturnih okoljih. V primerjavi s Hollandovo je Superjeva karierna teorija obširnejša glede števila uporabljenih teoretičnih konstruktov, zato zavzema prikaz teorije nekaj več prostora.

1.3.2.1.1 Ozadje teorije

Pri predstavitvi Superjeve karierne teorije je dobro vedeti, da se je Super izobraževal in služboval v okolju, ki je temeljilo na funkcionalističnem pristopu k znanosti. Superjev mentor na dodiplomskem in podiplomskem študiju je bil Harry Dexter Kitson, neposredni učenec Jamesa R. Angella in Harveya Carra, ki sta bila skupaj z Johnom Deweyem nosilca funkcionalistične smeri na čikaški univerzi. Trideset let (1945–1975) je Super predaval kot profesor na Pedagoški fakulteti v Kolumbiji, kjer je bil podvržen vplivu John Deweyevega izvirnega funkcionalizma in veje funkcionalizma, imenovane dinamični funkcionalizem Roberta Woodwortha.

Funkcionalistična teorija temelji na empiričnih ugotovitvah in se izogiba prezgodnjim formulacijam pojasnjevalnih tez. Namesto da konstruira logično-deduktivne, superordinatne superstrukture, poudarja koncepte, ki med seboj povezujejo različne spremenljivke (Marx in Hillix, 1963). Takšna je tudi Superjeva karierna teorija. Gre za vrsto *povzemajočih izjav*, ki temeljijo na empiričnih ugotovitvah in ne sledijo posebni logični obliki. Nastale so na osnovi Superjevih predhodnih kompilacijskih projektov, kot je svoja dela poimenoval Super sam, s čimer je želel povedati, da je v njih poskušal združiti vse do takrat obstoječe znanje o določeni temi. Super je izbral temo, pregledal, kaj so o njej raziskali raziskovalci in teoretiki, ter vse skupaj sintetiziral v konceptualni model, ki je njemu in ostalim omogočal raziskovanje nasprotujočih si ugotovitev, raziskovalnih vrzeli in izvedbo pojasnjevalnih tez. Dva njegova zgodnja kompilacijska projekta sta organizirala in sintetizirala do takrat dostopne informacije o poklicnem vodenju (Super, 1942) in poklicnem testiranju (1949). Superjev naslednji velik kompilacijski projekt se je osredotočil na znanje o karieri (Super, 1957). Omeniti je treba še Superjevo (1985) študijo kariernih vzorcev, raziskavo, ki je longitudinalno (več kot 20 let) spremljala kariere več kot 100 osnovnošolcev in je rezultirala v štirih knjigah, mnogih člankih in treh psiholoških inventarjih (vprašalnikih).

1.3.2.1.2 Teoretske predpostavke

Omenjeni pregledi literature o karieri in lastno empirično raziskovanje kariere so Superju omogočili utemeljitev lastne karierne teorije – teorije kariernega razvoja (Super, 1953), ki je bila deloma tudi odgovor na kritiko Ginzberga, Ginsburga, Axeralda in Herma (1951), češ da karierni svetovalci svetujejo brez karierne teorije v ozadju. Prva verzija teorije je vsebovala 10 (Super, 1953), druga 12 (Super, 1981) in tretja 14 (Super, 1990) tez, ki kar najbolj izražajo takratno znanje o karieri. Teze ustrezajo Marxovi (1963) definiciji funkcionalistične teorije, ker so »bolj ali manj neformalne pojasnjevalne propozicije, ki so tesno povezane s podatki (empiričnimi ugotovitvami) in brez določene logične oblike« (str. 43). Čeprav je Super sčasoma spremenil svoje teze, je še vedno ostala vrsta povzemajočih izjav, ki pa so imele in še imajo določeno praktično uporabnost in vpliv na poklicno psihologijo ter karierno svetovanje (Savickas, 1997).

Na koncu ima Superjeva (1990) teorija 14 tez.

1. Ljudje se med seboj razlikujejo po svojih sposobnostih, potrebah, vrednotah, interesih, osebnostnih značilnostih in pojmovanjih sebe.
2. Na osnovi edinstvene kombinacije omenjenih psiholoških entitet je vsak človek sposoben opravljati različne poklice.
3. Vsak poklic zahteva določen vzorec sposobnosti in osebnostnih značilnosti z določeno toleranco, ki je tako široka, da istemu posamezniku dovoljuje opravljanje različnih poklicev, kot tudi to, da različnim posameznikom omogoča opravljanje istega poklica.
4. Poklicne preference in kompetence, življenjski in delovni pogoji ter posledično posameznikova pojmovanja sebe se s časom in skozi izkušnje spreminjajo, vendar pa postane pojmovanje sebe kot produkta socialnega učenja zelo stabilno v obdobju od

poznega mladostništva do pozne odraslosti, kar omogoča pri kariernem odločanju in prilagajanju določeno kontinuiteto.

5. Ta proces spreminjanja lahko prikažemo v seriji razvojnih stopenj/obdobj (t. i. veliki krog) rasti, raziskovanja, ustanovitve, ohranjanja in pojemanja, ki jih lahko razdelimo na posamezne podstopnje, za katere so značilne določene razvojne naloge. T. i. majhni krog nastopi pri vsakem kariernem prehodu z ene stopnje na drugo oz. vsakokrat, ko posameznikova kariera postane destabilizirana zaradi bolezni ali poškodbe, odpuščanja, socialnih sprememb ali drugih socialno-ekonomskih ali osebnih dogodkov. Takšne spremembe od posameznika terjajo ponovno kroženje skozi obdobja nove rasti, raziskovanja in ustanovitve.
6. Narava kariernega vzorca – dosežena poklicna stopnja, vrstni red, pogostost in trajanje začasnih in dalj časa trajajočih služb – je določena s SES staršev, posameznikovimi mentalnimi sposobnostmi, izobrazbo, veščinami, osebnostnimi značilnostmi, potrebami, vrednotami, interesi in pojmovanji sebe, karierno zrelostjo ter s priložnostmi, ki jim je bil v življenju posameznik izpostavljen.
7. Uspešnost pri spoprijemanju z zahtevami okolja in organizma je odvisna od posameznikove pripravljenosti za spoprijemanje s temi zahtevami (tj. od posameznikove karierne zrelosti).
8. Karierna zrelost je psihosocialni konstrukt, ki označuje posameznikovo stopnjo poklicnega razvoja v kontinuumu kariernih razvojnih stopenj in podstopenj. S socialnega in societalnega vidika lahko posameznikovo karierno zrelost definiramo na osnovi primerjave posameznikovega opravljanja kariernih razvojnih nalog in tistih razvojnih stopenj, ki so pričakovana glede na posameznikovo kronološko starost. S psihološkega vidika lahko karierno zrelost opredelimo na osnovi primerjanja posameznikovih resursov, kognitivnih in afektivnih, za spoprijemanje s trenutno karierno nalogo, s tistimi resursi, ki so potrebni za uspešno opravljanje te naloge.
9. Razvoj skozi karierne razvojne stopnje lahko deloma vodimo s spodbujanjem razvijanja sposobnosti, interesov in resursov spoprijemanja, deloma pa z vlaganjem truda v preverjanje realnosti in v razvoj pojmovanj sebe.
10. Pri procesu kariernega razvoja gre v bistvu za razvoj in implementacijo posameznikovih poklicnih pojmovanj sebe. Gre za proces sinteze in sklepanja kompromisov, v katerem je pojmovanje sebe produkt interakcije podedovanih zmožnosti, fizične podobe, priložnosti za opazovanje in preizkušanja različnih vlog ter vrednotenja uspešnosti njihove izvedbe.
11. Proces sinteze in sklepanja kompromisov med posameznikom in socialnimi dejavniki, med pojmovanji sebe in realnostjo je proces igranja vlog in učenja na osnovi povratnih informacij, ne glede na to, ali je vloga igrana v fantazijah, v svetovalnem pogovoru ali v realnih življenjskih aktivnostih, kot so šolski razred, občasno delo, družbene aktivnosti.
12. Zadovoljstvo z delom in življenjem je odvisno od tega, v kolikšni meri posameznik uspe najti zanj primerne izhode za sposobnosti, potrebe, vrednote, interese, osebnostne značilnosti in pojmovanja sebe (tj. koliko uspe implementirati omenjene psihološke entitete). Zadovoljstvo je subjektivno.
13. Stopnja delovnega zadovoljstva je skladna s stopnjo implementacije pojmovanj sebe.
14. Vloga dela ni edina vloga posameznika.

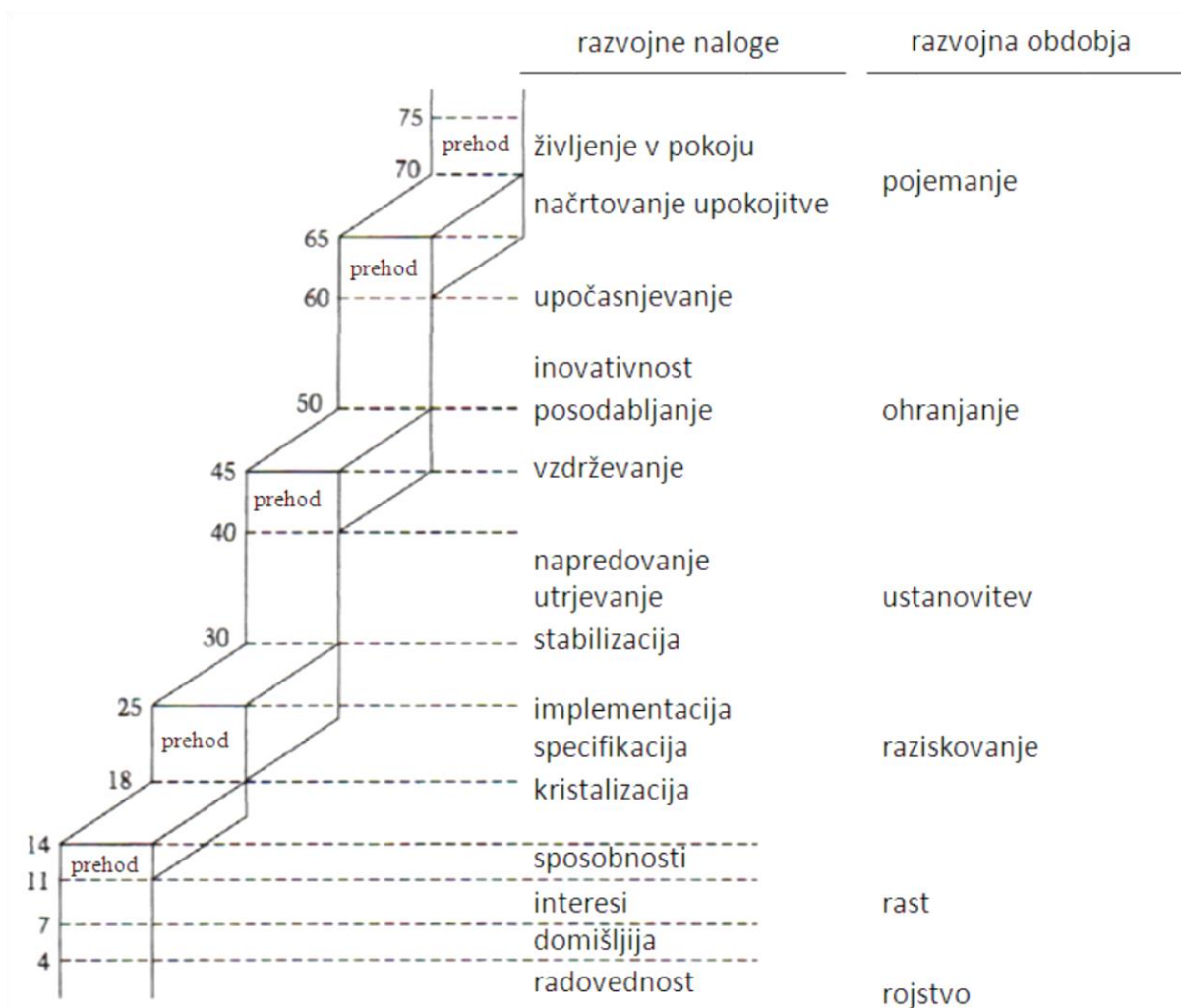
Skozi celotno kariero je Super uporabljal funkcionalistični pristop, da bi postal »empirični integrator« (Underwood, 1957; str. 290) za področje poklicne psihologije in kariernega svetovanja. Tudi Super (1990) sam je svojo teorijo opisal kot segmentno, takšno, ki vključuje dela mnogih teoretikov: Thorndika, Hulla, Bandure, Freuda, Junga, Adlerja, Ranka, Murraya, Maslowa, Allporta, Rogersa in drugih. Super je svojo karierno teorijo, izraženo v navedenih predpostavkah, izdeloval in izpopolnjeval z opisovanjem in razlaganjem posameznih segmentov poklicnega vedenja (Savickas, 1997).

1.3.2.1.3 Štirje vidiki Superjeve karierne teorije

Iz pregleda navedenih štirinajstih tez Superjeve (1990) karierne teorije lahko ugotovimo, da je Super v splošnem gledal na kariero s štirih vidikov: z diferencialnega, razvojnega, fenomenološkega in kontekstualnega. **Diferencialni** vidik oz. vidik individualnih razlik smo predstavili v prejšnjem poglavju. Na njem temelji Hollandova tipološka karierna teorija. Osnovna ideja diferencialne psihologije je prisotna tudi v Superjevi (1953) karierni teoriji: svetovancem pomagati najti takšne poklice, ki se skladajo, ujemajo z njihovo osebnostjo. Mnogi pozabljajo, da je Super bil in tudi ostal karierni svetovalec, ki je izhajal iz teorije značilnosti in faktorjev, poleg nje pa je uporabljal še dodatne poglede za pomoč svetovancem pri kariernem odločanju in prilagajanju (Super, 1984). Superjev namen je bil dopolniti, razširiti in ne nadomestiti teorijo značilnosti in faktorjev. Z diferencialnega vidika izhajajo prve tri točke Superjeve (1990) teorije.

Glavni prispevek Superjev k teoriji potez in zahtev je bil, da je raziskovalce in svetovalce opozoril, da bi moralo ocenjevanje *vrednot* postati pomembno dopolnilo tradicionalnega ocenjevanja sposobnosti in interesov svetovancev. Razvil je dva merska instrumenta, ki ocenjujeta svetovančeve vrednote v povezavi s kariero: lestvico vrednot (Super in Nevill, 1989) in inventar izraženosti vlog (Nevill in Super, 1986).

Diferencialnemu pogledu na kariero je Super (1953) najprej dodal **razvojni** vidik, ki ga predstavlja naslednjih pet tez v njegovi teoriji. Superjeva teorija kariernega razvoja (1953) k vidiku individualnih razlik dodaja pogled na to, kako posamezniki gradijo, ustvarjajo ali si izpogajajo svoja karierna življenja. Teorija navaja določene *poklicne razvojne stopnje*, ki jih je mogoče predvideti v posameznikovem življenju, in opisuje *poklicne razvojne naloge*, vedenja o spoprijemanju, značilna za uspešno soočanje z odgovarjajočimi poklicnimi razvojnimi stopnjami (slika 2). Teorija kariernega razvoja (1953) poudarja karierni razvoj skozi posameznikovo celo življenje. Svetovalci, ki uporabljajo ta pristop, pomagajo svetovancem predvideti njihovo ujemanje z delovnimi mesti, bližajoča poklicna razvojna obdobja, oblikovati kritičen odnos do odločanja, razvijati poklicne kompetence, a tudi pri vključevanju v realistično spoprijemanje s poklicnimi odločitvami.



Slika 2. Superjeva karierna razvojna obdobja in naloge (vir: Super, 1990)

Poudarek, da je karierna odločitev proces in ne dogodek, je bila najpomembnejša ideja Superjeve (1953) karierne teorije (Super, Savickas in Super, 1996, str. 122). Dva pomembna konkretna prispevka znotraj prve različice karierne teorije sta bila formalizacija poklicnih razvojnih stopenj in oblikovanje koncepta *karierne zrelosti* (Zunker, 2012). Opredelitev koncepta karierne zrelosti je podana v osmi Superjevi karierni tezi. Karierna zrelost ima po Superju (1955) pet glavnih komponent: 1) usmerjenost k poklicni izbiri, tj. posameznikova skrb v zvezi s karierno odločitvijo, in uporaba poklicnih informacij; 2) informiranje in načrtovanje v zvezi s preferenčnim poklicem, kar označuje posameznikovo specifično informiranje o poklicu, ki ga želi opravljati; 3) doslednost poklicnih preferenc, želja, ki označuje stabilnost v času in stabilnost znotraj poklicnega področja in ravni; 4) kristalizacija osebnostnih lastnosti; 5) modrost poklicnih preferenc, tj. odnosov med poklicno izbiro, sposobnostmi, aktivnostmi in interesi.

Na osnovi Superjevih (1953) pogledov poklicna izbira ni bila več videna kot dogodek, ampak kot proces kariernih stopenj in podstopenj ter nalog, s katerimi posameznik ustvarja svojo kariero. Od takrat naprej se raziskovalci niso več osredotočali le na odločitev za vstop na trg

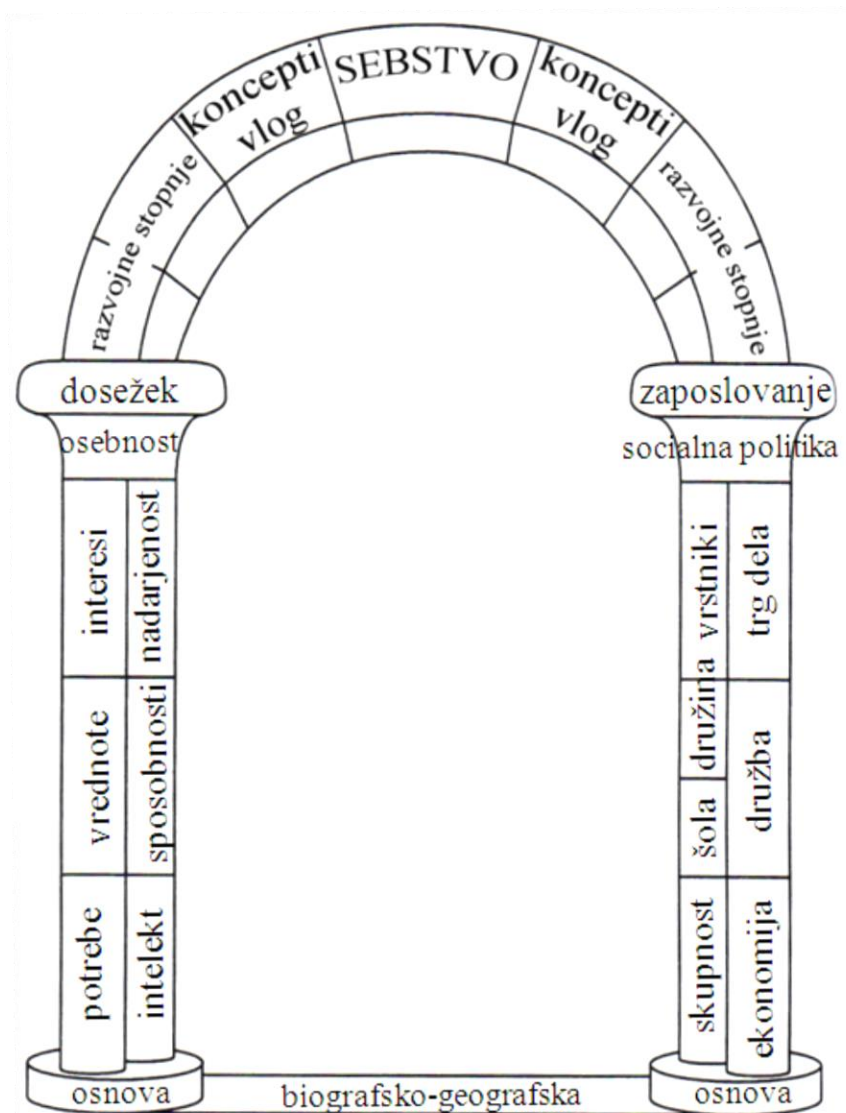
delovne sile v obdobju poznega mladostništva; zdaj je bil karierni razvoj viden kot vseživljenjski proces, sestavljen iz multiplih tranzicij in spreminjajočih se potreb po informacijah ter po ponavljajočem se ovrednotenju vlog, zavezanosti in identitete, ob pojavljanju vedno novih vprašanj in dilem. Znotraj te perspektive je šlo za premik osredotočenosti kariernega vodenja s poudarjanja tistega, kar naj bi bilo izbrano, na značilnosti tistega, ki izbira (Herr, 1997).

Druga različica Superjeve karierne teorije – teorija razvoja koncepta sebe (Super, 1981) diferencialnemu in razvojnemu vidiku dodaja **fenomenološki** pogled, ki poudarja vlogo *koncepta sebe* pri kariernem razvoju. V tej različici teorije je Super organiziral in sintetiziral različne koncepte sebe, ki so jih raziskovalci do takrat raziskali, v obsežen sistem dimenzij in metadimenzij koncepta sebe. Prvotna teorija kariernega razvoja (Super, 1953) je trdila, da gre pri poklicni odločitvi za implementacijo koncepta sebe. Nova različica teorije (Super, 1981) je bolj določno razložila procese oblikovanja, prevajanja in implementacije koncepta sebe ter tudi to, kako koncept sebe vpliva na karierno vedenje. Fenomenološki pogled na kariero predstavljajo 9., 10., 12. in 13. teza v Superjevi (1990) karierni teoriji.

Tretja različica Superjeve teorije – teorija življenjskega obdobja in prostora (Super, 1990) – omenjenim trem pogledom na kariero dodaja še **kontekstualni** pogled, ki se ukvarja s *socialnimi vlogami*, ter pozornost raziskovalcev in svetovalcev, osredotočeno na vlogo dela, poudarja še pomen vseh življenjskih vlog. Super (1990) opisuje šest glavnih vlog, ki so po njegovem mnenju najbolj povezane s posameznikovo kariero: gospodinja (ustvarjalec doma; angl. homemaker), delavec/zaposleni (angl. worker), meščan/državljan oz. član družbe (angl. citizen), prostočasnik (angl. leisurite), učenec (angl. student) in otrok (angl. child). Njegov Inventar izraženosti vlog (angl. The Salience Inventory, Nevill in Super, 1986) ocenjuje, kako pomembne so vse našteje vlog, razen vloge otroka. Super (1990) v svoji teoriji opisuje načine spreminja pomembnosti posameznih vlog v posameznikovem življenju. V otroštvu so predvsem pomembne vloge otroka, učenca in prostočasnika. V mladostništvu lahko postaneta vlogi člana družbe in delavca pomembnejši, vendar sta v splošnem omejeni, saj v mladostništvu delo ni neposredno povezano s posameznikovo kariero. Do večjega izbora vlog pride predvsem v odraslosti. Z uporabljanjem konstruktov, kot sta *izraženost vloge* in *življenjska struktura*, se tretja različica Superjeve teorije v primerjavi s prvima dvema posebej ukvarja s tem, kako posamezniki vključujejo, integrirajo vlogo dela med ostale življenjske vloge in kako nato uporabljajo rezultirano življenjsko strukturo za izpolnjevanje svojih osebnih vrednot.

V tretji različici svoje karierne teorije je Super (1990) ustvaril model obokanega prehoda (slika 3), ki slikovno upodablja omenjene štiri segmente njegove karierne teorije. Model prikazuje, kako biografske, psihološke in socialno-ekonomske determinante vplivajo na posameznikov karierni razvoj. En temelj obokanega prehoda predstavlja posameznika s psihološkimi značilnostmi (potrebe, vrednote, interesi, intelekt, sposobnosti in nadarjenost), ki gradijo posameznikovo osebnost. Drug temelj prikazuje societalne značilnosti (posameznikova družina, skupnost, šola, vrstniki, ekonomsko stanje in stanje na področju trga delovne sile), ki vplivajo na strukturo dela in zaposlitvene možnosti – torej pogoje zunaj posameznika, s katerimi pa je ta v interakciji. Oba temelja predstavljata Superjev diferencialni pogled na kariero

(značilnosti posameznika in okolja). Super (1990) poudarja, da prihaja do nenehne interakcije med societalnimi dejavniki in posameznikovimi biološkimi in psihološkimi značilnostmi skozi posameznikov razvoj. Zato prihaja do nenehnega spreminjanja vlog v posameznikovem življenju. Psihološki in socialno-ekonomski dejavniki se skupaj s poklicnimi razvojnimi obdobji in koncepti vlog združujejo v razvoju koncepta sebe. Ko se posamezniki učijo o sebi in okolju, v katerem živijo, gredo skozi razvojne stopnje, v katerih razvijajo koncept samega



sebe.

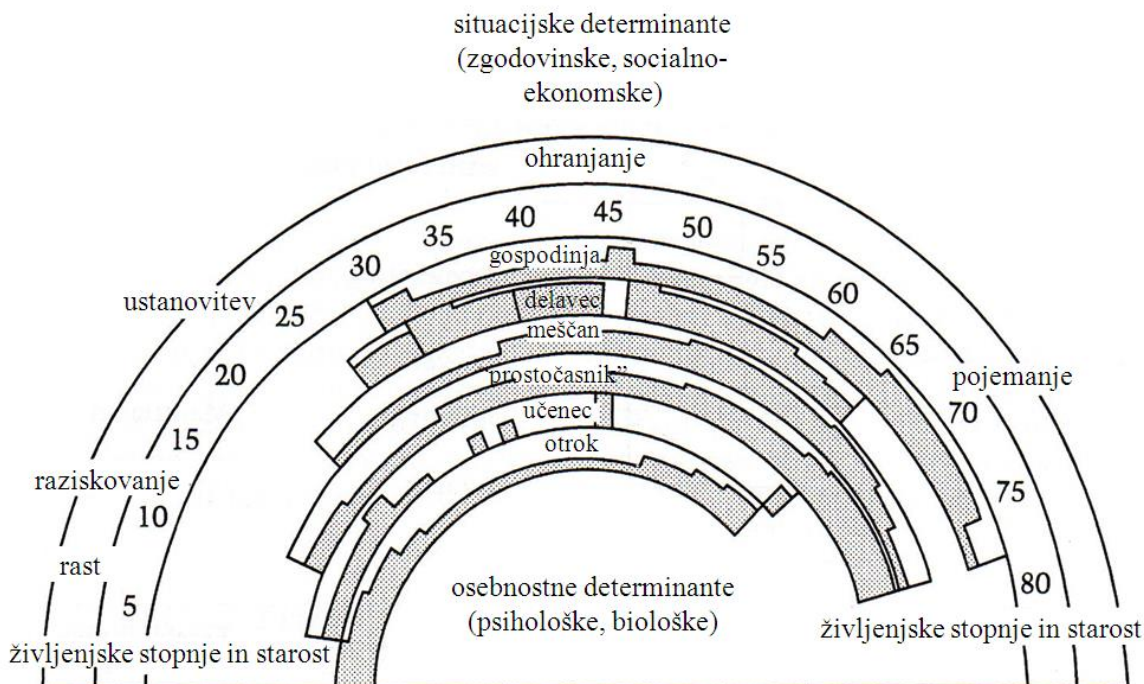
Slika 3. Obokan prehod kariernih determinant (vir: Super, 1990)

Super je štiri desetletja razvijal in izpopolnjeval omenjene zadnje tri dele svoje teorije in kazal na to, kako vsak od njih dopolnjuje tradicionalno karierno teorijo značilnosti in faktorjev. Kljub temu zadnja različica njegove karierne teorije – teorija življenjskega obdobja in prostora še vedno ostaja segmentna teorija, kar pomeni, da gre za rahlo povezan nabor teorij, od katerih se vsaka ukvarja z določenim vidikom kariernega razvoja. Pri postavljanju svoje karierne teorije je Super uporabil izraz "teorija" v najenostavnejšem pomenu organizacije. Teorija življenjskega obdobja in prostora je funkcionalistična teorija, ker gre za »preprosto koriščenje organiziranih konceptualizacij, s poudarkom na začasem in uporabnem značaju teorije« (Marx, 1963, str.

16). Da bi teorija napredovala, je treba integrirati posamezne ločene dele teorije (funkcionalistične ugotovitve) v enotno, integrirano teorijo, ki izpolnjuje kriterije sodobne teorije. Teorija se mora razviti od organiziranja in povzemanja obstoječega znanja do oblike, ko logično-deduktivni procesi ustvarjajo nove hipoteze in vpoglede (Savickas, 1997). To je bila tudi Superjeva želja proti koncu njegove kariere in hkrati nedosežen cilj: integrirati vse segmente teorije v enotno, celotno teorijo. To nalogo so po Superjevi smrti (1994) nadaljevali njegovi sodelavci (Super, Savickas in Super, 1996). V nadaljevanju predstavljamo to četrto, najnovejšo različico Superja in sod. (1996) karierne teorije, imenovano pristop h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora, ki najbolj celotno povzema, zaokroža, nadgrajuje in izpopolnjuje Superjevo raziskovanje kariere.

1.3.2.1.4 Teorija pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora

Teorija pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora (Super, Savickas in Super, 1996) združuje razvojno psihologijo in teorijo socialnih vlog, da bi izrazila obširno sliko multiplih kariernih vlog ter njihove determinante in interakcije. Uporablja sliko, imenovano Mavrica življenjske kariere (slika 4), s katero upodablja karierni razvoj v času in prostoru.



Slika 4. Mavrica življenjske kariere: šest življenjskih vlog v shematičnem življenjskem prostoru (vir: Super, Savickas in Super, 1996)

Mavrica ima dve osnovni dimenziji, in sicer življenjsko obdobje in življenjski prostor ali enostavneje povedano čas in prostor. *Dimenzija življenjskega prostora* oz. širina mavrice upodablja življenjska prizorišča in vloge – govori o socialnih situacijah, v katerih posamezniki živijo. *Dimenzija življenjskega obdobja* oz. dolžina mavrice prikazuje karierna razvojna obdobja in jih razmejuje na tak način, da sovpadajo z razvojnimi obdobji otroštva, mladostništva, zgodnje, srednje in pozne odraslosti. Časovna dimenzija dodaja razvojni pogled, ki se osredotoča na to, kako se ljudje spreminjajo in izvajajo prehode, ob tem ko se pripravljajo,

vključujejo in vrednotijo svoje življenjske vloge, še posebej vlogo dela (Super, Savickas in Super, 1996).

Življenjsko obdobje in življenjski prostor skupaj lahko uporabimo kot koordinati, na osnovi katerih lahko ugotovimo posameznikov trenutni karierni status, na podlagi katerega lahko predvidimo njegovo nadaljnjo karierno pot. Posameznik živi na preseku teh dveh dimenzij. Kot integrator izkušenj je posameznikov *jaz* (angl. self) tretji osnovni segment teorije življenjskega obdobja in prostora. Teorija uporablja pojmovanja sebe, da bi z njimi pojasnila posameznikove subjektivne poglede na lastne kariere in z njimi dopolnila objektivne poglede posameznikovih za poklic relevantnih vrednot, interesov in sposobnosti (Super, Savickas in Super, 1996). V nadaljevanju bomo predstavili omenjene tri dele (življenjski prostor, življenjsko obdobje in pojmovanja sebe) teorije pobližje.

1.3.2.1.4.1 Življenjski prostor

Prikazan kot širina mavrice zagotavlja življenjski prostor kontekstualno dimenzijo teorije in označuje postavitev socialnih položajev in vlog, ki jih je posameznik prevzel nase. Veliko kariernih teorij zanemarija dejstvo, da si ljudje ne omogočajo samo preživetja (torej delajo), ampak živijo tudi svoje življenje. Vloga dela je, kljub temu da je v današnji družbi odločilna, samo ena od vlog, ki jih posamezniki opravljajo. Posameznikove multiple vloge medsebojno vplivajo in sooblikujejo druga drugo; npr. ista služba ima za dva posameznika, ki živita v različnih situacijah, različen pomen (Super, Savickas in Super, 1996).

Življenjska struktura

Socialni elementi, ki gradijo življenje, so urejeni v vzorec središčnih in obrobnih vlog. Ta ureditev, imenovana življenjska struktura, oblikuje osnovno konfiguracijo posameznikovega življenja: načrt, ki organizira in usmerja posameznikovo vključenost v družbo, vključno s poklicno izbiro. Navadno so za posameznika osrednjega pomena dve ali tri vloge, ostale pa so stranskega pomena oz. sploh niso prisotne. Npr. študentu psihologije so osrednjega pomena vloge učenca, otroka in člana družine. Te tri vloge določajo jedro tega, kar posameznik je in kar bo postal; so temeljne za njegovo identiteto in bistvene za njegovo življenjsko zadovoljstvo. Seveda poleg njih ceni in vidi smisel tudi v vlogah, ki so za njega stranske, kot so prijatelj, ljubimec, član religije idr., vendar lahko te, zanj manj pomembne vloge, po potrebi zapostavi, in tudi jih, če središčne vloge od njega terjajo več časa in energije (Super, Savickas in Super, 1996).

Interakcije med vlogami

Kot sta razložila Super (1980) in Cosby (1987), poteka med različnimi življenjskimi vlogami nenehna interakcija. Te interakcije so lahko bolj ali manj intenzivne, lahko so podporne, kompenzacijske ali nevtralne. Lahko so tudi konfliktne, če od posameznika terjajo veliko časa in energije. Multiple vloge lahko obogatijo ali preobremenijo posameznikovo življenje. Da bi razumeli posameznikovo življenje, moramo poznati in razumeti mrežo vlog, v katere je

posameznik vpleten. Posamezniki najpogosteje poiščejo karierno pomoč, ko spreminjajo elemente v svoji življenjski strukturi ali ko na novo oblikujejo vzorec vlog. Med takšnimi prehodi posamezniki, s tem ko na novo oblikujejo svoje življenje, prevzemajo nove vloge, opuščajo stare in spreminjajo obstoječe vloge (Super, Savickas in Super, 1996).

1.3.2.1.4.2 Življenjsko obdobje

Življenjska struktura ni statična; sledi razvojnemu procesu, se spreminja in na novo oblikuje. Da bi opisal predvidljive vrste izbir in sprememb v strukturiranju skozi življenje, je Super oblikoval t. i. življenjsko obdobje (angl. life-span) oz. razvojno perspektivo posameznikove kariere in vloge dela. Te del teorije se osredotoča na karierni razvoj, tj. življenjski proces prilagajanja delu in delovnim pogojem (Super, Savickas in Super, 1996).

Super vidi karierni razvoj kot vseživljenjsko prilagajanje delu/izobraževanju in delovnim/izobraževalnim pogojem. Posameznikove kariere se razvijajo, s tem ko posamezniki obvladujejo izzive psihosocialnega dozorevanja in družbenega prilagajanja. Izzive, ki od posameznika navadno terjajo spreminjanje, lahko opišemo s predvidljivimi kariernimi razvojnimi nalogami, ki se rahlo povezujejo s kronološko starostjo ali z nepredvidljivimi prilagoditvenimi nalogami, ki niso v nikakršni zvezi s starostjo in se ne pojavljajo linearno v času. Zunanji trak mavrice na sliki 4 predstavlja linearno napredovanje predvidljivih glavnih *kariernih razvojnih obdobj*, njihov normalni vrstni red in njim odgovarjajoča razvojna obdobja: obdobje rasti ali otroštvo; obdobje raziskovanja ali mladostništvo; obdobje ustanovitve ali zgodnja odraslost; obdobje ohranjanja ali srednja odraslost; obdobje pojemanja ali pozna odraslost. Ime vsakega posameznega kariernega razvojnega obdobja označuje naravo njegovih glavnih kariernih razvojnih nalog (Super, Savickas in Super, 1996).

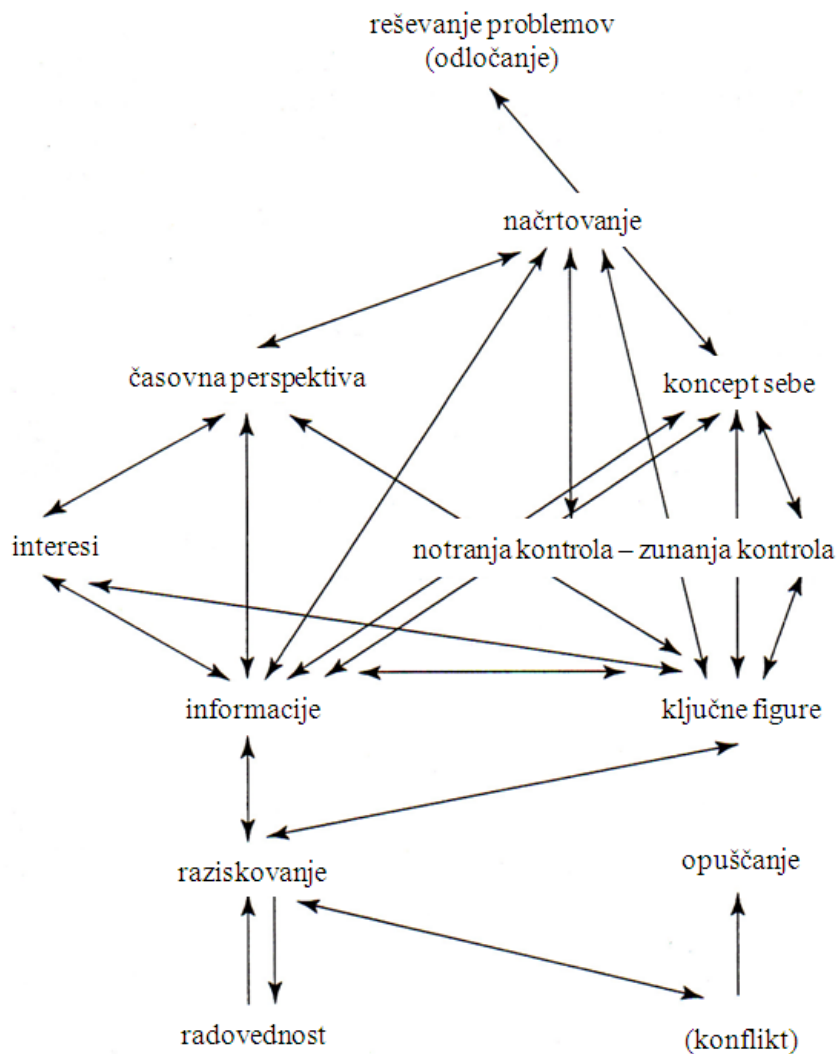
Vsako življenjsko obdobje lahko opišemo s tremi ali štirimi glavnimi *kariernimi razvojnimi nalogami*. To so v bistvu družbena pričakovanja glede pripravljanja, vključevanja in premišljevanja o produktivnem delovnem življenju. Posledica uspeha pri obvladovanju vsake posamezne razvojne naloge je, da oseba učinkovito funkcionira kot učenec, delavec ali upokojenec in s tem postavlja osnovo za obvladovanje naloge v naslednjem razvojnem kontinuumu. Havighurst (1953) in nekateri primeri iz Študije kariernih vzorcev (Bell, Super in Dunn, 1988) so pokazali, da preskok stopnje v kariernem razvojnem krogu lahko rezultira v težavah pri obvladovanju naslednje karierne razvojne stopnje (npr. slabo raziskovanje pogosto vodi do slabe poklicne izbire) (Super, Savickas in Super, 1996). V nadaljevanju bomo predstavili omenjena karierna razvojna obdobja in naloge nekoliko поблиžje.

Rast

Obdobje rasti (4–13 let) zajema štiri glavne karierne razvojne naloge: pričetek skrbi za prihodnost, povečevanje osebnega nadzora – kontrole nad lastnim življenjem, prepričevanje samega sebe v pomen doseganja uspehov v šoli in pri delu ter pridobivanje kompetentnih delovnih navad in stališč. V osnovni šoli učenci razvijajo svoje sposobnosti za delo prek

razvijanja produktivnih delovnih navad in stališč. Povečuje se tudi njihovo zaupanje v lastno učinkovitost pri izvajanju nalog in zaupanje v sposobnost samostojnega odločanja. V tem obdobju se od otrok pričakuje, da se naučijo sodelovanja z drugimi in uskladijo sodelovanje s tekmovanjem v smislu: postati najboljši, kot lahko si. Počasi pridobijo koncept časa, kot ga imajo odrasli, proti koncu obdobja rasti pa se bolj zavedajo in posvečajo večjo skrb oddaljeni prihodnosti. Super (1990) je vključil te elemente (orientacijo k prihodnosti, avtonomijo in samovrednotenje) v mrežni model obdobja rasti. Kmalu potem sta Savickas in Super (1993) ta strukturni model spremenila v razvojnega in poudarila, da ga določajo naloge, ki se nanašajo na razvijanje: skrbi za kariero, nadzora, prepričanj in kompetentnosti (Super, Savickas in Super, 1996).

Omenjeni model kariernega razvoja v otroštvu (slika 5) razlaga, kako otroci razvijajo pojmovanje sebe, ki vključuje načrtovanje, karierno odločanje in časovno perspektivo. Model tudi razlaga razvoj interesov in lastnega nadzora. Po tem modelu otroci zadovoljujejo svojo radovednost kot eno od osnovnih potreb v zgodnjem otroštvu z raziskovanjem – pomembno karierno aktivnostjo, ki se lahko nikoli ne konča. Raziskovalna aktivnost vodi do pridobivanja informacij, ki jih otrok lahko obdela na različne načine. Eden od pomembnih virov informacij so ključne osebe, ki jih otrok lahko izbere za posnemanje. Z uporabo informacij, pridobljenih iz raziskovalnih aktivnosti, in vtisov vlog, ki jih opravljajo otroku pomembne osebe, se razvijejo otrokovi interesi. V procesu dozorevanja otroci razvijajo načine za kontroliranje lastnega vedenja s poslušanjem sebe in drugih. Za izvajanje kariernih odločitev morajo otroci razviti tudi časovno perspektivo, tj. občutek za prihodnost. Ta občutek jim skupaj z razvojem pojmovanja sebe nato omogoča načrtovano karierno odločanje. Razvoj pojmovanja sebe je izredno pomemben del Superjeve teorije življenjskega obdobja in prostora. Podrobneje ga bomo predstavili v naslednjem poglavju. Pojmovanje sebe izhaja iz otrokovega raziskovalnega vedenja, ki vodi do pridobivanja poklicnih informacij, ključnih oseb in razvijanja interesov. Raziskava Schultheissa, Palme in Manzija (2005), ki je preučevala karierni razvoj otrok iz družin z nizkim SES z analizami pisnih odgovorov o šoli, zaposlitvenih ciljih, spretnostih in interesnih, je podprla vse koncepte Superjevega modela, razen koncepta radovednosti, ki ga v primerjavi z ostalimi koncepti ni neposredno ocenjevala.



Slika 5. Superjev model kariernega razvoja otrok (vir: Super, 1990)

Raziskovanje

V razvojnem obdobju raziskovanja (14–24 let) se posamezniki soočajo s kariernimi razvojnimi nalogami kristalizacije, specifikacije, implementacije in poklicne izbire. Ko se združijo delovne navade, želja po uspehu/dosežku in sposobnost predvidevanja, pričnejo posamezniki sanjariti o možnih sebstvih (angl. selves). Končno se ta poklicna sanjarjenja kristalizirajo v obliki javno prepoznane poklicne identitete z odgovarjajočimi preferencami za določeno skupino poklicev na določenem zahtevnostnem nivoju. Preko splošnega raziskovanja poklicev iz te skupine posamezniki postopno zaključijo nalogo specifikacije poklicne izbire na način, da osebno izkušnjo poklicnega pojmovanja sebe prevajajo v izobraževalne/poklicne izbire. V nadaljevanju posamezniki implementirajo poklicno izbiro z zaključevanjem izobraževanja in z zagotavljanjem položaja v določenem poklicu (Super, Savickas in Super, 1996).

V svojem delu se je Super precej ukvarjal z obdobjem raziskovanja. Preučeval je, kako srednješolci in študentje rastejo v pripravljenosti za izobraževalno in poklicno odločanje (Phillips in Blustein, 1994). Tako je razvil že omenjeni konstrukt *karierne zrelosti* (Super, 1955), da bi z njim zagotovil osnovo za opisovanje in ocenjevanje stopnje kariernega razvoja dijakov in študentov različnih starosti ter njihovo pripravljenost za karierno odločanje. Dozorevanje je videl kot središčni proces kariernega razvoja mladostnikov, ker se pripravljenost za karierno odločanje vidno povečuje s starostjo oz. s tem, na kateri stopnji srednješolskega izobraževanja je mladostnik (Crites, 1965). Ker je Super izbral izraz iz biologije, je bil prisiljen ponovno in ponovno razlagati, da čeprav karierna zrelost s starostjo narašča, njena gonilna sila ni biološka; njena spodbuda je psihosocialna – v obliki pričakovanj družine, šole, družbe do mladostnikov, ki se bližajo zaključku šolanja. Ko posameznik šolanje konča, se psihosocialne spodbude za njegov karierni razvoj premaknejo na področje dela in delovnih pogojev. Zato se je Super pri preučevanju kariernega razvoja odraslih usmerjal na prilagajanje in ne na dozorevanje ter na *karierno prilagodljivost* in ne na karierno zrelost kot glavni konstrukt teorije (Goodman, 1994).

Ustanovitev

Razvojno obdobje ustanovitve (24–44 let) obsega karierne razvojne naloge stabilizacije, konsolidacije in napredovanja v poklicu. Stabilizacija zajema iskanje lastnega mesta v organizaciji, prevzemanje organizacijske kulture in zadovoljivo izvajanje delovnih nalog. Drugo podobdobje ustanovitve vključuje utrjevanje lastnega položaja preko demonstracije pozitivnih delovnih stališč in produktivnih navad ob vzdrževanju dobrih odnosov s sodelavci. Tretja naloga, ki jo mnogi zaposleni preskočijo, je napredovanje na nove ravni odgovornosti. Posamezniki, ki so se uspešno vključili v organizacijo, pogosto, vendar ne vedno, preusmerijo svojo pozornost k napredovanju na višje položaje v organizaciji (Super, Savickas in Super, 1996).

Ohranjanje

Pred vstopom v obdobje ohranjanja se mnogi posamezniki soočijo vsaj z enim izmed vprašanj, ki jih prinašajo srednja leta. Na primer: Ali želim opravljati to delo naslednjih 25 let? Če se odločijo ostati v poklicu in organizaciji, vstopijo v obdobje ohranjanja. Če pa se odločijo zamenjati organizacijo, poklic ali področje znotraj poklica, ponovno vstopijo v obdobje raziskovanja in ustanovitve ter so ponovno postavljeni pred naloge kristalizacije in specifikacije odločitve, zagotavljanja novega položaja in napredovanja v njem (Williams in Savickas, 1990).

Obdobje ohranjanja (45–65 let) vključuje karierne razvojne naloge vzdrževanja (angl. holding on), napredovanja (angl. keeping up) in inovativnosti. Če se posameznik odloči, da bo ostal v dotedanjem poklicu in organizaciji, posameznik ohranja to, kar je dosegel, posodablja spretnosti in znanje, iznajde nove načine opravljanja rutinskih nalog ali odkrije nove izzive. Za posameznika, ki se le s težavo spoprijema z nalogami iz obdobja ohranjanja, pravimo, da je dosegel karierni plato (Super, Savickas in Super, 1996).

Pojemanje

Življenjsko obdobje pojevanja (nad 65 let) vključuje karijerne razvojne naloge upočasnjevanja (angl. deceleration), načrtovanja upokojitve in življenja v pokoju. Po dolgem obdobju ohranjanja delavci izkusijo upad energije in interesa za svoj poklic. Posledično se počasi pričnejo ločevati od poklica preko upadanja oz. upočasnjevanja dela, začnejo predajati delovne naloge mlajšim sodelavcem in razmišljajo o upokojitvi. Načrtovanje upokojitve postane središčna aktivnost, ki na koncu pripelje do ločitve posameznika od poklica in pričetka življenja v pokoju z izzivi organiziranja nove življenjske strukture in različnih življenjskih stilov (Super, Savickas in Super, 1996).

Tranzicije/prehodi

Teorija pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora poudarja, ne samo da so kronološke starosti v posameznih prehodih zelo variabilne, ampak da vsak prehod sam po sebi vključuje ponovno raziskovanje in ponovno ustanovitev. Ko posameznik sprejme novo vlogo, navadno ponovno zakroži skozi t. i. mali krog – skozi eno ali več obdobij velikega kroga. Ko posameznik diplomira in se prvič zaposli, gre navadno skozi obdobje rasti v novi vlogi, vključno z raziskovanjem narave in pričakovanj do te vloge. V njej se ustanovi, jo uspešno vzdržuje in nazadnje loči od nje, če z nadaljnjo rastjo postane pripravljen za spremembo delovnega mesta ali poklica. Podobno delavec ob soočanju s frustracijo ali napredovanjem na delovnem mestu lahko izkusi novo obdobje rasti in raziskovanja novih vlog ter se poskuša ustanoviti v eni izmed njih. Prav tako je lahko posameznik v svojih različnih vlogah, ki jih simultano opravlja v določenem trenutku svojega življenja, hkrati na različnih stopnjah.

1.3.2.1.4.3 Pojmovanja sebe

Časovna dimenzija pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora se osredotoča na *proces* izbiranja in prilagajanja na vloge v življenjskem prostoru, še posebej na vlogo dela. Poleg tega se pristop ukvarja tudi z *vsebino*, vključeno v ta proces odločanja, in z *izidi* odločitev (Super, Savickas in Super, 1996). Vsebina izbire zajema sposobnosti, interese in vrednote; tiste, ki jih poseduje posameznik, kot tudi tiste, ki jih zahteva določeno delovno/izobraževalno okolje. Skladnost med značilnostmi posameznika in zahtevami delovnega/izobraževalne okolja napoveduje prilagoditvene izide. Primarni cilji dobrega ujemanja med posameznikom in poklicem so uspeh pri delu/študiju, delovno zadovoljstvo/zadovoljstvo s študijem in delovna/študijska stabilnost. Pristop h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora vsebino kariernih izbir in prilagoditvene izide razlaga s koncepti oz. pojmovanji sebe, in sicer z objektivnim pogledom na poklicno identiteto in s subjektivnim pogledom na poklicno pojmovanje sebe (Super, Savickas in Super, 1996).

Poklicna identiteta

Pomembna paradigma, ki je aplicirana v modelih poklicne izbire in prilagajanja delu, se osredotoča na eno komponento jaza (angl. self), imenovano "jaz kot objekt" (angl. self-as-object), ki jo posameznik izkuša kot sebe (angl. me). Ko nekateri raziskovalci govorijo o posameznikovem razumevanju sebe kot objekta, uporabljajo izraz *poklicna identiteta* (Blustein, Devenis in Kidney, 1989; Savickas, 1985). Poklicna identiteta je definirana kot »posedovanje jasne in stabilne slike o posameznikovih ciljih, interesih in sposobnostih« (Holland, 1985, str.

5). Iz te in ostalih definicij je razvidno, da za poklic pomembne značilnosti, kot so sposobnosti in interesi, določajo vsebino poklicne identitete; občutek kontinuitete in edinstvenosti pa jo gradi (Damon in Hart, 1988). Za poklic pomembne značilnosti so opazovanja drugih ljudi nekega posameznika ali posameznikove predstave o sebi, ki temeljijo na povratnih informacijah drugih ljudi. Posamezniki uporabljajo te značilnosti primarno za ocenjevanje samih sebe in ostalih ljudi, »da bi specifično ovrednotili svoj doprinos k skupini« (Hogan, 1983, str. 60). Vprašalniki interesov in testi sposobnosti predstavljajo to objektivno sliko posameznika in jo prikazujejo na kontinuumu normalne porazdelitve. Ti profili kariernim raziskovalcem in svetovalcem zagotavljajo objektivni pogled na posameznikovo poklicno identiteto, ki ga lahko uporabljajo za iskanje ujemanja z objektivnim pogledom na poklice in za napovedovanje prilagoditvenih izidov (Super, Savickas in Super, 1996).

Poklicno pojmovanje sebe

Pristop h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora dopolnjuje objektivni pogled na sebe oz. poklicno identiteto s subjektivnim pogledom na sebe, tj. s tem, kako posameznik zaznava samega sebe. Posameznikov lastni pogled na sebe (angl. I) dopolnjuje objektivni in javni pogled na sebe, ki ga prikazujejo rezultati na testih in mnenje svetovalca. Pri osredotočanju na posameznikovo razumevanje sebe kot subjekta v kariernem razvoju je Super (1963) posvojil in izpopolnil teorijo pojmovanja sebe. Karierna teorija pojmovanja sebe se osredotoča na posameznikovo lastno videnje svojih sposobnosti, interesov, vrednot in odločitev ter tudi na to, kako posamezniki vse skupaj združujejo v *življenjske teme*. Ti subjektivni pogledi svetovancem pomagajo razumeti dejstva in izkušnje na njim lasten način, z njihovimi lastnimi besedami, mislimi in občutki. *Smisel oz. namen* je glavni poudarek subjektivnega pristopa k pojmovanju sebe (Super, Savickas in Super, 1996).

Objektivne ocene sebe prikazujejo posameznikovo podobnost z drugimi, *subjektivno ocenjevanje* pa odkriva posameznikovo edinstvenost, na primer pri interesih z objektivnim ocenjevanjem ugotovimo moč posameznikovega interesa v primerjavi z določeno skupino ljudi. Na drugi strani subjektivne *zgodbe* odkrijejo izvor tega interesa v posameznikovem življenju, trenutno izraženost tega interesa in možno uporabo tega interesa v prihodnosti z namenom dosegati cilje in vrednote (Savickas, 1995).

Subjektivna skladnost oz. ujemanje med namenom in možnostmi dopolnjuje objektivno skladnost med značilnostmi osebnosti in poklicev. Če ju uporabljamo v paru, nudita objektivna in subjektivna perspektiva globlji in širši pogled na razumevanje svetovnančeve situacije in možnosti. Primerjanje znotraj teh dveh dimenzij ponuja oceno objektivne skladnosti (objektivni jaz do objektivnega okolja) in subjektivne skladnosti (subjektivni jaz do subjektivnega okolja). Še več, primerjanja med tema dvema dimenzijama (Harrison, 1978) producira oceno »realizma« (objektivno okolje do subjektivnega okolja) in »točnost samovrednotenja« (objektivni jaz do subjektivnega jaza) (Super, Savickas in Super, 1996).

Implementacija pojmovanja sebe

Pristop h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora vidi karierno izbiro kot implementacijo pojmovanja sebe, delo kot manifestacijo sebstva in karierni razvoj kot kontinuiran proces izboljševanja ujemanja oz. skladnosti med sebstvom in situacijami (Super, Savickas in Super, 1996). Videnje poklicne izbire kot implementacije koncepta sebe je Super (1953) opisal kot prevajanje posameznikove ideje o samem sebi na področje dela, ki mu sledi iskanje, izbiranje in pripravljane na vključitev v določen poklic. Ujemanje koncepta sebe z izobraževalnimi in poklicnimi možnostmi lahko vidimo kot zaporedje ujemanj, do katerih včasih prihaja postopno, včasih pa nenadno s spreminjanjem ljudi in situacij. Kariero lahko vidimo kot vseživljenjski proces, v katerem se posameznik sooča s serijami razvojnih nalog, s katerimi se poskuša spoprijemati z namenom, da bi postal najboljši človek, kar je lahko. S spreminjajočim se sebstvom in spreminjajočimi se situacijami proces ujemanja nikoli ni dokončno zaključen (Super, Savickas in Super, 1996).

Dimenzije pojmovanja sebe

Super (1963) je definiral koncepte sebe kot »sliko sebe v določeni vlogi, situaciji ali položaju, izvajajoč sklop določenih funkcij ali kot sliko sebe znotraj določene mreže odnosov« (str. 18). Super je znanstveno operacionaliziral in organiziral do takrat opisane vidike pojmovanja sebe v taksonomijo. Pomemben rezultat te kategorizacije je bilo ločevanje t. i. *dimenzij* – značilnosti atributov sebe oz. osebnostnih značilnosti – in *metadimenzij*, to so značilnosti teh dimenzij (npr. jasnost, stabilnost, abstraktnost, izdelanost, razčlenjenost, izpopolnjenost dimenzij, prepričanost v dimenzijo, realizem dimenzije, samoučinkovitost in samovrednotenje). Pojmovanje sebe se nanaša na vsebino izbire, medtem ko se metadimenzije povezujejo s procesom odločanja. Npr. lažje in bolje se odločajo posamezniki z jasnim, stabilnim realističnim poklicnim pojmovanjem sebe in z zaupanjem v ta koncept (Super, Savickas in Super, 1996).

Sistem

Drugi pomembni rezultat klasifikacijskega projekta je bilo razlikovanje med pojmovanjem sebe in sistemom pojmovanja sebe. Prvi predstavlja značilnosti pojmovanja sebe pri eni vlogi (npr. pri vlogi delavca ali starša), drugi pa označuje značilnosti vrste pojmovanj sebe pri več vlogah. To razlikovanje prepozna, da ljudje nimajo samo enega koncepta sebe, ampak mogoče več konceptov sebe. *Sistem koncepta sebe* je slika, ki jo ima posameznik o sebi v številnih vlogah in situacijah. Povedano z drugimi besedami, ljudje imajo en sistem koncepta sebe, ki je splošen in inkluziven; znotraj tega sistema imajo bolj specifične in omejene koncepte sebe pri različnih vlogah (npr. jaz kot mati, učiteljica, žena itn.) (Super, Savickas in Super, 1996).

Metadimenzije sistema

Tako kot koncepti sebe ima tudi sistem koncepta sebe metadimenzije. Metadimenzije sistema se ukvarjajo z razlikami/podobnostmi v notranjih vzorcih konceptov sebe (strukturi), raznolikostmi uporabljenih konceptov sebe (obseg), skladnostmi med koncepti sebe (harmonija), lahkoto spreminjanja konceptov sebe na osnovi novih informacij (fleksibilnost), edinstvenostjo uporabljenih dimenzij (edinstvenost) in hierarhijo konceptov sebe (začasnim

vladanjem). Vsaka od metadimenzij ima teoretične implikacije za uspešnost načrtovanja kariere (Super, Savickas in Super, 1996).

Raziskave so pokazale, da so dimenzije in metadimenzije praktično in teoretično pomembne za svetovalce, ki pomagajo pri razvijanju in implementaciji svetovančevih konceptov sebe. Še posebej uporabni so: samospoštovanje, jasnost, konsistentnost, realizem, kompleksnost in občutek lastne učinkovitosti. Super (1981) je npr. pokazal, da posamezniki z nizkim samospoštovanjem izbirajo poklice, ki so manj skladni z njihovo osebnostjo. Podobno si težko zamišljamo, da se posamezniki, ki imajo nejasno sliko o sebi, ustrezno vidijo v določenem poklicu. Posameznik z neharmoničnimi koncepti sebe, ki npr. sebe vidi kot družabnega in samotarja hkrati, ima prav tako težave pri izbiri poklica, ki se bo skladal z njegovo osebnostjo. Posameznik z nerealističnimi koncepti sebe se verjetno ne bo modro odločal. Posameznik, ki ima enostaven koncept sebe (omejen na le nekaj dimenzij ali značilnosti), ima verjetno slabšo osnovo za doseganje ujemanja kot posameznik, čigar koncept sebe zajema mnogo pomembnih dimenzij. In ne nazadnje, posameznik, ki vidi sebe kot neučinkovitega pri odločanju, se bo verjetneje izogibal odločanju in posledično ostal neodločen (Betz in Taylor, 1994).

Pojmovanje sebe – tretji osnovni segment Superjeve karierne teorije (prva dva sta življenjsko obdobje in življenjski prostor) – služi kot osnova za razumevanje posameznikovih javnih in privatnih interpretacij njihovih vlog in njihovega razvojnega statusa. Osredotočanje na koncept sebe vodi do jasnih in razumljivih predstav svetovancev in njihovih razvojnih poti. Ocene teorije pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora enotno ugotavljajo, da so koncepti sebe najbolj edinstven doprinos te teorije k poklicni psihologiji (Savickas, 1997).

1.3.2.1.5 Implikacija Superjeve karierne teorije pri kariernem svetovanju

Skupaj s številnimi sodelavci je Super razvil t. i. model ocenjevanja in svetovanja za karierni razvoj (angl. Career development assessment and counseling – C-DAC; Super, Osborne, Walsh, Brown in Niles, 1992), ki aplicira koncepte Superjeve (1990) karierne teorije v svetovalni proces. V nadaljevanju omenjeni model zelo na kratko predstavljamo, zainteresirani bralec pa si ga lahko поблиže pogleda v navedeni literaturi.

Po Superju, Savickasu in Superju (1996) se C-DAC prične z ugotavljanjem svetovančevega problema in zbiranjem podatkov o svetovancu. Sledijo štiri stopnje ocenjevanja. V prvi ugotavljamo, kakšen je pomen vloge dela za svetovanca in povezanost vloge dela z ostalimi vlogami svetovanca. V drugi stopnji ugotavljamo karierno razvojno stopnjo in karierne skrbi (angl. concerns) svetovanca, ki jim sledi iskanje resursov za odločanje in implementacijo odločitve ter tudi ocenjevanje resursov za prilagajanje svetu dela. V naslednji stopnji ocenjujemo svetovančeve interese, sposobnosti in vrednote na osnovi metodologije značilnosti in faktorjev. Zadnja stopnja se osredotoča na ocenjevanje svetovančevega koncepta sebe in življenjskih tem s pomočjo kvalitativnih metod. Zaključni korak C-DAC postopka je integracija dobljenih kvantitativnih in kvalitativnih podatkov v smiselno celoto.

Zaključni korak C-DAC integrira rezultate intervjuja in ocenjevanja v zgodbo, ki realistično in občutljivo prikazuje svetovančevo poklicno identiteto, poklicno samopodobo in resurse za spoprijemanje ter svetovanca umesti v kontekst multiplih vlog z njihovimi kariernimi razvojnimi nalogami. S primerjanjem dobljene zgodbe in svetovančevega kariernega problema se prične (s skupnim sodelovanjem svetovanca in svetovalca) proces izdelave načrta svetovanja, katerega cilj je pospešiti svetovančev karierni razvoj (Super, Savickas in Super, 1996).

Povzetek C-DAC

C-DAC vključuje tri korake:

1. ugotavljanje kariernega problema;
2. ocenjevanje:
 - a) pomena vloge dela in njena integracija z ostalimi vlogami,
 - b) karierne razvojne stopnje in kariernih skrbi, resursi za odločanje, implementacijo odločitve in prilagajanje svetu dela,
 - c) kvantitativno ocenjevanje interesov, sposobnosti in vrednot,
 - d) kvalitativno ocenjevanje samopodobe;
3. integracija rezultatov v smiselno celoto, na osnovi katere izdelamo načrt svetovanja.

1.3.2.1.6 Preverjanje in ocena Superjeve karierne teorije

Super je v več publikacijah zapisal, da to, kar je prispeval, ni integrirana, celostna in testirana karierna teorija, temveč »segmentna teorija, rahlo povezan, združen zbir teorij, od katerih se vsaka ukvarja z določenim vidikom kariernega razvoja, vzeti iz razvojne, diferencialne, socialne in fenomenološke psihologije, ki ga skupaj drži teorija koncepta sebe oz. teorija osebnih konstruktov« (Super, 1984, str. 184) in »teorija učenja« (Super, 1990, str. 199).

Pri teoriji življenjskega obdobja in prostora je Super uporabil izraz teorija v svojem najenostavnejšem pomenu: organizirati. Teorija življenjskega obdobja in prostora je funkcionalistična teorija, ker gre za »preprosto koriščenje organiziranih konceptualizacij«, s poudarkom na začasnem in uporabnem značaju teorije (Marx, 1963; str. 16). Cilj je razviti teorijo od organizacije in povzemanja obstoječega znanja v takšno obliko, ko logično-deduktivna načela ustvarjajo nove hipoteze in nove uvide, kar so po Superjevi smrti storili njegovi sodelavci.

Prednost teorije življenjskega obdobja in prostora predstavlja njeno poudarjanje empiričnih ugotovitev/tez, ki povzemajo podatke in empirične ugotovitve ter odpor do izvajanja nezrelih logično-deduktivnih pojasnjevalnih trditev. Širina teorije pa je lahko tudi njena slabost – kaže lahko na razdrobljenost in pomanjkanje parsimoničnosti (Sharf, 2010). Podobno je že Brown (1990) občudoval sposobnost Superjeve teorije, da lahko razlaga celotno dolžino in širino kariere v različnih populacijah. Kritiziral pa jo je ravno zaradi razdrobljenosti in pomanjkanja parsimoničnosti.

Empirično raziskovanje Superjeve teorije je zahtevno zaradi širokega obsega teorije (Brown, in Brooks, 1991). Swanson (1992) je predlagal empirično preverjanje več segmentov teorije, še posebej življenjskega prostora mladostnikov in mladih odraslih ter raziskovanje življenjskega obdobja odraslih. Avtor tudi ugotavlja, da se preverjanja oz. raziskave s področja življenjskega obdobja osredotočajo predvsem na stopnjo raziskovanja in prvotne karijerne odločitve mladostnikov, raziskave s področja življenjskega prostora pa poudarjajo stopnjo ustanovitve in ohranjanja. Poudarja, da je potrebnih več raziskav konstrukta življenjskega prostora mladostnikov in mladih odraslih ter več raziskav konstrukta življenjskega obdobja mlajših in starejših odraslih. Zanj je pomembna tudi potreba po večji integraciji raziskav s področij življenjskega obdobja in življenjskega prostora.

Salomone (1996) je analiziral 40-letni razvoj Superjeve teorije in sklenil, da se teorija v vseh teh letih ni bistveno spremenila ter da še vedno ostaja potreba po empiričnem preverjanju določenih teoretskih tez. Bluestein (1997) in Herr (1997) navajata, da je bila Superjeva teorija dovolj fleksibilen okvir, ki se je lahko revidiral in dopolnjeval s spreminjanjem konteksta dela. Herr (1997) poudarja potrebo po vključevanju vplivov ekonomskih sprememb na razvoj kariere v Superjevo teorijo. Pravi, da se je Super pri oblikovanju svoje teorije, glede na to, da je najprej diplomiral iz ekonomije, zavedal vpliva ekonomskih sprememb in njihovih implikacij na spremembe v strukturi poklicev, vendar so sodobne spremembe v delovnih organizacijah, vsebinah dela, trend zmanjševanja števila zaposlenih, naraščanje števila začasnih del, splošno povečevanje dolgoročne brezposelnosti, podzaposlenosti (opravljanje del, ki zahtevajo nižjo izobrazbo od izobrazbe zaposlenega; angl. underemployment) tako velike spremembe, da jih je treba temeljito preučiti in analizirati njihov vpliv na pomen dela za ljudi in poklicno identiteto. Kot možnost izboljševanja Superjeve teorije Herr (1997) poudarja tudi potrebo po raziskovanju ovir pri kariernem razvoju, ki izhajajo iz spola (npr. diskriminacijo žensk) in kulture (npr. diskriminacijo manjšin).

Superjev glavni prispevek k teoriji potez in zahtev je bil ta, da je raziskovalce in svetovalce opozoril, da bi morale postati ocenjevanje *vrednot* pomembno dopolnilo k tradicionalnemu ocenjevanju sposobnosti in interesov svetovancev. Posebni prispevek Superjeve (1953) karijerne teorije je bil formalizacija poklicnih/kariernih razvojnih stopenj. Pred izidom Superjeve teorije je bila karierna odločitev videna kot dogodek, od prve predstavitve teorije naprej pa kot proces. Tudi Superjev koncept *karijerne zrelosti* je eden od velikih doprinosov k teoriji kariernega razvoja. S konceptom karierne zrelosti lahko svetovalec oceni hitrost in stopnjo svetovančevega kariernega razvoja glede na karierne razvojne naloge, s katerimi s svetovanec sooča. Za ocenjevanje karierne zrelosti in pripravljenost za raziskovanje kariere je Super s sod. (1971) tudi razvil vprašalnik kariernega razvoja (angl. The Career Development Inventory). Je pa koncept karierne zrelosti manj uporaben pri odraslih, kjer Savickas (1994), kot bomo videli v nadaljevanju uvoda, ta koncept nadomešča s konceptom t. i. karierne prilagodljivosti, opredeljene kot »pripravljenosti za spoprijemanje s spreminjajočimi se delovnimi pogoji in zahtevami« (Savickas, 1994, str. 58). Superjeva (1990) zadnja verzija teorije je karierne svetovalce in raziskovalce opozorila na dejstvo, da vloga dela/izobraževanja ni edina vloga svetovancev in da je posledično to vlogo potrebno integrirati z ostalimi svetovančevimi vlogami. Ocene Pristopa h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora

enotno ugotavljajo, da je koncept subjektivnega sebstva najbolj edinstveni prispevek te teorije k poklicni psihologiji (Savickas, 1997). Po Turnerju in Lapanu (2005) je imela Superjeva teorija velik vpliv na razvijanje aktivnosti povezanih s kariernim raziskovanjem (pri nas bi rekli poklicno orientacijo) v šolah.

Super je razvil več merskih instrumentov za preverjanje svoje teorije kot kateri koli drug karierni razvojni teoretik. S tem ni samo podprl konstruktov v lastni teoriji, ampak je svetovalcem zagotovil uporabne instrumente za karierno svetovanje (Sharf, 2010). Pristop h karieri z vidika življenjskega obdobja in prostora (Super, Savickas in Super, 1996), se je razvijal v obdobju več kot 60 let in je danes eden od najbolj celostnih kariernih razvojnih modelov na področju kariernega svetovanja (Zunker, 2012).

1.3.2.2 Karierna teorija L. Gottfredson

Podobno kot Superjeva (1990) je tudi karierna teorija Linde S. Gottfredson (2005) razvojna teorija, saj na karierno odločitev gleda kot na proces in ne kot na dogodek ter uporablja razvojne koncepte pri razlaganju procesa kariernega odločanja. Razlika med obema teorijama je med drugim v tem, da Super razlaga karierni razvoj skozi celotno življenjsko obdobje, L. Gottfredson pa se osredotoča na karierni razvoj v obdobju otroštva in mladostništva. Na kritike njene teorije, ki poudarjajo, da v teoriji manjka razlaga kariernega razvoja v obdobju odraslosti, avtorica (2002) odgovarja, da se s kariernim razvojem odraslih ukvarja mnogo kariernih teorij, le malo od njih pa zadovoljivo odgovarja na vprašanje, »od kod izvirajo in kako se razvijajo interesi, sposobnosti in ostale pomembne determinante poklicne odločitve«. (str. 86). Tako je L. Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005) razvila karierno teorijo, imenovano Teorija omejevanja in sklepanja kompromisov (angl. Theory of Circumscription and Compromise), s katero razlaga, kako otroci in mladostniki postopno prepoznavajo in se spoprijemajo z velikim obsegom poklicev prisotnih v današnji družbi 21. stoletja

Teorija omejevanja in sklepanja kompromisov (v nadaljevanju TOSK) je nastala na osnovi sinteze znanstvenoraziskovalnih ugotovitev s področij poklicnega ocenjevanja, kariernega odločanja, delovnega učinka, doseganja družbenega statusa (sociologija), mentalnih sposobnosti in vedenjske genetike (Gottfredson, 2005). Svojo teorijo L. Gottfredson (2002) opisuje kot teorijo ustvarjanja sebe (angl. self-creation). TOSK razlaga, kako posamezniki ustvarjajo sami sebe, s tem ko njihova psihološka sebstva vstopajo v interakcijo z dejavniki okolja, vključno s spolno vlogo in prestižem. Avtoričini pogledi na kariero se razlikujejo od Superjevih v tem, da ona vidi poklicno izbiro najprej kot implementacijo socialnega in šele nato psihološkega sebe. TOSK razlaga, da prihaja do omejevanja psiholoških spremenljivk (npr. interesov in vrednot) na osnovi vplivov socialnih spremenljivk (npr. spolne vloge in družbenega statusa). L. Gottfredson močno poudarja tudi vlogo kognitivnega razvoja pri kariernem odločanju ter podrobno razlaga, kako genetski oz. biološki dejavniki ter dejavniki okolja interaktivno vplivajo na kognitivni in osebnostni razvoj ter na razvoj interesov.

Podobno kot večina kariernih teorij tudi TOSK gleda na karierno odločanje kot na proces ujemanja, iskanja skladnosti med posameznikom in okoljem. Ljudje iščejo takšne poklice, ki

se skladajo z njihovimi potrebami, vrednotami, interesi, sposobnostmi in osebnostjo. Ta proces od mladih ljudi zahteva, da ugotovijo, katere so bistvene značilnosti poklicev in njih samih ter presodijo, ali se njihovi interesi, sposobnosti, vrednote in osebnost skladajo z značilnostmi poklicev, o katerih razmišljajo. Implementacija odločitve pomeni ugotavljanje dostopnih opcij, tehtanje alternativ in iskanje načinov za doseganje izbrane možnosti. Po TOSK imajo v tem procesu ujemanja posebno vlogo štirje razvojni procesi:

- s starostjo povezana rast kognitivnih sposobnosti ali kognitivni razvoj (angl. cognitive growth);
- vedno bolj nase usmerjen razvoj sebe (angl. increasingly self-directed development of self) oz. ustvarjanje sebe (angl. self-creation);
- postopno izločanje najmanj priljubljenih poklicnih alternativ – omejevanje (angl. circumscription);
- prepoznavanje ter prilagajanje zunanjim oviram pri doseganju poklicne odločitve – sklepanje kompromisov (angl. compromise).

V nadaljevanju bomo na kratko bomo predstavili te procese in njihovo vlogo v procesu kariernega odločanja.

1.3.2.2.1 Kognitivni razvoj

Za razumevanje razvoja otrokove/mladostnikove splošne umske sposobnosti za učenje in aplikacijo razvoja te sposobnosti na področje kariernega razvoja L. Gottfredson (2005) uporablja Bloomovo taksonomijo kognitivnih nalog (Anderson in Krathwol, 2001) in Piagetove (1977) stopnje kognitivnega razvoja. Omenjeni proces iskanja skladnosti med posameznikom in okoljem je kognitivno zahteven. Posamezne naloge, vključene v ta proces, se raztezajo preko vseh šestih ravni Bloomove taksonomije kognitivnih nalog: npr. učenje posameznih dejstev o poklicih (*pomnjenje*, Bloomova najnižja stopnja), ugotavljanje in razumevanje podobnosti in razlik med posameznimi poklici (*razumevanje*), ocenjevanje pomembnosti in zaključevanje na osnovi informacij o poklicih (*uporaba*), integracija informacij za ocenjevanje prednosti in slabosti karierne odločitve (*analiza*), uporaba enega ali več kriterijev za presojanje tega, katere izbire so boljše kot ostale (*vrednotenje*), razvoj načrta za uresničitev cilja (*ustvarjanje*, Bloomova najvišja stopnja).

Posameznikovo kompetentno vključevanje v proces ujemanja pogosto označujemo z izrazom *poklicna zrelost*. Vendar pa L. Gottfredson (2005) opozarja, da otroci pričnejo z oženjem poklicnih opcij mnogo prej, preden dosežejo kognitivno zrelost. Poleg tega se mnogokrat sploh ne zavedajo, da se že odločajo, s tem ko ožijo obseg poklicev, ki so po njihovem mnenju primerni za njih. Razumevanje otrokove kognicije je po L. Gottfredson (2005) posledično nujno potrebno za razumevanje zgodnjih kariernih odločitev otrok ter za spodbujanje kariernega razvoja v mladostništvu in pozneje.

Posameznikova sposobnost za učenje in mišljenje (t. i. *mentalna starost*) narašča vzporedno z njegovo kronološko starostjo od rojstva do mladostništva. Otroci napredujejo od intuitivnega

razmišljanja v predšolskem obdobju, h konkretnemu mišljenju v osnovnošolskem obdobju, do abstraktnega razmišljanja v obdobju mladostništva; od sposobnosti izvajanja enostavnih distinkcij do večdimenzionalnih razlikovanj. Otroci postopno prepoznavajo vse več podobnosti in razlik, še posebej abstraktnih, na osnovi katerih osmišljajo in ocenjujejo različne pojave in dogodke v svojem življenju. Na kratko, s starostjo otroci postajajo sposobni sprejeti, razumeti in analizirati vedno večji obseg informacij, z vedno večjo organiziranostjo, strukturiranostjo in kompleksnostjo. Postopno pričnejo opazovati in razumeti vedno več vidikov večplastnega sveta okoli njih.

Enako stari otroci se lahko med sabo precej razlikujejo v splošni sposobnosti za učenje in razumevanje. Pri vsaki kronološki starosti so nekateri visoko nad ali pod mentalno starostjo svojih vrstnikov (tj. imajo višjo ali nižjo *splošno inteligentnost*). Bolj ko je otrok inteligen, več informacij razume in jih je sposoben izveči iz opazovanja okolja ter iz neposrednega poučevanja. Bolj ko otroci napredujejo v kognitivnem razvoju, večja je verjetnost, da bodo razvili karierno zrelost (Gottfredson, 2005).

Postopni razvoj otrokovih mentalnih kompetenc vpliva na njegovo vedenje in življenje na različne načine. Na kariernem področju sta po L. Gottfredson (2005) dva glavna rezultata tega procesa t. i. *kognitivna pojmovna mreža poklicev* (angl. cognitive map of occupations) in *pojmovanje sebe* (angl. self-concept). Oba sta nedokončana, a organizirana, večno razvijajoča se koncepta razumevanja poklicnega sveta in sebe, ki jih otroci razvijajo in izpopolnjujejo s starostjo. Otroci, ki živijo v isti državi, ustvarjajo medsebojno podobne pojmovne mreže poklicev. Npr. otroci, ki živijo v Sloveniji, so izpostavljeni informacijam o podobnih poklicih. Ti poklici so v določenih pogledih podobni, v določenih pa drugačni od poklicev, o katerih se učijo nigerijski otroci. Na drugi strani je pojmovanje sebe, ki ga otroci razvijajo vzporedno s pojmovno mrežo poklicev, edinstveno za vsakega otroka. Otrokovo pojmovanje sebe in poklicev se razvijata vzporedno, s tem ko otrok opaža in spoznava najprej eno, nato dve itd. razlik med ljudmi in poklici. Prve razlike, ki jih otroci opazijo tako pri ljudeh kot pri poklicih, se nanašajo na najbolj konkretne, vidne attribute. V nadaljevanju pogledi otrok tako nase kot na poklice postajajo vse bolj kompleksni in niansirani, s tem ko otroci postopno postajajo vse bolj sposobni večdimenzionalnega primerjanja, sklepanja na osnovi notranjih stanj in prepoznavanja različnih vedenjskih vzorcev (Gottfredson, 2005).

1.3.2.2.2 Ustvarjanje sebe

V najnovejši različici svoje teorije L. Gottfredson (2005) podrobno opisuje, kako dednost oz. biološki dejavniki in okolje interaktivno vplivajo na posameznikov razvoj. Avtorica (2005) poudarja, da ljudje nismo pasivni rezultat okolja in dednosti, temveč smo aktivni povzročitelji lastnega razvoja. Edinstvene nas dela naš edinstveni genotip (razen pri enojajčnih dvojčkih) in naše edinstvene življenjske izkušnje. Raziskave vedenjske genetike (npr. Plomin, DeFries, McClearn in McGuffin, 2001) so pokazale, da ima t. i. *deljeno okolje* (npr. okolje, ki si ga delimo s sorojenci: izobrazba, SES, vzgojni stil in interesi staršev) zelo majhen ali skoraj nikakršen vpliv na naše temeljne osebnostne lastnosti (velikih pet faktorjev osebnosti) in temperament, v katerem koli starostnem obdobju. Vpliv deljenega okolja na specifične in na

splošno umsko sposobnost do razvojnega obdobja mladostništva povsem zbledi (Loehlin, 1992; Plomin in Petrill, 1997). Deljeno okolje ima večji vpliv na bolj kulturno obarvane osebnostne spremenljivke, kot so interesi, stališča in spretnosti. Eden od razlogov za to je po L. Gottfredson (2005) ta, da so interesi navadno povezani z objekti; npr. s športno opremo, glasbenimi instrumenti, denarjem ipd. Objekti niso tako bistvena komponenta temperamenta in inteligentnosti, kot so pomembni pri razvoju interesov, stališč in spretnosti. Do razvoja interesov pride, ko se le-ti ujemajo s temeljnimi osebnostnimi naravnostmi, ki jih ljudje v določenih kulturah razvijajo z namenom zadovoljitve svojih potreb. Npr. mnoge skupnosti potrebujejo medicinsko osebje in učitelje, le nekatere družbe pa mornarje, atomske fizike in astronave. Zato glede na okolje, v katerem živijo, mnogi otroci in mladostniki nimajo možnosti pridobiti dovolj izkušenj, na osnovi katerih bi lahko razvili določene interese, spretnosti ali vrednote. Npr. nekdo lahko ima sposobnost krmarjenja velikih ladij, vendar v okolju, v katerem živi, nikoli ne pride v stik s takšnimi ladjami, razen preko medijev (npr. knjig in filmov). Po L. Gottfredson (2005) so torej poklicni interesi rezultat vzajemnega delovanja genetskih in okoljskih dejavnikov. Izraznost, pojav, razvoj poklicnih interesov pa so bolj kulturno in izkustveno pogojeni kot manifestacija temeljnih osebnostnih dimenzij in sposobnosti.

L. Gottfredson (2005) izpostavlja tudi pomen t. i. *nedeljenih dogodkov* na razvoj interesov, spretnosti in vrednot. Če se npr. mladostnik skupaj s prijatelji pelje na izlet, ko se avto nepričakovano pokvari, nikomur od prisotnih ne uspe ugotoviti, kaj je z avtom narobe, mladostnik pa uspe popraviti avto, lahko ta dogodek pomembno vpliva na mladostnikovo zanimanje in raziskovanje poklica avtomehanika ali inženirja. Nedeljeni dogodki – posameznikove edinstvene življenjske izkušnje – torej jamčijo, da postajajo ljudje, ki sicer lahko imajo skupne gene in okolje (npr. sorojenci, enojajčni dvojčki), sčasoma vse bolj različni drug od drugega, edinstveni.

Raziskave vedenjske genetike potrjujejo tudi to, da smo ljudje v veliki meri aktivni graditelji samih sebe. Prvič, ljudje postajamo to, kar smo, preko izkušenj, torej z vključevanjem v svet okoli nas. Šele s ponavljajočimi izkušnjami npr. postane naš genetsko utemeljen temperament vedno bolj stabilen oz. potezen (*angl. traited*). Osebnostne značilnosti, ki postanejo potezne, s tem ne postanejo trdne in nespremenljive (kot vklesane v kamen), temveč le relativno stabilne manifestacije naše individualnosti v različnih situacijah. Na ta način bo na primer sčasoma oseba, ki je introvertna, izkušala več in uživala bolj v aktivnostih, ki dovoljujejo izražanje introvertnosti, kot ekstravertna oseba.

Drugič, ljudje ne implementiramo svojega nastajajočega, porajajočega sebstva, tako da stopimo v vrvež življenja, kot da bi pritisnili na stikalo, ki sproži vnaprej programiran potek dogodkov. Ljudje sami vplivamo na smer našega razvoja, s tem ko sami sebe sproti, vsak dan, izpostavljammo določenim življenjskim izkušnjam bolj kot drugim. Raziskave vedenjske genetike so pokazale, da lahko razvoj s starostjo postaja vedno bolj nase usmerjen oz. samousmerjujoč (*angl. self-directed*), ko so ugotovile, da postajajo s starostjo fenotipske razlike inteligentnosti bolj dedljive. Tako je npr. Plomin s sodelavci (2001) dokazal, da postajajo posvojeni otroci s starostjo vedno manj podobni svojim krušnim in vedno bolj svojim biološkim staršem, ki jih niso nikoli srečali. To ugotovitev, ki je bila potrjena tudi na področju akademskih

dosežkov, vedenjski genetiki razlagajo s t. i. *teorijo gonilnih genskih izkušenj* (angl. gene-drives-experience theory) (Bouchard, Lykken, Tellegen in McGue, 1996). S starostjo otroci postajajo bolj aktivni in neodvisni pri izbiranju, oblikovanju in interpretiranju svojih okolij. Ko izbirajo, se odločajo za takšne izkušnje, ki se skladajo z njihovimi genetskimi nagnjenji. Plomin, DeFries, McClearn in Rutter (1997) to imenujejo *aktivna povezanost med genotipom in okoljem*. Ljudje se rodimo vsak z edinstvenim notranjim genetskim kompasom, ki povzroča, da nas privlačijo ali odbijajo različni ljudje in stvari in okolja. K anksioznosti nagnjen človek se bo pogosteje izogibal situacijam, ki bi lahko v njem spodbudile občutek anksioznosti; emocionalno stabilna oseba bo zaznavala svet manj nevaren kot nevrotična; glasbeno nadarjeni ljudje bodo pogosteje iskali priložnosti za razvoj svojih talentov. O *reaktivni povezanosti med genotipom in okoljem* govorimo, ko posamezniki na podlagi svojih genetskih značilnosti izzivajo specifične odzive pri drugih ljudeh (npr. starši nudijo otrokom različne vrste igrac, podpore in razvojnih priložnosti glede na različne potrebe, želje, interese in nadarjenosti otrok). Poleg tega se ljudje medsebojno genetsko razlikujemo v naši občutljivosti na vplive iz okolja – gre za t. i. *interakcijo* med genotipom in okoljem oz. genetsko občutljivost na okolje. To pomeni, da ima isto okolje na nekatere posameznike (s specifičnim genotipom) vpliv, na druge (z drugačnim genotipom) pa ne. Npr. otroci uživalcev drog so bolj občutljivi za učinke stresa v krušnih družinah (pogosteje se med njimi pojavlja antisocialno vedenje), medtem ko na genetsko nerizične posvojence stres, ki se pojavlja v podobni intenziteti in v podobnih okoliščinah, nima vpliva (Bohman, 1996).

S temi dokazi iz raziskav vedenjske genetike L. Gottfredson (2005) razlaga, da čeprav bi vsem ljudem zagotovili iste starše, šolske razrede in soseske, bi njihova osebnostna nagnjenja še vedno vplivala na to, da bi zaznavali in raziskovali ta ista okolja različno. Posledica tega bi bilo prebivanje ljudi v »različnih svetovih«. Ko lahko ljudje svobodno izbirajo, genetsko edinstveni posamezniki preoblikujejo skupna okolja na način, ki odraža, krepí in je bolj usklajen z njihovimi osebnostnimi nagnjenji. Okolja torej niso nekje tam zunaj in nas oblikujejo od zunaj, temveč so sama deloma genetskega izvora, ker smo jih ljudje pomagali oblikovati tako, da so bolj skladna z našimi genotipi (Plomin in Bergmann, 1991). Naša življenja, naša bližnja osebnostna okolja, so naši *razširjeni fenotipi*. Delno genetski izvor okolij potrjujejo raziskave, ki so pokazale, da so posameznikovi poklicni in izobrazbeni dosežki, glavni življenjski dogodki, socialna podpora in ostali pomembni vidiki življenj ljudi pogosto srednje visoko dedljivi (Bergmann, Plomin, Pedersen, McClearn in Nesselroade, 1990; Lyons s sod, 1993; Plomin, Lichtenstein, Pedersen, McClearn in Nesselroade, 1990; Rowe, Vesterdal in Radgers, 1998).

Vpliv genetskih in okoljskih dejavnikov na vedenje se spreminja z razvojem. Z vidika genotipa govorimo o t. i. prižiganju in ugašanju genov. Primer tega sta npr. puberteta in menopavza. Na podoben način se s časom spreminjajo tudi družbena okolja. Rezultat spreminjajočih se vplivov genetskih in okoljskih dejavnikov so neizogibne spremembe tokov posameznikovih življenjskih izkušenj, ki v določeni meri spreminjajo očrte njihovih življenj in sebstev, ne glede na to, kako močno zakoreninjeni so ti postali. Na ta način smo ljudje vedno v določeni meri »dela v nastajanju« (Gottfredson, 2005).

Tako kot se naše osebnostne poteze razvijajo skozi življenjske izkušnje, ljudje spoznavamo svoje poteze preko vključevanja v svet okrog nas. Na našo osebnost in naše sposobnosti lahko sklepamo posredno; preko tega, kaj zmoremo, v čem smo dobri/slabi, kako se navadno vedemo v odnosih z drugimi ljudmi, kako se drugi ljudje odzivajo na nas, kako se počutimo ob različnih življenjskih izkušnjah ipd. Naš genetski kompas se izraža, ko vstopamo v interakcijo z okoljem, morda še najbolj takrat, ko so signali tega kompasa v nasprotju s pričakovanji nam pomembnih oseb (npr. družine in prijateljev). *Sebstvo* po L. Gottfredson (2005) nastaja na osnovi posameznikovega dalj časa trajajočega doslednega vedenja, mišljenja in čutenja, *vpogled vase* pa leži v pridobivanju večje in čistejše slike o tem. *Pojmovanje sebe* izvira iz našega zaznavanja individualnega sebstva in iz zaznavanja tega, kar si želimo oz. nas je strah postati (Gottfredson, 2005).

Posameznikova težnja po dejavnem izbiranju okolja, ki ustreza njegovemu genotipu, vsaj navzven postaja očitnejša s starostjo otrok in mladostnikov, ko le-ti vedno bolj samostojno izbirajo, oblikujejo in preoblikujejo okolje, v katerem delujejo. S. Scarr in McCartney (1983) to vedenje imenujeta *iskanje niše*. Poklicna odločitev je po L. Gottfredson (2005) pomemben del tega procesa. Avtorica (prav tam) poudarja, da se iskanje niše ne odvija v kulturni praznini. Vsak posameznik je rojen v določeni družbeni niši in iz teh kulturnih izvorov zaznava in vstopa v širši svet. Različne kulture zagotavljajo omejene obsege niš, demokratične družbe pa svojim članov še vedno omogočajo precej svobode pri ustvarjanju samih sebe in življenjskih niš, ki so bolj v skladu s posameznikovimi genetskimi nagnjenji.

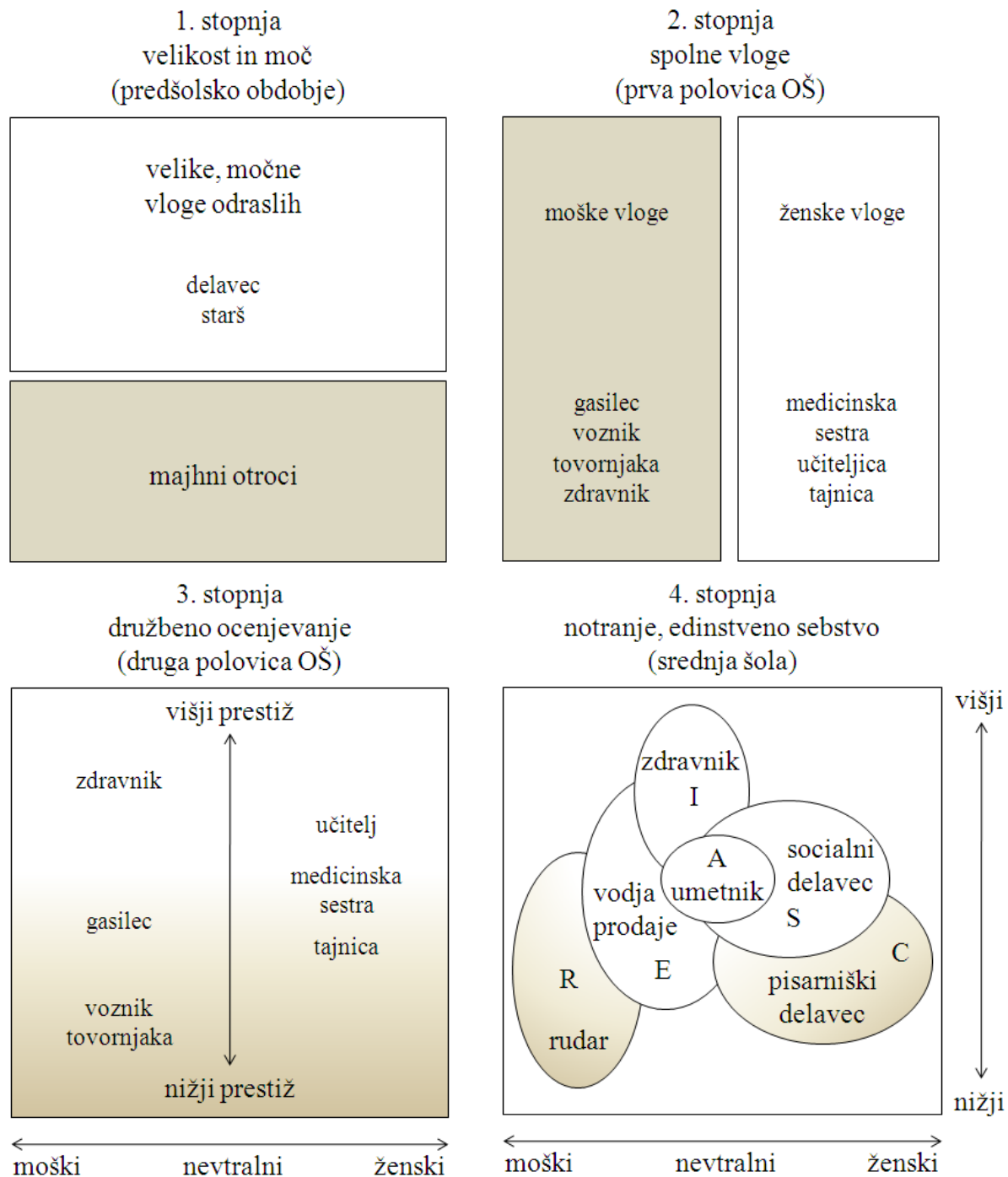
1.3.2.2.3 Omejevanje

Družba 21. stoletja ponuja ljudem obširen izbor poklicev in življenjskih niš. Vendar pa po L. Gottfredson (2005) ljudje zelo slabo poznajo te poklice in življenjske niše. Na drugi strani pa skoraj vsi ljudje vedo, da obstaja ogromno različnih vrst dela, ki jim pripadajo različna mesta v družbeni hierarhiji. L. Gottfredson (2005) poudarja, da smo ljudje družbena bitja in da smo zaradi tega zelo občutljivi na to, kam spadamo v družbi oz. kam želimo spadati. Tako je izbira poklica zelo javen način določanja tega, kar posameznik je. Posledica vsega tega je, da nas pri poklicnem odločanju pogosto najbolj skrbijo družbeni vidiki poklicev; te po L. Gottfredson (2005) otroci najprej upoštevajo pri poklicnem odločanju.

Proces poklicnega odločanja se po njenem mnenju prične kot proces *omejevanja* (angl. circumscription) ali izločanja poklicnih alternativ, ki so v nasprotju s pojmovanjem sebe kot družbenega bitja. Otroci pričnejo na osnovi prepoznavanja najbolj vidnih razlik med poklici že zelo zgodaj izključevati cele skupine poklicev, za katere menijo, da so z vidika družbe zanje nesprejemljivi. Z razvojem sposobnosti zaznavanja dodatnih, bolj abstraktnih dimenzij primernosti oz. skladnosti med posameznikom in poklici otroci postopno izključujejo vse več poklicnih področij. Po L. Gottfredson (2005) se večina takšnega omejevanja odvija brez vedenja otrok o tem, katere so dejansko bistvene značilnosti izločenih poklicev, tj. katere so

delovne naloge zaposlenih v izločenih poklicih. L. Gottfredson (2005) trdi, da grede vsi otroci, ne glede na spol, skozi enake stopnje omejevanja, ki jih prikazuje slika 6.

Opomba. R= realistični, I= raziskovalni, A= umetniški, S= socialni, E= podjetniški, C= konvencionalni poklicni



osebnostni tip po Hollandu.

Slika 6. Štiri stopnje omejevanja poklicnih aspiracij (vir: Gottfredson, 2005)

Hitrost napredovanja skozi stopnje je pozitivno povezana z otrokovim kognitivnim razvojem. Stopnje in z njimi povezane starostne zamejitve so približne, v splošnem pa stopnje sovpadajo

s predšolskim obdobjem, prvo polovico osnovnošolskega obdobja, drugo polovico osnovnošolskega obdobja in srednješolskim obdobjem.

Stopnja 1: Usmerjenost k velikosti in moči (3–5 let)

Otroci v predšolskem obdobju napredujejo od magičnega k intuitivnem mišljenju in pričnejo dojemati konstantnost objekta (npr. vedo, da svojega spola ne morejo spremeniti z zunanjim videzom). Ljudi in stvari pričnejo razvrščati glede na enostavne kriterije, kot so velik-majhen, močan-šibek, mlad-star. Poklice pričnejo prepoznavati kot vloge odraslih ljudi in ne govorijo več, da bi, ko odrastejo, bili radi živali (npr. medvedi), domišljijski liki (npr. princeze) ali neživi objekti (npr. skale). Ko spoznavajo poklice, navadno opažajo stvari in predmete, ki so povezani s poklici: gradbeni stroji, šivalni stroji, žoge, računalniki ipd. Lahko se zavedajo, da so njihovi »veliki in močni« starši sposobni uporabljati te predmete, oni, »majhni in šibki« otroci, pa tega še ne zmorejo. Njihov karierni dosežek na tej stopnji je (kot je razvidno iz slike 6), spoznanje, da obstaja svet odraslih ljudi, da je opravljanje poklica del tega sveta ter da bodo tudi oni sami nekoč postali odrasli ljudje (Gottfredson, 2005).

Stopnja 2: Usmerjenost k spolnim vlogam (6–8 let)

Otroci v tem starostnem obdobju napredujejo v svojem mišljenju do te mere, da razmišljajo s konkretnimi pojmi in so sposobni najti enostavne distinkcije. Postopno prepoznavajo vse več poklicev, predvsem tistih, ki so bolj opazni, bodisi zato ker se z njimi osebno pogosto srečujejo (npr. učitelji) bodisi zato ker njihovi predstavniki nosijo posebne uniforme, upravljajo z velikimi vozili ali na kak drug način pritegnejo otrokovo pozornost (npr. policisti, zdravniki, gradbeni delavci, gozdarji ipd.). Tudi pri opažanju razlik med ljudmi se otroci na tej stopnji zanašajo na vidne attribute, med katerimi je eden od najbolj izstopajočih spol. Ker je mišljenje otrok v tem obdobju konkretno, otroci razlikujejo spol primarno glede na zunanji videz (npr. način oblačenja, vrsto pričeske in tipične aktivnosti). Ker otroci v tem obdobju razmišljajo dihotomno, zaznavajo določena vedenja in vloge (vključno s poklici) kot značilne za ženske ali moške, ne pa za oba spola hkrati.

Takšno rigidno mišljenje narekuje moralni status ustvarjenim dihotomijam. Posledično se tako dečki kot deklice v tem obdobju nagibajo k temu, da svoj spol zaznavajo kot nadrejen in da s spolom povezano vedenje obravnavajo kot imperativ. Usklajevanje sebe s poklici v tem obdobju, po L. Gottfredson (2005), temelji na spolnih vlogah. Čeprav se bodo pogledi otrok na ljudi in poklice v prihodnje še razvili in dodatno razdelali, pa so začetna naivna razmišljanja otroke že usmerila k določenim poklicem in stran od ostalih (Gottfredson, 2005). V tem obdobju otroci razvijejo t. i. *tolerantni spolni obseg*, ki se nanaša na to, da so določeni poklici primernejši in sprejemljivejši za dečke oz. deklice.

V tem starostnem obdobju otroci postajajo bolj samostojni pri izbiranju lastnih izkušenj (prijateljev, iger, modelov vlog), torej pri določanju smeri svojega razvoja. Obseg družbenih možnosti, med katerimi se lahko odločajo, se s starostjo prav tako povečuje. Dečkom in deklicam družba ponuja in od njih tudi pričakuje (nekoliko) različne izkušnje. Ta kulturno pogojena različna pričakovanja do obeh spolov so lahko še dodatno okrepljena z genetsko pogojenimi razlikami med spoloma v aktivnosti, nagnjenosti in vedenju. Kultura sama sicer ne

more biti edini vzrok razlik med spoloma v poklicnih aspiracijah (npr. da nekdo raje dela z ljudmi kot s stvarmi), vendar pa lahko prispeva k ustvarjanju razlik med spoloma na ta način, da usmerja genetsko raznolike posameznike k splošnemu povprečnemu načinu vedenja, značilnem za določen spol. Medtem ko tako genetski kot okoljski dejavniki vplivajo na stopnjo poklicnega omejevanja glede na spol, kulturni predpisi »en model za vse« (angl. one-size-fits-all) spodbujajo ustvarjanje slabih ujemanj med posamezniki in poklici, saj so si tako ženske kot moški med seboj različni in posledično ne ustrezajo predpisanim povprečjem (Gottfredson, 2005).

Stopnja 3: Usmerjenost k družbenemu vrednotenju (9–13 let)

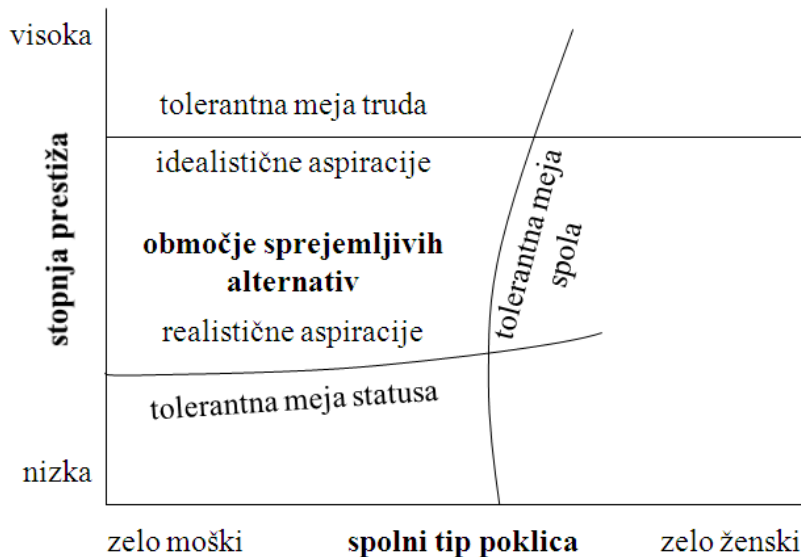
Do tretje stopnje omejevanja so otroci že dokaj napredovali v sposobnosti abstraktnega mišljenja v primerjavi s predhodnima stopnjama. V tem obdobju prepoznajo vse več poklicev, ker si lahko predstavljajo aktivnosti, povezane s poklici, ki jih sicer neposredno ne vidijo. Vedo npr., da lahko ljudje, ki sedijo za mizami, telefonirajo in uporabljajo računalnik, opravljajo različne poklice, kot so tajnica, podjetnik, novinar, raziskovalec.

Na tej stopnji se začnejo zavedati statusne hierarhije in postanejo bolj občutljivi za medsebojno primerjanje, vrednotenje med vrstniki ali v odnosu do širše skupnosti. Do starosti devetih let pričnejo otroci prepoznovati vidnejše simbole posameznikovega družbenega razreda, kot so obleka, govor, vedenje, materialna vrednost stvari, ki jih vrstniki prinašajo v šolo. Do starosti 13 let večina otrok razvrsti poklice glede na njihov prestiž, ugled v družbi, podobno, kot bi jih razvrstili odrasli. Zdaj mladostniki poklice razvrščajo dvodimenzionalno, glede na stopnjo prestiža in ugleda v družbi ter glede na spolno vlogo. Medtem ko na predhodni stopnji otroci niso zaznavali razlik med bolj in manj prestižnimi poklici, iste poklice zdaj različno razvrščajo. To je še posebej opazno pri poklicnih željah fantov (glej sliko 6), saj moški poklici navadno med sabo bolj variirajo v družbenem statusu kot ženski.

Poleg tega otroci oz. zgodnji mladostniki v starosti 9–13 let že razumejo trdne povezave med izobrazbo, poklicem in zaslužkom (Gottfredson, 2005). Delovno mesto v poklicni hierarhiji vpliva na življenje in na obravnavanje zaposlenih s strani družbe. Posameznikove možnosti napredovanja v poklicni hierarhiji so v veliki meri odvisne od njegovih akademskih dosežkov. Povedano z drugimi besedami, otroci in mladostniki se v tem obdobju pričnejo zavedati, da karierna odločitev pomeni tekmovanje za napredovanje in za ugled v družbi.

Posledično otroci in mladostniki na tej stopnji pričnejo ugotavljati in določati spodnje in zgornje meje svojih poklicnih prizadevanj. Opuščajo razmišljanja o poklicih, ki jih njihove družine in skupnosti zaznavajo kot nesprejemljivo nizke z vidika družbenega statusa (npr. smetar). Družine z višjim SES postavljajo višje meje sprejemljivosti poklicev – t. i. *tolerančno statusno mejo* (angl. tolerable-level boundary). Na drugi strani, si otroci in mladostniki redko prizadevajo doseči družbeno in statusno najvišje poklice. Iz svojega razmišljanja raje izločajo tiste poklice, za katere menijo, da jih z zmernim trudom ne bi uspeli doseči, oz. za katere ocenjujejo, da je doživetje neuspeha ob poskusu, da bi dosegli te poklice preveč tvegano. T. i. *tolerančno mejo truda* (angl. tolerable-effort boundary) večinoma postavljajo na osnovi zaznav in ocen svojih akademskih sposobnosti (Gottfredson, 2005).

Do konca tega obdobja so otroci in mladostniki v svojem kariernem razvoju izločili že veliko področij njihovih poklicnih zemljevidov, zato ker so poklice v izločenih področjih ocenili kot nesprejemljive z vidika njihovega spola, družbenega statusa ali kot težko dosegljive. Območje, ki ostane v njihovih kognitivnih zemljevidih, je t. i. *družbeni prostor* (angl. social space) – območje njim sprejemljivih poklicnih alternativ (slika 7).



Slika 7. Model omejevanja in sklepanja kompromisov (vir: Gottfredson, 1996)

Poklicne odločitve do konca tega obdobja so po L. Gottfredson (2005) stranski proizvod posameznikove potrebe po pripadnosti, spoštovanju in udobnem življenju po merilih njihove referenčne skupine. Dosedanje odločitve otrok ne temeljijo na iskanju osebne izpolnitve pri delu, temveč na iskanju poklica, ki ponuja dobro družbeno življenje zdaj, ko še niso zaposleni. Poklicna področja, ki jih otroci zaznavajo kot zase nesprejemljiva, postanejo za njih zaprte poti, vsaj v psihološkem smislu, čeprav so morda ti poklici bolj skladni z njihovimi interesi. Če se mladostnikov ne spodbuja k raziskovanju teh zaprtih opcij, jim ne bodo več namenjali posebne pozornosti in ne bodo pridobivali informacij o izločenih poklicih. Medtem ko omejevanje občutno olajša kognitivno breme poklicne izbire, posameznikom onemogoči pridobivanje izkušenj, na osnovi katerih bi lahko oblikovali vedenje o tem, ali bi jih izločeni poklici dejansko zanimali ter ali posamezniki sami posedujejo potrebne sposobnosti za uspešno opravljanje teh poklicev. Bolj ko preostali neizločeni poklici odražajo pričakovanja posameznikove referenčne skupine, hkrati pa ne odražajo posameznikovih osebnostnih značilnosti, manj verjetno bodo posamezniki zasledovali poklicne opcije, ki so bolj oddaljene od njihovih družbenih izvorov oz. ki so bližje njihovim lastnim interesom (Gottfredson, 2005).

Stopnja 4: Usmerjenost k notranjemu edinstvenemu sebstvu (nad 14 let)

Na tej stopnji poklicni razvoj postane bolj zavesten. Medtem ko so otroci na prejšnjih stopnjah večinoma podzavestno in na osnovi družbenih vplivov izločali za njih nesprejemljive poklice, se pričnejo mladostniki zdaj bolj zavestno vključevati v raziskovanje preostalih poklicnih opcij

v družbenem prostoru. Pričnejo iskati poklice, ki jih bodo po njihovem mnenju osebnostno izpolnjevali. Razmišljajo o tem, kateri poklici se ujemajo z njihovimi psihološkimi, osebnostnimi lastnostmi (Gottfredson, 2005).

Kontinuirana kognitivna rast je mladostnike pripeljala do tega, da bolje razumejo abstraktne, notranje, edinstvene vidike ljudi in poklicev, kot npr. interese, sposobnosti in vrednote, ki so jih v preteklosti urili s preizkušanjem različnih aktivnosti. Sedaj so sposobni medsebojno razlikovati različna delovna področja in vedo, da se osebnosti zaposlenih kot tudi delovna mesta med seboj razlikujejo v različnih vidikih. Čeprav razlike, zajete v Hollandovi tipologiji poklicnih osebnostnih tipov in okolij (prikazane na sliki 6), šele nastajajo v njihovih mentalnih predstavah, postanejo ključni dejavniki v procesu iskanja skladnosti med posameznikom in poklicem (Gottfredson, 2005).

Proces ujemanja na tej stopnji torej postane večdimenzionalen, kar ga seveda otežuje. Sedaj morajo mladostniki v načrtovanje kariere vključevati tudi nepoklicne cilje in dejavnike, ki lahko vplivajo na njihovo karierno pot (npr. usklajevanje družinskega in poklicnega življenja, zagotavljanje ustrezne finančne varnosti ipd.). Poleg tega v tem obdobju mnogi mladostniki svojih poklicnih interesov, sposobnosti, ciljev in vrednot še vedno ne poznajo dovolj dobro, deloma zato, ker se mnoge od teh poklicno relevantnih osebnostnih značilnosti še niso povsem izoblikovale. Osebnostne značilnosti, ki imajo večjo družbeno korist – npr. poklicni interesi, vrednote, stališča in specifične sposobnosti, so manj pod vplivom samega razvojnega procesa adolescence kot splošne dimenzije osebnosti in sposobnosti, ker so prve bolj odvisne od specifično relevantnih izkušenj, ki niso univerzalno dostopne (Gottfredson, 2005).

Karierni razvoj v tem obdobju postane za mladostnike težavnejši, pogosto jim vzbuja anksioznost, saj se jim postopno približuje čas odločitve za nadaljnji študij. Zato mladostniki razmišljajo o tem, kaj zaposleni dejansko počno pri svojem delu, katere kvalifikacije potrebujejo za uspešno opravljanje dela in kako lahko oni pridobijo te kompetence. Večina mladostnikov je v tem obdobju sposobnih izraziti najbolj želeno poklicno izbiro – tj. *idealistično poklicno aspiracijo*. Vendar pa poklici, ki so jim najbolj všeč, niso nujno tudi dosegljivi. *Realistične aspiracije* so nekoliko manj želeni, a še vedno sprejemljivi poklici, za katere mladostniki menijo, da jih bodo tudi v resnici sposobni doseči. Razlika med idealističnimi in realističnimi poklicnimi aspiracijami je v tem, da so prve mladostniki preoblikovali zaradi zaznane *dosegljivosti* poklicev. Obe obliki aspiracije se lahko spreminjajo z mladostnikovim učenjem o skladnosti in dostopnosti različnih poklicev glede na njihov trenutni življenjski položaj. Katere koli od obeh vrst poklicnih aspiracij pa so po L. Gottfredson (2005) izpeljane iz posameznikovega družbenega prostora.

Ena od nevarnosti na tej stopnji je po L. Gottfredson (2005) ta, da mladostniki ne dobijo dovolj izkušenj za preverjanje svojih poklicnih interesov in sposobnosti, še posebej za preverjanje tistih poklicnih opcij, ki so jih izločili iz svojega družbenega prostora že daleč v preteklosti. Druga nevarnost je ta, da se mladostniki bodisi zaradi zunanjih pritiskov, neznanja, anksioznosti ali neaktivnosti odločijo za določen poklic, še preden poznajo vse njim dostopne poklicne opcije.

1.3.2.2.4 Sklepanje kompromisov

V procesu omejevanja posamezniki postopno izločajo tiste poklice, ki se ne skladajo z njihovo samopodobo. Pri sklepanju kompromisov morajo opustiti določene visoko preferenčne poklicne opcije in jih nadomestiti z manj skladnimi, a bolj dostopnimi. Tehtanje relativnih ugodnosti privlačnih poklicnih alternativ v posameznikovem družbenem prostoru L. Gottfredson (2005) imenuje *poklicno odločanje*, primorano odločanje med minimalno sprejemljivimi poklicnimi opcijami pa *sklepanje kompromisov*. Ko je posameznik prisiljen izbirati med njemu nesprejemljivimi poklicnimi opcijami, postane sklepanje kompromisov boleče in v resnici ne gre več za odločanje, ampak za premagovanje preprek pri odločanju. Avtorica opisuje tri takšne prepreke, dejavnike v procesu sklepanja kompromisov, ki so po njenem mnenju glavni izvori težav pri poklicnem odločanju mladostnikov. Ti dejavniki so odgovori na tri vprašanja: Zakaj mladostniki vedo tako malo o dostopnosti njim preferenčnih poklicev? Kako vedenje mladostnikov vpliva na povečevanje/zmanjševanje dostopnosti njim preferenčnih poklicev? Katere dimenzije ujemanja med posameznikom in okoljem so mladostniki pripravljene najprej/najpozneje opustiti pri izbiranju med manj priljubljenimi poklicnimi alternativami?

Pomanjkljivo raziskovanje, omejeno znanje

Pridobivanje informacij o poklicih (o njihovih značilnostih, izobraževalnih poteh za doseganje poklicev, prostih delovnih mestih ipd.) zahteva veliko časa in energije, informacije so zelo odvisne od prostora in časa, področno specifične in hitro zastarijo. L. Gottfredson (2005) opisuje, kako so mladostniki nagnjeni k minimaliziranju potrebnega truda za pridobivanje poklicnih informacij, s tem ko raziskujejo le njim preferenčne poklice (ne pa tudi o ostalih), le takrat, ko se morajo odločiti (s približevanjem formalnega rok odločitve) in le z uporabo njim že poznanih informacijskih virov (npr. družine, prijateljev, znancev). Ta strategija sicer zelo olajša kognitivno breme odločanja, a hkrati bistveno zmanjša obseg poklicnih informacij in posledično omejuje mladostnikovo videnje poklicnih priložnosti. Zaradi povedanega imajo mladostniki, po L. Gottfredson (2005), zelo pomanjkljivo znanje o njim nepreferenčnih poklicih, o izobraževalnih možnostih (predvsem o možnostih podiplomskega študija) in o dostopnosti preferenčnih poklicnih alternativ. Majhna je verjetnost, da se bodo s takšnim znanjem, ki izhaja iz njim znanega družbenega okolja, s poklicno odločitvijo odmaknili od njihove rojstne niše – okoliščin, v katerih so bili rojeni (v rojstno nišo so vključene tako posameznikove genetske predispozicije kot značilnosti družbe), čeprav bi jim to (z vidika skladnosti med posameznikom in okoljem) morda bolj ustrezalo (Gottfredson, 2005).

Večja investicija, boljša dostopnost

L. Gottfredson (2005) ne zanemarija dejstva, da mnogi okoljski dejavniki oviralno ali spodbujajoče vplivajo na mladostnikovo poklicno odločanje. Omenja npr. učinke trga delovne sile, neobstoja določenih poklicev v določenih družbah in v določenem zgodovinskem času,

(ne)dostopnost kariernega svetovanja za mladostnike v določenih družbah, posameznikove družinske obveznosti, podporo družine ipd. Hkrati pa poudarja, da je prepoznavanje, ustvarjanje in udejanjanje poklicnih priložnosti v določeni meri odvisno od posameznikovega lastnega vedenja. Govori o pomenu posameznikove lastne aktivnosti pri zaznavanju kariernih priložnosti, vztrajnosti in premagovanju ovir pri zasledovanju karierne odločitve ter zmanjšanju potrebe po sklepanju kompromisov. Študiji in zaposlitve npr. ostanejo mladostnikom zelo nedostopni, če jih mladostniki sploh ne opazijo in posledično ne kandidirajo nanje. Ljudje poglobimo svoje znanje in razširimo svoje poklicne priložnosti, če smo aktivni iskalci informacij, ne le njihovi potrošniki. Študiji in zaposlitve postanejo posameznikom bolj dostopni v primerih, ko posamezniki sami naredijo korak k njim, tj. ko se pripravljajo, izobražujejo za poklice, opravljajo določene dodatne tečaje, povezane s poklici ipd. Na ta način posamezniki povečajo svojo kompetentnost za vstop v določen študij/na delovno mesto, so bolj konkurenčni v primerjavi s svojimi vrstniki, ki se zanimajo za isti študij/poklic, s tem pa povečajo verjetnost, da poklicno izbiro tudi dosežejo. Mladostniki lahko povečajo svoje možnosti za vstop na določen študij/delovno mesto tudi s pomočjo podpore oz. virov pomoči (npr. staršev, prijateljev, znancev). Po L. Gottfredson (2005) so priložnosti redko položene pred nas. Ljudje sami bi jih morali iskati, ustvarjati in zasledovati. Pomembna je torej lastna iniciativa. Da so priložnosti in ovire na karierni poti delno odvisne tudi od posameznikove lastne aktivnosti, potrjuje tudi že omenjena delna podedovanost družbene podpore in življenjskih dogodkov.

Zadovoljiva odločitev

L. Gottfredson (2005) pravi, da si ljudje prizadevamo izvajati zadovoljive odločitve, ne najboljših, ker je prve lažje določiti in doseči. Po L. Gottfredson (2005) ljudje izmed vseh poklicev, ki jih ocenjujemo kot nam dostopne, iščemo takšne, ki se skladajo z našim družbeno oblikovanim pojmovanjem spolnega tipa, stopnjo prestiža in preferenčnim področjem dela (poklicnim interesom). V primeru, da ujemanje z omenjenimi tremi dimenzijami ni mogoče, se moramo odločiti, katero od dimenzij ujemanja bomo pri izbiri nam dostopne poklicne opcije najprej opustili, zanemarili, žrtvovali. Po mnenju avtorice bomo pri iskanju zadovoljive poklicne odločitve najkasneje zanemarili dimenzije, ki so bližje jedru pojmovanja sebe. Kronološki vrstni red oblikovanja teh dimenzij je po L. Gottfredson (2005) sledeč: najprej spolni tip, sledi družbeni prestiž in nato še interes za določeno poklicno področje. Zato bomo pri sklepanju kompromisov za dostopno poklicno opcijo najprej žrtvovali interes, nato prestiž in nazadnje spolni tip. Če konkretiziramo; v primeru, ko posameznik izbira med dostopnimi poklicnimi opcijami, ki jih zaznava kot sprejemljive tako z vidika spolnega tipa kot prestiža, se bo posameznik odločil za tak poklic, ki se bo skladal z njegovimi poklicnimi interesi. V primeru, da noben od dostopnih poklicev ni v območju posameznikovih poklicnih interesov, bo posameznik žrtvoval svoj poklicni interes in iskal takšen poklic, ki bo znotraj njegovega tolerantnega območja prestiža in spolnega tipa. Zato se ne bo odločil za poklic, ki ga bolj zanima (je bolj skladen z njegovimi interesi), a je izven območja (pod območjem) poklicev z zanj še sprejemljivim družbenim prestižem. Kadar posameznik znotraj tolerantnega območja prestiža zazna, da je kateri koli poklic zanj nedosegljiv, bo žrtvoval dimenzijo prestiža in začel iskati poklic, ki se bo skladal s pojmovanjem njegovega spolnega tipa. Ne bo se odločil za poklic, ki bo znotraj njegovega tolerantnega območja prestiža, a zunaj tolerantnega območja spolnega

tipa. Kljub temu da so pri poklicnem odločanju interesi zelo pomembni, jih po L. Gottfredson (2005) lahko zasenči posameznikova skrb glede prestiža ali spolnega tipa, kadar so zaznane poklicne opcije izven posameznikovih še sprejemljivih meja območja prestiža in spolnega tipa.

Vrstni red kompromisov lahko variira tudi zaradi velikosti kompromisa. Na osnovi začetnih raziskovalnih ugotovitev revidirana verzija teorije L. Gottfredson (1996) upošteva vlogo diskrepance med posameznikovo idealistično in realistično izbiro. Pri majhni diskrepanci naj bi imeli največji vpliv na karierno odločanje interesi, pri srednje veliki diskrepanci prestiž, pri veliki diskrepanci pa prestiž ali spolni tip.

Ljudje se med seboj precej razlikujemo v osebnostnih značilnostih, ki spodbujajo raziskovanje, optimizem in vztrajnost, še posebej ko smo soočeni s preprekami pri kariernem odločanju. Vendar pa imamo vsi ljudje v sebi sposobnost in moč za izboljšanje svojih kariernih odločitev. Sklepanje kompromisov je po mnenju avtorice še ena stopnja v procesu ustvarjanja sebe z lastno aktivnostjo ali pasivnostjo.

1.3.2.2.5 Aplikacija teorije

L. Gottfredson (2005) podrobno opisuje uporabnost svoje teorije pri optimizaciji učenja. Poudarja npr. zmanjšanje kompleksnosti nalog, prilagajanje kognitivne raznovrstnosti nalog učencem, optimizacijo izkušenj (tj. zagotavljanju širokega obsega potencialnih izkušenj, promociji posameznikovih kompetenc pri oblikovanju njegovih lastnih izkušenj), optimizacijo vpogleda vase (tj. promociji raziskovanja in integracije informacij o sebi ter promociji premišljenega koncepta ujemajočega in dosegljivega kariernega življenja) ter optimizacijo investiranja vase (tj. spodbujanju ocen dostopnosti preferenčnega kariernega življenja in promoviranju posameznikovih kompetenc pri krepitvi sebe, povečevanju priložnosti in podpori za udeležanje načrtov). O navedenih temah lahko zainteresirani bralec najde več v omenjeni literaturi – Gottfredson (2005).

1.3.2.2.6 Preverjanje in ocena teorije

Teorijo L. Gottfredson je zaradi relativno kompleksnih predvidevanj precej težko empirično preverjati (Sharf, 2010). To je tudi eden od razlogov, da teorija ni bila deležna velike pozornosti kariernih raziskovalcev, čeprav jo pri svojem delu karierni svetovalci precej (intuitivno) uporabljajo (Swanson in Fouad, 2010). Še en razlog, da raziskovalci namenjajo manj pozornosti tej teoriji, se lahko skriva v težjem ocenjevanju poklicnih zaznav v zgodnjem otroštvu (Fassinger, 2005; Swanson in Gore, 2000). Poleg tega dimenzije spolnega tipa, prestiža in interesa težko obravnavamo ločeno drugo od druge (Phillips in Jome, 2005). Kljub temu je precej raziskav poskušalo preverjati nekatere dele karierne teorije L. Gottfredson, predvsem omejevanje in sklepanje kompromisov.

Čeprav raziskave omejevanja in sklepanja kompromisov niso vedno preverjale točno takšnih domnev, kot jih je predpostavila L. Gottfredson (1981, 1996, 2002, 2005), jih v splošnem

potrjujejo. Henderson, Hesketh in Tuffin (1988) so ugotovili, da ima spol pri otrocih, starih med šest in osem let, večji vpliv na njihovo karierno odločanje kot prestiž. Pri otrocih, ki so bili stari nad osem let, pa je imel prestiž večji vpliv na karierno odločanje kot spol. Pri preučevanju kariernega odločanja učencev drugega, četrtega in šestega razreda osemletne osnovne šole je Helwig (1998) ugotovil, da so učenci v višjih razredih izbirali bolj družbeno cenjenje poklice, kar podpira trditev L. Gottfredson (1981), da prestiž postane pomemben kriterij odločanja za poklic pri otrocih, starih več kot 9 let. Pri preučevanju kariernega odločanja starejših otrok je Helwig (2001) ugotovil, da je vloga prestiža pri poklicnih aspiracijah narasla pri otrocih med 13. in 14. letom ter da so s približevanjem starosti 17 let poklicne odločitve mladostnikov vse bolj odražale pomen njihovih interesov, bolj kot pomen družbenega statusa.

Malo raziskav je preučevalo avtoričin koncept sklepanja kompromisov. Nekatere raziskave so preučevale, zakaj je dekleta in ženske tako težko spodbuditi k izbiri netradicionalnih karier. Hesketh s sodelavci (Hesketh, Durant in Psyor, 1990; Hesketh, Elmslie in Kaldor, 1990) je ugotovil, da so interesi najpomembnejši dejavnik odločanja, sledi prestiž in šele nato spolni tip. Pri raziskovanju kariernega odločanja študentov sta Blanchard in Lichtenberg (2003) ugotovila, da so študenti, ki so pri odločanju morali sklepati majhne kompromise, pri izbiri namenili največjo vlogo interesom, sledil je prestiž in šele nato spolni tip. Pri študentih, ki so morali pri odločanju sklepati od srednjih do velikih kompromisov, vpliv prestiža in spolnega tipa na odločitve ni bil medsebojno pomembno različen, je pa bil pri obeh spremenljivkah močnejši kot vpliv interesov. Te ugotovitve v splošnem potrjujejo napovedi L. Gottfredson. Hall, Kelly in Van Buren (1995) so poročali, da je bila pri učencih osmega razreda osemletne osnovne šole in tretjega letnika srednje šole stopnja sklepanja kompromisov v zvezi z interesi odvisna od področja interesov. Pri raziskovanju kariernega odločanja študentov je Tsaousides (2007) ugotovil, da je na študente, ki so pri odločanju morali skleniti večje kompromise, ta odločitve imela večji emocionalni vpliv, hkrati pa so bili s takšno odločitvijo manj zadovoljni.

L. Gottfredson (2002, 2005) poudarja, da lahko nihanja v podpori konceptu sklepanja kompromisov deloma razložimo z ugotavljanjem tega, ali so bili kompromisi udeležencev v raziskavah majhni ali veliki, resnični ali umetni. Da bi bilo sklepanje kompromisov srednješolcev pri kariernem odločanju manj umetno in bolj praktično, so Lapan, Loehr-Lapan in Tupper (1993) ter Turner in Lapan (2005) ustvarili delovni zvezek, ki srednješolcem pomaga pri razumevanju dejavnikov, ki lahko omejujejo doseganje njihovih kariernih opcij.

V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami, ki le omenjajo vpliv genetskih oz. bioloških dejavnikov na poklicno odločanje, jih karierna teorija L. Gottfredson tudi podrobno razlaga. To je ena od velikih prednosti njene karierne teorije. Ta teorija tudi podrobno razlaga vpliv družbenih dejavnikov na razvoj poklicnih prizadevanj otrok in mladostnikov. S tega vidika karierna teorija L. Gottfredson dopolnjuje Superjevo karierno teorijo, ki obravnava karierni razvoj v otroštvu predvsem z intrapersonalnega vidika. Na drugi strani Superjeva karierna teorija obravnava občutno daljši obseg kariernega razvoja kot karierna teorija L. Gottfredson, ki se osredotoča predvsem na obdobje otroštva in mladostništva. Pri kariernem svetovanju je torej smiselno uporabljati obe teoriji skupaj.

1.3.3 TEORIJE SOCIALNEGA UČENJA IN KOGNITIVNE TEORIJE

Karijerne teorije, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja, in kognitivne teorije, se pri razlagi kariernega vedenja osredotočajo na širok razpon spremenljivk, ki vplivajo na karierno odločanje in prilagajanje kariere tekom celega življenja. V splošnem trdijo, da so družbeno pogojevanje, družbeni status in življenjski dogodki tisti, ki pomembno vplivajo na posameznikovo karierno izbiro. Te teorije podrobneje razlagajo, kako na posameznikov karierni razvoj vplivajo številni dejavniki, kot npr. genetske predispozicije in specifični talenti, kontekstualni vplivi, učne izkušnje, spretnosti, pridobljene z reševanjem nalog itn. Po teh teorijah so ključni element v procesu kariernega odločanja posameznikove spretnosti reševanja problemov in veščine odločanja. Poleg tega te teorije razlagajo tudi interakcije med kognitivnimi in afektivnimi procesi pri kariernem odločanju. Učenje in potek procesa odločanja sta osrednji fokus pri razlaganju kariernega razvoja. Te teorije poudarjajo tudi problem iracionalnega razmišljanja, ki lahko preusmeri, zavira ali celo ustavi karierno izbiro. Zato je prepoznavanje in razreševanje napačnih/iracionalnih prepričanj v zvezi s kariero eden od glavnih ciljev teh teorij. V doktorskem delu bomo predstavili tri, danes najbolj priznane, uveljavljene in empirično podprte pristope h karieri, ki izhajajo iz teorij socialnega učenja in kognitivnih teorij, in sicer Krumboltzovo karierno teorijo (Mitchell in Krumboltz, 1990, 1996; Mitchell, Levin in Krumboltz 1999; Krumboltz in Henderson, 2002; Krumboltz in Levin, 2004), pristop kognitivnega procesiranja informacij (Peterson, Sampson in Reardon, 1991; Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992; Sampson, Reardon, Peterson in Lenz, 2004) in socialno kognitivno karierno teorijo (Lent, Brown in Hackett, 1994, 2002; Lent, 2005; Lent in Brown, 2008). Na koncu poglavja bomo predstavili še prispevek izraelskega kariernega raziskovalca Itamarja Gatija, ki poleg težav pri kariernem odločanju v zadnjih letih preučuje tudi stile/profile kariernega odločanja.

1.3.3.1 Krumboltzova karierna teorija – od socialnega učenja do naključij

Uporabo teorije socialnega učenja (Bandura, 1971) kot pristopa h kariernem odločanju je najprej predlagal Krumboltz (1975), kasneje tudi L. Mitchell in Krumboltz (1990). Izvorno se je Krumboltzova karierna teorija imenovala teorija socialnega učenja kariernega odločanja (angl. Social learning theory of career decision making – SLTCMDM). Kasneje sta jo L. Mitchell in Krumboltz (1996) razširila in preimenovala v teorijo učenja pri kariernem svetovanju (angl. Learning theory of careers counseling – LTCC). Medtem ko prva različica teorije (SLTCMDM) razlaga izvore karierne odločitve, druga različica (LTCC) tudi opisuje, kako karierni svetovalci lahko pomagajo svetovancem pri soočanju s kariernimi skrbmi. Najnovejša različica teorije (Mitchell, Levin in Krumboltz, 1999; Krumboltz in Henderson, 2002; Krumboltz in Levin, 2004) pa v obstoječo teorijo integrira še ideje o vlogi naključij pri kariernem odločanju. V nadaljevanju povzemamo razvoj Krumboltzove karierne teorije.

1.3.3.1.1 Izvori karierne odločitve

Po LTCC na proces kariernega razvoja vplivajo *štirje dejavniki*: i) genetske predispozicije; ii) okoljski pogoji in dogodki; iii) učne izkušnje in iv) spretnosti pristopanja k nalogi.

1.3.3.1.1.1 Genetske predispozicije

Genetske predispozicije se nanašajo na tiste lastnosti posameznika, za katere pravimo, da so v večji meri podedovane oz. prirojene kot pa naučene. Sem spadajo fizični zunanji podoba (npr. telesna višina, barva las, kože), nagnjenost k določenim boleznim, posebne specifične sposobnosti – nadarjenost (npr. za glasbo, umetnost, jezik, tek) idr. Genetske predispozicije do določene mere omejujejo posameznikove karierni možnosti; npr. majhna verjetnost je, da bo slepa oseba postala poklicni slikar. V splošnem velja, da bolj ko je določena značilnost podedovana, večja je verjetnost, da se bo oseba odzvala na učenje v povezavi s to značilnostjo. LTCC posebej ne razlaga interakcij med genetskimi predispozicijami in specifičnimi sposobnostmi, poudarja pa pomen tovrstnih dejavnikov v procesu kariernega odločanja.

1.3.3.1.1.2 Okoljski pogoji in dogodki

Okoljski pogoji in dogodki predstavljajo dejavnike, ki so navadno izven posameznikovega nadzora, posameznik nanje nima neposrednega vpliva. Tu govorimo o naravnih/geografskih značilnostih okolja, o družbenih, kulturnih, religijskih, političnih in ekonomskih vplivih. Tako kot genetske predispozicije tudi značilnosti okolja do določene mere vplivajo na razvoj posameznikovih spretnosti, izbiro aktivnosti in posameznikova nagnjenja/preference/interese. Npr. zelo onesnaženo okolje, dostopnost določenih naravnih virov (npr. morja, snega, rude ipd.), vladna politika, ki promovira razvoj določenih vrst poklicev ipd., lahko pomembno določajo poklicne priložnosti in dostopnost poklicnih izkušenj. Naravne katastrofe, kot npr. potresi, suše in poplave, ki vplivajo na ekonomske pogoje, so prav tako primeri vplivov okolja, na katerega posameznik ne more neposredno in pomembno vplivati. L. Mitchell in Krumboltz (1996) in Krumboltz in Henderson (2002) te okoljske dejavnike in dogodke, ki so lahko načrtovani/predvideni ali nepredvideni, razvrščata v tri kategorije: družbene dejavnike, izobraževalne pogoje in poklicne pogoje. Teh ne bomo podrobneje predstavljali, saj ti dejavniki niso središča tema LTCC. Več o tej temi lahko najdemo v zgoraj navedenih virih.

1.3.3.1.1.3 Učne izkušnje

Učne izkušnje so osrednja tema LTCC. Krumboltz v svojih delih vseskozi poudarja, da so posameznikove učne izkušnje tiste, ki odločilno vplivajo na razvoj poklicnih interesov. Vsak posameznik ima svojo edinstveno zgodovino učnih izkušenj, ki pomembno vpliva na njegove karierni odločitve. Ljudje se navadno ne spominjamo specifične narave ali zaporedja teh izkušenj, ozaveščene pa imamo splošne zaključke, ki izhajajo iz njih (npr. rad imam živali ali rad delam z otroki). Po LTCC obstajata dva glavna tipa učnih izkušenj: instrumentalne in asociativne.

Instrumentalno učno izkušnjo sestavljajo: i) predhodni dražljaj oz. pogoj; ii) vedenjski odziv (očiten ali prikrit) in iii) posledica – ojačevalec (nagrada ali kazen). Posameznik se na predhodni dražljaj (LTCC sem uvršča genetske predispozicije, okoljske pogoje, naloge oz. probleme) odzove z vedenjem. Pri pozitivnih izidih vedenja bo posameznik v prihodnosti to ali podobno vedenje verjetno bolj uporabljal kot pri negativnih izidih. Na primer, če posameznik dobi dobro

oceno iz določenega predmeta v šoli, je večja verjetnost, da bo v prihodnosti nadaljeval učenje tega predmeta, kot če dobi slabo oceno. Ta oblika učenja je dobilo svoje ime po tem, ker je vedenje osebe sredstvo – instrument, s katerim dosega cilje.

O *asociativni učni izkušnji* govorimo, kadar posameznik zaznava povezavo, zvezo med dvema ali več dražljaji v okolju (npr. opazovanje, branje ali poslušanje o določenem poklicu). LTCC loči dve obliki asociativnega učenja: klasično pogojevanje in opazovanje. Klasično pogojevanje je oblika asociativnega učenja, ko se predhodno nevtralen dražljaj (dražljaj, ki v organizmu ne izzove posebne reakcije) hkrati pojavlja z brezpogojnim dražljajem (specifičnim dražljajem, ki v organizmu sproža specifično reakcijo – brezpogojni refleksi), kar povzroči, da prične sam nevtralni dražljaj sprožati v organizmu podobno reakcijo kot brezpogojni dražljaj. Npr. posameznik, ki ostane ujet v dvigalu, lahko razvije strah pred vožnjo z dvigali. Učenje z nekoliko manjšim učinkom se odvija z opazovanjem drugih (npr. opazovanjem nekoga pri opravljanju svojega poklica). Do še bolj pasivnega asociativnega učenja prihaja ob prebiranju oz. poslušanju poklicnih informacij (npr. ob prebiranju predstavitvenih zloženek fakultet, poslušanju radijskih oddaj o poklicih ipd.). Na osnovi močnih asociativnih učnih izkušenj (npr. če slišijo trditev, da vsi politiki delajo le v svojo korist, ali trditev, da so vsi pravniki bogati) se pri posamezniku lahko razvijejo poklicni stereotipi.

1.3.3.1.1.4 Spretnosti pristopanja k nalogi oz. spoprijemanja z nalogo

Interakcije med učnimi izkušnjami, genetskimi predispozicijami in dejavniki okolja vplivajo na razvoj *spretnosti pristopanja k nalogi oz. spoprijemanja z nalogo* (angl. task approach skills). Te vključujejo različne sete veščin, ki jih posameznik razvije sčasoma: npr. osebni standardi izvedbe (angl. personal standards of performance), spretnosti reševanja problemov, delovne navade, stališča in prepričanja, čustveno odzivanje, kognitivno delovanje idr. Po LTCC te spretnosti v veliki meri določajo rezultat posameznikovega spoprijemanja z nalogo.

Po LTCC je razumevanje načinov, s pomočjo katerih se posameznik spoprijema z reševanjem problemov, ključnega pomena za razumevanje posameznikovega kariernega odločanja. Določene spretnosti spoprijemanja z nalogo oz. problemi so še posebej pomembni pri kariernem odločanju: npr. postavljanje ciljev, razjasnjevanje vrednot, predvidevanje dogodkov v prihodnosti, ustvarjanje alternativ in iskanje poklicnih informacij. Razvijanje teh spretnosti spoprijemanja s problemi je glavni poudarek Krumboltzove karierne teorije.

1.3.3.1.2 Posledice izvorov karierne odločitve

Rezultat kompleksne interakcije med štirimi temeljnimi dejavniki karierne odločitve (genetskimi predispozicijami, okoljem, učnimi izkušnjami in spretnostmi spoprijemanja z nalogo) so posameznikove posplošitve (stališča, prepričanja) o sebi (svojih spretnostih, interesih, vrednotah) in okolju, ki predstavljajo posameznikovo lastno resničnost. Po LTCC je eden od ciljev kariernega svetovanja oblikovanje točnih posplošitev o sebi (in ne precenjevanje/podcenjevanje sebe) in poklicnem okolju na osnovi širokega spektra učnih izkušenj in verodostojnih poklicnih informacij.

1.3.3.1.3 Implikacija teorije

L. Mitchell in Krumboltz (1996) podrobno razlagata, kako karierni svetovalci na osnovi teorije socialnega učenja lahko pomagajo svetovancem pri soočanju s kariernimi skrbmi. Opisujeta uporabo vedenjskih tehnik, kot so: podkrepljevanje, učenje z opazovanjem modelov – ključnih poklicnih figur, igranje vlog, simulacije. Spregovorita tudi o uporabi kognitivnih strategij pri kariernem svetovanju, kot so: razjasnjevanje cilja, preverjanje svetovančevih »napačnih« prepričanj (angl. counter a troublesome belief), iskanje nekonsistentnosti med besedami in dejanji, pozitivni samogovor – mentalno ponavljanje pozitivnih mislih, spodbud samemu sebi.

L. Mitchell in Krumboltz (1996) poudarjata, da bi morali karierni svetovalci pomagati svetovancem pri: razširjanju/razvijanju njihovih spretnosti in interesov; pripravljanju na spreminjajoče se delovne naloge; razvijanju samoiniciative pri kariernem odločanju ter pri integraciji kariernega in osebnega svetovanja. Avtorja sta predlagala tudi sedemstopenjski model kariernega odločanja, katerega koraki so: določitev problema, ustvarjanje načrta delovanja, razjasnjevanje vrednot (raziskovanje posplošitev o sebi in svetu), iskanje/ugotavljanje/ustvarjanje alternativ, predvidevanje verjetnih izidov posameznih alternativ (zbiranje informacij), oženje alternativ (ocenjevanje informacij), začetek akcije (načrtovanje in izvršitev omenjenih šestih korakov kariernega odločanja). Avtorja sta tudi predstavila najpogostejše probleme pri kariernem svetovanju, ki lahko nastopijo zaradi disfunkcionalnih ali napačnih svetovančevih posplošitev o sebi in svetu. Ti so: nesposobnost prepoznavanja kariernega problema, nesposobnost karierne odločitve oz. rešitve problema, izločitev potencialno zadovoljive alternative zaradi nepravilnih razlogov, izbira slabe alternative zaradi napačnih razlogov, pojav anksioznosti zaradi zaznane nezmožnosti rešitve problema oz. doseganja cilja.

Pri implikaciji teorije socialnega učenja v karierno svetovanje se L. Mitchell in Krumboltz (1996) ne omejujeta samo na doseganje karierne odločitve, npr. izbire poklica. Nasprotno, avtorja opisujeta vlogo kariernega svetovalca tudi pri svetovančevem iskanju zaposlitve, morebitni zavrtnitvi; prilagajanju novemu delu – soočanju s pozitivnimi in negativnimi vidiki delovnega mesta; soočanju z nepredvidenimi težavami, ki se lahko pojavijo pri implementaciji svetovančeve karierne odločitve; integraciji kariernih in nekariernih tem (npr. ustvarjanju harmoničnega odnosa med poklicnim in družinskim življenjem). Torej, pri implikaciji Krumboltzove karierne teorije v svetovalno delo na srednji šoli cilji svetovanja niso omejeni na izbiro študija. Svetovalec spodbuja svetovanca k razmišljanju o prilagajanju študiju in k razpravljanju o ostalih kariernih temah, npr. o finančnih zahtevah študija, o svetovančevih odgovornosti do družine, ki se lahko prepletajo z njegovimi kariernimi cilji ipd.

1.3.3.1.4 Teorija načrtovanih slučajev

V zadnjih dveh desetletjih je Krumboltz (Mitchell, Levin in Krumboltz, 1999; Krumboltz in Henderson, 2002; Krumboltz in Levin, 2004) pričel opozarjati na pomen nepričakovanih

dogodkov v posameznikovem življenju. Na primer, biti ob določenem času na določenem mestu, po naključju srečati določeno osebo, ki poda pomembno informacijo, dobiti nepričakovano ponudbo za delo, bili odpuščen zaradi stečaja podjetja in nato najti novo zaposlitev na povsem drugem poklicnem področju – vse to so primeri nepričakovanih dogodkov, slučajev ali naključij, ki lahko pomembno vplivajo na posameznikovo kariero. Iz vzorca 772 avstralskih srednješolcev in študentov je kar 69,1% njih poročalo, da so nepričakovani dogodki oz. naključja pomembno vplivali na njihovo kariero (Bright, Pryor in Harpham, 2005). O tem, kako prepoznati in uporabiti nepričakovane dogodke v lastno korist, in o tem, kako z lastno aktivnostjo spodbujati takšne dogodke ter se iz njih učiti, govori Krumboltzova (Mitchell, Levin in Krumboltz, 1999; Krumboltz in Levin, 2004) teorija načrtovanih slučajev (angl. Planned happenstance theory).

Osnovna predpostavka teorije načrtovanih slučajev je dejstvo, da nepredvideni družbeni in okoljski dejavniki, včasih imenovani tudi slučajji ali naključni dogodki, pomembno vplivajo na posameznikovo kariero. Po teoriji načrtovanih slučajev bi morala biti vloga kariernega svetovalca, poleg njegovih ostalih nalog v procesu kariernega svetovanja, tudi učenje svetovanca, kako se pozitivno spoprijemati s takšnimi nepričakovanimi dogodki. To je še posebej pomembno v današnjem času, ko smo priča hitrim spremembam na trgu dela. Spoprijemanje z življenjskimi prehodi in s kariernimi izkušnjami, pri katerih imamo manj nadzora, je po Krumboltzu (Krumboltz in Levin, 2004) ključna spretnost kariernega menedžmenta.

Po teoriji načrtovanih slučajev je pri soočanju in spoprijemanju z nepričakovanimi dogodki še posebej pomembnih pet spretnosti:

- *radovednost* – pripravljenost za raziskovanje novih učnih priložnosti in sledenje opcijam, ki izhajajo iz nepričakovanih dogodkov;
- *vztrajnost* – truditi se in opravljati zastavljene naloge kljub preprekam, ki se pojavljajo na karierni poti;
- *fleksibilnost* – se uporablja v kontekstu sposobnosti prilagajanja, spreminjanja stališč, navad, razvijanja novih spretnosti, pri soočanju z raznoterimi (nepričakovanimi) dejavniki in dogodki, kadar stari vzorci obnašanja in razmišljanja ne dajejo več pozitivnih rezultatov;
- *optimizem* – pozitivna naravnost pri soočanju z nepričakovanimi dogodki, videnje dogodkov ne kot ovir, temveč kot novih priložnosti, ki so dosegljive in uresničljive;
- *tveganje* – biti dejaven kljub negotovim okoliščinam; odločiti se za akcijo kljub negotovosti o njenem izidu/rezultatu.

Posledično je po teoriji načrtovanih slučajev ena od pomembnih nalog kariernih svetovalcev prav razvijanje omenjenih spretnosti pri svetovancih. Po mnenju marsikaterega kariernega raziskovalca (npr. Krumboltz in Levin, 2004, Sharf, 2010, Zunker, 2012) bomo na trgu dela v 21. stoletju priča mnogim nepričakovanim dogodkom in njihovim posledicam. Ljudje, ki bodo imeli omenjene spretnosti, bodo po Krumboltzovem mnenju iz nepričakovanih dogodkov »izvlekli« največ in »nepričakovano« spremenili v priložnost.

Ostali poudarki teorije načrtovanih slučajev so še:

- cilj kariernega svetovanja je ustvarjati načine življenja, s katerim bodo svetovanci zadovoljni, in ne le karierno odločanje; torej je karierno svetovanje vseživljenjski proces in ne enkratni dogodek;
- meja med kariernim in osebnostnim svetovanjem bi morala izginiti;
- izraz »svetovanje v prehodu« (angl. transitional counselling) je primernejši kot izraz »karierno svetovanje«;
- svetovalci bi morali uporabljati tipološke merske instrumente (npr. vprašalnike interesov, osebnosti idr.) z namenom, da pri svetovancih spodbujajo učenje, ne pa, da samo iščejo skladnost/ujemanje med svetovanci in poklicnimi okolji;
- svetovalci naj čim bolj spodbujajo svetovance k raziskovalnim aktivnostim;
- odprtost bi morali ceniti in jo podpirati, ne zatirati (svetovančeva neodločenost ni nezaželena, saj daje možnost, da se iz nepričakovanih dogodkov uči in jih koristno uporabi);
- nujno je vseživljenjsko učenje.

1.3.3.1.5 Preverjanje in ocena teorije

Dejavnik, ki razlikuje Krumboltzovo teorijo od ostalih teorij kariernega razvoja, je njeno poudarjanje pomena učenja (Sharf, 2010). Krumboltz (Mitchell in Krumboltz, 1996) pravi, da je cilj kariernega svetovanja pospešitev učenja spretnosti, interesov, prepričanj, vrednot, učnih/delovnih navad in razvoja osebnostnih lastnosti, ki posamezniku omogočajo ustvarjanje zadovoljnega življenja v nenehno spreminjajočem se kariernem okolju. Poudarek trditve je na učenju o sebi in okolju pred aktivnostjo odločanja, ki šele sledi iz učenja. Ne gre za to, da odločanje ni pomembno, temveč gre za to, da je učenje osrednja tema Krumboltzove karierne teorije.

Po Krumboltzovem (Mitchell in Krumboltz, 1996) mnenju se teorije potez in zahtev osredotočajo na postavljanje diagnoze svetovancu. Na osnovi ocen interesov, vrednot in sposobnosti posameznikom pomagajo pri odločanju, ne pomagajo pa jim pri soočanju s spremembami na intra- in interpersonalni ravni ter s spremembami v poklicnem/kariernem okolju, ki v sodobnem času nastopajo vse hitreje in pogosteje. Pozornega spremljanja sprememb in hitrega ter ustreznega odzivanja nanje svetovanca uči ravno svetovalec, ki uporablja Krumboltzovo karierno teorijo.

Krumboltzova karierna teorija poudarja, da je karierno odločanje spretnost, ki jo lahko spreminjamo in razvijamo s pomočjo učenja. Teorija poudarja pomen učnih izkušenj in njihovega vpliva na karierno odločanje. Kot pomanjkljivost teorije lahko izpostavimo dejstvo, da teorija sicer poudrja pomen genetskih predispozicij pri razvoju poklicnih interesov, vendar posebej ne razlaga interakcij med genetskimi predispozicijami in ostalimi dejavniki v procesu kariernega odločanja.

Krumboltzova karierna teorija poudarja pomen vedenja in kognicije pri kariernem odločanju. Od ostalih do sedaj predstavljenih teorij se razlikuje tudi v tem, da se pri svetovancih osredotoča na učenje konkretnih tehnik odločanja in jih uči učinkovite uporabe teh tehnik pri kariernem odločanju. Ravno učenje svetovancev tako vedenjskih (npr. podkrepljevanja, učenja z opazovanjem modelov, igranja vlog, simulacije) kot tudi kognitivnih tehnik (npr. pojasnjevanje cilja, preverjanje svetovančevih »napačnih« prepričanj, iskanje nekonsistentnosti med besedami in dejanji, razvijanje pozitivnega samogovora), ki so svetovancem lahko v pomoč pri kariernem odločanju, je eden od velikih prispevkov Krumboltzove karierne teorije.

L. Mitchell in Krumboltz (1996) navajata, da empirične raziskave na splošno podpirajo ključne predpostavke njune karierne teorije, da pa je v prihodnosti potrebnih še več empiričnih preverjanj različnih delov njune teorije. Sharf (2010) pravi, da je Krumboltzova karierna teorija edinstven primer integracije teorij učenja in socialnega življenja.

Krumboltzova teorija socialnega učenja je tako opisna kot razlagalna teorija: opisuje proces kariernega odločanja in razlaga najpomembnejše dejavnike karierne odločitve. Zunker (2012) opozarja, da je preverjanje teorije, kljub temu da teorija poskuša poenostaviti proces kariernega razvoja in karierne odločitve, zaradi mnogih teoretskih konceptov zelo kompleksno in zahtevno delo.

Osipow in Fitzgerald (1996) omenjata dve prednosti Krumboltzove karierne teorije: i) jasnost in neposrednost ciljev teorije in razlaga sredstev – strategij za doseganje ciljev; ii) poudarjanje vplivov (družbenega) okolja. Podobno je ugotovil že Brown (1990), hkrati pa opozoril, da pripomočkov Krumboltzove teorije še nismo integrirali v prakso kariernega svetovanja v tolikšni meri kot npr. Hollandove in Superjeve merske instrumente. Osipow in Fitzgerald (1996) pravita, da se Krumboltzova teorija preveč osredotoča na samo karierno izbiro in premalo na udejanjanje in prilagajanje tej izbiri.

Na slabost prvotne Krumboltzove teorije socialnega učenja je opozoril Brown (1990), ko je izpostavil problem izgube/spremembe delovnega mesta, to je nepričakovanega dogodka, s katerim se prvotna teorija ni ukvarjala. Na ta in podobna vprašanja odgovarja novejša različica oz. nadgradnja teorije socialnega učenja – pristop načrtovanih slučajev, ki opisuje ravno pomen pozitivne naravnosti, odprtosti in uporabe različnih spretnosti pri soočanju z nepričakovanimi dogodki.

Najnovejša različica Krumboltzove karierne teorije (Mitchell, Levin in Krumboltz, 1999; Krumboltz in Henderson, 2002; Krumboltz in Levin, 2004) poudarja pomen nepričakovanih dogodkov v posameznikovem življenju. Teorija predlaga in opisuje specifične strategije, ki so lahko svetovancu v pomoč pri soočanju z nenačrtovanimi oz. nepričakovanimi dogodki med procesom kariernega odločanja. Tako kot prvi dve verziji Krumboltzove karierne teorije tudi ta poudarja vlogo učenja v procesu svetovanja. Karierni svetovalci poskušajo svetovancem najprej pojasniti, da so nepričakovani dogodki nekaj normalnega in celo zaželenega v procesu kariernega odločanja, nato pa skušajo radovednost svetovancev usmeriti v učenje in raziskovanje. Svetovance tudi učijo ustvarjanja želenih nepričakovanih dogodkov in

učinkovitega spoprijemanja z ovirami pri kariernem odločanju. Omenjeni vidik spodbujanja in spoprijemanja z nepredvidenimi dogodki v procesu kariernega odločanja je prav tako eden od edinstvenih prispevkov Krumboltzove karierne teorije k razumevanju kariernega razvoja.

Vrednost teorije se med drugim kaže tudi v tem, ali zdrži preizkus časa, tj. ali obstane v času. Moč teorije leži v njenem potencialu sposobnosti razvijanja in spreminjanja na osnovi novih dejstev in odkrivanj anomalij (Brown, 2002). Kljub temu da je Krumboltzova karierna teorija mnogo prinesla k teoriji in praksi kariernega razvoja, jo raziskave zadnjih dveh desetletij »puščajo ob strani«, večina sodobnih knjig o kariernem razvoju pa je ne uvršča več med današnje najpomembnejše karierne teorije. Krumboltzovo karierno teorijo sta nekako nadomestili in razširili socialno-kognitivna karierna teorija in teorija kognitivnega procesiranja informacij, ki ju predstavljamo v nadaljevanju.

1.3.3.2 Pristop kognitivnega procesiranja informacij

Pristop kognitivnega procesiranja informacij (v nadaljevanju KPI) je bil razvit na osnovi medsebojnega prepletanja teorije, prakse in raziskovanja kariernega razvoja, začeni leta 1971 na državni univerzi v Floridi. Pristop aplicira teorijo kognitivnega procesiranja informacij (Peterson, Sampson in Reardon, 1991; Peterson, Sampson, Reardon in Lenz, 1996; Sampson, Lenz, Reardon in Peterson, 1999; Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992) na področje reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja. Pristop KPI temelji na dveh osnovnih konstrukcijskih področjih procesiranja informacij (vsebina reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja) in krogu CASVE (proces reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja). Konstrukte teorije KPI lahko uporabljamo samostojno ali za organiziranje drugih kariernih teorij (npr. Hollandove (1997c) karierne teorije) in resursov (Sampson, Reardon, Peterson in Lenz, 2004).

1.3.3.2.1 Cilji in predpostavke pristopa KPI

Cilj pristopa KPI je pomagati ljudem pri trenutnem kariernem odločanju, ob tem pa jih hkrati naučiti izboljšanih veščin reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja, spretnosti, ki jih bodo potrebovali pri reševanju kariernih problemov in pri kariernih odločitvah v prihodnosti (Sampson in sod., 2004).

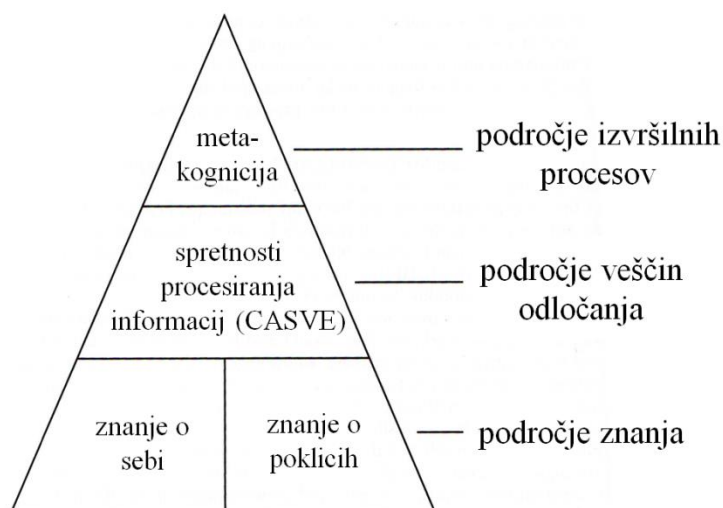
Pristop KPI temelji na naslednjih predpostavkah (Sampson in sod., 2004):

1. Reševanje kariernih problemov in karierno odločanje vključuje *emocije in kognicijo*. Čeprav je v imenu pristopa uporabljen izraz kognitivni, avtorji pristopa vidijo kognicijo in emocije kot neločljivi entiteti kariernega odločanja. Avtorji poudarjajo, da nas lahko emocije, ob tem ko razmišljamo o kariernih problemih, motivirajo za odločanje, nam pomagajo pri uresničevanju odločitve ter povzročajo, da se odzivamo prepočasi, prehitro, naključno ipd.

2. Učinkovito reševanje kariernih problemov in karierno odločanje od posameznika terja znanje in proces razmišljanja o pridobljenem znanju. *Znanje* predstavlja vsebino karierne izbire (kaj vemo), *razmišljanje* pa je proces, ki ga uporabljamo (kaj moramo storiti) pri odločanju.
3. Znanje, ki ga imamo o sebi in o svetu, v katerem živimo, se nenehno razvija, spreminja, dopolnjuje, izpopolnjuje. Na osnovi učenja in s pridobivanjem izkušenj posamezniki organizirajo znanje o sebi in svetu na vedno bolj kompleksne načine. Pri razmišljanju in organiziranju naučenega znanja lahko uporabljamo *karierne resurse* in *karierne servise*, ki nam lahko pomagajo pri organiziranju ogromne količine dostopnih informacij in pri določanju in uporabi najpomembnejših informacij pri odločanju.
4. Reševanje kariernih problemov in karierno odločanje sta veščini, ki ju lahko izboljšamo z *učenjem* in *vajo*. Karierni resursi in karierni servisi nam lahko pomagajo pri učenju in vadbi spretnostih procesiranja informacij ter pri veščinah, potrebnih za učinkovito reševanje kariernih problemov, in kariernem odločanju.

1.3.3.2 Piramida področij procesiranja informacij

Avtorji pristopa KPI področja procesiranja informacij, povezana z reševanjem kariernih problemov in s kariernim odločanjem, slikovno prikazujejo s pomočjo trinadstropne piramide. Piramida temelji na Sternbergovem (1985) pristopu k razumevanju človeške inteligentnosti. Tri področja omenjene piramide so: področje znanja, področje veščin odločanja in področje izvršilnih procesov. Namen piramide je spodbuditi zavedanje svetovalca in svetovanca o ključnih elementih reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja. Z boljšo osredotočenostjo svetovalci in svetovanci učinkoviteje izkoristijo čas, namenjen za karierno svetovanje (Sampson in sod., 2004). Sliki 8 in 9 prikazujeta omenjeno piramido. Slika 8 prikazuje teoretske sestavine pristopa KPI, slika 9 pa prevod teh sestavin v jezik svetovanca.



Slika 8. Piramida področij procesiranja informacij
(vir: Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992)



Slika 9. Svetovalčevo videnje piramide področij procesiranja informacij (vir: Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992)

1.3.3.2.2.1 Področji znanja

Temelj piramide sestavljata področji znanja o sebi in znanja o poklicih. Kot pri pravi piramidi ti dve področji predstavljata temelje za področja nad njimi. Znanje o sebi in znanje o poklicih je zgrajeno iz mrež spominskih struktur, imenovanih sheme, ki se razvijajo skozi posameznikovo življenje (Sampson in sod., 2004).

Znanje o sebi oz. poznavanje samega sebe

Znanje o sebi vključuje posameznikovo zaznavanje svojih vrednot, interesov, spretnosti, zaposlitvenih preferenc idr. Čeprav obstaja mnogo vrst znanja o sebi, avtorji pristopa KPI zaradi parsimoničnosti in jasnosti pristopa vključujejo vrednote, interese, spretnosti in zaposlitvene preference kot ključne komponente znanja o sebi. Vrednote definirajo kot motivatorje za delo,

interese kot vedenja, v katerih ljudje uživajo, spretnosti kot vedenja, ki jih ljudje dobro izvajajo, in zaposlitvene preference kot dejavnike, ki jih ljudje zasledujejo pri odločanju za zaposlitev (npr. možnosti potovanja, izogibanje dvigovanja težkih predmetov ipd.). Na posameznikove vrednote, interese, spretnosti in zaposlitvene preference vplivajo posameznikove osebne značilnosti in življenjske izkušnje, religiozna in duhovna prepričanja (Sampson in sod. 2004).

Znanje o sebi je shranjeno v epizodičnem spominu (Tulving, 1984). Epizodični spomin gradi vrsta epizod v času ter je sestavljen iz zaznav in ne iz preverljivih dejstev. Epizodični spomin je pod vplivom posameznikove interpretacije preteklih dogodkov: npr. posameznik, ki je imel ob izgubi službe izkušnjo, da se je te izgube sramoval, se lahko kasneje spominja le negativnih vidikov svojih sposobnosti v tej službi. Epizodični spomin je tudi pod vplivom trenutnih emocij: npr. posameznik, ki je depresiven, se lahko selektivno spominja iz preteklih služb le izkušnji neuspeha ter zaradi tega prevzame posplošeno mnenje, da ima omejene interese in spretnosti. To svoje pristransko mnenje uporabi, ko se pripravlja na nov zaposlitveni intervju (Sampson in sod., 2004).

Znanje o poklicih oz. poznavanje mojih možnosti

Poklicno znanje vključuje znanje o posameznih poklicih in predstavo, shemo, o tem, kako je organiziran svet dela. Avtorji pristopa KPI navajajo, da vse pogosteje uporabljajo izraz *znanje o možnostih* kot sinonim za znanje o poklicih. Z izrazom možnosti se poudarja, da je znanje o izobraževanju, potrebnem za poklic, specifičnih tečajih/urjenjih in zaposlitvenih možnostih pri reševanju kariernih problemov in kariernem odločanju enako pomembno kot znanje o poklicih. Znanje o kariernih možnostih je rezultat posameznikove neposredne izkušnje ali opazovanja izkušnji drugih pri kariernem razvoju v resničnem življenju ali preko medijev. Tako na osnovi posameznikovih izkušnji postopoma raste tudi njegovo znanje o posameznih kariernih možnostih. Ljudem shema sveta dela omogoča, da organizirajo znanje, ki so ga pridobili o posameznih poklicih. Dobra shema o svetu dela zmanjša kompleksnost informacij za toliko, da posamezniki ne občutijo prenasičenosti z informacijami, hkrati pa zagotavlja dovolj veljavne povezave s poklici za spodbujanje njihovega raziskovanja. Hollandov heksagon (Holland, 1997c) je primer enostavne sheme sveta dela, ki je pri raziskovanju poklicev veljavna in uporabna (Sampson in sod. 2004).

Znanje o možnostih je shranjeno v semantičnem spominu, ki je zgrajen iz vrste preverljivih dejstev in ne iz osebnih zaznav. Semantični spomin ni preveč pod vplivom interpretacij preteklih dogodkov, niti pod vplivom posameznikovih trenutnih čustev. Npr. posameznik, ki se je v preteklosti naučil razločevati delovne aktivnosti računovodje in tajnice, bo verjetno uspešno razlikoval delovne aktivnosti teh dveh poklicev, tudi ko bo zmerno depresiven ali anksiozen (Sampson in sod., 2004).

Obe opisani področji znanja se neposredno ujemata s teorijo potez in zahtev. Znanje o sebi se sklada s prvim korakom v teoriji potez in zahtev – pridobivanjem samorazumevanja, znanje o poklicih pa z drugim korakom – pridobivanjem znanja o svetu dela. Področje veččin odločanja

in področje izvršilnih procesov sta tisti, ki pristop KPI ločita od teorije potez in zahtev ter od ostalih kariernih teorij.

1.3.3.2.2.2 Področje veščin odločanja ali znanje o tem, kako se odločam

Nad področji znanja je področje veščin odločanja. Vključuje spretnosti procesiranja informacij, ki jih posamezniki uporabljajo pri reševanju problemov in pri odločanju. *Krog CASVE* (ki ga bomo podrobneje opisali v nadaljevanju) je primer specifičnega pristopa k reševanju problemov in k odločanju. Avtorji pristopa KPI poudarjajo, da so lahko drugi teoretski pogledi na proces kariernega odločanja (npr. Gati in Asher, 2001; Gelatt, 1962, 1989; Katz, 1966; Tiedman in O'Hara, 1963) in na stile kariernega odločanja (npr. Johnston, 1978, Harren, 1979) prav tako uporabni pri povečevanju znanja o kariernem odločanju.

1.3.3.2.2.3 Področje izvršilnih procesov ali »razmišljanje o mojem odločanju

Na vrhu piramide je področje izvršilnih procesov, ki vključuje metakognicijo. Metakognicija nadzoruje izbiranje in vrstni red (dinamiko) kognitivnih strategij za reševanje problemov in odločanje preko samogovora, samozavedanja, upravljanja in nadzorovanja (Sampson in sod., 2004).

Samogovor

Samogovor je hiter in tih pogovor, ki ga ima posameznik mentalno, v mislih, sam s sabo o tem, kako uspešen je pri reševanju kariernih problemov in pri kariernem odločanju (Sampson in sod., 2004). Pozitivni samogovor (npr., znam se dobro odločati, moram se le dobro informirati o študijih, ki me zanimajo) pomaga posamezniku pri odločanju, s tem da vzdržuje njegovo motivacijo in vključenost v odločanje. Negativni samogovor (npr., odločanje mi ne gre dobro od rok, tako da bom mogoče opustil razmišljanje o študiju) pa na drugi strani zavira proces odločanja.

Samozavedanje

Samozavedanje se nanaša na to, kako dobro se posameznik zaveda samega sebe v procesu kariernega odločanja (vključno z zavedanjem narave in vpliva samogovora na posameznikovo vedenje) (Sampson in sod., 2004). Primer samozavedanja je spoznanje, da ustaljeni vzorci negativnega samogovora pri posamezniku povzročajo upad motivacije za odločanje za študij (npr. prepoznavanje naslednjega negativnega samogovora: V čem je smisel odločanja za študij? S svojim ucnim uspehom se tako ali tako ne bom uspel vpisati na noben, meni zanimiv študij.)

Usmerjanje in nadzor

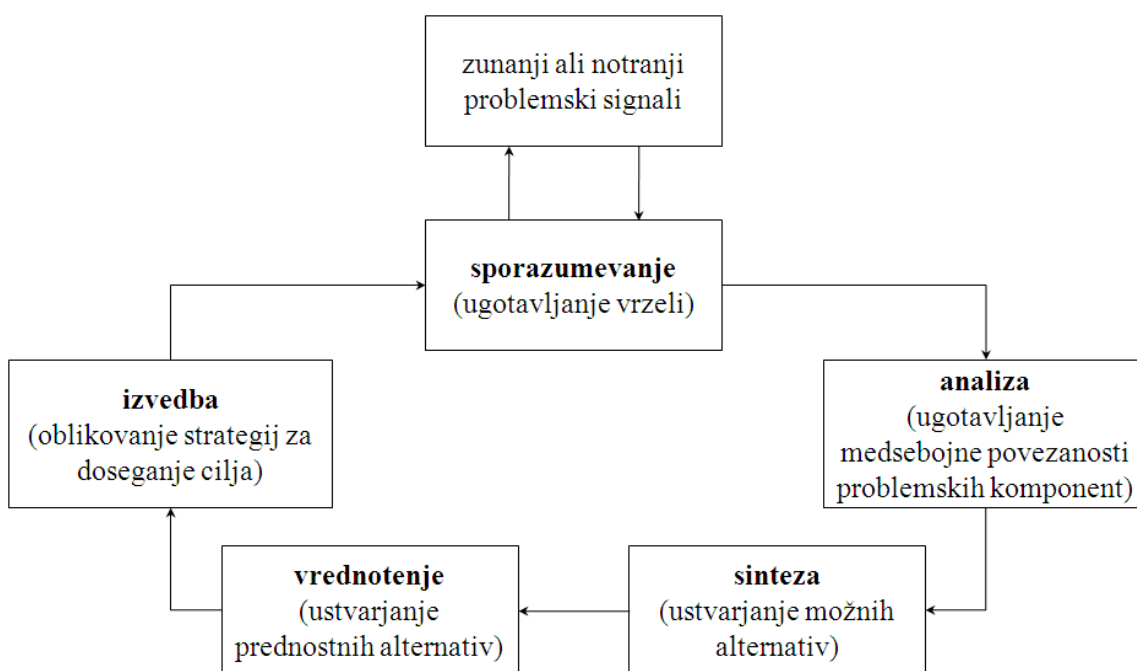
Usmerjanje in nadzor se nanašata na posameznikovo sposobnost ugotavljanja lastnega položaja v procesu odločanja in na nadzorovanje količine pozornosti in informacij, ki sta potrebni za odločanje (vključno z ugotavljanjem disfunkcionalnega samogovora ter posledično nadzorovanjem in spreminjanjem svojih misli v takšne, ki podpirajo odločanje) (Sampson in sod., 2004). Tak primer bi bil, ko se posameznik zaveda, da ima o določenem študiju dovolj informacij in da mora delovati na naslednji stopnji odločanja v krogu CASVE; ali pa – izhajajoč

iz zgornjega primera pri opredelitvi samozavedanja – prepozna negativen samogovor in nato deluje tako, da spreminja negativni samogovor v takšnega, ki podpira približevanje k odločitvi, da se lahko potruji in izboljša svoj učni uspeh ter si tako zagotovi dostop do študija, ki ga zanima.

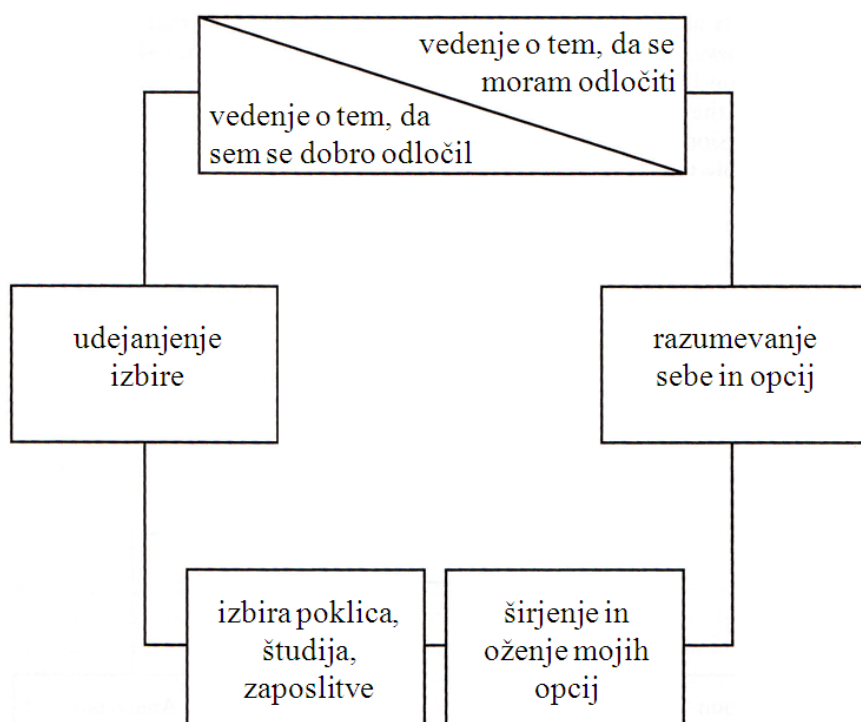
Področja piramide procesiranja informacij so med sabo testno povezana od zgoraj navzdol. Področje izvršilnih procesov vpliva na vsebino in delovanje vseh ostalih področij, večšine odločanja pa vplivajo na vsebino in delovanje področja znanja (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3 Krog CASVE

Sposobnosti, ki posamezniku omogočajo procesiranje informacij o sebi in o poklicih, imenuje Peterson s sod. (1996) generične veščine procesiranja informacij. Te veščine so poznane kot akronimom CASVE: sporazumevanje ali komunikacija (angl. communication), analiza (angl. analysis), sinteza (angl. synthesis), vrednotenje (angl. valuing) in izvedba (angl. execution). Tako kot piramido področij procesiranja informacij lahko tudi krog CASVE prikažemo s terminologijo kariernega svetovalca in svetovanca (sliki 10 in 11). Namen kroga CASVE je povečati ozaveščenost svetovancev na ključne stopnje odločanja. Preko izboljšanja veščin odločanja lahko svetovanci povečajo možnost izvajanja učinkovitih kariernih izbir (Sampson in sod., 2004).



Slika 10. Krog CASVE (vir: Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992)



Slika 11. Svetovančevo videnje kroga CASVE
(vir: Sampson, Peterson, Lenz in Reardon, 1992)

1.3.3.2.3.1 Sporazumevanje ali vedenje o tem, da se moram odločiti

Na stopnji sporazumevanja se posamezniki počasi zavedajo, da obstaja vrzel med obstoječim in želenim stanjem dejstev oz. med tem, kje se nahajajo in kje želijo biti. To zavedanje je rezultat notranjih in zunanjih signalov. Svetovančevo rastoče zavedanje dejstva, da obstaja vrzel, razvija občutek napetosti, ki ga spodbudi, da začne karierno odločanje (Sampson in sod., 2004).

S tem ko posamezniki dobijo vnos (ang. input) iz notranjega ali zunanjega okolja, se začne proces sporazumevanja ali komunikacije. Posamezniki stopijo v stik s svojimi notranjimi ali zunanji signali. Do tega pride takrat, ko se začno zavedati problema, ki so ga prej morda zanikali. Zdaj so posamezniki pripravljeni raziskovati sebe, okolje in karierni problem (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.2 Analiza ali razumevanje sebe in opcij

V stopnji analize si svetovanec ustvari mentalni model problema in odnosov med njegovimi elementi. Ta proces vključuje razjasnjevanje znanja o sebi v povezavi z vrednotami, interesi, sposobnostmi in študijskimi/poklicnimi preferencami. Proces tudi vključuje povečevanje znanja o poklicih, študijskih programih in vrstah dela (Sampson in sod., 2004).

Na stopnji analize posamezniki raziskujejo znanje o sebi in znanje o poklicih. Spoznavajo vzroke kariernih težav in se nanje odzivajo. Del te stopnje je lahko tudi ponovno preverjanje svojih vrednot, interesov, veščin in družinske situacije, a tudi pridobivanje novih poklicnih informacij in preverjanje starih. Posamezniki na tej stopnji lahko tudi razmišljajo o svojem pristopu k odločanju in ugotavljajo, kako lahko na njihovo odločanje vplivajo pozitivne ali negativne misli (Sharf, 2010).

1.3.3.2.3.3 Sinteza ali širjenje in ožjenje opcij

Na stopnji sinteze svetovanci širijo in ožijo seznam potencialnih opcij, o katerih razmišljajo. Cilj sinteze je izogibanje manjkajočim alternativam, hkrati pa ne postati preplavljen z njimi. Elaboracija in kristalizacija sta podstopnji sinteze. Elaboracija zajema konvergentno mišljenje, ki osvobaja um in ustvarja veliko število potencialnih rešitev kariernega problema. Kristalizacija predstavlja divergentno mišljenje in zmanjšuje seznam alternativ preko razmišljanja, katere opcije niso skladne s posameznikovimi vrednotami, interesi, sposobnostmi in študijskimi/poklicnimi preferencami. V zaključni fazi procesa kristalizacije naj bi svetovanci zožili svoje opcije na tri do pet »plavzibilnih« izbir (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.4 Vrednotenje ali izbira študija

Na stopnji vrednotenja posameznik oceni zase, za njemu pomembne osebe in za skupnost, v kateri živi, stroške in dobičke za vsako od preostalih alternativ. V naslednjem koraku imajo prednost tiste alternative, ki optimizirajo stroške in koristi, povezane s potrebami vseh vpletenih. Po postavitvi prioritet med tremi do petimi preostalimi opcijami vznikneta prva in druga poskusna izbira. Izbire na tej stopnji so poskusne zaradi tega, ker lahko kasnejše priprave, testiranje realnosti ali iskanje zaposlitve/študija pokažejo, da je izbira nedostopna ali neprimerna (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.5 Izvedba ali implementacija, udejanjenje izbire

Na stopnji izvedbe svetovanci osnujejo in se zavežejo k določenemu načrtu akcij za udejanjenje prve poskusne izbire. Ta načrt lahko vključuje izbiro pripravljalnega programa (npr. tečaja risanja pri odločitvi za študij arhitekture), preverjanje realnosti (npr. prostovoljno delo na poklicnem področju, povezanim s preferiranim študijem) in izpolnjevanje pogojev vpisa (npr. pregledovanje omejitve in doseganje potrebnih zahtev za vpis na študij). Stopnja izvedbe je lahko krajša ali daljša (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.6 Sporazumevanje ali vedenje o tem, da sem se dobro odločil

Po končani stopnji izvedbe se svetovanci vrnejo na stopnjo sporazumevanja, da ugotovijo, ali je bila vrzel med obstoječim in zelenim stanjem zapolnjena. Če je problem rešen, se odločanje konča. V nasprotnem primeru, če notranji in zunanji signali sporočajo, da problem še vedno obstaja, se proces ponovno prične preko kroga CASVE. Če pride do novega problema, se proces odločanja prav ponovi. Krog CASVE je torej po svoji naravi povratno usmerjen (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.7 Ciklična narava kroga CASVE

Krog CASVE je relativno enostavna shema, ki je uporabna za opisovanje relativno kompleksnega reševanja kariernih problemov in kariernega odločanja. Ena karierna odločitev, ki se lahko razvija in dozoreva tedne, mesece ali celo več let, lahko vključuje številna ponavljanja v krogu CASVE. Svetovanci, ki rešujejo težave na eni stopnji kroga CASVE, navadno zakrožijo v predhodno stopnjo, da rešijo problem. Npr. če ima svetovanec težave na stopnji vrednotenja, lahko ponovno zakroži skozi stopnjo analize, da bolj spozna in razume sebe in opcije. Veliko zunanjih dogodkov (npr. pojavi se nov problem ali nova priložnost) in osebnostnih spremenljivk (npr. mentalno zdravje ali stil odločanja) vpliva na hitrost in naravo svetovančevega napredovanja skozi krog CASVE. Ena od prednosti uporabe te relativno enostavne in parsimonične sheme za predstavitev kompleksnega procesa odločanja je ta, da lahko svetovanci, ki so anksiozni in zasičeni z informacijami, lažje razumejo in uporabljajo enostavno shemo (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.3.8 Nepričakovano in pristop KPI

Medtem ko posamezniki napredujejo skozi stopnjo vrednotenja ali izvedbe, lahko nepričakovani dejavniki povzročijo spoznavanje novih opcij, ki od posameznika terjajo ponovno kroženje skozi stopnje sporazumevanje, analize in vrednotenja. Vračanje na stopnjo analize in vrednotenja posamezniku omogoča ponovno preverjanje novih opcij v primerjavi s predhodno ugotovljenimi opcijami na stopnji sinteze – kristalizacije (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.4 Kulturna raznolikost in pristop KPI

Sampson in sod. (2004) opisujejo, kako lahko uspešno obvladujemo kulturne razlike med svetovanci pri uporabi pristopa KPI. Oglejmo si jih skozi področja piramide procesiranja informacij.

1.3.3.2.4.1 Razvijanje znanja o sebi

Ključna skrb pri razvoju in izpopolnjevanju znanja o sebi je uporaba standardiziranih merskih instrumentov za ocenjevanje osebnosti svetovanca. Rezultate takšnih inventarjev lahko uporabljamo za preverjanje svetovančeve lastne predstave o samem sebi. Veljavnost tovrstnih merskih instrumentov je lahko vprašljiva, kadar se svetovančeve življenjske izkušnje, ki oblikujejo razvoj sheme znanja o sebi, interpretacija besed v omenjenih merskih instrumentih ali možnosti za razvoj obvladovanja določenih kognitivnih spretnosti močno razlikujejo od tistih iz dominantne kulture (Sampson in sod., 2004). Leong (1995) podrobneje razpravlja o uporabi kariernih merskih instrumentov pri manjšinah in populacijah z mnogo različnimi etničnimi skupinami.

1.3.3.2.4.2 Razvijanje znanja o poklicih

Kulturna raznolikost pri pridobivanju znanja o poklicih se povezuje z: a) obsegom izkušenj in priložnosti za učenje o svetu dela, b) pomenom in odnosom do pridobljenega znanja in c) procesom, s katerim posameznik asimilira in shrani poklicno znanje. Če so posamezniki zgodaj

v življenju izpostavljeni omejevalnim okoljem, v katerih so mu modeli zaposleni družinski člani in odrasli, obstaja verjetnost, da bodo posameznikove prve informacije o poklicih prav tako zožene (Robinson in Howard-Hamilton, 2000). Povedano s terminologijo pristopa KPI, shema znanja o poklicih je lahko pomanjkljivo diferencirana in kompleksna (Neimeyer, 1988). Še več, če je znanje o poklicih asimilirano in asociirano z negativnimi stališči in stereotipnim mišljenjem, posameznik sveta dela ne bo videl kot prostora, v katerem lahko uresniči svoj potencial, ampak kot ogrožajoče in zatirajoče okolje z malo finančnimi ali socialnimi nagradami. Ne nazadnje, pripadniki določenih kulturnih skupin lahko učinkoviteje pridobivajo znanje o poklicih skozi socialni in ne skozi individualni proces konstrukcije (Lyddon, 1995). Tako je lahko pridobivanje znanja o poklicih znotraj posameznikove družine in družbene skupnosti pomembnejše in bolj relevantno kot individualno učenje iz različnih medijev, ki so navadno na voljo v kariernih centrih (Fouad in Arbona, 1994).

1.3.3.2.4.3 Razvijanje spretnosti kariernega odločanja

Kulturne teme so prisotne na vsaki stopnji kroga CASVE. Na stopnji sporazumevanja se morajo pripadniki manjšin pričeti zavedati in raziskati čustvene komponente problemskega prostora, ki tudi pri izobraževanju in delu izhajajo iz zaznanih institucionalnih ali kulturnih pristranskosti, rasizma ali zatiranja. Na stopnji analize lahko pripadniki manjšin poznanjijo karierni problem, npr.: Neodločen sem in ne vem, kaj naj storim, vendar zaradi družbenega zatiranja in rasizma sploh ni pomembno, kaj naj storim. Na stopnji sinteze pripadnike manjšin lahko privlačijo domači, njim vsakdanji, poklici in glamurozni poklici, v katerih so lahko manjše možnosti za uspeh. Na stopnji vrednotenja velja posebno pozornost nameniti uravnoteževanju lastnega prepričanja in prepričanj drugih oz. kulturne manjšine v zvezi z odločitvijo (Fouad in Arbona, 1994). Na stopnji izvedbe je pogosta kulturna tema soočanje z odpori ter premagovanje odporov, omejevanj kulturnih ali rasnih predsodkov in pristranskosti na delovnem mestu, kjer posameznik preizkusi svojo poklicno izbiro. Na vsaki stopnji kroga CASVE morajo posamezniki ugotoviti in rešiti prisotne kulturne teme, da bi učinkovito rešili svoje karierne probleme in se učinkovito karierno odločili (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.4.4 Področje izvršilnih procesov

Multikulturne teme tega področja zadevajo naravo metakognicij, še posebej samogovora, ki usmerja ostale nižje kognitivne procese v piramidi področij procesiranja informacij. Samoomalovaževanje oz. negativni samogovor resno omejuje in izkrivlja ustvarjanje in presojanje kariernih opcij, kar lahko vodi do neustreznega vedenja ali do izogibanja. Stavki, kot so: Tega ne morem, ker sem ... oz. :Da, toda pripadniki moje manjšine ..., svetovalca opozarjajo na disfunkcionalnost v področju izvršilnih procesov. Pripadniki manjšin se morajo zavedati kakršnih koli metakognicij, ki ovirajo ali ustavljajo njihovo napredovanje skozi stopnje kroga CASVE. Kognitivno prestrukturiranje in sistematična posredovanja npr. pravne pomoči ter povezovanje z organizacijami, ki podpirajo manjšine, lahko posameznikom pomagajo, da razvijejo občutke samozaupanja. Tako lahko pri reševanju kariernih problemov in pri kariernem odločanju uporabljajo bolj pozitivne samoizjave. Npr. bolj konstruktivna misel bi bila: Kljub rasizmu na mojem delovnem mestu, imam možnosti, da vzpostavim stike z drugimi in si pridobim podporo ter poiščem poti za napredovanje. (Sampson in sod., 2004).

1.3.3.2.5 Preverjanje, aplikacija in ocena pristopa KPI ter primerjava z ostalimi kariernimi teorijami

Kljub temu da je pristop KPI relativno nov (začetki njegovega razvoja segajo v 90. leta 20. stoletja), ga je preverjalo že 21 doktorskih disertacij z devetih različnih univerz, v povezavi s KPI pa je bilo objavljenih okrog 50 znanstvenih člankov, ki so v splošnem potrdili osnovne konstrukte teorije (Lenz, Brown, Nassar-McMillan, Reardon, Sampson in Niles, 2011). Vprašalnik razmišljanja o karieri (Career Thoughts Inventory – CTI; Sampson, Peterson, Lenz, Reardon in Saunders, 1998) je bil že preveden v šest jezikov (korejski, finski, turški, islandski, grški in portugalski).

V predhodnem poglavju smo predstavili razlage avtorjev pristopa KPI o uporabnosti pristopa pri moških in ženskah ter v kulturno raznolikih populacijah. Vendar pa je bilo do danes narejenih malo raziskav o aplikaciji tega pristopa v povezavi s spolom in pri kulturno raznolikih populacijah, obstaja pa velik potencial za raziskovanje na tem področju. Kljub temu so nekatere raziskave že pokazale uporabnost pristopa KPI v povezavi z omenjenimi temami. Tako je raziskava Osborna, Howarda in Leirera, (2007) na etnično raznolikem vzorcu študentov ugotovila, da je šesttedenski tečaj o kariernem razvoju na osnovi pristopa KPI pomembno zmanjšal število disfunkcionalnih mislih udeležencev, ne glede na spol in etnično pripadnost.

Na osnovi piramide področij procesiranja informacij in kroga CASVE, ki skupaj prestavljata temelj pristopa KPI, so avtorji tega pristopa razvili tudi strategije za ocenjevanje pripravljenosti svetovancev za karierno odločanje, strategije za načrtovanje intervencij, strategije za karierno ocenjevanje, uporabo informacij, svetovanje in načrtovanje resursov za karierne centre. Zainteresirani bralec lahko dobi splošnejše podatke v Sampson in sod. (2004), kjer je navedena tudi literatura za podrobnejšo analizo omenjenih strategij.

Splošni okvir pristopa KPI – model piramide procesiranja informacij, ki obsega področje znanja, področje veščin odločanja in področje izvršilnih procesov, je podoben nekaterim drugim modelom kariernega odločanja, npr. Parsonsovemu (1909) modelu znanja o sebi, znanja o poklicih in dobrega razmišljanja, modelu DOTS (Law, 1999), ki vključuje zavedanje sebe, zavedanje priložnosti, odločanje in učenje za prehod ter Gatijevemu (Gati in Asher, 2001) PIC modelu, ki obsega stopnje začetnega presejanja, poglobljenega raziskovanja in izbire. Podobnosti med omenjenimi modeli v zgodovini raziskovanja kariernega razvoja nakazujejo, da so ti modeli uporaben okvir za razumevanje kariernega odločanja.

Tisto, v čemer se pristop KPI razlikuje od ostalih kariernih teorij, je podrobno razlaganje specifičnih stopenj – veščin kariernega odločanja (sporazumevanje, analiza, sinteza, vrednotenje in izvedba). To je ena od prednosti in pomembnih prispevkov pristopa KPI k razumevanju kariere. Vendar pa se moramo zavedati, da model CASVE predstavlja zahodni »znanstveni« pogled na karierno odločanje. Kot bomo videli v nadaljevanju uvoda (ko bomo predstavili duhovne pristope h kariernem razvoju), ni nujno, da svetovanec pri kariernem

odločanju uporablja ravno omenjene večšine odločanja in na način, kot ga predpostavlja pristop KPI.

V primerjavi z ostalimi do sedaj predstavljenimi kariernimi teorijami je pristop KPI edinstven tudi v tem, da naslavlja in poudarja pomen metakognicije pri kariernem odločanju. Tudi to je eden od pomembnih prispevkov pristopa KPI k današnjemu poznavanju in razumevanju kariernega razvoja. Avtorji pristopa KPI menijo, da lahko svetovancem sposobnost zavedanja, opazovanja in upravljanja z lastnim procesom odločanja v mnogih primerih pomaga k hitrejšemu in bolj učinkovitem prehajanju skozi proces kariernega odločanja. Na drugi strani Sharf (2013) nekoliko zmanjšuje vrednost in pomen uporabe metakognicije pri kariernem odločanju, ko pravi, da v praksi med svetovalnim procesom večina svetovancev naravno in spontano prehaja med različnimi stopnjami kariernega odločanja brez zavestne uporabe izvršilnih procesov odločanja (samogovora, samozavedanja, usmerjanja in nadzora), kot jih predvideva pristop KPI. Za potrditev/opustitev te teze bodo v prihodnosti potrebne dodatne raziskave konstrukta metakognicije v povezavi s kariernim odločanjem. Še ena odlika pristopa KPI je njegova velika praktična uporabnost pri reševanju kariernih problemov (Zunker, 2012).

Na drugi strani lahko najdemo tudi nekatere pomanjkljivosti pristopa KPI. Sharf (2013) pristopu KPI očita, da pri kariernem odločanju zanemarja vlogo drugih pomembnih oseb. Nekateri karierni teoretiki pristopu KPI očitajo, da se ukvarja predvsem s kognicijo (s tem, kaj in kako ljudje razmišljajo) in zapostavlja emocije (čustvovanje ljudi). Pravijo, da so karierni svetovalci, ki pri svojem delu uporabljajo pristop KPI, v svetovalnem procesu bolj pozorni na svetovančevo kognicijo in manj na svetovančevo čustvovanje. Sampson s sod. (2004) zavrača tovrstne kritike in iz nje izhajajoče implikacije ter pravi, da so pri odločanju lahko čustva enako pomembna kot kognicija. Avtor (prav tam) razlaga, da nam kognicija omogoča, da lahko razmišljamo o čustvih, da na naša čustva vpliva kognicija in obratno, ter da tako kognicija kot emocije vplivajo na vedenje. Čeprav so čustva pomemben element vsake stopnje kroga CASVE, imajo še poseben pomen pri stopnji sporazumevanja. Z vidika piramide področij procesiranja informacij lahko negativne metakognicije vodijo v depresijo in anksioznost, ki lahko vplivata na oteženo prepoznavanje znanja o sebi in o poklicih, obe znanji pa sta potrebni za učinkovito reševanje problemov. Po Sampsonu in sod. (2004) bi morali biti svetovalci še posebej pozorni na čustva z negativno valenco, saj so ključnega pomena za ugotavljanje disfunkcionalnih prepričanj, ki lahko ovirajo karierno reševanje problemov in karierno odločanje. Na drugi strani je za svetovalce pomembno tudi to, da prepoznavajo, potrjujejo in podkrepljujejo pozitivne emocije (npr. veselje in zaupanje), ki se povezujejo z uspešnim kariernim odločanjem in reševanjem kariernih problemov (Sampson in sod., 2004).

Še ena kritika pristopa KPI govori o tem, da pri reševanju kariernih problemov in pri kariernem odločanju bolj ceni racionalnost in logiko kot intuicijo. Avtorji pristopa KPI na omenjeno kritiko odgovarjajo s tezo, da je intuicija »drugačen način spoznavanja« (Sampson in sod., 2004, str. 34). Intuicija vključuje kognicije, ki so izven posameznikove trenutne zavesti. Vpogledi, pridobljeni z intuicijo, so po mnenju Sampsona in sod. (2004) enako dragoceni kot vpogledi, do katerih pridemo z uporabo racionalnosti in logike. Čeprav se ljudje pri odločanju med seboj razlikujemo v stopnji uporabe intuicije oz. racionalnosti, skoraj vsak od nas uporablja

vsaj določeno mero obeh procesov. Sampson in sod. (2004) pravijo, da sta racionalnost in intuicija komplementarna in ne nasprotujoča si procesa. Opaženo neskladje med zaključki, ki izvirajo iz intuicije, in zaključki, ki temeljijo na racionalnosti, napeljujejo k temu, da moramo raziskati to neskladje pred izvedbo končne odločitve. Po Sampsonu in sod. (2004) je intuicija posebej pomembna na stopnjah sporazumevanja, analize in vrednotenja v krogu CASVE. Torej po mnenju avtorjev pristopa KPI vključuje dobro reševanje kariernih problemov in dobro karierno odločanje tako racionalnost kot intuicijo.

Avtorji pristopa KPI se zavedajo, da nobena teorija sama po sebi ne uspe pojasniti vseh psiholoških in socialnih dejavnikov posameznikovega kariernega razvoja. Tako Sampson s sod. (2004) opisuje, kako lahko pristop KPI uspešno uporabljamo skupaj z ostalimi kariernimi teorijami Hollanda (1997c), Krumboltza (Mitchell in Krumboltz, 1996), Superja (1990) in A. Roe (Roe in Lunneborg, 1990).

Z vidika znanja o samem sebi lahko pristop KPI integriramo z: a) Hollandovimi konstrukti, ocenami in intervencijskimi strategijami na področju interesov; b) Krumboltzovim konstruktom posplošenih opazanj o samem sebi in c) Superjevimi konstrukti in ocenami vrednot, izraženosti dela, življenjskih vlog in razvojnih stopenj. Z vidika znanja o poklicih lahko pristop KPI uporabljamo skupaj z: a) Hollandovim konstruktom heksagona; b) Krumboltzovim konstruktom posplošenega pogleda na svet; c) Superjevim konstruktom ter oceno sveta dela, ki predstavlja del karierne zrelosti. Z vidika področja spretnosti kariernega odločanja lahko pristop KPI integriramo z: a) Hollandovim konstruktom in oceno, povezano s potrebo po informiranosti in preprekami pri odločanju; b) Krumboltzovim konstruktom in intervencijskimi strategijami, povezanimi z veščinami približevanja k nalogi, in c) Superjevim konstruktom in oceno odnosa do načrtovanja. Z vidika področja izvršilnih procesov lahko pristop KPI integriramo z: a) Hollandovim konstruktom in oceno poklicne identitete; b) Krumboltzovim konstruktom in oceno kariernih prepričanj in c) Superjevim konstruktom in oceno stališč kot dela karierne zrelosti (Sampson in sod., 2004). Podrobnejši prikaz in razlago integracije pristopa KPI s teorijo potez in zahtev, teorijo kariernega odločanja in deli A. Roe, Hollanda, Superja in Krumboltza lahko bralec najde v delu Petersona, Sampsona in Reardona (1991); podrobno analizo integracije pristopa KPI s Hollandovo teorijo sta podala tudi Reardon in Lenz (1998).

1.3.3.3 Socialno kognitivna karierna teorija

Začeni z delom Hacketta in Betza (1981), ki sta trdila, da imajo t. i. prepričanja o karierni samoučinkovitosti (angl. career self-efficacy beliefs) pomembnejšo vlogo pri kariernem razvoju kot interesi, vrednote in sposobnosti, se je v obdobju treh desetletij socialno kognitivna karierna teorija (v nadaljevanju SKKT) (Lent, Brown in Hackett, 1994, 2002; Lent, 2005; Lent in Brown, 2008) razvila v široko razvejano raziskovalno karierno teorijo. Tako kot Krumboltzova karierna teorija socialnega učenja tudi SKKT temelji na Bandurini (1971) teoriji socialne kognicije. SKKT torej preučuje interakcijo okolja, osebnostnih dejavnikov (kot so spomin, prepričanja, preference in samopodoba) in vedenja ter njihov vpliv na posameznikov karierni razvoj. Poznana je kot triadni recipročni interakcijski sistem, ker en faktor vpliva na ostala dva. Sistem upravljajo kognitivne strukture (Lent, 2005). Poleg osredotočanja na

osebnostne kognitivne spremenljivke SKKT močno poudarja tudi vlogo okoljskih dejavnikov – ovir in podpor, ki so jih posamezniki deležni pri svojem kariernem razvoju. Zaradi vsega naštetega je teorija zelo uporabna pri razlaganju kariernega vedenja tako žensk kot moških ter kulturno raznolikih populacij, še posebej manjšin. Omenjene značilnosti postavljajo SKKT med danes najpogosteje uporabljene karierne teorije (Sharf, 2010). V nadaljevanju predstavljamo ključne koncepte in model kariernega razvoja po SKKT, nato jo ovrednotimo z vidika preteklih raziskav, omenjamo njene najpomembnejše karierne intervencije ter jo primerjamo z nekaterimi drugimi kariernimi teorijami.

1.3.3.3.1 Ključni koncepti SKKT

SKKT opisuje tri pomembne osebne spremenljivke (kognitivne koncepte), ki naj bi z medsebojnim interaktivnim delovanjem usmerjali proces kariernega odločanja: prepričanja o samoučinkovitosti, pričakovanja izidov in osebne cilje. Te spremenljivke po SKKT vplivajo na to, kako posameznik zaznava svoje sposobnosti, in na to, kaj je sposoben doseči.

1.3.3.3.1.1 Samoučinkovitost

Izmed vseh treh omenjenih kognitivnih konceptov je bil koncept samoučinkovitosti oz. lastne učinkovitosti (angl. self-efficacy) deležen največje pozornosti in raziskovanj v karierni literaturi (Lent s sod., 2002). Koncept samoučinkovitosti se nanaša na posameznikovo videnje, zaznavanje, oceno njegovih lastnih sposobnosti za organizacijo in izvedbo akcije z namenom, da doseže želeni cilj (Bandura, 1986). Po SKKT občutek samoučinkovitosti ni enotna ali globalna osebna lastnost, kot npr. samospoštovanje (splošni občutek lastne vrednosti), s katero se samoučinkovitost pogosto napačno zamenjuje. Posameznik ima lahko npr. zelo visok občutek samoučinkovitosti v zvezi s svojo sposobnostjo igranja klavirja ali košarke, hkrati pa se počuti veliko manj kompetentnega na področju socialnih ali tehničnih nalog. Samoučinkovitosti ni niti fiksna ali dekontekstualizirana osebna lastnost, saj se razvija celo življenje in je v kompleksni interakciji z ostalimi osebnostnimi, vedenjskimi in okoljskimi dejavniki. Samoučinkovitost vključuje dinamičen set prepričanj o sebi, ki se povezujejo z določenim področjem vedenja in so torej specifična za določeno področje izvedbe (Lent, 2005). Lent, Brown in Larkin (1986) so pokazali, da obstaja zmerna povezanost med posameznikovim zaznavanjem svojih lastnih sposobnosti in objektivnimi merami teh sposobnosti (npr. šolskimi ocenami in rezultati na standardiziranih testih znanja).

Prepričanja o posameznikovih lastnih spretnostih se spreminjajo in razvijajo preko štirih osnovnih virov informacij (oz. tipov učnih izkušenj): osebne udeleževanja – izvajanja nalog, učenja z opazovanjem drugih – t. i. nadomestno učenje (angl. vicarious learning), socialnega prepričevanja in fizioloških ter afektivnih stanj (Bandura, 1997). Vpliv naštetih informacijskih virov na prepričanja o samoučinkovitosti je odvisen od različnih dejavnikov, npr. od posameznikovega interpretiranja informacij. V splošnem imajo osebni dosežki največji vpliv na občutek samoučinkovitosti: izkušnje uspeha na določenem področju (npr. pri reševanju matematičnih nalog) povečujejo občutek lastne uspešnosti na tem področju; na drugi strani

ponavljajoči se neuspehi na določenem področju znižujejo prepričanja o lastni učinkovitosti na tem področju (Lent, 2005).

1.3.3.3.1.2 Pričakovanja izidov

Pričakovanja izidov (angl. outcome expectations) se nanašajo na posameznikova prepričanja o posledicah oz. izidih, rezultatih izvajanja določene aktivnosti. Gre za oceno verjetnosti izida (npr.: Kaj se bo zgodilo, če bom igral košarko?). Medtem ko se prepričanja o samoučinkovitosti nanašajo na posameznikovo oceno njegovih lastnih sposobnosti (npr.: Ali sem sposoben, da nekaj naredim?), pa pričakovanja izidov vključujejo zamisel, predstavo o posledicah izvedbe določene aktivnosti (npr.: Kaj so bo zgodilo, če bom poskusil izvesti določeno aktivnost?) (Lent, 2005).

Bandura (1986) je trdil, da tako prepričanja o samoučinkovitosti kot pričakovanja izidov pomagajo pri določanju mnogih pomembnih vidikov človeškega vedenja, npr. pri izbiranju aktivnosti, v katere se nameravamo vključiti, in aktivnosti, ki se jih izogibamo. Prepričanja o samoučinkovitosti imajo lahko močnejši vpliv kot pričakovanja izidov v situacijah, ki zahtevajo kompleksne sposobnosti oz. dolgotrajne aktivnosti, ki od posameznika terjajo veliko truda in energije (npr. odločitev za poklic zdravnika). V takšnih situacijah lahko ima oseba pozitivno pričakovanje izida (npr.: Poklic zdravnika mi lahko prinese številne ugodnosti), vendar se kljub temu izogne odločitvi oz. aktivnosti, če dvomi v svoje sposobnosti za uspešno doseganje cilja (torej če ima nizek občutek samoučinkovitosti). Na drugi strani lahko pričakovanja izidov pri odločanju nadvladajo občutek samoučinkovitosti. Npr. dijakinja, ki ima visoko zaupanje v svoje sposobnosti na področju matematike in fizike ter interes za študij elektrotehnike, se kljub temu odloči za drug študij zaradi negativnih pričakovanj izidov – dijakinja ocenjuje, da bi jo okolje zaradi spola najverjetneje obravnavalo diskriminacijsko, ker je stereotipno družbeno prepričanje, da je elektrotehnika moški poklic. Vidimo, da lahko tako prepričanja o samoučinkovitosti kot pričakovanja izidov pomembno vplivajo na posameznikove odločitve za vključevanje v določeno aktivnost, relativni učinek obeh spremenljivk pa je odvisen od sovplivanja ostalih osebnostnih in okoljskih spremenljivk.

1.3.3.3.1.3 Cilji

Ljudje počnemo več kot samo to, da se odzivamo na dogodke v okolju. Postavljamo si cilje, ki nam pomagajo pri organizaciji našega vedenja in pri usmerjanju našega obnašanja v daljšem časovnem obdobju. Bandura (1986) je definiral cilj kot posameznikovo intenco, namen za vključevanje v določeno aktivnost oz. namen, katerega izvajanje privede do določenega izida. Cilji odgovarjajo na vprašanja, kot so: Kako močno si želim določeno stvar in kako dobro, uspešno bi rad to stvar izvedel? SKKT razlikuje med *vsebinskimi* (vrsta aktivnosti, ki jo oseba želi doseči) in *izvedbenimi* cilji (stopnja oz. kakovost aktivnosti, ki jo posameznik želi doseči na izbranem področju). Cilji predstavljajo pomembno sredstvo, s katerim ljudje urimo svoje spretnosti in uresničujemo svoje poklicne in izobraževalne želje. S postavljanjem ciljev organiziramo, usmerjamo in vzdržujemo svoje vedenje v daljšem časovnem obdobju tudi brez dodatnih zunanjih ugodnosti oz. nagrad. Cilji usmerjajo našo motivacijo, zadovoljstvo, ki izvira

iz doseganja ciljev (npr. zadovoljstvo, ko diplomiramo), pa je za posameznika zelo pomembno (Lent, 2005).

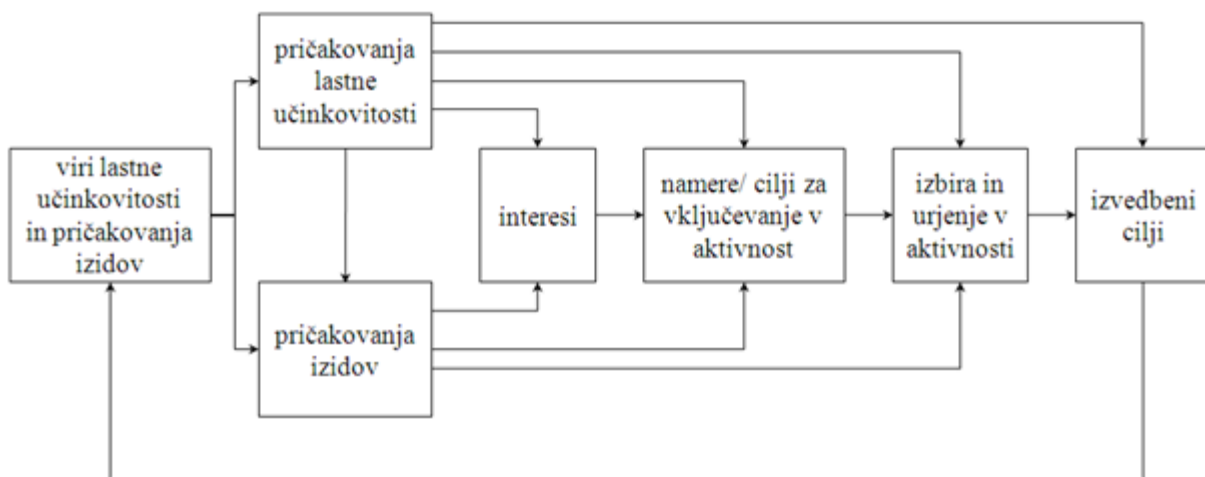
Po SKKT na posameznikove vsebinske in izvedbene cilje pomembno vplivata občutek lastne učinkovitosti in pričakovanja izidov. Npr. močan občutek lastne učinkovitosti in pozitivna pričakovanja izidov v povezavi z glasbenim udejstvovanjem spodbujata z glasbo povezane cilje, kot je npr. posvečanje časa glasbi in urjenje glasbenih veščin, iskanje možnosti glasbenega nastopanja in morda celo (odvisno od narave in intenzitete občutka lastne učinkovitosti in pričakovanj izidov na ostalih področjih) izbiro glasbene kariere. Napredek (ali pomanjkanje napredka) pri doseganju ciljev ima recipročni vpliv na občutek lastne učinkovitosti in pričakovanja izidov; uspešno doseganje ciljev pa še dodatno okrepi občutek samoučinkovitosti in pričakovanja izidov po principu pozitivne povratne zanke (Lent, 2005).

1.3.3.3.2 Združevanje teoretskega okvirja: model kariernega razvoja

Lent s sod. (1994) je razvil SKKT, da bi razložil tri med seboj povezane vidike kariernega vedenja: i) razvoj osnovnih (kariernih) interesov; ii) oblikovanje karierne odločitve in iii) delovanje na izbranem kariernem področju. Po SKKT razvoj interesov, oblikovanje odločitve in delovanje na izbranem področju poteka v treh konceptualno različnih, a medsebojno povezanih procesnih modelih (Lent in sod., 1994). V omenjenih treh modelih, ki jih predstavljamo v nadaljevanju, osnovni teoretski koncepti SKKT – samoučinkovitost, pričakovanja izidov in cilji – skupaj z ostalimi pomembnimi osebnostnimi in okoljskimi dejavniki ter učnimi izkušnjami vplivajo na oblikovanje kariernega razvoja. Vsi trije modeli so krožni, kar pomeni, da posamezni koncepti, ki so vključeni v modele, (ne)posredno vplivajo drug na drugega po principu povratne zanke.

1.3.3.3.2.1 Model razvoja (kariernih) interesov

Slika 12 prikazuje model razvoja (kariernih) interesov z vidika SKKT. V družinskem okolju in med vrstniki, v šoli in v obšolskih dejavnostih so otroci in mladostniki izpostavljeni najrazličnejšim aktivnostim (npr. obrtna dela, šport, umetnost, računalništvo), ki so lahko zametki kasnejši kariernih opcij (na sliki označeno kot viri samoučinkovitosti in pričakovanj izidov). Otroke in mladostnike starši, učitelji, vrstniki in druge, otrokom ali mladostnikom pomembne osebe selektivno spodbujajo k preizkušanju in vključevanju v določene aktivnosti med vsemi obstoječimi in njim dostopnimi aktivnostmi. Z izvajanjem določenih aktivnosti in s sprejemanjem ter interpretiranjem povratnih informacij (pozitivnih in negativnih) o kakovosti njihove izvedbe, otroci in mladostniki postopno izmed vseh svojih sposobnosti selektivno razvijajo določene spretnosti, razvijajo osebne standarde izvedbe ter oblikujejo občutek samoučinkovitosti in pričakovanje izidov, ki so povezani s temi aktivnostmi. Na primer, zaničevanje vrstnikov posameznikovih atletskih sposobnosti (npr. ponavljajoče se poslušanje verbalnih sporočil: Zanič si!), bo verjetno znižalo njegov občutek samoučinkovitosti in pričakovanja izidov na tem področju (Lent, 2005).



Slika 12. Model razvoja (kariernih) interesov (vir: Lent, Brown in Hackett, 1994)

Občutek lastne učinkovitosti in pričakovanje izidov v zvezi z določenimi aktivnostmi vplivata na oblikovanje kariernih interesov (tj. posameznikov občutek privlačnosti, odpora ali indiferentnosti do pomembnih kariernih nalog). Interes za aktivnost bo verjetno cvetel in se ohranil: i) ko bo posameznik zaznaval sebe kot kompetentnega za izvajanje te aktivnosti (občutek lastne učinkovitosti) in ii) ko bo posameznik predvideval, da bodo posledice izvajanja te aktivnosti želeni izidi (pozitivna pričakovanja izidov). Podobno posameznik verjetno ne bo razvil interesa oz. bo pokazal celo odpor do aktivnosti (npr. do atletike v zgornjem primeru), če bo dvomil v lastno učinkovitost na tem področju in če bo pričakoval neželene izide pri tej aktivnosti (Lent, 2005).

Ko se interesi razvijejo, potem skupaj z zaznano samoučinkovitostjo in pričakovanimi izidi spodbudijo razvoj ciljev za ohranjanje ali povečevanje posameznikovega vključevanja v aktivnost. Cilji povečajo verjetnost izvajanja aktivnosti, na osnovi izvajanja aktivnosti in truda, vloženega v izvajanje aktivnosti, pa posameznik oblikuje določen vzorec izvedbenih dosežkov oz. izidov (angl. performance outcomes), ki vplivajo na krepitev ali spreminjanje obstoječega občutka lastne učinkovitosti in pričakovanj izidov na tem področju. Gre torej za povratno zanko. Ta osnovni proces naj bi se kontinuirano ponavljal pred vstopom na določeno karierno področje (Lent, 2005).

Pri razlaganju razvoja (kariernih) interesov SKKT priznava delovanje tudi ostalih osebnostnih in okoljskih spremenljivk, npr. sposobnosti in vrednot – ključnih spremenljivk tipoloških kariernih teorij. Po SKKT tudi interesi in sposobnosti vplivajo na razvoj interesov, vendar je njihov učinek na razvoj interesov prelit, filtriran (angl. funneled) skozi občutek samoučinkovitosti in pričakovanja izidov. Po SKKT objektivno ocenjene sposobnosti (npr. doseženo število točk na testih znanja, priznanja, nagrade ipd.) ne determinirajo interesov neposredno, temveč vplivajo na porast ali upad občutka samoučinkovitosti, ki nato vpliva na razvoj interesov. Povedano z drugimi besedami, občutek samoučinkovitosti služi kot intervencijska povezava med sposobnostmi in interesi. S kario povezane vrednote so po

SKKT vgrajene v koncept pričakovanj izidov. Na ta pričakovanja lahko gledamo kot na združitev posameznikovih preferenc za določeno delovno/izobraževalno okolje oz. spodbud (npr. družbeni status, plača, avtonomnost ipd.) in posameznikovih prepričanj o tem, v kolikšni meri lahko določeni poklici/izobraževalni programi zadostijo, zadovoljijo, izpolnijo te preference (npr. prepričanje o tem, v kolikšni meri lahko poklic profesorja zadosti vsemu, kar posameznik ceni pri delu) (Lent, 2005). Součinkovanje omenjenih okoljskih spremenljivk na razvoj kariernih interesov podrobneje razlaga model karierne izbire.

1.3.3.3.2.2 Model karierne izbire

Model karierne izbire (slika 13) je razširjeni model razvoja interesov, pri čemer spremenljivki cilji in aktivnosti zdaj predstavljata s kariero povezane cilje in aktivnosti, potrebne za implementacijo teh ciljev. Odnos med modeloma odraža razvojni kontinuum med razvojem osnovnih poklicnih interesov in njihovim prevajanjem, implementacijo v karierne odločitve. Model razlaga, kako osebne in okoljske spremenljivke skupaj z učnimi izkušnjami vplivajo na vedenja, povezana s kariernim odločanjem (Lent, 2005).

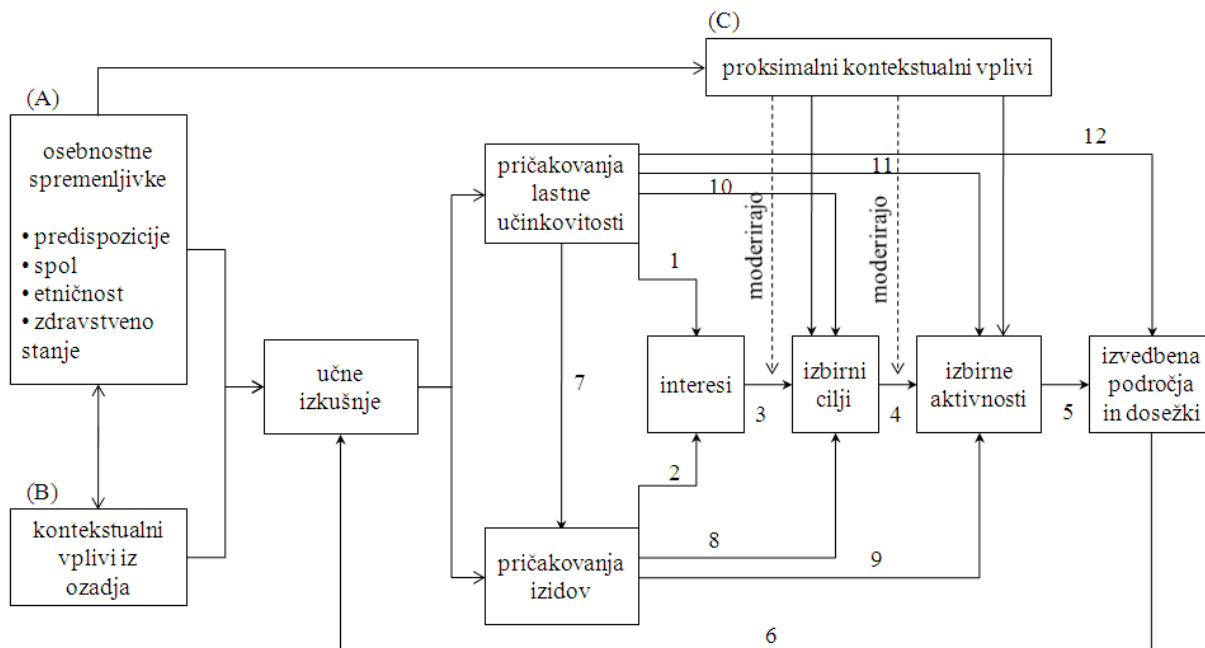
Konceptualno SKKT proces izbire razdeli na tri dele (Lent in sod., 2002):

1. izražanje primarne izbire (oz. cilja);
2. izvajanje aktivnosti, s katero implementiramo svojo odločitev (npr. vključevanje v določen izobraževalni program);
3. doseganje izvedbenih dosežkov – (ne)uspehov, ki po principu povratne zanke vplivajo na oblikovanje prihodnjega kariernega vedenja.

Delitev na cilje in aktivnosti, namenjene doseganju ciljev, je podobna zgodnejšim modelom kariernega odločanja (npr. Mitchell in Krumboltz, 1996; Tiedman in O'Hara, 1963). Avtorji SKKT so prepričani, da je ta delitev pomembna, ker: i) izpostavlja posredovalno vlogo osebnostnih spremenljivk (npr. ciljev) v procesu kariernega odločanja; ii) poudarja dejstvo, da so odločitve dinamična in ne statična dejanja; iii) osvetljuje določene spremenljivke in točke v procesu odločanja, na katere se lahko učinkovito usmerjamo v kariernih intervencijah (Lent in sod., 2002).

Krog, ki smo ga podrobneje opisali v modelu razvoja interesov, ostaja enak tudi pri modelu karierne izbire (slika 13): učne izkušnje (v modelu razvoja interesov označene kot viri samoučinkovitosti in pričakovanj izidov) vplivajo na prepričanja o samoučinkovitosti in na predvidevanja potencialnih dogodkov v prihodnosti (pričakovanja izidov); prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov skupaj vplivajo na oblikovanje kariernih interesov (poti 1 in 2); interesi pomembno vplivajo na cilje – namere oz. načrtovanje za vključevanje v določeno karierno področje (pot 3); cilji spodbudijo aktivnosti za implementacijo ciljev (pot 4); s cilji povezane aktivnosti vodijo do določenih izvedbenih izkušenj (pot 5); izvedbeni izidi vplivajo na posameznikove učne izkušnje v splošnem, ki povratno doprinašajo h kristalizaciji oz. spreminjanju občutka samoučinkovitosti in pričakovanj izidov (pot 6) in torej pomagajo pri utrjevanju oz. preusmerjanju procesa odločanja. Od tu naprej model karierne izbire razširja

model razvoja interesov z vključevanjem dveh dodatnih spremenljivk – osebnostni in okoljski dejavniki.



Slika 13. Model vplivanja osebnostnih, kontekstualnih in izkustvenih dejavnikov na vedenje, povezano s karierno izbiro (vir: Lent, Brown in Hackett, 1994)

SKKT poudarja, da prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov ne nastajajo v socialni izolaciji niti ne delujejo osamljeno na oblikovanje kariernih interesov, ciljev in izvedb. Interesi, cilji in izvajanje aktivnosti so tako pod vplivom ostalih pomembnih osebnostnih in okoljskih spremenljivk. Slika 13 prikazuje, kako z vidika SKKT izbrane osebnostne in okoljske spremenljivke vplivajo na razvoj interesov in ostalih kariernih izidov.

Med ostalimi osebnostnimi spremenljivkami, ki naj bi poleg samoučinkovitosti ter pričakovanj izidov in ciljev pomembno vplivale na posameznikov karierni razvoj, SKKT izpostavlja spol, pripadnost določeni rasi oz. etničnost, fizično zdravje oz. zdravstvene primanjkljaje in genetski zapis/biološke predispozicije (kvadrat A na sliki 13). Ker razlaga delovanja teh osebnostnih spremenljivk na posameznikov karierni razvoj ni osrednja tema SKKT, vplivov omenjenih spremenljivk zaradi prostorske omejitve tu ne bomo podrobneje opisovali. Bralec, ki ga ta tematika zanima, si lahko znanje o njej pridobi v naslednjih virih: Lent in sod. (2002) ter Lent (2005). Na tem mestu omenimo le to, da SKKT na spremenljivki spol in etničnost gleda kot na socialno konstruirana koncepta in zato več pozornosti namenja socialnim, kulturnim in ekonomskim pogojem, ki oblikujejo posameznikove izobraževalne priložnosti, odzive pomembnih oseb na posameznikovo izvajanje aktivnosti (npr. podpora ali indiferentnost), prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov (Lent in sod., 2002).

Med okoljskimi oz. kontekstualnimi dejavniki (kvadrata B in C na sliki 13) loči SKKT glede na relativno časovno oddaljenost teh dejavnikov od časa karierne odločitve:

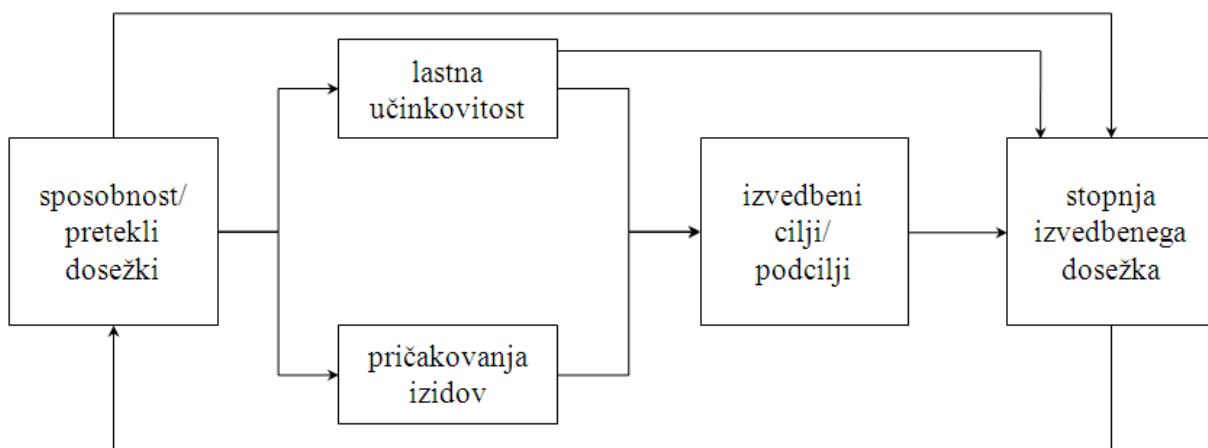
- i) bolj oddaljene kontekstualne vplive –to so *kontekstualni dejavniki iz ozadja* (angl. background contextual factors), ki delujejo na razvoj socialnih kognicij in interesov ter se pojavljajo, ko se ljudje učimo o svoji kulturi, jo spoznavamo in vstopamo v interakcijo z njo. Primeri zadnjih so npr. priložnosti za razvoj spretnosti v preteklosti, proces socializacije in družbeno oblikovanje koncepta spolne vloge, obseg potencialnih kariernih modelov v otroštvu in mladostništvu ipd;
- ii) kontekstualne vplive, ki so časovno blizu odločitvenemu vedenju – to so. *proksimalni kontekstualni vplivi* (angl. contextual influences proximal to choice behavior), ki se nanašajo na okoljske dejavnike, katerih vpliv postane vidnejši ob približevanju časa karierne odločitve ter so trenutno in neposredno povezani s kariernimi skrbmi. Primeri zadnjih so npr. emocionalna in finančna podpora pri odločanju za študij, trenutne priložnosti za občasno ali redno zaposlitev na zelenem poklicnem področju, družbene, socialnostrukturne ovire ipd.

Kontekstualni dejavniki lahko podpirajo ali ovirajo posameznikovo približevanje karierni odločitvi. Lent in sod. (2002) ter Lent (2005) opisujejo dva osnovna načina vplivanja kontekstualnih dejavnikov na proces kariernega odločanja, natančneje na oblikovanje, zasledovanje in implementacijo kariernih ciljev oz. izbor. V prvem primeru lahko kontekstualni dejavniki *neposredno* vplivajo na oblikovanje in udejanjenje karierne odločitve. Primeri zadnjih so npr. diskriminacija pri zaposlovanju, odpuščanja zaradi stečaja podjetja, družbene prakse, kjer se odgovornost za posameznikove karierne odločitve prelaga na posameznikove starše ali starejše osebe ipd. Te neposredne vplive kontekstualnih spremenljivk na karierne cilje in s cilji povezane aktivnosti prikazujeta neprekinjeni puščici na sliki 13. V drugem primeru lahko kontekstualni dejavniki *posredno* vplivajo na odnose med interesi in cilji ter na odnose med cilji in s cilji povezanimi aktivnostmi (te vplive prikazujeta črtkani puščici na sliki 13). Povedano z drugimi besedami; kontekstualni dejavniki delujejo na posameznikovo sposobnost oz. pripravljenost za preoblikovanje njegovih kariernih interesov v cilje, te pa nato v aktivnosti za implementacijo ciljev. Po SKKT bo posameznik, ki v procesu odločanja izkuša podporo okolja in ima malo ovir, verjetneje razvil svoje interese v cilje, te pa bo nato zelo verjetno tudi udejanjil. Na drugi strani nepodporni kontekstualni dejavniki ovirajo proces preoblikovanja interesov v cilje ter ciljev v aktivnosti za implementacijo ciljev (Lent, 2005).

Učinkovanje kontekstualnih dejavnikov na karierni razvoj je predmet trenutnih kariernih raziskav (Sharf, 2010). Poleg osebnostnih dejavnikov, npr. interesov, sposobnosti in vrednot, tudi *ovire* (npr. omenjene finančne zmožnosti) in *podpore* (npr. spodbude staršev in učiteljev) pomembno vplivajo na posameznikove karierne odločitve (Lent, Brown, Talleyard in sod., 2002). Tako podpore kot ovire lahko vplivajo na posameznikova prepričanja o karierni samoučinkovitosti in pričakovanja izidov, ki nadalje vplivajo na karierne cilje in z njimi povezane aktivnosti (Lent, Brown, Schmidt in sod., 2003).

1.3.3.3.2.3 Model izvedbe aktivnosti

SKKT prepoznava, da je za uspešen karierni razvoj potrebno oboje: razvoj interesa za določeno karierno področje in sposobnost/spretnost kakovostnega udejstvovanja na izbranem področju. Tako je model izvedbe tisti del SKKT, ki napoveduje kvaliteto izvajanja in vztrajanje pri aktivnosti v procesu izobraževanja oz. pri delu. Kot ostala dva zgoraj opisana modela je tudi model izvedbe aktivnosti po svoji naravi kontinuiran, ponavljajoč se krožni model. V nasprotju s prejšnjima modeloma, ki razlagata vsebino karierne izbire, ta del teorije napoveduje stopnjo izvedbe aktivnosti na katerem koli kariernem področju. Model izvedbe aktivnosti prikazuje slika 14.



Slika 14. Model izvedbe aktivnosti (vir: Lent, Brown in Hackett, 1994)

Po SKKT posameznikove sposobnosti, povezane s kariero, vplivajo na njegova prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanje izidov. Ti vplivajo na karierne cilje, ki nadalje vplivajo na stopnjo kakovosti izvedbe aktivnosti. Izvajanje aktivnosti povratno vpliva na sposobnosti in krog se ponovi. Vidimo, da po modelu izvedbe aktivnosti prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov dopolnjujeta splošno sprejeto mnenje o vplivu sposobnosti na stopnjo izvedbe aktivnosti. Lent (2005) opozarja, da prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanje izidov niso zamenjava za sposobnosti, vendar je že Bandura (1986) opozoril, da na stopnjo izvedbe aktivnosti v določeni meri vpliva tudi posameznikovo interpretiranje in uporaba njegovih sposobnosti. Npr. posameznikovo prepričanje, da se je dobro naučil snov za izpit, mu lahko pomaga pri reševanju izpitnih vprašanj, vendar pa zaupanje vase ni nadomestilo za razvite sposobnosti in vložen trud. Posedovanje ustrezne stopnje zaupanja v lastno učinkovitost pomaga pri izvajanju aktivnosti, ni pa zadostno za kvalitetno izvedbo aktivnosti. Lent (2005) opozarja, da lahko tudi precenjevanje svojih sposobnosti vodi do neuspeha in izgube motivacije za izvajanje aktivnosti. Avtor pravi, da občutek samoučinkovitosti, ki je nekoliko višji, kot so posameznikove trenutne sposobnosti, lahko pripomore k razvoju te spretnosti in motivacije za izvajanje aktivnosti v prihodnje. Po drugi strani pa previsok ali prenizek občutek lastne učinkovitosti negativno vpliva na izvajanje aktivnosti.

Pri modelu izvedbe aktivnosti (kar iz same slike modela ni razvidno) je pomembno tudi to, da podobno kot v modelih razvoja (kariernih) interesov in oblikovanja karierne izbire mnogo različnih kontekstualnih dejavnikov vpliva na posameznikove učne izkušnje, ki nato (ne)posredno vplivajo na stopnjo izvedbe aktivnosti. Primeri teh okoljskih dejavnikov so npr.

kvaliteta šolskega dela oz. izobraževalnega programa, usposobljenost učiteljev, podpora staršev, prijateljev, učiteljev, drugih pomembnih oseb ipd.

Nazadnje spregovorimo še o naravi ciljev v modelu izvedbe. Medtem ko model razvoja interesov in model karierne izbire vključujeta vsebinske cilje (npr. vrsto kariernega področja, za katerega si posameznik prizadeva), pa model izvedbe poudarja izvedbene cilje, ki se nanašajo na posameznikovo željo o stopnji kakovosti izvajanja aktivnosti znotraj izbranega kariernega področja. Cilji, ki so specifični, časovno blizu kariernemu vedenju in dodatno razdeljeni na posamezne specifične podcilje, so učinkovitejši kot cilji, ki so splošni, nejasni in časovno oddaljeni (Lent in sod., 2002).

1.3.3.3.2.4 Model zadovoljstva z delom in življenjem

Najnovejši model SKKT razlaga, kako osnovni koncepti SKKT napovedujejo delovno zadovoljstvo in zadovoljstvo z življenjem (Lent in Brown, 2006, 2008). Lenta in Browna (2008) ne zanima samo razvoj karierne odločitve in možnost njenega napovedovanja, temveč tudi razširitev njunega modela z namenom napovedovanja posameznikovega zadovoljstva z delom (zaposlitvijo) in zadovoljstva z življenjem sploh. Avtorja (prav tam) poudarjata, da so mnoge raziskave ugotovile zmerno povezanost med zadovoljstvom pri delu in zadovoljstvom z življenjem. Raziskovalci še vedno precej proučujejo odnose med zadovoljstvom z delom in mnogimi različnimi specifičnimi področji zadovoljstva z življenjem, kot npr. zadovoljstvom s trenutno zaposlitvijo (Sharf, 2010).

Model zadovoljstva z delom in življenjem je v določeni meri podoben modeloma razvoja (kariernih) interesov in karierne izbire. Jedro modela zadovoljstva z delom in življenjem ostaja posameznikovo prepričanje o samoučinkovitosti. Pričakovanje izidov v zvezi s potencialnimi kariernimi izbirami pa v tem modelu nadomeščajo pričakovanja o delu, ki ga bo posameznik opravljal v prihodnosti, in pogojev, pod katerimi bo delo opravljal. Ti dve spremenljivki sta uporabljeni za napovedovanje izvajanja in napredovanja v ciljno usmerjeni aktivnosti, ki naj bi napovedovala delovno zadovoljstvo in zadovoljstvo z življenjem sploh. Dodatni vidik modela, ki je drugačen od ostalih opisanih modelov, je, da ta model raziskuje vplive osebnostnih značilnosti, kot so ekstravertnost, anksioznost in zavestnost, na delovno zadovoljstvo in zadovoljstvo z življenjem sploh. Ta model je precej kompleksen in razlaga odnose med osebnostnimi oz. afektivnimi, kognitivnimi, vedenjskimi in okoljskimi spremenljivkami. Ker je model relativno nov, so raziskave modela manj določujoče (Sharf, 2010). Lent in Brown (2008) opisujeta možnosti nadaljnjega raziskovanja opisanega modela, s katerimi bi lahko preverili njegovo moč za napovedovanje delovnega zadovoljstva in zadovoljstva z življenjem.

1.3.3.3.3 Preverjanje in aplikacija SKKT

Med vsemi kariernimi teorijami je bila ravno SKKT v zadnjih treh desetletjih najbolj preverjana in še danes ostaja najaktivnejše področje kariernega raziskovanja (Sharf, 2013). Celoten pregled

ugotovitev vseh do sedaj opravljenih raziskav v zvezi s SKKT je zaradi prostorske omejitve doktorskega dela seveda nemogoč. Poleg tega je raziskav v zvezi s SKKT toliko, da njihovega povzetka ne najdemo tudi v nobenem samostojnem izvornem delu avtorjev SKKT. Tu povzemamo le najpomembnejše izsledke raziskav SKKT, podrobnejše analize pa lahko najdete v naslednjih virih: Bandura (1997); Swanson in Gore, 2000; Lent in sod., 1994; Sadri in Robertson, 1993; Stajkovic in Luthans, 1998; Lent in sod., 2002; Lent, 2005, 2013). Najprej predstavljamo ugotovitve raziskav, povezanih s temeljnimi koncepti in modeli SKKT, nato pa še ugotovitve, ki izhajajo iz aplikacije SKKT v raznolikih populacijah.

1.3.3.3.1 Preverjanje osnovnih konceptov in modelov SKKT

Raziskave splošno ugotavljajo, da socialno-kognitivne spremenljivke SKKT pomagajo pri razumevanju kariernega vedenja na vseh stopnjah kariernega razvoja (izobraževanje, prehod od šolanja k zaposlitvi, prilagajanje delu, menjava zaposlitve, upokojitev). Med vsemi socialno-kognitivnimi spremenljivkami je bila samoučinkovitost najbolj preverjana. Rezultati kvalitativne metaanalize so pokazali, da specifične, situacijsko/področno vezane ocene samoučinkovitosti dobro napovedujejo s kariero povezane interese, izbire, dosežke, vztrajanje, neodločnost in raziskovalno vedenje. Intervencijske in eksperimentalne raziskave ter študije analize poti podpirajo določene predpostavljene vzročne odnose med ocenami samoučinkovitosti, izvedbo in interesi. Razlike med spoloma v prepričanjih o samoučinkovitosti nam lahko pomagajo pri pojasnjevanju razlik med spoloma v kariernem odločanju (Lent, 2005).

Raziskave so v splošnem potrdile modele razvoja interesov, izbire in izvedbe (Lent, 2005; Lent in sod., 2002). Pri preverjanju modela interesov se je z metaanalizo Lenta in sodobnikov (1994) ugotovilo, da sta tako samoučinkovitost kot pričakovanja izidov dobra napovedovalca kariernih interesov ter da samoučinkovitost deluje kot posredovalni člen med sposobnostmi in interesi. S sodobnejšo metaanalizo Rottinghausa, Larsona in Borgena (2003), narejeno na 53 vzorcih, ki so skupaj vključevali 37000 udeležencev, se je potrdilo, da obstaja močna splošna povezanost ($r = ,59$) med samoučinkovitostjo in kariernimi interesi.

V zvezi s preverjanjem modela izbire so rezultati omenjene metaanalize Lenta in sodobnikov (1994) pokazali, da interesi močno napovedujejo karierne izbire ($r = ,60$) ter da se samoučinkovitost in pričakovanje izidov neposredno in posredno (preko povezave z interesi) povezujeta s karierno odločitvijo. Raziskave v zadnjem desetletju so preučevale, na kakšen način se zaznane ovire in podpore okolja povezujejo s procesom kariernega odločanja. Čeprav na tem področju še ni bilo narejene metaanalize, večina raziskav ugotavlja, da okoljski dejavniki bolj kot to, da neposredno vplivajo na karierne odločitve, krepijo oz. znižujejo posameznikova prepričanja o samoučinkovitosti, ki nato vplivajo na razvoj interesov in njihovo preoblikovanje v karierne cilje oz. izbire (npr. Lent, Brown, Nota in Soresi, 2003; Lent, Brown, Schmidt in sod., 2003).

Metaanalize modela izvedbe aktivnosti so se osredotočile na povezanost samoučinkovitosti z različnimi indikatorji izvedbe. Rezultati so pokazali, da je samoučinkovitost uporaben

napovedovalec tako akademske (Multon, Brown in Lent, 1991) kot poklicne (Sadri in Robertson, 1993; Stajkovic in Luthans, 1998) izvedbe in da določeni dejavniki vplivajo na intenziteto odnosa med samoučinkovitostjo in izvedbo aktivnosti. Tako naj bi bila samoučinkovitost močnejše povezana z izvedbo pri starejših v primerjavi z mlajšimi študenti (Multon in sod., 1991). Poleg tega je Lent s sod. (1994) pokazal, da so sposobnosti povezane z izvedbenimi izidi tako neposredno kot posredno – preko prepričanj o samoučinkovitosti.

Preverjanja najnovejšega modela SKKT – modela zadovoljstva z delom in življenjem nakazujejo na njegovo potencialno uporabnost, vendar pa do danes še ni bilo izvedeno dovolj raziskav, ki bi omogočale izvedbo metaanalize (Lent, 2013).

Metaanalize, s katerimi so raziskovali vire informacij oz. učne izkušnje, na osnovi katerih naj bi se razvijala prepričanja o samoučinkovitosti, so pokazale, da se izvedbeni dosežki – indikatorji preteklih (ne)uspehov – navadno najmočnejše povezujejo s samoučinkovitostjo na določenem izvedbenem področju. Samoučinkovitost je tudi dober napovedovalec pričakovanj izidov (Lent in sod. 1994). Navedene ugotovitve ponujajo uporabne implikacije za načrtovanje kariernih intervencij, ki spodbujajo razvoj samoučinkovitosti in pričakovanja izidov ter posledično kariernih izbir.

Če povzamemo, dosedanje metaanalize so v skladu s teoretskimi predpostavkami SKKT pokazale, da:

- se interesi močno povezujejo z občutkom samoučinkovitosti in pričakovanji izidov;
- posameznikove sposobnosti in pretekli (ne)uspehi vplivajo na razvoj interesov na določenem področju v tolikšni meri, kolikor spodbujajo občutek samoučinkovitosti na tem področju;
- se prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov povezujejo s kariernimi izbirami predvsem (ne pa povsem) prek povezav z interesi;
- pretekle izvedbe aktivnosti vplivajo na prihodnje izvedbe aktivnosti delno prek sposobnosti in delno prek občutka samoučinkovitosti, ki lahko pomaga pri organiziranju spretnosti in vztrajanju navkljub preprekam pri izvajanju aktivnosti;
- se občutek samoučinkovitost razvija večinoma na osnovi preteklih osebnih dosežkov in neuspehov, v manjši meri pa je povezan tudi z učenjem z opazovanjem, socialnimi spodbudami in afektivnimi ter fiziološkimi stanji (Lent, 2005).

1.3.3.3.2 Posplošenost SKKT

SKKT je bila razvita z namenom boljšega razumevanja kariernega razvoja raznolikih učencev in zaposlenih, ob upoštevanju dejavnikov kot so rasa/etničnost, kultura, spol, SES, starost in zdravstveni primanjkljaji. Mnoge raziskave in praktične implikacije SKKT posledično odražajo to osredotočenost teorije na intraindividualne (spremembe znotraj posameznika) in medosebne razlike (Lent, 2005).

SKKT in karierni razvoj žensk

Prvotno je SKKT poskušala razložiti karierni razvoj žensk. Odkar sta Hackett in Betz (1981) predlagala, da imajo prepričanja o samoučinkovitosti pomembnejšo vlogo kot interesi, vrednote ali sposobnosti pri omejevanju kariernih izbir žensk, je to tezo preverjalo več kot 40 raziskav (Sharf, 2010). Podrobnejše analize lahko najdete v Betz (2007), Betz in Hackett (1997, 2006) ter Solberg (1998). Splošno so zgodnje raziskave pokazale, da so prepričanja o karierni samoučinkovitosti študentov relativno stabilna na vseh kariernih področjih, medtem ko so prepričanja o karierni samoučinkovitosti študentk precej nižja v primerjavi s študenti na netradicionalnih kariernih področjih in pomembno višja na tradicionalno ženskih kariernih področjih (Betz in Hackett, 1981; Hackett, 1995). Raziskave so pokazale, da obstajajo razlike med spoloma v prepričanjih o karierni samoučinkovitosti med različnimi skupinami študentov za različne poklicne izbire in delovne aktivnosti. Vendar pa razlik med spoloma v prepričanjih o samoučinkovitosti navadno ne najdemo v vzorcih, ki so si med seboj podobni (npr. pri nadarjenih učencih ali pri učencih z visokimi dosežki) (Sharf, 2010). Študija Betza, Borgena, Kaplana in Harmona (1998) na vzorcu odraslih oseb, razvrščenih prek vseh šestih Hollandovih poklicnih osebnostnih tipov, je ugotovila le majhne razlike v občutku samoučinkovitosti med spoloma. Razlike v občutku samoučinkovitosti med moškimi in ženskami najdemo predvsem takrat, ko imamo opravka s spolno stereotipnimi poklicnimi nalogami. Stereotipi o obnašanju žensk pogosto znižujejo občutek samoučinkovitosti žensk pri odločanju za netradicionalno kariero. Iz dosedanjih raziskav se lahko sklepa, da v primerih, ko ženske zaradi nizkega občutka samoučinkovitosti opustijo razmišljanje o netradicionalnih karierah, s tem omejujejo svoje priložnosti, da po končanem študiju zasedejo delovno mesto, na katerem bodo zadovoljne in dobro plačane. Čeprav je bila večina raziskav narejenih na študentski populaciji, so tudi raziskave na generaciji srednješolcev pokazale razlike med spoloma v prepričanjih o samoučinkovitosti (Sharf, 2010).

Pri raziskovanju povezav med samoučinkovitostjo, izbiro študija, kariernimi interesi in procesom kariernega odločanja je bilo ugotovljenih le malo razlik med spoloma (Sharf, 2010), npr. diplomirane inženirke imajo visoko zaupanje v svoje matematične sposobnosti. Zelo malo raziskav je ugotovilo razlike med diplomiranimi inženirji in inženirkami v občutku samoučinkovitosti pri matematiki kot tudi v vztrajanju pri študiju/karieri. (Schaefer, Epperson in Nauta, 1997; Lent in sod., 2005). Tudi raziskava N. Fouad, Smitha in Zaoa (2002), ki je preučevala samoučinkovitost študentov umetnosti, angleškega jezika in družbenih ved, ni v občutku samoučinkovitosti ugotovila nobenih razlik med spoloma.

Z mnogimi raziskavami se je preučevalo karierne ovire, s katerimi se soočajo ženske. Luzzo in McWhirter (2001) sta ugotovila, da na poti do poklicnega uspeha ženske zaznavajo več ovir kot moški. Vendar pa je študija Lindleya (2005) pokazala, da ženske (ne pa tudi moški) vidijo ovire pozitivno povezane z njihovimi pričakovanji izidov. V raziskavi Perroneja, Sedlackeka in Alexandra (2001) so ženske zaznavale osebne finance kot prepreke pri doseganju kariernih ciljev, medtem ko so moški kot največje ovire omenjali upravljanje s časom. Chronister in McWhirter (2003) sta prikazala uporabnost SKKT pri pomoči ženskam, ki se soočajo z nasiljem doma in na delovnem mestu. Coogan in Chen (2007) sta na osnovi SKKT predlagala načine, na katere lahko svetovalci pomagajo ženskam razvijati spretnosti za spoprijemanje z ovirami,

kot so zgodnja spolna usmerjenost življenjskih vlog (ang. gender-role-orientation), družinske odgovornosti in diskriminacija na delovnem mestu.

Preverjanje SKKT v kulturno raznolikih populacijah

Mnoge raziskave so preučevale predpostavke SKKT pri kulturno raznolikih populacijah. Na Japonskem je Adachi (2001) podprl SKKT, s tem ko je ugotovil, da so prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov vplivala na pripravljenost študentov za raziskovanje poklicev. Do podobnih ugotovitev na korejskoameriških študentih je prišel Chang (2006), še posebej pri korejskoameriških študentkah, pri napovedovanju kariernih izbir na naravoslovnih in nenaravoslovnih študijih (usmeritev znotraj določenega študijskega področja). Raziskava Gusheja in Whintsona (2006b) je na vzorcu 109 afriškoameriških in latinskoameriških osnovnošolkah (devetošolkah) pokazala, da bolj ko so bila dekleta sposobna integracije svojih pogledov na lastno etničnost in enakopravnost spolnih vlog kot del njihovega samorazumevanja, učinkoviteje so se spoprijemale s procesom odločanja. Na vzorcu 128 latinskoameriških osnovnošolcev je Gushe (2006) pokazal, da je bila etnična identiteta neposredno povezana z občutkom samoučinkovitosti pri kariernem odločanju. Flores in O'Brien (2002), ki sta preučevala uporabnost SKKT pri razlaganju kariernega vedenja mehiškoameriških dijakinj tretjega in četrtega letnika, sta ugotovila, da je bila asimilacija dijakinj v kulturo ZDA dober napovedovalec občutka samoučinkovitosti in pričakovanih izidov dijakinj pri izbiri netradicionalnih poklicev. Bolj ko so dekleta poročala, da se počutijo asimilirane v ameriško kulturo, višja so bila njihova pozitivna pričakovanja in občutek samoučinkovitosti pri netradicionalnih poklicih. Prav tako so se tudi feministična stališča pokazala kot pomemben faktor pri napovedovanju kariernih aspiracij dijakinj. Tako se je na vzorcu 590 srednješolcev iz južne Turčije pokazalo, da občutek samoučinkovitosti in interes za matematiko nista zadovoljivo napovedovala preferenc za matematiko (Ozyurek, 2005). Ozyurek (2005) to ugotovitev razlaga z značilnostmi turških državnih izpitov za vpis na študij. Cinamon (2006) je, izhajajoč iz SKKT, razvil poseben program (delavnice) za povečevanje občutka samoučinkovitosti izraelsko-arabskih mladostnikov za spoprijemanje z delovnimi in družinskimi vlogami. Pri italijanskih srednješolcih, razvrščenih prek vseh šestih Hollandovih poklicnih osebnostnih tipov, so prepričanja o samoučinkovitosti in pričakovanja izidov dobro napovedovala interese vseh tipov srednješolcev (Lent, Brown, Nota in Soresi, 2003).

M. Čerče (2007) je na vzorcu 89 slovenskih gimnazijskih četrtošolcev in četrtošolk ugotovila pomembno negativno povezanost med zaznano samoučinkovitostjo (tako splošno kot tudi med njenimi posameznimi komponentami) pri poklicnem odločanju in izraženostjo težav dijakov pri omenjenem procesu. Z uporabo lestvice samoučinkovitosti pri kariernem odločanju (Career Decision Self-Efficacy Scale, Betz in Taylor, 2001, v Betz in Taylor, 2006) je ugotovila, da manj (oziroma bolj) kot so se dijaki zaznavali kot samoučinkovite na področju natančnosti samoocene, zbiranja informacij o poklicu, izbora ciljev in izdelave načrta za prihodnost, z več (oziroma manj) težavami so se po njihovih ocenah spoprijemali pri poklicnem odločanju. In nasprotno; dijaki, ki so imeli več (oziroma manj) težav pri poklicnem odločanju, so se zaznavali kot bolj (oziroma manj) samoučinkovite pri omenjenih spretnostih odločanja.

Raziskave zadnjega desetletja so precej preučevale predpostavko, da lahko pripadniki različnih kulturnih skupin izkusijo več ovir in manj podpor pri doseganju želene kariere kot evropejski Američani. Luzzo in McWhirter (2001) sta poročala, da so pripadniki etničnih manjših menili, da imajo nižja prepričanja o samoučinkovitosti pri spoprijemanju s kariero povezanimi ovirami kot evropejski Američani. Weis (2001) je ugotovil negativno povezanost med zaznavanjem kariernih ovir in občutkom samoučinkovitosti pri afriških, azijskih in evropejskih Američanih. Pri preučevanju kariernega vedenja afroameriških mladostnikov so Constantine, Wallace in Kindaichi (2005) ugotovili, da zaznavanje kariernih ovir napoveduje karierno neodločnost, zaznavanje podpore staršev pa se povezuje z zaupanjem v karierno odločitev. Pri raziskovanju vplivov podpor na občutek samoučinkovitosti na področju naravoslovja so Navarro, Flores in Worthington (2007) ugotovili, da so tako pretekli dosežki/(ne)uspehi pri naravoslovju kot tudi zaznavanje podpore staršev napovedovali samočinkovitost mehiškoameriških mladostnikov na področju naravoslovja. Raziskava na afroameriških študentih je pokazala, da je bila samoučinkovitost na področju matematike najmočnejši faktor pri napovedovanju interesa za matematiko in pri napovedovanju izbire študija matematike (Waller, 2006). Podpora staršev je napovedovala prepričanja o samoučinkovitosti v zvezi z netradicionalnimi karierami pri mehiškoameriških mladostnikih (Flores, Navarro, Smith in Ploszaj, 2006). Pri preučevanju kariernega vedenja podeželskih apalaških mladostnikov iz jugovzhodne Amerike sta Ali in Saunders (2006) ugotovila, da zaznana podpora staršev in občutek samoučinkovitosti vsak posamezno, neodvisno, napovedujeta pripravljenost mladostnikov za nadaljnji študij. Pri afroameriških osnovnošolcih (devetošolcih) je bila zaznana podpora staršev pozitivno povezana s samoučinkovitostjo pri kariernem odločanju (Gushe in Whitson, 2006a).

Ugotovitve omenjenih raziskav ponujajo dodatne informacije o vlogi ovir in spodbud pri doseganju želene kariere posameznikov, ki živijo v kulturno raznolikih populacijah. Podobno kot ženske se morajo tudi posamezniki iz drugačnih kulturnih okolij soočati z miti o njihovih sposobnostih, ki negativno vplivajo na njihov občutek samoučinkovitosti. Posamezniki, ki izhajajo iz kultur, ki so bile v preteklosti negativno družbeno stereotipizirane, imajo lahko omajano zaupanje v to, da lahko kot pripadniki svojih kultur dosežejo velike akademske in poklicne uspehe. Poleg tega so lahko nekateri posamezniki izolirani od ostalih članov družbe, kot so npr. mnogi ameriški staroselci, ki živijo v rezervatih. Zaradi tega lahko dobijo manj informacij in priložnosti za razvoj izobraževalnih ter poklicnih spretnosti, kar jim tudi lahko onemogoča razvoj močnih prepričanj o samoučinkovitosti in bolj realističnih pričakovanj do mnogoterih kariernih opcij (Sharf, 2010).

Aplikacija SKKT v specifičnih populacijah

Poleg preverjanja in aplikacije SKKT pri ženskah in v kulturno raznolikih populacijah so raziskovalci preučevali uporabnost te teorije še v nekaterih drugih specifičnih oz. drugačnih populacijah. Tako so npr. Szymansky, Enright, Hershenson in Ettinger (2003) pokazali na uporabnost konceptov samoučinkovitosti in pričakovanj izidov pri razumevanju kariernega razvoja ljudi s posebnimi potrebami. Fabian (2000) je predstavil, kako lahko uporabimo SKKT v kariernih intervencijah z odraslimi, mentalno obolelimi ljudmi. SKKT je bila predlagana kot uporaben okvir za razumevanje določenih kariernih procesov istospolno orientiranih zaposlenih

(Morrow, Gore in Campbell, 1996). Chartrand in Rose (1996) sta prilagodila SKKT za karierne intervencije z odraslimi zapornicami. Vse opisane raziskave v tem podpoglavju nakazujejo na uporabnost SKKT pri pojasnjevanju kariernega vedenja mnogih raznolikih mednarodnih, medkulturnih in na drugačen način specifičnih populacij. Raziskave na ljudeh vseh starostih (osnovnošolcih, dijakih, študentih in zaposlenih) kažejo na uporabnost SKKT pri razlaganju kariernega razvoja skozi celo življenje.

1.3.3.3.4 Karierne intervencije po SKKT

Številne zgoraj omenjene ugotovitve raziskav SKKT ponujajo uporabne implikacije za načrtovanje kariernih intervencij, ki jih tu samo poimensko navajamo, podrobneje pa jih ne bomo opisovali, ker niso osrednji predmet doktorskega dela. Bralca, ki ga ta tematika zanima, si o njej lahko prebere v virih, navedenih v nadaljevanju. Lent in sod. (2002) ter Lent (2005, 2013) opisujejo, kako lahko spreminjamo in razvijamo glavne konstrukte SKKT. Tako lahko na osnovi SKKT pomagamo svetovancem pri: a) kariernem odločanju in implementaciji odločitve preko razširjanja (kariernih) interesov in aspiracij; b) razširjanju kariernih opcij; c) učinkovitem spoprijemanju z ovirami in gradnji podpor; d) postavljanju in zasledovanju ciljev; e) razvijanju in spreminjanju prepričanj o samoučinkovitosti in pričakovanih izidov; f) spodbujanju delovne učinkovitost in delovnega zadovoljstva. Vire, ki razlagajo možno aplikacijo SKKT pri kariernem razvoju žensk, kulturno raznolikih populacijah in specifičnih populacijah, smo navedli že v prejšnjem poglavju.

1.3.3.3.5 Ocena SKKT in primerjava z ostalimi kariernimi teorijami

SKKT je relativno nova karierna teorija v primerjavi s temeljnima kariernima teorijama Superja in Hollanda. Kljub temu je bila SKKT v zadnjih desetletjih deležna ogromnega števila empiričnih preverjanj, ki so v splošnem potrdila tako konstrukte teorije kot uporabnost teorije pri razlaganju kariernega vedenja tako moških kot žensk, ljudi vseh starosti (osnovnošolcev, dijakov, študentov in zaposlenih), kulturno raznolikih populacij in tudi specifičnih populacij (npr. ljudi s posebnimi potrebami, mentalno obolelimi in istospolno orientiranimi posamezniki). Našteto govori o veliki veljavnosti in praktični uporabnosti SKKT in zato veliki razširjenosti SKKT v karierni svetovalni praksi. SKKT je postala še posebej priljubljena med kariernimi svetovalci zaradi poudarjanja ter razlaganja ovir in preprek, ki jih (lahko) izkusijo ženske in kuturne manjšine pri svojem kariernem razvoju.

V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami je SKKT edinstvena zaradi njenega osredotočanja na osebne konstrukte, ki jih posamezniki pripisujejo dogodkom, povezanim s kariernim odločanjem – samoučinkovitost, pričakovanje izidov in cilji. To je eden od njenih glavnih prispevkov k razumevanju razvoja kariere. V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami so prednosti SKKT, da je ta teorija uporabna pri razlaganju kariernega vedenja obeh spolov, različnih etničnih in tudi specifičnih skupin ter da namenja večjo pozornost kontekstualnim dejavnikom, ki vplivajo na karierni razvoj. Še ena prednost SKKT je možnost njene široke aplikacije v praksi. Lahko jo uporabimo pri: i) razvijanju (kariernih) aspiracij in interesov

osnovnošolcev in dijakov; ii) spodbujanju kariernega odločanja in implementaciji odločitve; iii) spodbujanju delovne učinkovitost in delovnega zadovoljstva.

Dejstvo, da je SKKT kompleksnejša od večine ostalih teorij kariernega razvoja, bi lahko omenili kot njeno slabost. Glavni vzrok temu je, da SKKT razlaga potek kariernega razvoja s kompleksnimi odnosi med spremenljivkami v kar štirih kariernih modelih (modelu razvoja interesov, modelu karierne izbire, modelu izvedbe aktivnosti in modelu zadovoljstva z delom in življenjem). Razumevanje kompleksnih odnosov med množico spremenljivk v omenjenih modelih lahko tako svetovalcem kot svetovancem prinese več zmedenosti kot jasnosti (Sharf, 2013).

Naslednja kritika SKKT pravi, da precenjuje vlogo samoučinkovitosti pri kariernem razvoju v primerjavi z vlogo sposobnosti, interesov, vrednot in osebnosti. Še ena pomanjkljivost SKKT, ki se sicer ne nanaša na samo teorijo, je ta, da je večina člankov, objavljenih v zvezi s SKKT, raziskovalne narave, zato ne govorijo o tem, kako uporabiti SKKT pri praktičnem delu s svetovanci, kar lahko za nekatere karierne svetovalce predstavlja težave.

Če primerjamo Hollandovo karierno teorijo in SKKT, lahko ugotovimo, da je model karierne izbire po SKKT v določeni meri podoben Hollandovi teoriji karierne odločitve. Tako kot Hollandova (1997c) karierna teorija tudi SKKT predpostavlja, da bodo ljudje pod optimalnimi pogoji izbirali tiste karierne opcije, ki se ujemajo, skladajo z njihovimi interesi. Od tu naprej se SKKT razlikuje oz. dopolnjuje Hollandovo teorijo v mnogih pomembnih vidikih. Npr. SKKT poudarja osebne cilje, ki predstavljajo pomembno posredovalno povezavo med interesi in aktivnostmi; poleg tega izpostavlja samoučinkovitost in pričakovanje izidov kot pomembna oblikovalca interesov in ju pojmuje kot sodeterminanti karierne izbire (Lent in sod., 2002).

Smiselno je primerjati tudi SKKT in Krumboltzovo karierno teorijo, saj obe temeljita na Bandurini teoriji socialnega učenja. Čeprav obe teoriji uporabljata Bandurine koncepte, vsaka od njih poudarja različne vidike te teorije. Obe teoriji uporabljata Bandurin triadni interakcijski sistem, ki vključuje okolje, osebne dejavnike in vedenje. Poudarjata vlogo instrumentalnega in asociativnega učenja pri kariernem odločanju in razvoju. Obe teoriji tudi pojmujeta kognicijo (spomin, prepričanja, preference in samopodobo) kot del kariernega odločanja in razvoja. Kljub temu se med seboj v marsičem razlikujeta. V primerjavi s Krumboltzovo teorijo SKKT bolj poudarja kognitivne procese (kot npr. občutek lastne učinkovitosti), ki moderirajo oz. regulirajo vedenja, medtem ko se Krumboltzova teorija bolj osredotoča na naučena vedenja v povezavi s kariernimi temami. SKKT je tudi natančnejša in kompleksnejša pri razlagi kariernega razvoja v primerjavi s Krumboltzovo karierno teorijo, ki se osredotoča primarno na to, kako pretekle učne izkušnje vplivajo na kasnejše učne izkušnje, te pa na karierne izbire. SKKT bolj kot Krumboltzova teorija poudarja, da imajo posamezniki različne sisteme prepričanj, ki vplivajo na njihova vedenja.

Nazadnje spregovorimo še o povezanosti SKKT ter societalnih in ekonomskih spremembah, ki smo jim priča v zadnjem desetletju. Veliko nedavnih (ne)pričakovanih societalnih, demografskih in ekonomskih mega trendov materialno že vpliva in bodo učinkovali še na

preoblikovanje ozračja kariernega razvoja v naslednjih desetletjih. Nekateri od teh trendov vključujejo povečano prisotnosti delavcev nebelcev (angl. workers of color) na trgu delovne sile, napredek v tehnologiji in krčenje korporacij (zmanjševanje števila zaposlenih) zaradi globalnih ekonomskih pritiskov. Ti ekonomski in tehnološki trendi ponujajo veliko manj delovne gotovosti za mnoge zaposlene. Čeprav nekateri avtorji navajajo, da te spremembe zmanjšujejo uporabnost marsikatere karierne teorije, vidijo avtorji SKKT poudarek te teorije na osebnostnih, kognitivnih spremenljivkah, učnih izkušnjah in kontekstualnih dejavnikih kot uporaben okvir za razlaganje kariernega razvoja vseh generacij ljudi navkljub ekonomskim in družbenim spremembam. Avtorji SKKT so prepričani, da nova ekonomija izziva delavce k strateškem upravljanju s svojimi karierami, s posebnim poudarkom na posodabljanje spretnosti, postavljanje ciljev in mreženje (angl. networking). Raje kot biti lutka v rokah zunanjih vplivov SKKT vidi ljudi kot zmožne samorefleksije, samoregulacije in predvidevanja. Te sposobnosti, ki jih lahko razvijamo z izobraževanjem o karieri, ljudem omogočajo, da razvijajo nove interese in spretnosti, spreminjajo načrte, predvidevajo ovire in poiščejo potrebno podporo v negotovi sodobni socialno-ekonomski družbi (Lent, 2005).

1.3.3.4 Profili kariernega odločanja – Itmar Gati

Čeprav prispevek Itamarja Gatija k razumevanju kariere ni celostna teorija kariernega razvoja, ga v doktorskem delu kljub temu moramo omeniti, saj kaže zanimive, nove raziskovalne vpogleda v proces kariernega odločanja. Itamar Gati, mednarodno cenjeni raziskovalec kariernega odločanja, se poleg težav s kariernim odločanjem (Gati, Krausz in Osipow, 1996; Saka, Gati in Kelly, 2008; Gati s sod., 2011) v zadnjih letih ukvarja tudi z raziskovanjem stilov kariernega odločanja (Gati, Landman, Davidovitch, Asulin-Peretz in Gadassi, 2010; Gadassi, Gati in Dayan, 2012; Gadassi, Gati in Wagman-Rolnick, 2013). *Stil* kariernega odločanja lahko v splošnem opredelimo kot način, na katerega posameznik pristopa k doseganju kariernih odločitev, podrobneje pa kot način, na katerega posameznik zbira, zaznava in procesira informacije v procesu kariernega odločanja (Phillips in Paziienza, 1988).

Začetne raziskave stilov kariernega odločanja (npr. Harren, 1979; Jepsen, 1974) so predpostavljale, da je stil kariernega odločanja relativno trajna in stabilna osebna dispozicija. Kasnejše raziskave (npr. Scott in Bruce, 1995) vidijo stil kariernega odločanja kot naučeno nagnjenje k odzivanju na določen način v specifičnem kontekstu odločanja. Skupno obema pristopoma je, da osebe razvrščajo v majhno število kategorij – stilov kariernega odločanja (npr. racionalen, intuitiven, odvisen; Harren, 1979), z osredotočanjem na tisto značilnost/stil/strategijo/odziv, ki pri posamezniku najbolj prevladuje, dominira v procesu odločanja. Na drugi strani Gati s sod. (2010) pravi, da lahko posameznik v isti ali različnih kariernih situacijah izbira in hkrati uporablja kombinacije različnih strategij kariernega odločanja, da je opisovanje posameznika s samo eno oznako – prevladujočim stilom odločanja preveč poenostavljeno in da lahko posledično posameznikov način odločanja bolje opišemo z uporabo več dimenzij odločanja. Tako je Gati s sod. (2010) predlagal multidimenzionalni model kariernega odločanja, ki se namesto na stile osredotoča na *profile* kariernega odločanja.

Gati s sod. (2010) je sistematično analiziral imena, vsebine, podobnosti in razlike 40 stilov kariernega odločanja, opisanih v preteklih raziskavah različnih avtorjev, in predlagal multidimenzionalni model 11 dimenzij kariernega odločanja. Vsaka dimenzija v modelu opisuje kontinuum med dvema ekstremnima poloma, znotraj katerih lahko uvrstimo posameznika. Dimenzije med sabo niso popolnoma neodvisne, vendar pa ima vsaka od njih edinstven in pomemben prispevek k opisu profila kariernega odločanja. Nekatere od dimenzij so bolj osebno naravnane in v različnih situacijah konsistentne, druge so bolj situacijsko pogojene in so lahko odvisne od specifičnih kariernih nalog, s katerimi s posameznik sooča, ali od stopnje procesa kariernega odločanja, na kateri se posameznik nahaja. En pol posamezne dimenzije je pogosto bolj prilagoditveno naravnano kot nasprotni pol.

Enajst dimenzij kariernega odločanja po Gatiju s sod. (2010) so:

- *zbiranje informacij* (obsežno nasproti minimalnemu) – stopnja, do katere je posameznik natančen, temeljit, dosleden pri pridobivanju in organiziranju informacij;
- *procesiranje informacij* (analitično nasproti holističnemu) – stopnja, do katere posameznik analizira/razčleni informacije v njihove komponente in jih nato nadalje procesira v skladu s temi komponentami;
- *lokus kontrole* (notranji nasproti zunanjemu) – stopnja, do katere posameznik verjame, da ima nadzor nad svojo poklicno prihodnostjo, in občutek, da njegove karierne odločitve vplivajo na njegovo poklicno prihodnost nasproti prepričanju, da je njegova karierna pot odvisna predvsem od zunanjih vplivov, kot npr. od usode ali sreče;
- *vložen trud* (veliko nasproti malo) – količina časa in mentalne aktivnosti, ki jo posameznik investira v proces odločanja;
- *izogibanje* (veliko nasproti malo) – stopnja, do katere se posameznik izogiba ali zamuja, odlaga z začetkom procesa odločanja ali z napredovanjem skozi proces odločanja;
- *hitrost izvedbe končne odločitve* (hiter nasproti počasnemu) – čas, ki ga posameznik potrebuje, da se dokončno odloči, potem ko je zbral in upošteval potrebne informacije;
- *konzultacije z drugimi* (pogoste nasproti redkim) – stopnja, do katere se posvetuje z drugimi ljudmi v različnih stopnjah procesa odločanja;
- *odvisnost od drugih* (velika nasproti majhni) – stopnja, do katere posameznik sprejema popolno odgovornost za svoje odločitve (kljub posvetovanju z drugimi), nasproti pričakovanju, da se bodo drugi odločili namesto njega;
- *potreba zadovoljiti druge* (velika nasproti majhni) – stopnja, do katere posameznik poskuša zadovoljiti pričakovanja njemu pomembnih drugih ljudi (npr. staršev, prijateljev, ljubezenskih partnerjev) s svojo odločitvijo;
- *prizadevanje za idealen poklic* (veliko nasproti majhnemu) – stopnja, do katere si posameznik prizadeva doseči po njegovem mnenju popoln poklic;
- *pripravljenost za sklepanje kompromisov* – stopnja, do katere se je posameznik pripravljen prilagajati v povezavi z doseganjem preferenčnih alternativ, kadar se sooči s težavami pri njihovem udejanjanju.

Da bi preveril svoj multidimenzionalni model kariernega odločanja, je Gati s sod. (2010) razvil vprašalnik profila kariernega odločanja (angl. Career Decision-Making Profile – CDMP), s katerim je na vzorcu 2764 izraelskih in ameriških študentov, tako z eksploratorno kot tudi s

konfirmatorno faktorsko analizo, potrdil veljavnost modela in ustreznost merskih karakteristik vprašalnika CDMP. Razlike med spoloma so bile relativno majhne, raziskava pa je pokazala, da so študentke v odločanje vlagale pomembno več truda kot študenti in da so imele študentke pomembno več konzultacij v procesu odločanja kot študentje. Študenti so v primerjavi s študentkami pomembno hitreje dosegli končno odločitev. Oboji so dosegli najnižji rezultat na dimenziji odvisnost od drugih, študentje so dosegli najvišji rezultat na dimenziji lokus kontrole, študentke pa na dimenziji konzultacije z drugimi. Raziskava je pokazala tudi kar nekaj medkulturnih razlik v profilih kariernega odločanja (na kar sedmih dimenzijah odločanja).

Gatijev multidimenzionalni model kariernega odločanja in psihometrične karakteristike vprašalnika CDMP so potrdili tudi Ginevra, Nota, Soresi in Gati (2012) na vzorcu 1835 italijanskih srednješolcev, katerih povprečna starost je bila 17 let. Tudi italijanske srednješolke so v primerjavi s srednješolci v odločanje vlagale več truda in se želele več posvetovati z njim pomembnimi osebami v procesu odločanja. Poleg tega so želele dekleta v primerjavi s fanti s svojo odločitvijo bolj zadovoljiti druge, njim pomembne osebe, bolj so si prizadevale doseči idealen poklic, obširneje so zbirala informacije v procesu odločanja in imele so višji notranji lokus kontrole pri odločanju. Zaradi vsega naštetega so fantje končno odločitev v povprečju dosegli hitreje kot dekleta.

Še ena nedavna raziskava (Gadassi, Gati in Wagman-Rolnick, 2013) je preučevala odnose med profili kariernega odločanja, emocionalnimi težavami pri kariernem odločanju, samoučinkovitostjo in odločitvenim statusom na vzorcu 285 izraelskih študentov. Avtorje te raziskave je zanimalo, kateri od dveh polov posamezne dimenzije vprašalnika CDMP je bolj prilagoditveno naravnano, pri čemer je bila prilagoditvena naravnost opredeljena kot: prisotnost občutka samoučinkovitosti, odsotnost emocionalnih težav pri kariernem odločanju in višji odločitveni status. Rezultati so pokazali, da so naslednji poli posamezne dimenzije kariernega odločanja pripomogli k doseganju bolj prilagoditveno naravnane procesa odločanja: obširno zbiranje informacij, analitičen način procesiranja informacij, notranji lokus kontrole, več vloženega truda v odločanje, manj izogibanja odločitvi in procesu odločanja, večja hitrost za izvedbo končne odločitve, manjša odvisnosti od drugih pri odločanju in manjša potreba po zadovoljevanju drugih s svojo odločitvijo. V nasprotju s pričakovanji sta se za prilagoditveno strategijo izkazali tudi visoko prizadevanje za doseganje idealnega poklica in nizka pripravljenost za sklepanje kompromisov. Stopnja posvetovanja z drugimi se v tej raziskavi ni pomembno povezovala s stopnjo karierne prilagodljivosti. Avtorji zaključujejo, da je v prihodnosti potrebnih še več raziskav, ki bi preverjale veljavnost predlaganega multidimenzionalnega modela kariernega odločanja v različnih kulturah, na različnih starostnih skupinah ljudi (učenci, dijaki, študentje, zaposleni) in ki bi ugotavljale, kateri pol (ali morda sredina) posameznih dimenzij odločanja je bolj prilagoditveno naravnano(a).

Multidimenzionalno ocenjevanje kariernega odločanja omogoča kariernim svetovalcem bolj občutljivo, bolj natančno in bolj celostno oceno svetovančevega pristopa h kariernem odločanju. S pomočjo modela in vprašalnika CDMP lahko karierni svetovalci pomagajo svetovancem ozavestiti njihov profil kariernega odločanja in v primeru ugotovljene nizke

učinkovitosti profila pri odločanju delovati v smeri iskanja in razvijanja bolj učinkovitih strategij kariernega odločanja.

1.3.4 OSTALE KARIERNE TEORIJE

Do sedaj predstavljene karierne teorije smo lahko razvrstili v enega od treh širših sklopov: i) tipološke, ii) razvojne in iii) teorije socialnega učenja in kognitivne teorije. V nadaljevanju predstavljamo še tri karierne teorije, ki pa so vsaka zase tako specifične, da jih ne moremo uvrstiti v nobenega od omenjenih treh sklopov, zato smo jih poimenovali ostale karierne teorije. Te teorije predstavljamo, ker vsaka zase ponuja bodisi integrativen bodisi nov/svež/dodaten vpogled v razumevanje procesa kariernega razvoja in kariernega odločanja. Na koncu poglavja bomo s ciljem podajanja celostnega znanja o kariernem razvoju in odločanju omenili samo še prispevke socioloških in ekonomskih pristopov h karieri.

1.3.4.1 Teorija gradnje kariere

Podobno kot ostale karierne teorije tudi teorija gradnje oz. konstruiranja kariere (angl. Career Construction theory; Savickas, 2002, 2005, 2006, 2013) razlaga, kako ljudje izbirajo in uporabljajo delo (v izrazu delo je mišljena tudi pot do dela – tj. izobraževanje, op. a.). Teorija predstavlja model za razumevanje kariernega vedenja skozi vse življenje in ponuja tudi metode ter pripomočke, s katerimi lahko karierni svetovalci pomagajo svetovancem pri kariernem odločanju, a tudi pri ohranjanju uspešnega in zadovoljujočega življenja (Savickas, 2006). Teorija gradnje kariere (v nadaljevanju TGK) je metateorija, ker pri razlaganju kariernega razvoja uporablja več različnih (kariernih) teorij. Tako TGK na osnovi metateorije socialnega konstruktivizma uporablja in tudi rekonceptualizira središčne koncepte Superjeve (1990) in Hollandove (1997c) karierne teorije, Adlerjeve (1929) teorije svetovanja in psihoterapije ter tudi ostalih (kariernih) teorij.

TGK poskuša biti celostna v tem smislu, da gleda na karierni razvoj s treh vidikov: z diferencialnega, razvojnega in dinamičnega. Z vidika psihologije individualnih razlik TGK raziskuje vsebino poklicnih osebnosti tipov in *kaj* ljudje radi počno. Z vidika razvojne psihologije teorija raziskuje proces psihosocialne adaptacije in *kako* se ljudje spoprijemajo s kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in krizami. Z vidika psihologije pripovedovanja teorija raziskuje dinamike, s katerimi življenjske teme vnašajo pomen, smisel kariernim vedenjem in to, *zakaj* ljudje vključujejo delo v svoja življenja na različne, njim svojstvene načine. V koordinaciji omenjeni trije vidiki kariernim raziskovalcem in svetovalcem omogočajo vpogled v to, kako ljudje gradijo, konstruirajo, ustvarjajo svoje kariere, s tem ko uporabljajo življenjske teme, da z njimi integrirajo lastno organizacijo osebnosti in razširitev osebnosti s pomočjo karierne prilagodljivosti v samodoločujočo celoto, ki navdihuje delo, usmerja karierne izbire in oblikuje karierno prilagajanje (Savickas, 2006).

1.3.4.1.1 Ozadje teorije

Karijerne teorije, ki so zavzele pomembno mesto oz. sloves v karierni stroki, so si pridobile takšen status, ker so učinkovito obravnavale pomembna karierna vprašanja. Npr. model ujemanja med posameznikom in okoljem, ki se je pojavil v začetku 20. stoletja, je uspešno obravnaval vprašanje, kako uskladiti zaposlene z različnimi delovnimi mesti. Model poklicnega razvoja, ki je bil razvit na sredini 20. stoletja, je učinkovito odgovarjal na vprašanje, kako napredovati, razvijati kariero v določeni organizaciji oz. stroki. Ti dve teoriji poklicnih osebnostnih tipov in poklicnih razvojnih nalog ostajata uporabni tudi danes, ko razmišljamo o tem, kako uskladiti ljudi s poklici in kako razvijati kariero znotraj določene organizacije. Vendar pa globalna ekonomija 21. stoletja postavlja ljudi pred vprašanje, kako se uspešno pogajati v vseživljenjskih spremembah delovnih mest, ne da bi izgubili občutek samega sebe in družbene identitete (Savickas, 2005).

Tako se TGK odziva na potrebe mobilnih delavcev 21. stoletja, ki se lahko počutijo zmedene, ko se soočajo z rekonstruiranjem poklicev, preoblikovanjem delovne sile in multikulturalnimi imperativi. To temeljno preoblikovanje sveta dela pospešeno otežuje razumevanje kariere samo s pomočjo modela posameznik – okolje in razvojno-poklicnega modela, ki poudarjata zavezanost in stabilnost bolj kot fleksibilnost in mobilnost. Novi trg delovne sile v današnji neustaljeni ekonomiji kar kliče po pogledu na kariero, ne kot na vseživljenjsko zavezanost enemu delodajalcu, ampak kot na nudenje/prodajanje uslug in veščin vrstam delodajalcev, katerih cilj je uspešno izvrševanje projektov. Pri pogajanju za vsak nov projekt se perspektiven delojemalec navadno osredotoča na zaslužek, pa tudi na to, da ima delo zanj določen pomen oz. da v delu vidi smisel, da je sposoben nadzorovati delovno okolje, uravnovežiti delovne in družinske odgovornosti in se hkrati tudi že pripravljati/izobraževati za potencialno novo delovno mesto (Savickas, 2006).

Medtem ko se oblika kariere spreminja iz stabilnosti v mobilnost, ki odraža potrebe trga delovne sile postindustrijske družbe, TGK poskuša ohraniti in posodobiti najboljše koncepte in ugotovitve raziskav kariernih teorij 20. stoletja in jih narediti uporabne v 21. stoletju. Npr. namesto ocenjevanja osebnostnih značilnosti kot realističnih konceptov in poskušanja dokazovanja njihove konstruktne veljavnosti, se TGK osredotoča na to, kako posamezniki uporabljajo to, kar imajo. S tem ko nadomešča testne rezultate z življenjskimi zgodbami, se TGK osredotoča na to, kako posamezniki uporabljajo svoje poklicne osebnosti, da bi se prilagodili spremembam delovnih mest, ob tem da bi hkrati ostali zavezani samim sebi in prepoznani s strani drugih. TGK to počne tako, da se osredotoča na pomen, ki strukturira posameznikovo življenjsko zgodbo, ki se odvija skozi deset ali celo več menjav različnih delovnih mest, kar lahko današnji delavec pričakuje v svojem življenju (Savickas, 2006).

TGK razlaga karierno vedenje na osnovi osebnega in socialnega konstruktivizma. Po TGK ljudje gradimo, konstruiramo, si ustvarjamo predstave o realnosti – ne ustvarjamo realnosti same. TGK gleda na kariero s kontekstualistične perspektive, ki pravi, da posameznikovo prilagajanje okolju in ne zorenje notranjih struktur poganja karierni razvoj. Gledanje na kariero s konstruktivističnega in kontekstualnega vidika usmerja pozornost na interpretativne procese, socialno interakcijo in pripisovanje pomena, smisla. Povedano drugače, TGK razlaga interpretativne in interpersonalne procese, s katerimi ljudje osmišljamo in usmerjamo svoje

karierno vedenje. Po TGK se kariere ne razvijejo same od sebe, temveč jih gradijo, ustvarjajo ljudje s svojimi odločitvami, ki izražajo njihove koncepte sebe in njihove cilje v družbeni realnosti delovnih vlog (Savickas, 2005).

Enostavno povedano, TGK pravi, da ljudje gradimo svoje kariere z osmišljanjem kariernega vedenja in kariernih izkušenj. Medtem ko objektivna definicija kariere opisuje kariero kot sekvenco pozicij, ki jih posameznik zaseda od začetka šolanja do upokojitve, subjektivna definicija kariere, ki jo uporablja TGK, kariere ne vidi kot vsote izobraževalnih in delovnih izkušenj, temveč kot povezovanje teh izkušenj v kohezivno celoto, ki ustvarja zgodbo s pomenom, smislom. TGK vidi kariero kot subjektivno konstrukcijo, ki osmišlja pretekle spomine, sedanje izkušnje in prihodnje aspiracije in ki vse troje povezuje v življenjsko temo, ki določa posameznikovo delovno življenje. Posledično subjektivna kariera, ki vodi, usmerja, nadzoruje in vzdržuje karierno vedenje, ne nastaja na osnovi odkrivanja vnaprej obstoječih dejstev, temveč na osnovi aktivnega procesa osmišljanja. Sestavljena je iz posameznikove biografske reflektivnosti in je udejanjena skozi posameznikovo karierno vedenje. Pri pripovedovanju kariernih zgodb o svojih izobraževalnih in delovnih izkušnjah svetovanci selektivno izpostavljajo določene izkušnje in na tak način ustvarijo pripovedno resnico, v katero verjamejo in po kateri živijo. Svetovalci, ki uporabljajo TGK, poslušajo pripovedovanje svetovančeve življenjske zgodbe, da bi v njej prepoznali poklicne osebnostne tipe, karierno prilagodljivost in življenjske teme (Savickas, 2005).

Trije osnovni vidiki TGK – diferencialni, razvojni in dinamični – se povezujejo z Mc`Adamsovim (1995) tripartitnim pojmovanjem osebnosti. Mc`Adams (Mc`Adams, 1995; Mc`Adams in Olson, 2010) loči tri nivoje sebstva: jaz kot objekt, jaz kot subjekt in jaz kot projekt. Proces izdelovanja ali gradnje sebe se po Mc`Adamsu in Olsonu (2010) prične v zgodnjem otroštvu (jaz kot objekt), ko so posamezniki t. i. *akterji* svojih vedenj, nadaljuje v obdobju srednjega otroštva (jaz kot subjekt), ko posamezniki postajajo t. i. *agenti* lastnega razvoja, ki usmerjajo/vodijo/upravljajo/nadzorujejo svoje vedenje, in nadaljuje v obdobju zgodnjega in srednjega mladostništva (jaz kot projekt), ko posamezniki postajajo t. i. *avtorji*, ki razlagajo in osmišljajo svoja vedenja.

Omenjene tri komponente TGK – poklicna osebnost, karierna prilagodljivost in življenjske teme skupaj strukturirajo 16 tez, ki odražajo trenutni status TGK (Savickas, 2005). Te teze vključujejo, posodablajo in razširjajo začetne (Super, 1953), nadaljevalne (Super, 1984) in zaključne (Super, 1990) teze Superjeve karierne teorije. Omenjenih 16 propozicij zaradi prostorske omejitve ne navajamo na tem mestu; bralec si jih lahko pogleda v Savickasu (2002, 2005). Namesto naštevanja in razlaganja vseh šestnajstih tez si raje nekoliko поближе pogledimo omenjene tri osnovne komponente TGK, ki skupaj povzemajo in razlagajo omenjenih šestnajst propozicij.

1.3.4.1.2 Poklicna osebnost – jaz kot objekt, akter

Z osredotočanjem na individualne razlike v poklicnih osebnostih poskuša TGK izboljšati, razširiti in ne nadomestiti teorije skladnosti med posameznikom in okoljem, ki ljudi povezujejo s poklici (Savickas, 2005). Po TGK je bil racionalni model (Parsons, 1909) usklajevanja ljudi z delovnimi mesti eden od najpomembnejših prispevkov poklicne psihologije k družbenim znanostim. Ta model je bil do popolnosti razložen v predpostavkah psihologije posameznik – okolje Hollanda (1997c) ter Lofquista in Dawisa (1984). Medtem ko TGK rekonceptualizira nekatere dele teh temeljnih formulacij o poklicnih osebnostnih tipih in delovnem okolju, se najbolj osredotoča na implementacijo poklicnih konceptov sebe. S tem zagotavlja subjektiven, privaten in idiografski pogled na razumevanje kariere, ki dopolnjuje objektivni, javen in nomotetični vidik k razumevanju poklicev (Savickas, 2005).

Savickas (2005) nazorno primerja objektivne osebnostne poteze (angl. trait) s subjektivnimi koncepti sebe. Teorija skladnosti med posameznikom in okoljem pripisuje pojavljajoče se podobnosti v posameznikovem socialnem vedenju osebnostni strukturi. Dimenzije, ki so v ozadju vedenja in ga strukturirajo, imenuje osebnostne poteze (ki jih TGK raje poimenuje podobnosti in ugled). Po R. Hogan (1983) je osnovna funkcija pripisovanja osebnostnih potez, da oceni ljudi, še posebej njihov potencialen prispevek skupini. Tako lahko v skupini, v kateri je delo razdeljeno med njene člane, uporabimo koncept osebnostnih potez, s pomočjo katerih povežemo posameznike z delovnimi mesti; npr. konvencionalna osebnost naj bi bila boljši bankir kot umetniška. Hollandov model RIASEC, zgrajen iz osebnostnih potez, ki so organizirane v tipe, ponuja uporaben pristop za ocenjevanje individualnih razlik in za opisovanje skupin poklicev. Objektivni pogled na osebnostne poteze pa ne prepozna pomena subjektivnega izkustva in ne poskuša razumeti vedenja s posameznikove perspektive. Tako z vidikom življenjskih tem in konceptov sebe TGK dopolnjuje objektivni pogled na ljudi prek izvajanja in interpretiranja svetovanečevih subjektivnih pogledov nase in na svet dela. Te osebne misli in občutki o samem sebi, delu in življenju razkrijejo smisel; smisel in ne osebnostne značilnosti pa sestavlja življenjske teme, ki usmerjajo vedenje, razlagajo kontinuiteto vedenja, vzdržujejo koherentnost identitete in napovedujejo prihodnje vedenje.

Poklicna osebnost se nanaša na posameznikove, s kariero povezane osebnostne značilnosti, sposobnosti, potrebe, vrednote in interese. Svojo osebnost razvijajo posamezniki v družinah, soseskah, vrtcu, šolah in obšolskih dejavnostih v kariernem razvojnem obdobju rasti ter se tako postopoma pripravljajo na vstop v svet dela. Preden se osebnostne značilnosti izrazijo v poklicih, jih posameznik uri v različnih aktivnostih, kot so domača hišna opravila, igre in hobiji, učenje, branje ipd. Po TGK Hollandova (1997c) taksonomija poklicnih osebnostnih tipov in delovnih okolij zelo dobro kategorizira in opisuje poklicne osebnosti in delovna okolja. Savickas (2005) pravi, da so Hollandovi prototipi RIASEC enostavno, razumljivo in splošno orodje za organiziranje poklicnega fenomena v tipološke kategorije. Ti tipi, kljub temu da so dekontekstualizirani in abstraktni, nudijo zelo uporabne primerjalne dimenzije za prevajanje in opisovanje poklicnih ocen posameznikov in okolij. S tipi RIASEC lahko tako povzamemo posameznikovo poklicno osebnost, vključujoč interese, spretnosti, vrednote in osebnostne značilnosti v povezavi z delom na eni strani in značilnosti delovnega okolja na drugi strani.

TGK upošteva Hollandovo (1997c) razlago, da njegovi merski inventarji ocenjujejo stopnjo podobnosti posameznika s poklicnimi osebnostnimi prototipi. Vendar pa so po TGK poklicni osebnostni tipi in poklicni interesi preprosto podobe, odraz *družbeno konstruiranih* klastrov vedenj, mišljenj, razpoloženj in spretnosti. Nimajo realnosti oz. vrednosti resnice izven njih samih, ker so odvisni od socialnih konstrukcij časa, prostora in kulture, na katerih temeljijo. Družbeno oblikovana delovna okolja producirajo poklicne osebnostne tipe in poklicne skupine iz posameznikov, ki imajo sicer heterogene potenciale. TGK gleda na poklicne osebnostne tipe in na poklicne interese kot na odnosni pojav, ki odraža ponavljajoče se družbeno utemeljene pomene. Iz istega razloga TGK vidi poklicno osebnost kot posameznikov *ugled* v skupini ljudi (Savickas, 2005).

Poleg tega TGK vidi interese kot *dinamične procese* in ne kot stabilne osebnostne poteze. Zato po TGK svetovalci ne bi smeli privilegirati interesov v primerjavi z ostalimi osebnostnimi spremenljivkami pri napovedovanju karijerne skladnosti in uspeha. Ideja o deljenih oz. podobnih interesih je samo ena od mnogih pomembnih indikatorjev, ki jih je dobro upoštevati pri kariernem odločanju in razvoju. Svetovalci, ki pri svojem delu izhajajo iz TGK, občasno uporabljajo vprašalnike interesov, vendar pa dobljene rezultate ne interpretirajo kot portale svetovančevih »resničnih« interesov. Namesto tega na osnovi rezultatov raje ustvarjajo predvidevanja, ki so videna kot možnosti in ne kot napovedi (Savickas, 2005).

TGK vidi interese in druge, s kariero povezane osebnostne spremenljivke kot *strategije za prilagajanje* in ne kot realistične kategorije. Po TGK koncepti, kot so interesi, ne bi smeli biti razumljeni kot faktorji ali poteze (angl. trait). Interesi namreč ne prebivajo znotraj posameznika in se jih iz njega s pomočjo vprašalnikov interesov ne more izvleči. Svetovalci interesov ne bi smeli obravnavati kot objekte. V kariernih zgodbah svetovancev so interesi izraženi kot glagoli, ne kot samostalniki. S kariero povezane sposobnosti, interesi in vrednote so odnosni pojavi, ki odražajo družbeno zgrajen pomen. So dinamični procesi, ki predstavljajo možnosti in niso stabilne poteze, ki napovedujejo prihodnost. S tega vidika lahko ljudje uporabimo ali opustimo določene strategije, ko to od nas zahtevajo situacije. Seveda se dolgotrajno prakticiranje določenih strategij zlije v določen stil, ki ga je mogoče oceniti, izmeriti s pomočjo testov/vprašalnikov. Tak stil potem lahko primerjamo s stili drugih ljudi in na osnovi primerjav oblikujemo določene skupine ljudi, vendar pa te družbeno konstruirane kategorije ne bi smele biti interpretirane drugače kot samo podobnosti (Savickas, 2006).

Omenimo še razliko v uporabi koncepta interesov med TGK in Hollandovo karierno teorijo. Po Hollandu (1997c) naj bi, v skladu s teorijo potez in zahtev, njegove poklicne osebnostne tipe ocenili in med seboj povezali s pomočjo vprašalnikov in statistične analize. Na drugi strani se TGK osredotoča na uporabo Hollandovih tipov, da bi z njimi razumeli življenjske zgodbe svetovancev, ki govorijo o tem, kako so zgradili sami sebe in svoje kariere. Poleg tega TGK pravi, da je v procesu kariernega svetovanja pomembnejše kot ocenjevanje interesov s pomočjo vprašalnikov to, da pri razvijanju interesov pomagamo svetovancem z usmerjanjem na to, kako lahko mnogi poklici postanejo sredstva za izražanje njihovih misli in preokupacij (angl. preoccupations). Na ta način lahko razvoj interesa vodi do rešitve karierne izbire (Savickas, 2005).

TGK se osredotoča na to, kaj ljudje lahko postanejo ob opravljanju določenega dela, in ne na to, kakšni ljudje so, preden pričnejo z delom. Povedano drugače, TGK zanima razširitev in ne organizacija posameznikove poklicne osebnosti. Delo kot kontekst človekovega razvoja ponuja zunanjo obliko nečesa sicer zelo zasebnega; je most med javnim in zasebnim. Prečkanje mostu med samim seboj in družbo TGK imenuje adaptacija oz. prilagajanje. Posledica je, da se TGK osredotoča na to, kako ljudje gradijo in prečkajo svoje lastne mostove med osebnostjo in delom (Savickas, 2006).

1.3.4.1.3 Karierna prilagodljivost – jaz kot subjekt, agent

Karierna prilagodljivost oz. adaptacija (angl. career adaptability) je druga osrednja komponenta TGK. Nanaša na to, *kako* posamezniki gradijo in upravljajo s svojimi karierami. Medtem ko se poklicna osebnost ukvarja z vprašanjem, kateri študijski program/poklic/delo bodo ljudje izbrali, se karierna prilagodljivost ukvarja z vprašanjem, kako se ljudje odločajo v zvezi z omenjenimi temami.

TGK pri raziskovanju vsebine kariere s pomočjo modela RIASEC gleda na vsebino kariere z dveh vidikov: z vidika organizacije osebnosti in z vidika družbene organizacije poklicev. Tudi v zvezi s karierno prilagodljivostjo uporablja TGK dvojno perspektivo posameznika in družbe. Z družbenega pogleda na adaptacijo opazuje TGK pričakovanja družbe do posameznika, z individualnega pogleda pa opazuje, kako se posamezniki odzivajo na ta družbena pričakovanja. Tako TGK govori o poklicnih razvojnih nalogah, s katerimi se soočajo posamezniki pri gradnji svojih karier, in o prilagoditvenih odzivih, s katerimi posamezniki izpolnijo te poklicne razvojne naloge (Savickas, 2005).

1.3.4.1.3.1 Razvojne naloge

Družba vabi mladostnike, da razširijo svoje osebnosti v svet dela in se pridružijo delovni sili. Mladostniki doprinašajo k družbi na tak način, da uskladijo svoje osebnosti z določenimi delovnimi vlogami. Družbena pričakovanja, da naj mladostniki izberejo takšne poklice, ki se ujemajo z njihovimi sposobnostmi in interesi, so mladostnikom sporočana v obliki poklicnih razvojnih nalog. Kontinuum razvojnih nalog, ki obsega obdobje celotnega življenja, je po TGK razdeljen v pet kariernih stopenj, pri čemer ime vsake stopnje odraža njeno bistveno aktivnost: rast, raziskovanje, ustanovitev, upravljanje in pojevanje. Vsaka karierna stopnja vključuje specifični set kariernih razvojnih nalog. Medtem ko karierne razvojne stopnje poudarjajo spremembo, karierne razvojne naloge znotraj kariernih razvojnih stopenj ponazarjajo, kako se ponovno vzpostavlja stabilnost in ohranja kontinuiteta (Savickas, 2005).

Omenjene karierne razvojne stopnje ustrezajo Superjevim (1990) poklicnim razvojnim obdobjem, ki smo jih podrobneje opisali pri obravnavi Superjeve karierne teorije. Vsem stopnjam skupaj karierni svetovalci in raziskovalci pravijo *veliki krog kariernih stopenj*. V postindustrijskih gospodarstvih pa ljudje niso zaposleni na enem delovnem mestu 40 let. Novosti v tehnologiji, globalizacija, prestrukturiranje poklicev in spremembe na trgu delovne

sile od zaposlenih terjajo aktivnejše vključevanje v gradnjo svojih lastnih karier. Danes zaposleni pogosto menjajo službe (v EU v povprečju vsakih pet let) in pri tem vsakič ponovno gredo skozi krog orientacije, raziskovanja, ustanovitve, upravljanja in pojecanja – t. i. *majhni krog kariernih stopenj*. Majhni krog kariernih stopenj torej lahko nastopi pri vsakem prehodu z ene karierne stopnje na drugo, kot tudi vsakič, ko je posameznikova kariera destabilizirana zaradi družbenoekonomskih ali osebnih dogodkov, kot so npr. bolezen ali poškodba, odpuščanje ali stečaj podjetja, preoblikovanje poklicev, avtomatizacija ipd. (Savickas, 2005).

Sposobnost prilagajanja novim okoliščinam lahko povečamo z določenimi spoprijemalnimi strategijami za reševanje nevsakdanjih, kompleksnih in slabo definiranih problemov, ki nam jih prinašajo karierne razvojne naloge, prehodi in krize (Savickas, 2006).

1.3.4.1.3.2 Prilagoditveni odzivi – dimenzije karierne prilagodljivosti

Spretnosti, potrebne za uspešno obvladovanje majhnih krogov kariernih prehodov in velikih krogov kariernih stopenj, tvorijo karierno prilagodljivost. Le-ta vključuje prilagajanje kariernim razvojnim nalogam, prehodom in krizam preko reševanja problemov, ki so navadno nevsakdanji oz. nepoznani, pogosto slabo definirani in vedno kompleksni. TGK pravi, da je gonilna sila kariernega razvoja posameznikovo prilagajanje okolju in ne zorenje notranjih struktur. Posledično se koncept karierne prilagodljivosti razlikuje od Superjevega (1955) zgodnjega pojmovanja karierne zrelosti, ki se nanaša na posameznikovo stopnjo poklicnega razvoja v primerjavi z njegovimi vrstniki. TGK definira karierno prilagodljivost kot »psihosocialni konstrukt, ki označuje posameznikovo pripravljenost in vire za spoprijemanje s trenutnimi in prihajajočimi kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in krizami« (Savickas, 2005, str. 15). S kariernim prilagajanjem, ki v praksi poteka kot uporaba samoregulativnih strategij za reševanje neznanih, kompleksnih in slabo opredeljenih problemov, ljudje učinkovito implementirajo koncepte sebe v poklicne vloge in na ta način ustvarjajo svoja delovna življenja ter gradijo svoje kariere (Savickas, 2005). Ti viri samoregulacije so pojmovani kot psihosocialni, ker nastajajo/se razvijajo/vzniknejo iz interakcij med posameznikom in okoljem (Savickas, 2013).

TGK navaja splošne dimenzije karierne prilagodljivosti in jih organizira v strukturni model s tremi ravnmi (tabela 2). Na najvišji in najbolj abstraktni TGK opisuje štiri dimenzije karierne prilagodljivosti, pri čemer je vsaka od njih poimenovana v skladu s svojo funkcijo: skrb, nadzor, radovednost in zaupanje. Te štiri dimenzije predstavljajo splošne prilagoditvene strategije, ki jih posamezniki uporabljajo pri soočanju s kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in travmami, ko gradijo svoje kariere (Savickas, 2005).

Tabela 2. *Dimenzije karierne prilagodljivosti (vir: Savickas, 2005)*

dimenzije prilagodljivosti	stališča in prepričanja	kompetence	spoprijemalna vedenja	karierni problem
skrb	načrtovalen	načrtovanje	zavesten vključen pripravljen	indiferentnost

nadzor	odločen	odločanje	asertiven discipliniran poln volje	neodločnost
radovednost	radoveden	raziskovanje	preizkušanje pripravljenost za tveganje raziskovanje	nerealizem
zaupanje	učinkovit	reševanje problemov	vztrajanje podjetništvo	inhibicija

Na srednji ravni TGK opisuje svojstven set funkcionalno homogenih spremenljivk za vsako od štirih splošnih dimenzij karierne prilagodljivosti. Vsak set spremenljivk na srednji ravni vključuje specifična stališča (angl. attitudes), prepričanja (angl. beliefs) in kompetence (angl. competencies) – t. i. SPK (angl. ABC) gradnje kariere, ki oblikujejo konkretna vedenja spoprijemanja, potrebna za obvladovanje kariernih razvojnih nalog, prehodov in kriz. TGK vidi SPK kot mehanizme za sintetiziranje poklicnih konceptov sebe z delovnimi vlogami. Stališča so afektivne spremenljivke oz. čustva, ki spodbujajo, motivirajo vedenje, medtem ko so prepričanja konativne spremenljivke oz. nagnjenja, ki usmerjajo vedenje. Stališča in prepričanja skupaj določajo posameznikovo obnašanje in oblikujejo dispozicijske odzivne tendence. Kognitivne kompetence, ki vključujejo sposobnost razumevanja in reševanja problemov, označujejo vire, potrebne za uspešno odločanje in implementiranje odločitve. Razvoj in uporabo kompetenc oblikujejo dispozicije. Kognitivne kompetence oblikujejo poklicno vedenje, ki je opisano kot tretja in hkrati najbolj konkretna raven strukturnega modela karierne prilagodljivosti. Poklicno vedenje se nanaša na različne spoprijemalne odzive, ki ustvarjajo poklicni razvoj in gradijo kariero (Savickas, 2005).

Karierna prilagodljivost narašča vzdolž štirih dimenzij karierne prilagodljivosti (skrb, nadzor, radovednost in zaupanje). Po TGK je prilagojen posameznik takšen, ki razmišlja o svoji poklicni prihodnosti (skrb); povečuje svoj osebni nadzor nad poklicno prihodnostjo; prikazuje svojo radovednost preko raziskovanja možnih sebstev in prihodnjih scenarijev ter krepi zaupanje v doseganje svojih ciljev (Savickas, 2005). Poglejmo si omenjene štiri dimenzije karierne prilagodljivosti nekoliko pobližje.

Skrb za kariero

Skrb za svojo poklicno prihodnost je po TGK prva in najpomembnejša dimenzija karierne prilagodljivosti. Temeljno funkcijo skrbi za kariero pri gradnji kariere so poudarjale pomembne teorije poklicnega razvoja in jo označevale z imeni, kot so časovna perspektiva (Ginzberg), načrtovanje (Super), pričakovanje (Tiedman), orientacija (Crites) in zavedanje (Harren) (Savickas, Silling in Schwartz, 1984). Skrb za kariero pomeni orientiranost v prihodnost, občutek in mnenje, da se je treba pripraviti za jutri. Načrtovanje in optimizem spodbujata občutek skrbi za kariero, ker se posameznik z njuno pomočjo postopno vse bolj zaveda prihajajočih kariernih razvojnih nalog, prehodov in odločitev, ki jih bo moral izvesti v bližnji

in bolj oddaljeni prihodnosti. Skrb za kariero naredi prihodnost za resnično, saj se na osnovi skrbi posameznik spominja svoje poklicne preteklosti, razmišlja o svoji poklicni sedanosti in pričakuje/predvideva svojo poklicno prihodnost. Stalno razmišljanje o svojem delovnem življenju je bistvo kariere, ker subjektivna kariera ni vedenje; je ideja oz. refleksija sebe. Gradnja kariere je spodbujena najprej s tem, ko posameznik spozna, da je njegova trenutna karierna situacija nastala na osnovi preteklih izkušenj in delovanj, nato pa preko povezovanja preteklih izkušenj skozi sedanjo situacijo v željeno prihodnost (Savickas, 2005).

TGK imenuje pomanjkanje skrbi za kariero *karierna indiferentnost* in odraža odsotnost načrtovanja in pesimizem v zvezi s prihodnostjo. To apatičnost lahko uspešno obravnavamo s kariernimi intervencijami, ki spodbujajo posameznikovo zavedanje in pričakovanje prihajajočih poklicnih razvojnih nalog in prehodov. Primeri takšnih intervencij so npr. Resnična igra (Jarvis in Richardt, 2000), Program življenjskih spretnosti (Adkins, 1970), Delavnice časovne perspektive (Whan in Savickas, 1998) in pisanje avtobiografij svoje prihodnosti (Maw, 1982; po Savickas, 2005).

Nadzor nad kariero

Nadzor nad posameznikovo lastno poklicno prihodnostjo je druga najpomembnejša dimenzija karierne prilagodljivosti. Temeljno funkcijo nadzora pri gradnji kariere odraža velika količina raziskav s kariero povezanih tem, kot so: odločanje, asertivnost, lokus kontrole, avtonomnost, samo-determiniranost in atribucije truda (Blustein in Flumm, 1999; po Savickas, 2005). To so nasveti današnje družbe, ki temelji na znanju, in mladim delavcem svetuje, da na mobilnem trgu delovne sile poskušajo delovati kot svobodni agenti (ang. free agents), neodvisni pogodbeniki, dobavitelji, podjetniki (ang. free contractors) in samozaposleni (angl. me incorporated). Nadzor nad kariero se nanaša na posameznikov občutek in mnenje, da je sam odgovoren za upravljanje s svojo kariero. Seveda se pri tem lahko posvetuje z njemu pomembnimi osebami, vendar v končni fazi sam poseduje in gradi svojo kariero. To prepričanje v ljudeh vzbuja občutek odgovornosti za lastno prihodnost, ne glede na to, ali nase gledajo s kolektivistične ali individualistične perspektive. Čeprav je obseg kariernih opcij v kolektivističnem kontekstu lahko zožen, morajo posamezniki, ki živijo v takšnem okolju, kljub temu raziskati obstoječe alternative, da ne izgubijo »sebe« v »drugih« (Savickas, 2005).

Pomanjkanje nadzora nad kariero TGK imenuje *karierna neodločnost*. Nezmožnost odločanja lahko odpravljamo s kariernimi intervencijami, ki spodbujajo posameznikova stališča in kompetence za odločanje, konkretno s treningi asertivnosti, odločanja, atribucije, učenjem tehnik upravljanja s časom, strategij samoregulacije idr. (Savickas, 2005).

Karierna radovednost

Na osnovi občutka nadzora se pojavi iniciativa po učenju o različnih vrstah dela, ki bi jih posameznik morda želel opravljati, in o poklicnih možnosti za opravljanje teh del. Pri gradnji kariere je fundamentalna funkcija radovednosti razvidna iz obravnavanja le-te v pomembnih teorijah kariernega razvoja pod imeni raziskovalno vedenje in iskanje informacij, a tudi s poimenovanji njenih neposrednih izidov – znanjem o sebi in znanjem o poklicih. Po TGK se

karierna radovednost nanaša na vedoželjnost in raziskovanje skladnosti, ujemanja med posameznikom in okoljem. Če je radovednost uporabljena, producira zakladnico znanja, na osnovi katere lahko sklepamo odločitve, ki posameznika povezujejo, ujemajo s situacijo. S sistematičnim raziskovanjem sebe in sveta dela ter z refleksijo naključnih raziskovalnih izkušenj se posamezniki premikajo od naivnosti v stanje izobraženosti, obveščenosti, informiranosti. Vrednotenje odprtosti za nove izkušnje in preizkušanje možnih sestev ter vlog spodbuja posameznika k raziskovanju novih stvari in avanturizmu. Z raziskovanjem pridobimo izkušnje, ki povečajo našo kompetentnost na področju znanja o sebi in svetu dela. Posamezniki, ki so raziskali svet izven svoje soseske, imajo več znanja o svojih sposobnostih, interesih in vrednotah, kot tudi o zahtevah, rutinah in nagradah različnih poklicev. Tak velik obseg informacij prinaša realnost in objektivnost kariernim odločitvam, ki posamezniku pomagajo, da se s situacijami uskladi (Savickas, 2005).

Pomanjkanje karierne radovednosti lahko vodi do naivnega pogleda na svet dela in do napačnih predstav o samem sebi. Takšno nerealnost lahko uspešno odpravljamo s kariernimi intervencijami, ki temeljijo na nudenju informacij, konkretno z razjasnjevanjem vrednot, razpravljanjem o zunanjih nasproti notranjim spodbudam/nagradam pri delu, vključevanjem v simulacije delovnih mest, opazovanjem zaposlenih pri delu, urjenju postavljanja ciljev, učenju raziskovanja, prebiranju poklicnih brošur, zloženek, začasni zaposlitvi, prostovoljnem delu idr. (Savickas, 2005).

Karierno zaupanje

Četrta in zadnja dimenzija karierne prilagodljivosti je zaupanje. Samozaupanje označuje pričakovanje uspeha pri soočanju z izzivi. Karierne odločitve terjajo reševanje kompleksnih problemov. Treba je zaupati vase, da naredimo, kar je treba, in da uspešno rešujemo probleme. Nujna vloga zaupanja pri gradnji kariere se v teoriji kariernega razvoja odraža pri poudarjanju konceptov samovrednotenja, samoučinkovitosti in spodbujanja. Po TGK zaupanje označuje občutek samoučinkovitosti v pozvežavi s sposobnostmi za uspešno izvajanje aktivnosti, potrebne za implementacijo izobraževalnih in poklicnih izbir. Karierno zaupanje nastane na osnovi reševanja problemov, s katerimi se soočamo pri vsakodnevnih aktivnostih, kot so hišna opravila, šolsko delo, hobiji. Posameznikovo prepoznavanje, da je lahko uspešen in produktiven pri izvajanju teh nalog, povečuje njegov občutek sprejemanje sebe in lastne vrednosti. Širše raziskovalne izkušnje spodbujajo zaupanje v preizkušanje različnih stvari. Ljudje, ki zaradi takšnih ali drugačnih vzrokov niso deležni določenih kategorij izkustev (npr. naravoslovnih predmetov v šoli), le s težavo najdejo dovolj zaupanja za približevanje aktivnostim, povezanih s temi področji, in niso zainteresirani za poklice, ki zahtevajo spretnosti s teh področij. Napačna (stereotipna) prepričanja o socialnih vlogah, spolu in etničnosti pogosto ustvarjajo notranje in zunanje ovire, ki ustavljajo razvoj zaupanja (Savickas, 2005).

Pomanjkanje kariernega zaupanja lahko rezultira v *karierni inhibiciji*, ki preprečuje aktualizacijo delovnih vlog in doseganje ciljev. V splošnem karierne intervencije razvijajo samozaupanje preko dimenzije svetovalnega odnosa. Delovni/terapevtski odnos s svetovalcem spodbuja svetovančevo sprejemanje sebe in občutek lastne vrednosti. Karierno inhibicijo

uspešno odpravljamo z intervencijami, ki spodbujajo občutke zaupanja in samoučinkovitosti preko aktivnosti, kot so igranje vlog, doseganje in prepoznavanjem uspeha, s spodbujanjem, odpravljanjem anksioznosti in urjenjem reševanja problemov. Te strategije pri svetovancih: i) razvijajo občutek, da so dovolj kompetentni za uspešno spoprijemanje z življenjskimi problemi; ii) preko njih se svetovanci učijo osredotočanja na to, *kaj* počno, namesto na to, *kako* to počno; iii) strategije povečujejo posameznikov pogum za preizkušanje reševanja problemov, kadar so v dvomih v zvezi z uspešnim reševanjem problema; iv) strategije pri svetovancih razvijajo spretnosti reševanja problemov. Ta spoprijemanja, razpoloženja, prepričanja in kompetence krepijo karierno zaupanje in posameznika neposredno vodijo v vključevanje in obvladovanje kariernih razvojnih nalog, prehodov in kriz (Savickas, 2005).

Profili karierne prilagodljivosti

Po teoriji naj bi se mladostniki približevali karierni razvojni stopnji raziskovanja z naraščajočo skrbjo za prihodnost, občutkom nadzora nad njo, vedoželjnostjo za preizkušanje možnih sebstev in raziskovanjem socialnih priložnosti ter zaupanjem v vključevanje v oblikovanje njihove poklicne prihodnosti in izvrševanja načrtov za uresničitev le-te. V realnosti pa razvoj vzdolž štirih dimenzij karierne prilagodljivosti poteka z različnim tempom, z možnimi zastoji in nazadovanji. Zastoji v razvoju posamezne dimenzije oz. neuravnoteženost v razvoju med štirimi dimenzijami karierne prilagodljivosti povzročajo težave pri razjasnjevanju kariernih preferenc in kariernem odločanju – probleme, ki jih karierni svetovalci prepoznavajo kot indiferentnost, neodločnost, nerealizem in inhibicija. Zmerna neuravnoteženost v razvoju štirih dimenzij karierne prilagodljivosti je vzrok individualnih razlik v pripravljenosti za karierno odločanje in razlaga različne vzorce kariernega razvoja. Velika disharmonija ustvarja deviantne vzorce kariernega razvoja. Posledično je primerjanje razvoja med štirimi dimenzijami karierne prilagodljivosti uporaben način za ocenjevanje karierne prilagodljivosti in razumevanje vzrokov težav pri kariernem odločanju in prilagajanju. Še pomembnejše je to, da lahko na osnovi takšnih primerjav svetovalci razvijejo individualen načrt kariernega svetovanja, s specifičnimi cilji in strategijami, potrebnimi za doseganje teh ciljev (Savickas, 2005). Za ocenjevanje individualnih razlik v sposobnosti karierne prilagodljivosti pri kariernem odločanju in implementaciji odločitev pri dijakih in študentih je Savickas razvil vprašalnik karierne zrelosti – oblika prilagodljivosti (Career Maturity Inventory – Adaptability Form; Savickas in Porfeli, 2012), za ocenjevanje karierne prilagodljivosti pri odraslih pa lestvico sposobnosti prilagajanja karieri (Career Adapt-Abilities Scale; Porfeli in Savickas, 2012).

1.3.4.1.4 Življenjske teme – jaz kot projekt, avtor

TGK enostavno povedano pravi, da posamezniki gradijo svoje kariere z vnašanjem pomena, smisla v karierno vedenje. Tipološke in razvojne karierne teorije se ukvarjajo s tem, kaj je posameznik naredil in kako je to naredil. Ne ukvarjajo se z vprašanjem, zakaj je naredil ravno to, niti z duhom (angl. spirit), ki navdihuje, oz. z vrednotami, ki vodijo karierno odločanje in prilagajanje. Posledično TGK poudarja ravno interpretativne in interpersonalne procese, s katerimi ljudje osmišljamo in usmerjamo svoje karierno vedenje. S konstruktivističnega vidika kariera oz. natančneje subjektivna kariera označuje premikajočo se perspektivo, ki vključuje

pripisovanje osebnega pomena preteklim spominom, sedanjim izkušnjam in bodočim prizadevanjem, preko združevanja vseh treh v vzorec, ki prikazuje življenjsko temo. Posledično subjektivna kariera, ki vodi, uravnava in vzdržuje karierno vedenje, vznikne iz aktivnega procesa pripisovanja pomena in ne iz ugotavljanja vnaprej obstoječih dejstev (Savickas, 2006).

Del TKG, imenovan življenjske teme, se ukvarja s subjektivnim gledanjem na delo in se pri poklicnem vedenju osredotoča na *zakaj*. Karierne zgodbe svetovancev odkrijejo teme, ki jih svetovanci uporabljajo, pri tem ko osmišljajo svoje karierne izbire in se prilagajajo delovnim vlogam. Z osredotočanjem na *zakaj*, skupaj z uporabo *kaj* in *kako*, TKG poskuša biti celostna v svojem obsegu in vsebini. Čeprav sta vsebini osebnosti in prilagajanja nadvse pomembni, raziskovanje poklicne osebnosti in karierne prilagodljivosti kot ločeni spremenljivki zgreši dinamiko integriranja osebnosti in prilagodljivosti v samodefinirajočo celoto. Bistveni pomen kariere in dinamika njene konstrukcije se odkrije v svetovančevih lastnih zgodbah, ki govorijo o kariernih razvojnih nalogah, prehodih in travmah, s katerimi se svetovanci soočajo (Savickas, 2006).

Komponenta življenjskih tem TKG izvira iz Superjeve (1953) teze, da pri izražanju poklicnih preferenc ljudje v poklicni terminologiji izrazijo svoje ideje o tem, kakšni so; da pri vstopanju v poklic poskušajo implementirati koncepte samih sebe in da po ustanovitvi v poklicu poskušajo realizirati svoje potenciale in ohraniti samospoštovanje. Ta temeljna trditev vodi do pojmovanja poklicne izbire kot implementacije koncepta sebe, dela kot manifestacije osebnosti in poklicnega razvoja kot kontinuiranega procesa izboljševanja ujemanja med sebstvom in situacijo. S te perspektive na sebstvo zagotavlja delo kontekst za človekov razvoj in je pomembno mesto v življenju vsakega posameznika – je mesto, ki ima pomen, smisel (Savickas, 2006).

Vidik življenjskih tem poudarja koncept *pomena*, *smisla* pri kariernem razvoju. Svetovanje z vidika TKG pomaga svetovancem razumeti, kako so njihovi življenjski projekti pomembni za njih (svetovance) same in za druge ljudi. *Tema* je to, kar je v zgodbi pomembno. Na eni strani je tema pomembna za posameznika, saj z njo osmišlja, ceni in skrbi za svoje delo, na drugi strani je to, kar posameznik počne – doprinaša k družbi – pomembno za ljudi. Prepričanje, da je to, kar posameznik počne, pomembno drugim ljudem, oblikuje posameznikovo identiteto – nekateri avtorji (npr. Josselson, 1994) govorijo o odnosni komponenti identitete – in spodbuja posameznikov občutek družbene povezanosti (Savickas, 2006).

Karierne zgodbe odgovarjajo na vprašanje, zakaj se je posameznik odločil, tako kot se je, in razkrivajo zaseben pomen, smisel, ki vodi to odločitev. V zgodbah svetovanci razlagajo, kako je sebstvo včeraj postalo sebstvo danes in bo postalo sebstvo jutri. Pri tem je pomembno, da niti svetovalci niti svetovanci kariernih zgodb ne pojmujejo kot determinant prihodnosti. Namesto tega bi morali pripovedovanje prepoznati kot aktivno poskušanje ustvarjanja pomena in oblikovanja prihodnosti. Zgodbe vodijo prilagajanje preko vrednotenja priložnosti in omejitev ter tudi z uporabljanjem poklicnih osebnostnih značilnosti, ki naslavljajo karierne naloge, prehode in krize (Savickas, 2005).

Svetovanci navadno pripovedujejo takšne zgodbe, ki jih morajo slišati sami, saj od vseh njim dostopnih zgodb izbirajo tiste, ki podpirajo njihove trenutne cilje in spodbujajo akcijo. Svetovanci se ne spominjajo, ampak rekonstruirajo preteklost na tak način, da pretekli dogodki podpirajo trenutne izbire in postavljajo temelje za prihodnja dejanja. Takšna pripovedna resnica se lahko razlikuje od zgodovinske resnice, ker fikcionalizira (angl. fictionalize) preteklost z namenom, da se ohranja dispozicijska kontinuiteta in koherentnost glede na psihosocialne spremembe (Savickas, 2005).

V nasprotju s tipi RIASEC in dimenzijami prilagodljivosti (prvima komponentama TGK) karierne zgodbe popolnoma kontekstualizirajo sebstvo v času, prostoru in vlogi. Karierne zgodbe izražajo posameznikovo edinstvenost v določenem kontekstu. Različne karierne zgodbe, pripovedovane s strani iste osebe, so poenotene, združene, osmišljene z integrativnimi temami, ki združijo sicer ločene karierne izkušnje v celostno širšo zgodbo (ang. plot) (Savickas, 2005). Preko zavestnega organiziranja in povezovanja teh sicer ločenih izkušenj enotna življenjska tema integrira svetovančeve življenjske izkušnje z osmišljeno koherentnostjo in dolgoročno kontinuiteto. Takšen integriran vzorec postane osnoven in bistven način bivanja svetovancev, saj predstavlja svetovančev lasten pogled na samega sebe in na to, kar je njemu (svetovancu) v svetu pomembno. Posledično je v TGK vzorec – življenjska tema osnovna enota pomena (Savickas, 2005).

Ugotavljanje življenjskih tem v kariernih zgodbah

Pri prepoznavanju vzorcev iz kariernih zgodb svetovancev so lahko svetovalci zmedeni zaradi mnogih podrobnosti, prisotnih v zgodbah. Prav zaradi kompleksnosti in nasprotij, ki jih lahko zmedejo, se svetovalci ne osredotočajo na dejstva, temveč na lepilo, ki ti drži ta dejstva skupaj – temo oz. skrivnost, ki vzpostavlja celostnost življenja. Urejanje navidezno naključnih dejanj in dogodkov iz karierne zgodbe v celostno integrirano zgodbo (angl. plot) lahko izvajamo na različne načine. TGK predlaga poslušanje jedra, bistva oz. prave vsebine (angl. quintessence) zgodb svetovancev. Pri tem domneva, da arhetipska tema karierne konstrukcije vključuje spreminjanje osebne preokupacije v javni poklic (angl. turning a personal preoccupation into a public occupation). Svetovalci, ki uporabljajo TGK, se osredotočajo na ugotavljanje in razumevanje svetovančeve osebne paradigme, s katero spreminjajo bistvo v interes, napetost v namen in obsesijo v profesijo (angl. turning essence into interest, tension into intension and obsession into profession). Progressivna zgodba o postopnem kariernem napredovanju (plezanju po lestvi/hoji po stopnicah navzgor), na kateri je temeljil karierni model 20. Stoletja, se posledično preoblikuje v progresivno pripoved, ki govori o tem, kako lahko posamezniki uporabljajo delo, da z njim aktivno obvladajo to, kar so v preteklosti pasivno pretrpeli in se posledično premaknejo iz občutenega minusa v zaznani plus (Savickas, 2005).

Savickas (2005) rad uporablja definicijo teme Csikszentmihailija in Beattieja (1979), ki pravita, da je »življenjska tema sestavljena iz problema oz. skupka problemov, ki jih posameznik želi rešiti bolj kot kar koli drugega« (str. 48). Za Savickasa (2005) je problem preokupacija, rešitev, vsaj na kariernem področju, pa je poklic. Pogosto so svetovančeve preokupacije neprijetne in vključujejo težave in stiske. Vendar pa so lahko preokupacije nekaterih svetovancev prijetne in

vključujejo udobje ter užitek. Zato TGK uporablja izraz *problem* za označevanje vsebine preokupacije – pozitivne ali negativne, s katero se ukvarjajo svetovanci pri reševanju problemov. Gradnja kariere se vrtili okoli spreminjanja osebnega problema v javno moč/vrlino, ta pa nato v družbeni prispevek. Tako je pri svetovanju z vidika TGK osrednja aktivnost ubeseditvev preokupacije in pogovor o možnih rešitvah v obliki poklicev. To je svetovancem pri konstruiranju njihovih interesov v veliko pomoč. Po Savickasu (2005) bi moral biti svetovalec bolj spreten pri ustvarjanju in razvijanju interesov svetovancev kot pri ocenjevanju njihovih interesov s pomočjo vprašalnikov. Mnogokrat morajo svetovancem pri ustvarjanju interesov pomagati tako, da pokažejo, kako lahko nekateri poklici neposredno naslavljajo svetovančeva nagnjenja in ta na način rešujejo njihove probleme (Savickas, 2005).

Primerjanje osebnostnih tipov in življenjskih tem

Smotrno je primerjati življenjske teme s poklicnimi osebnostnimi tipi, ker razlika med njimi morda ni tako prepoznavna. Bistvena razlika med obema konceptoma je v tem, da se teme osredotočajo na edinstvenost, tipi pa na podobnosti. Npr. kode RAISEC predstavljajo posameznikovo podobnost z idealnimi prototipi. Koda RI pomeni, da posameznik najbolj odraža realistični tip, drugi najbolj pa raziskovalni tip. Na drugi strani prikazujejo karijerne zgodbe posameznikova edinstvena pojmovanja, predstave o njegovi osebnosti z njegove lastne perspektive. Pripovedi niso zgrajene iz osebnostnih značilnosti; obrisi (angl. lines) potreb, smisla in namena orisujejo portret sebstva. Teme razkrivajo, zakaj je posameznik edinstven. Medtem ko se objektivni tipi osredotočajo na to, *katere* interese in sposobnosti posameznik poseduje, subjektivne teme razlagajo, *zakaj* so te značilnosti posameznikom pomembne. Medtem ko so osebnostni tipi zelo stabilni, so življenjske teme lahko rekonstruirane in odpirajo nove perspektive zavedanja in razumevanja. Po teorijah poklicnih osebnosti je za delovni uspeh in zadovoljstvo treba uskladiti ljudi z delovnimi mesti. Na drugi strani se teorije življenjskih tem osredotočajo na pomen oz. smisel – omogočiti zaposlenim uporabiti delo za ustvarjanje pomembnosti/smisla (angl. significance) in upravičenosti/veljavnosti (angl. validation) (Savickas, 2005).

Teme in tipi sta dopolnjujoči se perspektivi, ki sta objektivna in subjektivna in bi morali biti integrirani skupaj s tretjo perspektivo, tj. prilagodljivost, pri celostnem razumevanju posameznikovih naporov, da v družbi sodeluje in k njej tudi prospeva svoj delež. Karijerne intervencije lahko izhajajo iz katere koli od teh treh perspektiv, vendar pa so najbolj učinkovite tiste intervencije, ki združujejo vse tri perspektive. Z multiplimi pogledi bolje razumemo svetovanca in smo mu v večjo pomoč pri njegovem kariernem razvoju (Savickas, 2005).

1.3.4.1.5 Implikacija teorije

Karierno svetovanje po TGK se osredotoča na življenjske zgodbe, ki jih svetovanci pripovedujejo svetovalcem. Včasih so to kratke zgodbe o posameznih delih svetovančevega življenja, včasih zgodbe obsegajo daljše časovno obdobje. Po TGK med pripovedovanjem zgodb vznikne, se manifestira prava, resnična narava svetovančevega sebstva. Ljudje bodo spregovorili o tistih stvareh, ki so za njih pomembne. Savickas (2005) predlaga, da svetovalci

uporabljajo enak/podoben jezik kot svetovanci (npr. najljubše svetovančeve besede ali metafore). Savickas (2005) uporablja sedemstopenjsko interpretativno rutino (postavljanje cilja svetovanja, osredotočanje na glagole v zgodbi, analiza naslovov zgodb, premik iz »preokupacije« v poklic, uporaba modelov vlog kot predlogov za karierni načrt, orisovanje karierne prilagodljivosti, ocenjevanje poklicne osebnosti, ustvarjanje uspešne formule in orisovanje življenjskega portreta), ki predstavlja konstruktivistični okvir za karierno svetovanje. Podroben prikaz kariernega svetovanja po TGK lahko zainteresiran bralec najde v Savickasu (2005, 2013).

Kot metodo kariernega svetovanja TGK uporablja *intervju kariernega stila* (angl. Career Style Interview; Savickas, 1989). Gre za strukturirani intervju, ki vsebuje niz vprašanj, oblikovanih na tak način, da od svetovancev izvabljajo njihove samodefinirajoče zgodbe, na osnovi katerih svetovalci ugotovijo in ocenijo tematsko enotnost v svetovančevem življenju. Vprašanja v intervjuju se nanašajo na svetovančeve modele vlog, najljubše revije in televizijske programe, knjige, konjičke, pogovore, šolske predmete in zgodnje spomine (to, kar so si svetovanci iz zgodnjega otroštva najbolj zapomnili in za kar ocenjujejo, da jih je v preteklosti najbolj zaznamovalo). Poleg odkrivanja življenjskih tem prikazujejo podatki iz intervjuja kariernega stila tudi svetovančevo poklicno osebnost in karierno prilagodljivost (Savickas, 2006).

1.3.4.1.6 Preverjanje in ocena teorije ter primerjava z ostalimi kariernimi teorijami

TGK je metateorija, ker pomeni, da pri razumevanju in razlaganju kariere uporablja več različnih (kariernih) teorij. Hollandova (1997c) teorija je uporabljena za razumevanje posameznikove poklicne identitete; na Superjevi (1990) teoriji temeljijo karierne razvojne naloge in dimenzije karierne prilagodljivosti; Adlerjeva (Carlson, Watts in Maniacci, 2006) teorija svetovanja in psihoterapije je izvor koncepta življenjskih tem. Ker TGK v svoj okvir vključuje Hollandovo in Superjevo karierno teorijo, veljajo ugotovitve empiričnih preverjanj teh dveh teorij tudi za TGK.

TGK je karierna teorija 21. stoletja. Hollandova (1997c) in Superjeva (1990) karierna teorija uspešno razlagata karierno odločanje in karierni razvoj ter sta še danes uporabni, kadar želimo uskladiti ljudi z izobraževalnimi programi (npr. študiji), poklici ali delovnimi mesti in kadar želimo razvijati kariere znotraj stabilnih hierarhično organiziranih birokratskih organizacij. Za trg delovne sile 21. stoletja pa je značilna fleksibilnost in pretočnost delovnih organizacij. Tehnološka in digitalna revolucija sta stalne zaposlitve spremenili v kratkoročne projekte. TGK se zato osredotoča na današnje mobilne delavce, ki se lahko ob soočanju z restrukturiranjem poklicev, preoblikovanjem trga delovne sile in multikulturnimi imperativi počutijo anksiozne, jezne in notranje razpršene. Vidik življenjskih tem, ki izhaja iz pripovednega svetovanja ter poudarja smisel in namen, je tisti del TGK, ki dopolnjuje Hollandovo (1997c) teorijo kongruentnosti in Superjevo (1990) teorijo kariernega razvoja, s tem pa postane TGK uporabna karierna teorija pri razumevanju potreb in dilem sodobnih delavcev.

TGK dopolnjuje objektivno definicijo kariere, opredeljene kot vsota izobraževalnih in delovnih izkušenj, s subjektivno definicijo kariere, ki poudarja povezovanje teh izkušenj v kohezivno celoto, ki ustvarja zgodbo s pomenom, smislom. Poudarek je na interpretativnih procesih preteklih spominov, sedanjih izkušenj in prizadevanj za prihodnost. Po TGK kariera ne nastaja na osnovi odkrivanja vnaprej obstoječih dejstev, ampak na osnovi aktivnega procesa osmišljanja. Po TGK svetovanci ob pripovedovanju zgodb o svojih izobraževalnih in delovnih izkušnjah selektivno izpostavljajo določene izkušnje in na tak način ustvarjajo pripovedno resnico – svojo subjektivno kariero, v katero verjamejo in po kateri živijo.

Pomemben prispevek TGK je tudi spremenjeni pogled na pojmovanje sebstva. Teorije kariernega razvoja 20. stoletja so temeljile na ideji o aktualizaciji jedrnega sebstva, ki že obstaja znotraj posameznika. Po TGK sebstvo ne obstaja a priori; konstruiranje sebstva je življenjski projekt. Po TGK je sebstvo samo življenjska zgodba in ne substanca, opredeljena z listo potez (Savickas, 2011). TGK se osredotoča na konstruiranje sebstva skozi delo in odnose.

Še en prispevek TGK je preoblikovanje Superjevega (1990) koncepta karierne zrelosti, pojmovanega kot zorenje notranjih struktur, v koncept karierne prilagodljivosti, ki bolj poudarja pomen interakcije vplivov okolja in posameznikove lastne aktivnosti pri kariernem razvoju. Savickas (2005) je koncept karierne prilagodljivosti tudi sistematično razdelal in taksonomsko razdelil na tri nivoje hierarhičnih dimenzij. Za preverjanje in ocenjevanja konstrukta karierne prilagodljivosti je avtor razvil tudi dva vprašalnika: vprašalnik karierne zrelosti – oblika prilagodljivosti (angl. Career Maturity Inventory – Adaptability Form; Savickas in Porfeli, 2012) za ocenjevanje karierne prilagodljivosti pri dijakih in študentih ter lestvico sposobnosti prilagajanja karieri (angl. Career Adapt-Abilities Scale; Porfeli in Savickas, 2012) za ocenjevanje karierne prilagodljivosti pri odraslih.

Prednost TGK je tudi njena širina, saj razlaga potek kariernega razvoja skozi celotno življenjsko obdobje, karierno odločanje in tudi prilagajanje karieri. Zato je TGK uporabna kot preventiva pri načrtovanju in vodenju kariere in tudi kot intervencija pri soočanju s kariernimi problemi in skrbmi v vseh različnih obdobjih.

Konstruktivistični pristopi h kariernem svetovanju ponujajo odprt način, kako videti svetovanca. Osredotočajo se na svetovančevo lastno zaznavanje in razlaganje sveta. Mnogi avtorji (npr. Guichard in Lenz, 2005, Maxwell, 2007, Young, Marshall in Valach, 2007) poudarjajo, da so TGK in ostali konstruktivistični pristopi k svetovanju (npr. Cohanov (1997) pripovedni pristop, Youngov (Young, Valach in Collin, 2002) kontekstualistični pristop pa je zelo primeren za karierno svetovanje žensk, kulturno raznolikih populacij (še posebej manjšin in priseljencev) ter specifičnih populacij (npr. nadarjenih učencev in učencev s posebnimi potrebami).

Največji očitak konstruktivističnim pristopom h karierni se nanaša na njihovo subjektivnost, kar pa je po drugi strani lahko tudi njihova prednost. Nekaterim kariernim svetovalcem lahko konstruktivistični pristopi delujejo preveč neformalno in subjektivno, ker pri kariernem svetovanju ne uporabljajo klasičnih standardiziranih merskih instrumentov. Nekateri karierni

svetovalci zato podcenjujejo konstruktivistične pristope h karieri. Na drugi strani pa so konstruktivistični pristopi h karieri zelo prilagojeni in usmerjeni na svetovanca, saj mu v svetovalnem procesu omogočajo svobodno izražanje njegove osebnosti in tistih vidikov osebnosti, ki se svetovancu samemu zdijo najbolj pomembni; to omogočajo bolj kot katere koli druge karijerne teorije.

Sharf (2013) vidi pomanjkljivost TGK in ostalih konstruktivističnih pristopov tudi v njihovi neorganiziranosti pri svetovanju, ki izhaja iz tega, da je proces svetovanja močno odvisen od svetovančevih zgodb. Pri svetovanju s TGK se uporablja več kariernih teorij, ki v procesu svetovanja niso nujno integrirane na organiziran način. Po Sharfu (2013) TGK tudi ne predstavlja dobrega načina uporabe kariernih merskih instrumentov, ker karierni vprašalniki nudijo informacijo o svetovančevi primerjavi z ostalimi ljudi, čemur pa konstruktivistični karierni svetovalci ne namenjajo veliko pozornosti. Po drugi strani je omenjena kritika lahko tudi prednost konstruktivističnih pristopov h karieri; ker konstruktivistično svetovanje temelji na svetovančevih zgodbah in interpretativnih procesih le-teh, so konstruktivistični pristopu h kariernem svetovanju uporabni tudi, kadar svetovalci nimajo na voljo finančnih sredstev za nakup formalnih in standardiziranih merskih instrumentov.

V praksi so konstruktivistični pristopi h karieri vse bolj pomembni in uporabni. Večina sodobnih znanstveno-strokovnih knjig o karieri in kariernem razvoju (npr. Lent in Brown, 2013, Sharf, 2013, Zunker, 2012) jih vključuje med trenutno najpomembnejše pristope k razumevanju kariere.

1.3.4.2 Odnosni pristopi h karieri

Nekatere karijerne raziskovalce so še posebej zanimali odgovori na vprašanja: Kakšen vpliv imajo starši, sorojenci, vrstniki, učitelji in druge otrokom/mladostnikom pomembne osebe na njihove karijerne odločitve? Kako način vzgoje in odnosi med starši ter otroci vplivajo na karijerne izbire in stile odločanja otrok in mladostnikov? Zgodnje raziskave v prvi polovici 20. stoletja s tega področja so se osredotočale na preučevanje vplivov staršev na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Anne Roe (1957) je predlagala teorijo, ki na osnovi stila starševstva (načina vzgoje) napoveduje poklicne izbire otrokov in mladostnikov. Podobno tudi teorija navezanosti poskuša napovedovati posameznikove karijerne odločitve na temeljih otrokovih/mladostnikovih odnosov (tipov navezanosti) s starši. Psihologi, ki raziskujejo družine, in družinski terapevti so preučevali, kako interakcije med družinskimi člani učinkujejo na karijerne odločitve otrok in mladostnikov. Na tem področju je veliko raziskav opravil Richard Young s sodelavci. Susan Phillips je razvila razvojno-odnosni model kariernega odločanja. V nadaljevanju predstavljamo najpomembnejše prispevke omenjenih avtorjev oz. pristopov.

1.3.4.2.1 Teorija osebnostnega razvoja A. Roe

Anne Roe je bila prva raziskovalka na področju kariernega razvoja, ki se je pod vplivom psihoanalize Sigmunda Freuda osredotočala na preučevanje pomena staršev pri osebnostnem

razvoju otrok. Več kot 50 let je A. Roe raziskovala vplive *vzgojnih stilov staršev* na poklicne izbire otrok in mladostnikov. Razvila je teorijo (Roe, 1957; Roe in Lunneborg, 1990), s katero je želela napovedovati poklicno izbiro na osnovi bioloških, socioloških in psiholoških razlik med ljudmi. Osredotočila se je na napovedovanje poklicnih izbir na osnovi psiholoških potreb, ki se razvijajo iz interakcij med starši in otroki. Želela je pokazati, da je ljudem v določenih poklicih skupno to, na kakšen način so bili vzgojeni. Da bi zgradila takšno teorijo, je najprej razvila poklicni klasifikacijski sistem, s pomočjo katerega je povezala odnose med starši in otroki z določenimi skupinami poklicev. V knjigi *Psihologija poklicev* (1956) je A. Roe podrobno opisala svojo klasifikacijo poklicev, ki je razdeljena na osem poklicnih skupin in šest ravni poklicev (glede na stopnjo odgovornosti in kompetenc, ki jih zahteva določen poklic).

Teorija A. Roe med drugim temelji na Maslowovi (1954) hierarhiji potreb. Od spodaj navzgor si potrebe v tej hierarhiji sledijo po naslednjem vrsten redu: fiziološke potrebe; potrebe po varnosti; potrebe po pripadnosti, simpatiji, naklonjenosti in ljubezni; potrebe po ugledu; potrebe po znanju, spoznavanju in razumevanju; potrebe po lepoti, redu, urejenosti in strukturi; potrebe po samouresničenju. Različne vrste dela omogočajo zadovoljevanje različnih potreb na različne načine. V splošnem velja, da višja kot je raven poklica, večja je verjetnost, da bo ta poklic zadovoljil potrebe, ki se nahajajo višje v Maslowovi hierarhiji. Avtorica (Roe in Lunneborg, 1990) je poskušala napovedovati tudi razvoj interesov in sposobnosti. Bila je mnenja, da se interesi in stališča razvijajo iz zgodnjih vzorcev zadovoljstev. Razlaga tudi, kako se potrebe razvijajo v motivatorje.

Med najbolj edinstvene prispevke teorije A. Roe štejemo njeno (Roe, 1957; Roe in Lunneborg, 1990) razvrstitev zgodnjih interakcij med starši in otroki v tri kategorije, vsaka od njih ima dve podkategoriji. Avtorico so bolj zanimala stališča (angl. attitudes) staršev do otrok kot specifični načini obnašanja staršev do otrok. Njen klasifikacijski sistem se ukvarja z usmerjenostjo staršev k oz. stran od otroka.

Šest stališč oz. nagnjenosti (povzeto po Roe in Lunneborg, 1990)

- *Osredotočenost na otroka* opisuje dve vrsti emocionalne osredotočenosti na otroka, in sicer prevelika zaščita in prevelike zahteve. Preveč zaščitniški roditelj pri otroku spodbuja odvisnost in zavira radovednost ter raziskovanje. Preveč zahteven roditelj pa od otroka pričakuje perfektnost in postavlja zelo visoke vedenjske standarde.
- *Izogibanje otroku* – avtorica omenja dve različni metodi izogibanja: zavračanje in zanemarjanje. Emocionalno zavrženega otroka starši kritizirajo ali kaznujejo ter mu ne nudijo ljubezni, podpore in občutka ljubljenosti. Prezrtega, zanemarnega otroka starši ignorirajo zaradi različnih vzrokov, kot so preobremenjenost z lastnimi problemi, delom ipd.
- *Sprejemanje otroka* – starši spodbujajo neodvisnost otroka, ga ne ignorirajo ali zavračajo, ustvarjajo okolje z relativno malo napetosti. Načelno sprejemanje se nanaša na nizko stopnjo usmerjenosti starša na otroka, za katerega je značilna minimalna ljubezen. Ljubeznivo sprejemanje označuje toplejši odnos med staršem in otrokom, nudenje pozornosti, varnosti in ljubezni, ob hkratnem spodbujanju otrokove neodvisnosti.

S pomočjo Maslowove hierarhije potreb je A. Roe (Roe in Lunneborg, 1990) razlagala, kako omenjeni stili starševstva (ne) zadovoljujejo specifičnih potreb otrok. A. Roe je bila prepričana, da različni stili starševstva vplivajo na razvoj različnih osebnosti pri otrocih, predvsem pa na usmerjenost otrok k oz. stran od ljudi, zato tudi k izbiri poklica, ki se po svojih značilnostih sklada z otrokovo/mladostnikovo osebnostjo.

Preverjanje in ocena teorije

A. Roe je prispevala k raziskovanju kariernega razvoja od publikacije svojega prvega članka leta 1927. Njen poklicni klasifikacijski sistem, sestavljen iz šestih ravni in osmih skupin poklicev, je lahko v pomoč svetovancu pri razvrščanju poklicev in kariernih izbir. Poklicne skupine A. Roe so uporabne zaradi njihove umeščenosti v sistem. Poklicni klasifikacijski sistem A. Roe so podprli mnogi karierni raziskovalci (Sharf, 2010). Na osnovi tega sistema so kasneje nastali štirje vprašalniki poklicnih interesov.

Napovedovanje vedenja odraslih na osnovi zgodnjega vedenja otrok in načinov njihove vzgoje je precej težavno in postavlja teorijo A. Roe pred mnoge raziskovalne probleme. Večina raziskav, na osnovi katerih je avtorica razvila svojo teorijo, je bilo izvedenih tako, da so odrasle ljudi iz različnih poklicev spraševali o njihovih spominih na otroštvo. Takšna retrospektiva je lahko pristranska zaradi selektivnega in oddaljenega spomina (nezanesljivost priklica dogodkov izpred 20 let). Čeprav se je v mnogih raziskavah preučevalo ozadje vzgajanja inženirjev, znanstvenikov, umetnikov, ministrov in mnogih drugih poklicev, so bili ti vzorci precej majhni (Osipow, 1983), avtorji se tudi niso ukvarjali z razlikami v tehnikah vzgoje otrok med starši niti z dejstvom, da nekateri starši s časom spreminjajo te tehnike.

Po podrobnem pregledu raziskav, ki so preverjale teorijo A. Roe, so Osipow in Fitzgerald (1996) ter Roe in Lunneborg (1990) zaključili, da raziskave ne podpirajo njene teorije. Z raziskavami niso našli dokazov, ki bi potrjevali predpostavko, da zgodnji vzorci vzgajanja otrok napovedujejo kasnejše karierne odločitve otrokov in mladostnikov. Kljub temu pa so tako A. Roe in Lunneborg (1990) kot Osipow (1983) citirali dokaze, ki govorijo o tem, da ljudje znotraj visoko zoženih interesnih področjih izbirajo takšne delovne aktivnosti, ki odražajo usmerjenost k oz. stran od ljudi. Npr. čuvaj parka, ki je bil deležen malo pozornosti staršev in njihove skrbi (izogibanje – zanemarjanje), lahko preferira aktivnosti, ki so usmerjene stran od ljudi – npr. zaščita divjih živali ali upravljanje z gozdovi. Na drugi strani lahko čuvaj parka, ki je v svojem otroštvu izkusil starševsko ljubezen in sprejemanje staršev, preferira delo z javnostjo – npr. vodenje ogledov in reševalne operacije.

Brown, Lum in Voyle (1997) so v svojem članku navedli pomanjkljivosti preteklih raziskav, ki so po njihovem mnenju netočno ocenile teorijo A. Roe, in pozvali k ponovnemu preverjanju teorije. Njihovega poziva karierni raziskovalci vse do danes niso realizirali. Pomanjkanje podpore teoriji je vodilo do zmanjšanja interesa za njeno nadaljnje raziskovanje kot tudi do majhne uporabe te teorije v kariernem svetovanju (Sharf, 2010). Kljub temu ostaja dejstvo, da je A. Roe izpostavila pomen zadovoljevanja posameznikovih potreb prek poklicnih izbir in

dvignila zavedanje svetovalcev o vlogi staršev pri otrokovem/mladostnikovem kariernem razvoju.

Nadaljnji vpogled v vlogo starševstva pri kariernem razvoju sta ponudili teorija navezanosti in družinska sistemska terapija. Znanje teh dveh pristopov je sodobnejše in predstavlja zanimiva vprašanja o vplivih družine na karierne odločitve ter tudi vprašanja o nekaterih svetovalnih temah, kot npr. vpliv odnosov med starši in otroki/mladostniki na samozaupanje, karierno zrelost in raziskovanje otrok/mladostnikov pri kariernem odločanju.

1.3.4.2.2 Teorija navezanosti

Podobno kot A. Roe tudi raziskovalci teorije navezanosti poskušajo napovedovati karierne izbire otrok na osnovi zgodnjih interakcij med starši in otroki. Teorija navezanosti raziskuje vlogo navezanosti (primarno med starši in otroki) pri oblikovanju posameznikovega življenja (Obegi in Berant, 2009). Teorija navezanosti temelji na teoriji objektivnih odnosov, razvojne veje psihoanalize, ki poudarja otrokove odnose z drugimi otrokom pomembnimi osebami, posebej z materjo.

Bowlby (1973, 1980, 1982), najbolj poznan predstavnik teorije navezanosti, je preučeval pomen navezanosti, ločitve in izgube v človekovem razvoju. Še posebej ga je zanimal razvoj posameznikove samopodobe in samospoštovanja. Posebej velik vpliv v tem razvoju imajo po Bowlbyju navezne figure (angl. attachment figures), npr. mati in oče. Za preučevanje navezanosti je M. Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters in Wall, 1978) uporabila postopek t. i. tuje situacije, s katero je opazovala vedenje otrok. Tuja situacija je postopek, ki vključuje kratke ločitve in ponovna snidenja otroka s staršem, pri čemer opazujemo vedenje otroka ob tem, ko starš odide, ko v prostor vstopi tujec (negovalec) in ko je otrok sam. M. Ainsworth s sod. (1978) je opredelila tri glavne vzorce navezanosti: varni, anksiozno-ambivalentni in izogibajoči.

Varno navezani otroci se zlahka odzivajo na negovalca in nadaljujejo s svojim raziskovalnim vedenjem (pomembno značilnostjo kariernega razvoja). Varnost, ki jo otroci s takšno navezanostjo izkušajo v odnosu do staršev, jim omogoča dobro interakcijo z ljudmi in stvarmi v svetu.

Anksiozno-ambivalentno navezani otroci doživljajo starše kot nekonsistentne in postanejo anksiozni. Posledično je tudi njihov pogled nase in na druge ljudi negotov. Takšna anksioznost in negotovost se pogosto odražata v otrokovem zmanjšanem raziskovalnem vedenju.

Izogibajoče navezani otroci ignorirajo ali zavračajo skrb odraslih oseb. Ne težijo k vzpostavljanju socialnih stikov niti z znano niti z neznano osebo. M. Ainsworth s sod. (1978) je ugotovila, da takšni otroci razvijejo občutek osamljenosti in niso sposobni zaupati drugim ljudem.

Veliko raziskav je pokazalo, da so omenjeni vzorci navezanosti stabilni v prvih šestih letih življenja in se razlikujejo od otrokovih razpoloženj in temperamenta (Obegi in Berant, 2009). Vzorci navezanosti so manj dosledni v družinah z veliko stresa kot v družinah z malo stresa.

Nekateri raziskovalci so spremenili te vzorce navezanosti in dodali enega ali dva nova. V ozadju vzorcev navezanosti je ideja, da so otroci z varnim tipom navezanosti v prvih šestih letih življenja bolj željni raziskovanja odnosov z drugimi ljudmi in bolj željni igranja z objekti ali živalmi, aktivnostmi, ki vodijo do spoznavanja sveta in sveta dela. Vendar pa ne obstaja noben neposredni dokaz v podporo temu predvidevanju, saj je teorija navezanosti, podobno kot teorija A. Roe, postavljena pred težavno nalogo napovedovanja vedenja daleč (več let) v prihodnosti. Vzdržne študije v zvezi s to tematiko so zelo redke (Sharf, 2013).

Po pregledu več raziskav sta Wright in Perrone (2008) pokazala na uporabnost teorije navezanosti pri razumevanju vloge odnosov pri kariernem razvoju. Posebej sta poudarila pomen odnosa med navezanostjo in *raziskovanjem*, ki je povezano z učenjem. V zvezi s tem je npr. Lucas (1999) pokazal, da mladostniki in odrasli, ki se počutijo psihološko varne, svobodneje raziskujejo svet dela in posledično razvijajo socialne kompetence skozi celotno življenje, kar se naprej povezuje z večjim delovnim zadovoljstvom. Pri raziskovanju povezav med *karierno zrelostjo* in navezanostjo pri srednješolcih sta Lee in Yi (2010) na vzorcu korejskih srednješolcev ugotovila, da je povezanost srednješolcev z njihovimi družinami dobro napovedovala karierno zrelost srednješolcev. Gallo (2009) je poročal, da pri majhni socialni podpori staršev karierna zrelost dijakov ni imela tako močne vloge pri njihovem kariernem odločanju kot pri veliki socialni podpori. Gravino (2002) je ugotovil, da so študentje, ki so bili močno povezani s starši, hkrati pa so bili usmerjeni k temu, da bi postali bolj odgovorni in neodvisni, bolj kot študentje brez omenjenih značilnosti na pozitiven način vključevali druge osebe v pomoč pri njihovem kariernem odločanju. Vignoli (2009) je ugotovil, da bolj ko so se mladostniki počutili povezane s starši, lažje so sklepali karierne odločitve. Na drugi strani sta Lease in Dahlbeck (2009) ugotovila, da je tip navezanosti napovedoval občutek samoučinkovitosti pri ženskah, ne pa tudi pri moških. Puffer (1999) je poročal, da so imele študentke, ki so bile navezane na starše, ki so spodbujali njihovo neodvisnost, trden občutek poklicne identitete ter da so poročale o minimalni anksioznosti in neodločnosti pri kariernem odločanju. Odrasli med 32. in 34. letom starosti so na odprta vprašanja v intervjujih odgovarjali, da je njihova navezanost na starše pomembno vplivala na njihove karierne teme (Perrone, Webb in Jackson, 2007).

Različne raziskave so pri kariernem razvoju otrok in mladostnikov preučevale pomen *ločitve in navezanosti* na matere in na očete. O'Brien (1996) je poročal, da sta navezanost in čustvena bližina tako z materjo kot tudi z očetom pomembno napovedovala mladostnikovo zaupanje v karierno odločanje in realnost kariernih odločitev. Tokar, Withrow, Hall in Moradi (2003) so pri študentih ugotovili povezave med karierno neodločnostjo in varno navezanostjo, anksiozno navezanostjo, ločitvijo od očeta in matere ter konfliktno neodvisnostjo v odnosu do očeta in matere. V tej raziskavi so bili študentje, ki so se v pozitivnem smislu čutili ločene od svojih mater, manj neodločeni in so si bili bolj na jasnem v zvezi s svojimi kariernimi odločitvami kot študentje, ki so se glede ločitve od matere počutili anksiozno, in kot študentje, ki so se čutili ločene v negativnem smislu. Na drugi strani je bila tudi primerna ločitev od očetov povezana s povečano karierno neodločnostjo študentov. Ta raziskava je pokazala na kompleksnost odnosov navezanosti med starši in mladostniki v povezavi s karierno neodločnostjo.

Downing in M. Nauta (2010) sta ugotovila, da študentje z močno anksiozno-ambivalentno navezanostjo na starše pogosteje izkušajo osebnostno-emocionalno karierno neodločenost kot študentje z anksiozno-ambivalentno navezanostjo. Avtorja razlagata te rezultate z medsebojno povezanostjo med mladostniki in starši in hkratnim občutkom negotovosti pri mladostnikih, ki zavira odločanje v tveganih situacijah. Scott in Church (2001) sta ugotovila, da so študentje z razvezanimi starši poročali, da so bili čustveno bolj prepuščeni samim sebi in manj navezani na starše kot študentje iz intaktnih družin. Felsman in Bluestein (1999) sta ugotovila, da navezanost mladostnikov na matere, ne pa tudi na očeta, pomembno pripomore k večjemu raziskovanju kariere. Tudi navezanost na vrstnike je bila pomembno povezana z večjim raziskovanjem okolja in večjim napredkom v procesu odločanja. Podobno sta tudi Germeijs in Verschuren (2009) ugotovila, da so študentje, ki so imeli močan občutek varne povezanosti z materami (ne pa tudi z očeti), bolj raziskovali sebe in karierne opcije kot ostali študentje. Tyson (1999) je poročal, da so bile ocene navezanosti na mater in očeta povezane z različnimi oblikami karierne neodločenosti: neodločenostjo zaradi anksioznosti glede karierne izbire, splošno neodločenostjo, neodločenostjo zaradi pomanjkanja informacij o poklicih in neodločenostjo zaradi pomanjkanja znanja o sebi. Navedene raziskave kažejo na vlogo ločitve in navezanosti v kariernem razvoju otrok in mladostnikov, vendar ugotovitve niso dovolj specifične, da bi na njihovi osnovi lahko predlagali konkretne napotke za karierno svetovanje.

Zaradi majhnega števila raziskav teorije navezanosti v povezavi s kariero in zaradi dejstva, da so ugotovljene napovedi le deloma povezane s kariernim razvojem, so predlogi za uporabo teorije navezanosti pri kariernem svetovanju splošni. Downing in Nauta (2010) ter Tokar s sod. (2003) verjamejo, da je razumevanje posameznikovih odnosov z drugimi v smislu ločitve in navezanosti uporabno pri temah kariernega odločanja in prilagajanja kariere. Pogovarjanje o temah ločevanja in navezanosti na starše, ki so lahko vir težav v mladostnikovem življenju, lahko svetovancem pomaga pri razvijanju občutka varnosti, da se lažje soočajo s kariernim raziskovanjem in odločanjem, ki jim sicer povzroča anksioznost. V primerih, ko se svetovanci počutijo negotove v procesu kariernega odločanja, jim lahko pomaga, da se s svetovalcem pogovorijo o njihovih trenutnih ali preteklih odnosih s starši. V takšnih primerih svetovalec lahko predstavlja osebo, ob kateri se svetovanec počuti bolj varno, kar lahko vpliva na zmanjšanje svetovančevega občutka negotovosti pri raziskovanju kariernih opcij. Raziskave o vlogi odnosov med starši in otroci/mladostniki pri kariernem odločanju, ki ji predstavljamo v nadaljevanju, preučujejo načine, na katere se starši in otroci/mladostniki pogovarjajo o kariernih izbirah; ne osredotočajo se na navezanost, temveč na interakcije med starši in otroci/mladostniki.

1.3.4.2.3 Interakcije med starši in otroci

V zadnjem desetletju je Richard Young s sodelavci intenzivno preučeval vplive staršev na karierni razvoj otrok in mladostnikov (Collin in Guichard, 2011; Valach in Young, 2009; Young in Valach, 2009; Young, Valach in Collin, 2002; Young, Valach in Marshall, 2007; Young, Marshall in Valach s sod., 2011). Pri svojem raziskovanju so uporabili metodo opazovanja pogovorov med starši in otroci – t. i. metodo akcijskega projekta (angl. action

project metod) (Young, Valach in Domene, 2005), s katero so analizirali pogovore med starši in otroci. Pri opisovanju starševskih in otrokovih zaznav kariernega odločanja in njihovih ne/strinjanj omenjeni avtorji uporabljajo izraz *kontekstualna akcijska teorija*, ki je še posebej uporabna pri razvijanju kulturno občutljivih razlag kariernega razvoja (Young, Marshall in Valach, 2007). To osredotočanje na zaznave staršev in otrok odraža konstruktivistični pogled na kariero. Pri raziskavah, v katerih so s kamero posneli pogovore med starši in otroci, se je Young s sodelavci (Collin in Guichard, 2011; Domene, Arim in Young, 2007; Young s sod., 1997, 2001, 2006; Young, Marshall in Valach s sod., 2011) osredotočil na *čustva in čutenja*, ki so nastajala na osnovi pogovorov med starši in otroci. Young s sod. (1997) je pokazal, kako starši in otroci poskušajo oblikovati skupna izhodišča oz. področje strinjanja v svojih pogovorih o karieri. Kasneje je Young s sod. (2001) identificiral štiri pomembne, na cilj osredotočene akcije (projekte), ki jih uporabljajo družine. Te so obsegale naslednje teme: odnosi v družini, identiteta, poročanje o ciljih in pozornost na kulturne cilje.

Ob tem ko se družinski člani pogovarjajo, se med njimi na osnovi ne/strinjanj glede določenih kariernih tem lahko ustvarja občutek bližine, povezanosti ali odtujenosti (Young, Valach in Marshall, 2007). Young s sod. (2007) preučuje vlogo raziskovanja, prizadevanj, preprirov in pogajanj, ob tem ko se srednješolci in starši skupaj spoprijemajo z odločanjem za študij. Avtorji ugotavljajo vpliv interakcij med dijaki in starši tako na kratkoročne (npr. nadaljevanje z odprtim pogovorom) kot tudi na dolgoročne (npr. izbiro kariernega smeri – študija) cilje dijakov.

V še eni raziskavi je Young s sod. (1999) preučeval načine, na katere so se mladostniki pogovarjali s svojimi starši o doseganju ciljev, kot so načrtovanje izobraževanja, izbira kariere in videnje prihodnosti. Procesi, ki so nastopili v teh pogovorih, so bili: raziskovanje idej, oblikovanje in potrjevanje načrtov ter medsebojno soočanje idej. Ko so mladostnike spraševali o vlogi staršev na njihov karierni razvoj, so mladostniki pri razvijanju kratkoročnih ciljev zaznavali vpliv staršev kot ustrezen, še posebej če bi samostojne odločitve mladostnikov utegnile imeti negativne moralne posledice (Bregman in Killen, 1999).

Pri raziskovanju 19 parov mladostnikov in njihovih mater, ki je trajalo šest mesecev, je Young s sod. (2006) ugotovil tri vrste projektov, s katerimi je opisal interakcije med materami in mladostniki. To so projekti, ki so se večinoma osredotočali na odnose med starši in otroci; projekti, ki so preskakovali s kariernih ciljev in akcij na spoprijemanje z odnosi med starši in mladostniki in projekti, ki so se osredotočali na pomoč v zvezi s kariero in s kariero povezanimi cilji. Domene s sod. (2007) je preučeval razlike v pogovorih med materami in sinovi ter med materami in hčerkami. Med obema skupinama parov je ugotovil veliko podobnosti, razlike pa so bile naslednje: matere in sinovi so se bolj kot matere in hčerke osredotočali na pogovarjanje o konkretnih, eksplicitnih kariernih ciljih kot matere in hčerke; med materami in hčerkami je prihajalo do več konfliktov in izogibanja po konfliktih kot med materami in sinovi.

Medtem ko raziskovalci teorije navezanosti preučujejo vplive različnih tipov navezanosti na karierni razvoj otrok in mladostnikov, Young s sodelavci analizira aktualne pogovore med starši in otroci/mladostniki. Njegovo delo je pripomoglo k razvoju specifičnega pristopa, ki temelji na vključevanju staršev v karierno svetovanje otrok/mladostnikov. Amundson in Penner (1998)

sta razvila petstopenjsko metodo vključevanja staršev in mladostnikov v karierno svetovanje. Metoda zajema predstavitev, vaje ugotavljanja vzorcev, razpravo o učnih interesih in uspehu, pogled na možnosti v izobraževanju in na trgu dela ter načrtovanje naslednjega koraka. Ta proces je namenjen dijakom med 14. in 18. letom starosti. Gre za dodatni svetovalni pristop, ki ima največje učinke, kadar so tako dijaki kot tudi starši motivirani za raziskovanje kariernih tem. Pristop poudarja vlogo staršev pri mladostnikovem kariernem raziskovanju.

1.3.4.2.4 Sistemska družinska terapija

V splošnem so družinski terapevti in zakonski svetovalci kariernemu svetovanju namenjali malo pozornosti. Kljub temu so nekateri med njimi raziskovali karierne teme znotraj družine (Chope, 2006, 2011). Nekaj raziskav je opisovalo učinke družinskih odnosov na karierni razvoj otrok in mladostnikov, pri čemer so raziskovalci posebno pozornost namenili t. i. *zlivajočim se* (angl. enmeshed) in *razvezanim družinam* (Goldenberg in Goldenberg, 2013). V zlivajočih se družinah so družinski člani preveč odvisni drug od drugega, kar se v njihovem vedenju izraža kot medsebojno pogovarjanje o skoraj vseh vidikih posameznikovega življenja. Odgovornosti družinskih članov v takšni družini so nejasne, psihološke meje med družinskimi člani pa zelo prepustne. V takšni družini lahko npr. mati in oče dajeta 11-letni hčerki različne nasvete glede izbire kariere, mlajša sestra pa jo zbada, ker še nima kariernih načrtov. Nasprotno lahko v razvezanih družinah oče svojemu 11-letnemu sinu predlaga poklic inženirja, ker so, po očetovem mnenju, v tem poklicu dobro plačana delovna mesta. Odnos med očetom in sinom je avtoritaren, ker oče sinu pravi, kaj naj stori in ga ne posluša (tudi ne pozna njegovih potreb, interesov in želja).

Penick in Jepsen (1992) sta ugotovila, da so bili družinski odnosi, kot so zlivanje in razveza, močnejši napovedovalci kariernega razvoja kot spol, družbenoekonomski položaj in izobrazba. V raziskavi, kjer so primerjali študente, katerih starši so bili razvezani, s tistimi iz intaktnih družin, so se študentje iz intaktnih družin s starši več pogovarjali o svojem kariernem odločanju in so bili bolj odločeni v zvezi s svojimi kariernimi izbirami kot študentje iz razvezanih družin, še posebej če so bili starši razvezani nedavno (Scott in Church, 2001). Obseg, do katerega so bili srednješolci spodbujani, da izražajo svoja čustva in da o kariernih problemih razpravljajo starši, je bil šibek, a vendar statistično pomembno povezan z njihovimi pozitivnimi stališči do načrtovanja kariere (Hargrove, Inman in Crane, 2005). Keller in Whiston (2008) sta ugotovila, da v obdobju zgodnjega mladostništva interes staršev, splošna podpora staršev in podpora staršev pri načrtovanju kariere bolje napovedujejo karierni razvoj kot informiranost o kariernih opcijah. Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson in Zane (2007) so v raziskavi kariernega razvoja mladostnikov z učnimi težavami ugotovili tri vrste vedenj staršev v odnosu do otrok: zastopanje, zaščita in odmik. Navedene raziskave osvetljujejo, kako lahko različni načini povezovanja znotraj družine vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov.

V zadnjih letih so raziskovalci sistemske družinske terapije veliko pozornosti namenili temama spol in multikulturalnost, kar lepo prikazujeta Goldenberg in Goldenberg (2013) ter Sharf (2012). Ti avtorji ponujajo pregled nad tem, kako strategije vzgajanja otrok variirajo glede na otrokov

spol in kulturno pripadnost družine. Chope in Consoli (2006) opisujeta vplive kulturnih dejavnikov na družine in karierno odločanje. Song (2001) je na vzorcu 428 korejskih študentk ugotovil, da so bila njihova karierna prizadevanja povezana z ne-tradicionalnimi atributi ženskih spolnih vlog in s tesnimi odnosi z njihovimi materami. Rohner, Rising in Sayre-Scibona (2009) so ugotovili pozitivno povezanost med karierno neodločnostjo študentk (ne pa tudi študentov) in njihovimi spomini iz otroštva glede občutka, kako so jih sprejemali starši. Dietrich in Kracke (2009) sta ugotovila pozitivno povezanost med težavami nemških mladostnikov pri kariernem odločanju ter pomanjkanjem podpore in vpletenosti njihovih staršev. Pri grških mladostnikih se je avtoritaren stil starševstva povezoval s težavami mladostnikov pri kariernem odločanju. Pri dekletih so bile težave pri kariernem odločanju povezane tudi s permisivnim načinom vzgoje. Li in Kerpelman (2007) sta ugotovila, da je občutek povezanosti med študentkami in njihovimi starši dobro napovedoval pričakovane stiske v zvezi s prihajajočimi kariernimi odločitvami. Čeprav se družinski terapevti pri svojem delu ne osredotočajo neposredno na karierne teme, se njihova opažanja o vlogi kulture in spola pri kariernem odločanju in prilagajanju v splošnem skladajo z ugotovitvami raziskav, ki preučujejo karierni razvoj otrok in mladostnikov.

Enega od pristopov, ki ga družinski terapevti uporabljajo pri svojem delu, lahko uporabimo tudi pri kariernem svetovanju. Pri delu s svetovanci, ki se poklicno odločajo, nam je lahko v pomoč, če se z njimi pogovorimo o družinskih kariernih vzorcih. Shellenberger (2007) opisuje uporabo *genograma* kot načina, s katerim se določajo terapevtske možnosti za družino ali par. Genogram je slikovni prikaz posameznikove (razširjene) družine skozi več generacij (navadno ne več kot štiri) in medsebojnih odnosov med družinskimi člani. Sueyoshi, Rivera in Ponterott (2001) opisujejo, kako lahko uporabljamo genograme pri kariernem svetovanju. Genogrami spodbujajo samorazkrivanje svetovancev, organiziranje pomembnih informacij o stališčih družine do dela in razkrivajo, kako delovni vzorci družinskih članov vplivajo na svetovanca. Genogrami se lahko nanašajo na ožjo ali širšo svetovančevo družino. Ob vključevanju poklicnih informacij o družini lahko raziskujemo različne teme, kot npr. svetovančevo videnje samega sebe, drugih in sveta dela. Svetovalci lahko iz genogramov ugotovijo, kako so različni družinski člani svetovancu predstavljali model za oblikovanje stališč do dela in izobraževanja: npr. ali so določeni družinski člani stereotipizirali svetovančevo videnje kariere s svojim spolom; ali so morda še posebej visoko vrednotili določene poklice, kot npr. medicino ali politiko; ali so se mnenja družinskih članov razlikovala glede smiselnosti nadaljevanja izobraževanja po končani srednji šoli ipd. Ob razpravljanju o takšnih temah lahko svetovanci bolje razumejo izvore in vsebino lastnih stališč do kariernega odločanja.

1.3.4.2.5 Razvojno odnosni model S. Phillips

Medtem ko raziskovalci teorije navezanosti preučujejo vplive staršev na karierne izbire otrok in mladostnikov, se drugi raziskovalci (npr. Bluestein, 2006; 2011; Bluestein, Schultheiss in Flumm, 2004; Gergen, 2009; Phillips, Carlson, Christopher-Sisk in Gravino, 2001; Phillips in Jome, 2005; Schultheiss, 2003, 2007) osredotočajo na širše odnose otrok in mladostnikov z njim pomembnimi osebami, tj. odnose s prijatelji, vrstniki, sorodniki in učitelji. Njihove

raziskave kažejo, na kakšen način lahko drugi ljudje pomagajo posameznikom pri soočanju s kariernimi skrbmi. Tako sta npr. Kenny in Bledsoe (2005) ugotovila, da je podpora družine, učiteljev, vrstnikov in tesnih prijateljev pomagala dijakom pri prilagajanju karierni izbiri, izboljšanju pričakovanj kariernih izidov in boljšem načrtovanju kariere.

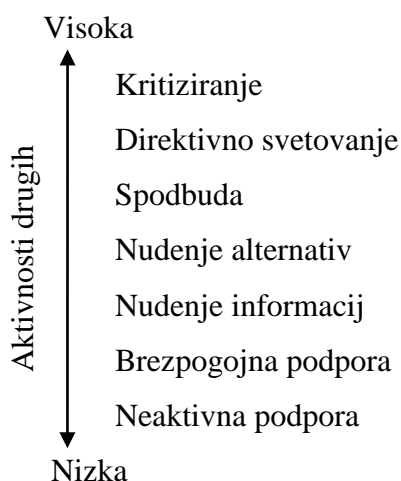
Diemer (2007) je poročal, kako je pomoč socialno ogroženim srednješolcem (nebelim četrtošolcem) s strani šole kot institucije in staršev vplivala na poklicna pričakovanja in vrednote dijakov. Podpora staršev skozi odnose je obsegala: izvajanje aktivnosti skupaj z dijakom, razpravljanje o težavah z dijakom in pogosto pogovarjanje z dijakom. Instrumentalna podpora staršev je vključevala: vzpostavljanje stikov s šolo glede dijakovih kariernih načrtov, obiskovanje programov o potencialnih zaposlitvah, primernih za dijake, razpravljanje o dijakovih kariernih načrtih s starši dijakovih prijateljev in pogovarjanje z dijakom o njegovih o zaposlitvenih načrtih. Instrumentalna podpora šole pa je bila: možnost, da dijaki lahko rešujejo vprašalnike poklicnih interesov, vodeni ogledi delovnih mest in delavnice pripravljenosti na kariero.

Nekateri raziskovalci so razvili kategorije odzivanja v odnosih na osnovi intervjujev z učenci (navadno študenti), ki so se nanašali na njihovo karierno odločanje in njihove interakcije z drugimi ljudmi v tem procesu odločanja. Schultheiss, Kress, A. J. Manzi in Glassock (2001) so razvrstili interakcije 14 študentov in njihovih staršev, sorojencev in drugih, študentom pomembnih oseb. Kenny, Blustein, Chaves, Grossman in Gallagher (2003) so razvrstili različne vrste socialne podpore (in njeno pomanjkanje) pri kariernem odločanju srednješolcev. Kljub temu da sta omenjeni raziskavi ugotovili različne teme, obstaja splošno strinjanje, da je koristno raziskovanje različnih tipov odnosov v kariernem razvoju.

S. Phillips s sodelavci je med vsemi kariernimi raziskovalci najbolj temeljito preučila kategorije odzivanja v odnosih (angl. relational responding) pri kariernem odločanju (Sharf, 2013). Na osnovi več študij (Carlson in Phillips, 2001; Jome s sod., 2003; Lisi, Phillips, Christopher, Groat in Carlson, 1999; Phillips, Carlson, Christopher-Sisk in Gravino, 2001; Phillips s sod., 2000, 2002), v katerih je sodelovalo od 10 do 20 ljudi, je avtorica razvila in izpopolnila kategorije odzivanja v odnosih. Njen razvojno odnosni model izpostavlja dve glavni temi: aktivnosti drugih (angl. actions of others) in samoosredotočenost (angl. self-directedness). Poglejmo si obe temi nekoliko pobližje (povzeto po Phillips in sod., 2001).

1.3.4.2.5.1 Aktivnosti drugih

Aktivnosti drugih zajemajo sedem načinov, na katere se druge osebe lahko vključujejo v posameznikovo karierno odločanje. Te aktivnosti (slika 15) so razvrščene vzdolž kontinuuma od majhne do velike vključenosti drugih v posameznikovo odločanje.



Slika 15. Aktivnosti drugih z vidika njihove vključenosti v posameznikovo odločanje (vir: Phillips s sod., 2002)

Neaktivna podpora (angl. nonactive support). Odraža najmanjšo vpletenost drugih v posameznikovo odločanje. Lahko je podporna, vendar ne zajema nobenega vodenja. Primer: »Čeprav sva si z bratom blizu, se nikoli ne vpleta v to, kaj bom počel, ko doštudiram.«

Brezpogojna podpora (angl. unconditional support). Tu druga oseba posluša in aktivno podpira posameznika, ki se odloča. V splošnem druga oseba izraža mnenje, da je odločitev posameznika, ki se odloča, dobra, ne glede na to, kakšna je odločitev. Primer: »Svojemu očetu sem ob različnih prilikah povedal, da želim biti zdravnik, nogometni igralec in pogrebnik. Vedno je podpiral moje odločitve, ne glede na to, kakšna je bila.«

Nudenje informacij (angl. information provided). Tu druga oseba zagotavlja informacijo posamezniku, ki se odloča. Informacija je povezana z opcijami, med katerimi se posameznik odloča. Informacija je ponujena brez sugeriranja najboljše odločitve. Primer: »Pogovarjal sem se s svojo pediatrijno iz otroštva. Omogočila mi je, da sem jo opazoval pri delu z otroci in mi povedala, kako navadno poteka njen delovni dan.«

Nudenje alternativ (angl. alternatives provided). Vedenje, značilno za to kategorijo, presega nudenje informacij. Osebi, ki se odloča, druga oseba zagotavlja s kariero povezane priložnosti, npr. nudenje informacij o obstoječem delovnem mestu ali aktivnosti, ki bo podprla posameznikov karierni razvoj. Primer: »Marija je vedela, da me zanima igrilstvo in ko je izvedela za avdicijo za film, mi je to takoj sporočila.«

Spodbuda (angl. push, nudge). Ta kategorija se od prejšnjih razlikuje v tem, da druga oseba poskuša voditi, usmerjati posameznika, ki se odloča, k točno določeni izbiri. Ta druga oseba ima mnenje o tem, kaj je prav, najbolje za posameznika, ki se odloča, in to tudi predlaga. V primerjavi z nudenjem alternativ gre pri tej kategoriji za pomembo povečanje vpletenosti druge

osebe v posameznikov proces odločanja. Primer: »Moja učiteljica biologije v srednji šoli mi je rekla, da bi moral razmisliti o študiju biologije, čeprav v to sam nisem bil prepričan.«

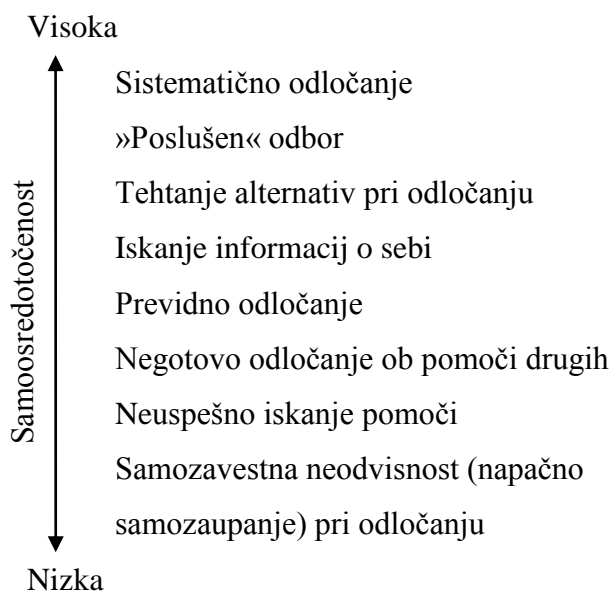
Direktivno svetovanje (angl. forced guidance). V nasprotju s kategorijo pritiska je siljeno vodenje kategorija, pri kateri druga oseba ponudi predlog in vodenje posamezniku, ki se odloča, brez da bi razmišljala o interesih ali željah tega posameznika. V tej kategoriji druga oseba govori posamezniku, ki se odloča, kaj ona sama (druga oseba) misli, da bi bilo najbolje za posameznika. Primer: »Moja mati mi je rekla, da se moram vpisati na državno fakulteto, ker ima veliko nižjo šolnino. To pomeni, da ne morem izbrati nekega drugega študija, o katerem sem premišljeval.«

Kritiziranje (angl. criticism). Vedenje druge osebe v tej kategoriji presega značilna vedenja prejšnjih kategorij v tem, da v tej kategoriji druga oseba posamezniku, ki se odloča, pravi, kaj posameznik zmore oz. ne zmore in tudi kritizira posameznikov proces odločanja. Primer: »Moj oče mi je rekel, da ne bi smela izbrati študija gradbeništva. Pravi, da nisem dovolj dobra pri matematiki, poleg tega pa meni, da gradbeniški poklic ni primeren za žensko.«

Teh sedem kategorij aktivnosti drugih oseb predstavlja splošen okvir vključenosti drugih v posameznikovo odločanje. Ni nenavadno, da od oseb, ki dobro poznajo posameznika, ki se odloča (npr. staršev), slišimo izjave, ki nakazujejo na njihovo veliko vpletenost v posameznikovo odločanje. Poznavanje vplivov drugih na svetovančevo karierno odločanje lahko svetovalcu pomaga pri razumevanju svetovančevega načina raziskovanja kariernih alternativ. Dimenzija aktivnosti drugih govori o tem, kako druge osebe vplivajo na posameznika, ki se odloča. Na drugi strani dimenzija samoosredotočenosti razlaga načine posameznikovega odločanja.

1.3.4.2.5.2 Samoosredotočenost

Tema samoosredotočenosti razlaga učinkovito »uporabljanje« drugih oseb pri posameznikovem kariernem odločanju. Zajema osem kategorij, ki se raztezajo od popolnega neuporabljanja drugih do uporabljanja drugih na sistematičen način (slika 16).



Slika 16. Kategorije samoosredotočenosti
(vir: Phillips s sod., 2002)

Samozavestna neodvisnost – napačno samozaupanje pri odločanju (angl. confident independence – false confidence). Posamezniki v tej kategoriji ne načrtujejo niti ne raziskujejo, kaj bi radi počeli. Navzven lahko delujejo samozavestno, vendar v resnici ne poznajo svojih načrtov za prihodnost, saj slabo poznajo svoje interese, sposobnosti in vrednote. Primer izjave te kategorije je: »Živim vsak dan posebej. Delam, kar hočem. Stvari se bodo razrešile same po sebi.«

Neuspešno iskanje pomoči (angl. unsuccessful recruitment). Posamezniki v tej kategoriji vedo, da potrebujejo pomoč, vendar se jim pomoč, nudena v preteklosti, ni zdela uporabna. V preteklosti so sicer lahko poskušali dobiti pomoč, vendar jim ti poskusi niso pomagali pri njihovem odločanju. Primer: »Ko sem vprašal starše ali prijatelje, kaj naj naredim v zvezi z odločitvijo za študij, so vsi mi rekli, da bom že vedel, ko bo prišel čas za to. To mi ni prav nič pomagalo.«

Negotovo odločanje ob pomoči drugih (angl. insecure use of others). V tej kategoriji posamezniki pri odločanju poiščejo nasvet druge osebe in razmišljajo o nasvetu, ki jim ga ta oseba da, a ne zaupajo v lastno sposobnost odločanja. Upajo, da se bodo s tem, ko se bodo pogovorili z drugimi ljudmi, lažje in bolje odločili. Primer: »Res težko se odločim, toda če se pogovorim z drugimi ljudmi, jim bom morda lahko zaupal in upošteval njihove nasvete.«

Previdno odločanje (angl. cautious). Oseba, ki je pri odločanju previdna, pazi, da pri odločanju ne dela napak. V primerjavi z osebami, ki so negotove v uporabi drugih, se posamezniki v tej kategoriji hitreje odločajo, vendar previdno razmislijo o pogledih drugih oseb na odločanje. Primer: »V preteklosti sem naredil že veliko napak. Vpisal sem se že mnoge študije in nisem prepričan v to, da se zopet vpišem na novega oz. ne vem, če bom tokrat izbral pravega. Res bi rad slišal mnenje drugih o tem, preden se odločim.«

Iskanje informacij o sebi (angl. seeking information about self). Posamezniki v tej kategoriji so negotovi glede svojih interesov, sposobnosti ali vrednot. Aktivno iščejo druge, da bi jim povedali, v čem so dobri ali kaj imajo radi. Navadno iščejo informacije pri ljudeh, za katere menijo, da jih dobro poznajo. Primer: »Helena me res dobro pozna. Ona je moja prava prijateljica. Res me zanima, ali je mnenja, da bom uspešen pri študiju medicine, ali naj raje izberem kakšen drug študij, povezan z zdravstvom.«

Tehtanje alternativ pri odločanju (angl. weighing options). Posamezniki v tej kategoriji pri svoje odločanju prosijo druge za pomoč pri enem ali več delih procesa kariernega odločanja. Nase prevzamejo odgovornost za odločanje, vendar se jim zdi uporabno slišati mnenje drugih v zvezi s tem, kaj naj naredijo. Primer: »Skupaj s starši se bomo pogovorili glede tega, kateri študij naj izberem.«

Poslušen odbor (angl. sounding board). Nekateri posamezniki imajo radi, da drugi poslušajo njihov proces odločanja. Drugim ljudem radi povedo svoje razmišljanje, a od njih ne pričakujejo pomoči pri odločanju. Primer: »Že samo to, da svojemu dekletu govorim o različnih možnostih nove zaposlitve, ki jo iščem, mi zelo pomaga.«

Sistematično odločanje (angl. systematic). Ko se posamezniki odločajo premišljeno in načrtno, pravimo, da se odločajo sistematično. Ta pristop je podoben racionalnemu pristopu k odločanju. Posamezniku v tej kategoriji upoštevajo razmišljanja drugih ljudi, vendar nase prevzemajo odgovornost za odločitve. Primer: »Poiskal sem karierne informacije, govoril z različnimi ljudmi in naredil seznam potencialnih študijev, ki bi jih lahko študiral.«

Poznavanje svetovančeve stopnje samoosredotočenosti lahko pomaga kariernemu svetovalcu pri načinu nudenja pomoči svetovancu, ki se karierno odloča. Poznavanje načinov, na katere svetovanci vključujejo druge osebe v njihovo odločanje, je lahko svetovalcu v pomoč pri odločanju o tem, kako napredovati v razjasnjevanju svetovančevih sposobnosti, interesov, vrednot in poklicnih informacij.

Skozi razvojno odnosni model S. Phillips in njeni sodelavci prikazujejo pomen drugih oseb pri posameznikovem kariernem odločanju. Različne odločitve posamezniki izvajajo na različne načine. Nekateri posamezniki lahko uvrstimo v eno kategorijo samoosredotočenosti, ko se odločajo o ljubezenskih zadevah, in v drugo kategorijo, ko se karierno odločajo. Poleg tega se lahko posamezniki pomikajo naprej in nazaj vzdolž kontinuuma samoosredotočenosti glede na naravo odločitve in vrsto drugih oseb, vključenih v kontekst odločanja.

Razvojno odnosni model je lahko zelo uporaben pri kariernem svetovanju, saj se v procesu kariernega svetovanja pogosto pojavlja vključevanje drugih oseb v svetovančev proces odločanja. Svetovalci so v procesu svetovanja lahko pozorni na aktivnosti drugih in na samoosredotočenost svetovanca. S. Phillips s sod. (2001) opisuje izpopolnjen model kombinirane uporabe samoosredotočenosti in aktivnosti drugih. Model vključuje štiri kvadrante,

ki se med sabo razlikujejo glede na stopnjo aktivnosti drugih in samoosredotočenosti. Ta model lahko uporabljamo tako za ocenjevanje kot tudi za svetovanje.

Razvojno odnosni model S. Phillips je edinstven v določanju specifičnih kategorij vključevanja in uporabljanja posamezniku pomembnih oseb v njegov proces kariernega odločanja. Kategorije razvojno-odnosnega modela se skladajo s splošnim odnosnim pristopom h kariernem svetovanju (Schultheiss, 2003, 2007). Model S. Phillips, teorija navezanosti in pristopi družinske systemske terapije so relativno novi pristopi h kariernem razvoju. V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami so odnosni pristopi h kariernem razvoju še vedno pomanjkljivo empirično preverjeni (še posebej pri ugotavljanju razlik med spoloma ali med različnimi kulturnimi skupinami), kar ponuja veliko možnosti za nadaljnje raziskovanje.

1.3.4.2.6 Vpliv učiteljev in vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov

Glede na to, da izobraževanje navadno poteka v šolah, ni nenavadno, da raziskave konsistentno ugotavljajo povezave med *podpora in vodstvom učiteljev* (kot jo zaznavajo učenci) v povezavi z izobraževalnimi in družbenimi temami ter učno motivacijo, dosežki in vključenostjo v izobraževanje (Kenny in Medvide, 2013). Čeprav so raziskovalci večinoma preučevali vpliv učiteljev v povezavi z akademskimi izidi učencev, je nekaj raziskav pokazalo tudi na pomen zaznane podpore učiteljev na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Tako so Metheny, McWhirter in O'Neil (2008) na vzorcu ameriških srednješolcev z evropskim poreklom ugotovili pozitivno povezanost med zaznano podporo učiteljev, samoučinkovitostjo pri kariernem odločanju in poklicnimi pričakovanji izidov.

Interakcije med učitelji in učenci imajo lahko tudi negativne posledice. V zvezi s tem so Bae, Holloway, Li in Bempechat (2008) na vzorcu mehiških srednješolcev pokazali, da so srednješolci, še posebej tisti z nižjimi akademskimi dosežki, pričeli izostajati od pouka, če so zaznali nizka pričakovanja učiteljev, povezana z njihovimi učnimi dosežki. Odnosi med zaznano podporo učiteljev/staršev in mladostnikovim kariernim razvojem so dokaj kompleksni. Kenny in Bledsoe (2005) sta npr. pokazala, da je podpora učiteljev pomembneje napovedovala odnos srednješolcev do šole in izobraževanja kot podpora staršev; na drugi strani je podpora staršev bolj napovedovala karierna pričakovanja izidov. Perry, Liu in Pabian (2010) so na raznolikem vzorcu srednješolcev ugotovili, da sta tako podpora staršev kot učiteljev, vsaka zase, pomembno pojasnjevali načrtovanje kariere in občutek samoučinkovitosti pri kariernem odločanju, kar je nadalje pojasnjevalo vključenost srednješolcev v šolo in izobraževanje. V prihodnosti bo treba izvesti še več raziskav, da bi še bolje razumeli relativno vlogo in načine, na katere družine in učitelji vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov.

Nekatere, sicer redke raziskave so pokazale, da je pomemben tudi vpliv vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Raziskava Flooka, Repetti in Ullmana (2005) je pokazala na vlogo vrstnikov pri vedenju osnovnošolcev in srednješolcev v razredu, pri čemer se je sprejetost vrstnikov pozitivno povezovala z učno samopodobo učencev. Mladostniki veliko časa preživijo z vrstniki, zato marsikateri tudi pri njih išče nasvet ali vodstvo (Flook, Repetti in Ullman, 2005).

Ko vrstniki pozitivno razmišljajo in govorijo o šoli in izobraževanju, mladostniki pogosto ponotranjijo takšna stališča in se tudi sami pozitivno identificirajo s šolo (Kenny in Bledsoe, 2005).

Nekaj raziskav (npr. Demaray, Malecky, Davidson, Hodgson in Rebus, 2005; Fordham in Ogbu, 1986; Kenny s sod., 2007) je pokazalo tudi na negativen učinek odnosov z vrstniki na karierni razvoj otrok in mladostnikov. V teh raziskavah so bili mladostniki, ki so zaznali premajhno podporo vrstnikov njihovim učnim in akademskim prizadevanjem, pogosteje v bolj tveganih situacijah, tako akademsko kot emocionalno. Ta odnos je bil še posebej izrazit pri učencih z nizkim SES, ki so pri nizki podpori vrstnikov pogosto razvili negativna stališča, povezana s šolo in izobraževanjem, ter kazali simptome psiholoških stisk. Učenci so tudi zaznavali vrstnike z negativnimi stališči do šole in izobraževanja kot ovire pri njihovem lastnem akademskem in kariernem razvoju. V splošnem je malo raziskav preučevalo vlogo vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Vpliv vrstnikov se večinoma kaže kot vir emocionalne podpore in oblikovanja odnosa do šole in izobraževanja (Kenny s sod., 2007).

Marsikateri mladostniki se doma ali v šoli soočajo z družinskim ali vrstniškim nasiljem. V zvezi z nasiljem in kariernim razvojem otrok in mladostnikov je bilo narejenih zelo malo raziskav. Thompson in Whimper (2010) sta ugotovila, da je doživljanje nasilja v družini povezano s slabšim mentalnim zdravjem in nižjimi psihosocialnimi ter akademskimi izidi osnovnošolskih otrok. Nakamoto in Schwartz (2010) sta v metaanalizi raziskav s področja vrstniškega nasilja ugotovila negativen učinek vrstniškega nasilja na akademske in psihosocialne izide storilcev in žrtev nasilja.

1.3.4.2.7 Ocena odnosnih pristopov h karieri

Medosebni odnosi so bistvenega pomena pri skoraj vseh aktivnosti človeka. Odnosni pristopi h karieri kažejo na pomen in vlogo odnosov v posameznikovem kariernem razvoju. Anne Roe je bila prva raziskovalka na področju kariernega razvoja, ki je poudarjala pomen in vlogo staršev (predvsem njihovih vzgojnih stilov) pri kariernem razvoju otrok in mladostnikov. Razvila je teorijo, s katero je želela napovedovati karierne odločitve otrok in mladostnikov na osnovi zgodnjih interakcij med starši in otroki. Kasnejše raziskave niso podprle njene teorije, ostaja pa dejstvo, da je A. Roe poudarila pomen zadovoljevanja posameznikovih potreb preko poklicnih izbir in dvignila ozaveščenost kariernih svetovalcev glede vloge staršev pri otrokovem/mladostnikovem kariernem razvoju.

Raziskave teorije navezanosti kažejo na pomen ločitve (procesa ločevanja otrok in mladostnikov od staršev) in navezanosti tako na matere kot tudi na očete pri kariernem razvoju otrok in mladostnikov. Raziskave sistemske družinske terapije razlagajo, kako različni vzorci povezanosti v družini, kot npr. zlivajoče se in razvezane družine, vplivajo na karierno odločanje otrok in mladostnikov. Medtem ko raziskovalci teorije navezanosti in sistemske družinske terapije preučujejo vplive različnih tipov navezanosti na karierni razvoj otrok in mladostnikov, Young s sodelavci analizira aktualne pogovore med starši in otroci/mladostniki ter ugotavlja

njihov vpliv na otrokovo/mladostnikovo karierno odločanje in karierni razvoj. Razvojno-odnosni model S. Phillips svetovalcem omogoča vpogled v to, na kakšen način se druge, posamezniku pomembne osebe (ne samo družinski člani) vključujejo v otrokovo/mladostnikovo karierno odločanje ter na kakšen način otrok/mladostnik (zavestno) uporablja druge osebe kot vire pomoči pri kariernem odločanju.

Raziskave teorije navezanosti, interakcij med starši in otroci ter družinske systemske terapije so pokazale, kako lahko odnosi med starši in otroki neposredno ali posredno spodbujajo ali ovirajo otrokov/mladostnikov karierni razvoj. Starši vplivajo na otrokov/mladostnikov razvoj preko: a) tega, da otrokom predstavljajo model za akademske in karierne dosežke; b) oblikovanja stališč in vrednot glede šole, dela in izobraževanja; c) nudenja varnih odnosov povezanosti, ki spodbujajo karierno raziskovanje, karierno zrelost in razvoj poklicne identitete; d) emocionalne podpore, ki vpliva na posameznikov občutek samoučinkovitosti in pričakovanja izidov, razvoj kariernih interesov, raziskovanje in načrtovanje kariere; e) nudenja finančne podpore pri kariernem izobraževanju. Raziskave so pokazale tudi na vpliv pričakovanj staršev na karierne aspiracije/prizadevanja otrok/mladostnikov in njihovo vključenost v izobraževanje.

Vloga učiteljev in vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov je bolj posredna. Zaznana podpora učiteljev se konsistentno povezuje z učno motivacijo, učnimi dosežki in vključenostjo v šolo in izobraževanje, kar se nadalje povezuje s posameznikovim kariernim razvojem. Podobno kot pričakovanja staršev, povezana s kariernim razvojem njihovih otrok in mladostnikov, tudi pričakovanja učiteljev glede učnih dosežkov otrok in mladostnikov napovedujejo vključenost v šolo, kar pa se zopet povezuje z njihovim nadaljnjim kariernim razvojem. Tudi vrstniki lahko posredno vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov preko emocionalne podpore in pozitivnih ali negativnih modelov – prevzemanja pozitivnih ali negativnih stališč do šole, izobraževanja in kariernih dosežkov. So pa raziskave s tega področja še vedno precej redke.

Da bi bolje razumeli vlogo razširjene družine na otrokov/mladostnikov karierni razvoj je N. Fouad s sod. (2010) razvila vprašalnik za ocenjevanje vplivov družine na posameznikovo karierno odločanje. Vprašalnik ocenjuje različna področja vplivanja družine na posameznikovo karierno odločanje, npr. emocionalna in finančna podpora družine, družinska pričakovanja, vrednote in stališča v povezavi s kariero idr. Preliminarne raziskave, narejene na socialno in ekonomsko raznolikem vzorcu študentov in srednješolcev, so pokazale, da družinski odnosi vplivajo na posameznikove stile kariernega odločanja, občutek samoučinkovitosti in karierno prilagodljivost (Kies, Fouad, Liu in Figueiredo, 2011).

Model S. Phillips, teorija navezanosti in pristopi družinske systemske terapije so relativno novi pristopi h kariernem razvoju. V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami nudijo dodaten – odnosni pogled na karierno odločanje in razvoj. Kljub temu da se je v zadnjem desetletju povečalo število raziskav o pomenu medosebnih odnosov za posameznikov karierni razvoj in odločanje, so te še vedno pomanjkljive (še posebej v zvezi z ugotavljanjem razlik med spoloma in med različnimi kulturnimi skupinami), preveč razdrobljene, njihove ugotovitve pa so pogosto nekonsistentne. Zato je v prihodnosti potrebnih še več raziskav, da bi bolj razumeli relativno

vlogo in kompleksne načine, na katere družine, učitelji in vrstniki vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov.

1.3.4.3 Duhovni pristop h kariernem odločanju

V zadnjih 20 letih se je močno povečalo zanimanje psihologov za razumevanje vloge duhovnosti in religije pri zdravem človekovem delovanju. Danes tako tudi mnogi karierni svetovalci in raziskovalci pri svojem delu uporabljajo t. i. duhovni pogled na karierno odločanje. Ti avtorji dela ne vidijo kot posvetne naloge niti kot nekaj, kar posameznik mora početi. Nasprotno, na delo gledajo kot na prostor za hranjenje duha in priložnost za osebni razvoj. S tega vidika lahko posameznikov *duh* (angl. spirit) močno vpliva na posameznikovo življenje in odločanje ter oblikuje posameznikovo osebnost. *Duh* lahko pojmuje kot esencialni princip, ki daje življenje fizičnemu bitju (Savickas, 1997).

1.3.4.3.1 Opredelitev duhovnosti in religioznosti

Svojevrsten paradoks je, da danes (še vedno) nimamo jasne, enoznačne, splošno sprejete in dokončne definicije duhovnosti. Na to nas pri razlagi pojma duhovnost takoj na začetku opozori spletna enciklopedija Wikipedia (junij, 2013) in nadaljuje, da so »znanstveniki družboslovnih znanosti opredelili duhovnost kot iskanje "svetega", pri čemer je "sveto" splošno opredeljeno kot nekaj onstran vsakdanjega, navadnega in vrednega čaščenja«. Poleg tega se je pojmovanje duhovnosti spreminjalo in razvijalo skozi čas. V posameznih zgodovinskih obdobjih je bila duhovnost bolj ali manj povezana, včasih celo enačena, z religijo. Po Waaijmanu (2007) je tradicionalen pomen duhovnosti proces preoblikovanja oz. preobrazbe. Danes duhovnost še vedno pomeni proces preobrazbe, vendar je ločen od religijskih institucij v smislu duhoven, a ne religiozen. Pomemben vidik današnjega pojmovanja duhovnosti predstavlja posameznikova notranja individualna izkušnja. Y. Wong in J. Vinsky (2009) pravita, da religija predstavlja organiziran in institucionalni pogled na duhovnost, Houtman in Aupers (2007) pa zaključujeta, da je današnja t. i. moderna duhovnost mešanica humanistične psihologije, mističnih, ezoteričnih tradicij in vzhodnih religij. Oxfordov spletni slovar (Oxford Dictionaries, junij, 2013) pridevnik »duhoven« opredeli kot »nanašajoč se na duh, dušo, v nasprotju z materijo oz. fizično stvarjo«.

Na to, da je pojem duhovnost slabo opredeljen tudi v slovenskem okolju, je opozoril Žorž (2007) in zaključil, da sta razlagi pojma duhovnost v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ, junij, 2013) danes v psihologiji očitno preozki in preseženi. SSKJ opredeli duhovnost kot »i) usmerjenost k nematerialnim vrednotam in ii) od telesa neodvisni, samostojni del človekovega bistva«. Žorž (2007) razloži, da nematerialnih vrednot ne zanikajo niti največji nasprotniki duhovnosti, danes prevladujoči celostni pogled na človeka (klasični dualistični pogled je ločil telo in dušo) pa povsem presega drugo razlago.

Bregman (2006) navaja, da ima skoraj vsako področje znotraj znanstvenega raziskovanja (npr. socialno delo, psihologija, delovna terapija, vodenje na delovnem mestu) svojo definicijo

duhovnosti. Te definicije so hkrati splošne, nejasne in kompleksne ter pogosto odražajo bolj individualne poglede raziskovalcev kot poglede udeležencev.

Pri vsebinski analizi raziskovalnih definicij duhovnosti so Chiu, Emblem, Van Hofwegen, Sawatzky in Meyerhof (2004) identificirali štiri komponente duhovnosti: a) eksistencialna realnost ali smisel in način bivanja v življenju; b) transcendenca; c) povezanost s celoto; d) prisotnost združevalne sile ali energije. Tudi ostali raziskovalci so v svojih študijah ugotovili podobne elemente duhovnosti (Bregman, 2006; Dent, Higgins in Wharff, 2005; Hodge in McGrew, 2006; McSherry in Cash, 2004; Unruh, Versnel in Kerr, 2002).

McSherry in Cash (2004) sta razvila t. i. duhovno taksonomijo, v kateri sta razvrstila različne definicije duhovnosti. Ena stran duhovne taksonomije se je povezovala z religijo in teološkimi ideali, medtem ko druga stran odraža humanistični in eksistencialni vidik ter se osredotoča na smisel in namen človeškega življenja. Ta taksonomija je skladna z zgodnjim Spilkovim (1993) preučevanjem duhovnosti, kjer je avtor poudaril tri glavne vidike duhovnosti: a) povezanost z Bogom in teologijo; b) povezanost z naravo; c) povezanost s humanističnimi koncepti samoaktualizacije.

Če na eni strani pojem duhovnosti z novimi raziskavami raste v širini svojega pomena, pa lahko rečemo, da se pojem religija oži in postaja strogo povezan s tradicionalnimi verskimi prepričanji in organizacijami (Hill, Pargament, Hood, McCullough, Swyers, Larson in Zinnbauer, 2000). Tako Hill in Pergament (2003) ter Miller in Thoresen (2003) zaključujejo, da ima duhovnost drugačen pomen kot religioznost. Po mnenju omenjenih avtorjev se religioznost v splošnem nanaša na posameznikov odnos z določeno religijo, cerkveno institucijo ali versko skupnostjo, medtem ko je duhovnost širši pojem, ki lahko pomeni posameznikov odnos z višjo silo ali energijo ali prepričanje v skupno dobro.

Empirične raziskave odražajo nekatere vidike omenjenih definicij duhovnosti in religioznosti. Derezotes (1995) je na vzorcu študentov in praktikantov socialnega dela potrdil definiciji duhovnosti in religije. Večina udeležencev je duhovnost povezala s koncepti smisla in namena življenja, sprejemanja sebe in sveta, predstavo transcendence, višjimi ravnmi blagostanja, višjimi ravnmi zavesti in občutkom za idealizem. Na drugi strani so koncepte sistema skupnih prepričanj, skupne doktrine in rituale, čaščenje najvišjega stvarnika in institucionalizirane oblike čaščenja izbrali kot temeljne lastnosti religije. Podobne rezultate sta na še enem vzorcu socialnih delavcev dobila Canda in Furman (1999).

Gall, J. Malette in Guirguis-Younger (2011) so v svoji kvalitativni raziskavi preučili poglede 234 udeležencev različnih nacionalnosti na pojmovanje duhovnosti in religioznosti. V primerjavi s poprejšnjimi raziskavami na to temo, ki so jih kritizirali predvsem zaradi nereprezentativnosti njihovih vzorcev (v posamezni raziskavi so npr. sodelovali samo zaposleni z določenega poklicnega področja ali pa samo mladostniki, ženske, ljudje določene nacionalnosti ipd.), je ta raziskava poskušala pogledati na duhovnost in religioznost s širše, bolj splošne perspektive. Vzorec v raziskavi je bil tako zelo heterogen z vidika nacionalnosti, kulture, spola, starosti, izobrazbe, zaposlitvenega statusa, zakonskega stana in še nekaterih

drugih spremenljivk. Fenomenološka analiza je pokazala, da so udeleženci duhovnost primarno videli kot integralni del njihove identitete in kot osebno izkušnjo transcendence, bodisi tradicionalno pojmovane kot Bog ali višja sila ali bolj laično opredeljene kot enost s svetom ali misterioznost. Na drugi strani so udeleženci te raziskave religioznost zaznavali kot zunanje orodje za dostop do njihove duhovnosti in odnosa z božanskim.

Avtorji zadnje omenjene raziskave so analizirali tudi prekrivanja in razhajanja med opredelitvami duhovnosti in religioznosti. Ugotavljajo, da je skupno obema pojmom vera v višjo silo/moč/energijo in povezanost z misterioznim/skrivnostnim/nerazumljivim/težko razložljivim. Največja razlika med obema pojmom se nanaša na nivo strukturiranega izražanja duhovnosti in specifičnih vodil/pravil/smernic za življenje. Te so v posameznih religijah veliko bolj določene kot v duhovnosti. Medtem ko je za duhovnost značilna posameznikova individualna notranja izkušnja in odprtost za le-to, je za religijo značilna visoka strukturiranost verskih stališč, praks, pričakovanj in zahtev. Poleg omenjenega so udeleženci v tej raziskavi duhovnost povezovali tudi s povezanostjo z zunanjim svetom ali z univerzalno povezanostjo – povezanost z vesoljem, z vsem, kar obstaja, pri opredelitvi religioznosti pa ta tema ni bila posebej izpostavljena. Avtorji raziskave zaključujejo, da duhovnost, religioznost in odnos med njima ostajajo dinamični in spreminjajoči, zaradi česar se mora tudi pojmovanje duhovnosti in religioznosti ter njenega vpliva na posameznikovo življenje spreminjati in razvijati.

Duhovni pristop h kariernemu odločanju lahko vključuje religiozni pogled na duhovnost, lahko pa tudi ne. Mnogi avtorji (npr. Miller-Tiedman, 1997; Bloch in Richmond, 1998; Witmer in Sweeney, 1992; Brewer, 2001) uporabljajo zelo širok, nereligiozni pogled na duhovnost. Na drugi strani nekateri avtorji poskušajo integrirati svoja teološka prepričanja s svojimi pogledi na karierno odločanje. Na primer Huntley (1997) in Rayburn (1997) prikazujeta, kako krščanstvo nudi okvir za pomoč svetovancem pri razumevanju njihove kariere in kariernega odločanja. Stoltz-Loike (1997) uporablja judaizem kot izhodišče za razumevanje kariere in kariernega odločanja. V doktorskem delu bomo predstavili dva širša in bolj uveljavljena duhovna pogleda na karierno odločanje.

1.3.4.3.2 Teorija življenjske kariere A. Miller-Tiedman

Ena od vplivnih teorij znotraj duhovnih pristopov h kariernem odločanju je teorija življenjske kariere A. L. Miller-Tiedman (1997). A. Miller-Tiedman (1988, 1989, 1992, 1997, 1999) je verjetno najbolj poznana avtorica na področju duhovnosti v povezavi s kariero. Kot ustanoviteljica fundacije Življenjska kariera (angl. Lifecareer Foundation) se osredotoča na pomen videnja življenja kot kariere. Po A. Miller-Tiedman (1997) kariera ni samo služba, življenje je kariera. S tega vidika posameznik ne išče, ampak že ima kariero – njegovo življenje. Z zaupanjem v lastno modrost, ki izhaja iz posameznikovih intelektualnih sposobnosti, preteklih izkušenj, intuicije in vrednot, lahko posameznik izkusi svojo kariero.

Za teorijo življenjske kariere (v nadaljevanju TŽK) je značilno globoko spoštovanje in vrednotenje posameznika, njegove inteligentnosti in izkušenj ter njegovega individualnega

procesa odločanja. Podobno kot konstruktivistični pogled tudi A. Miller-Tiedman (1997) vidi posameznika kot oblikovalca svoje lastne kariere, teorije in procesa odločanja. TŽK poudarja samorefleksijo – spoznavanje samega sebe in uporabo tega znanja pri kariernem odločanju. Po TŽK je pomembno, da ljudje sprejmemo sami sebe, svoje misli, čustva in prepričanja ter pristopimo k odločanju na način, ki zmanjšuje stres in povečuje motivacijo. Ob tem TŽK poudarja pomen prevzemanja osebne odgovornosti za svoje misli, čustva in prepričanja, saj naj bi ravno to zmanjševalo stres in povečevalo motivacijo za odločanje.

S tem ko ljudje poskušamo izkusiti celostnost življenja, ki temelji na osebni refleksiji vrednot, izkušenj in inteligentnosti, po TŽK izkusimo duhovnost. TŽK pravi, da duhovnost človeku ni vrojena, ampak je razvita, pridobljena. Povedano z drugimi besedami, duhovnost v sebi razvijamo s tem, ko bolje spoznavamo sami sebe. Po TŽK nam duhovnost pomaga do boljših odnosov z drugimi ljudmi in do tega, da živimo bolj sproščeno in cenjeno življenje.

TŽK močno poudarja vlogo t.i. toka (angl. flow). Ker je posameznikovo življenje njegova kariera, je pomembno, da je posameznik sposoben teči v toku s svojo kariero in se ne bori proti njej oz. ji gre nasproti. To po TŽK stori tako, da posluša samega sebe in se v vsakem trenutku odloči ter vede, tako kot sam misli, da je zanj najbolj prav. Na tem mestu TŽK razlikuje med osebno in družbeno resničnostjo (angl. personal and common realities).

Resničnost se nanaša na zavedanje kariernega odločanja. Osebna resničnost se nanaša na posameznikov občutek, kaj je prav in kaj ne. Je posameznikov občutek o tem, ali je odločitev oz. smer odločitve pravilna ali ne. Na drugi strani se družbena resničnost nanaša na to, kar drugi (npr. prijatelji, starši, učitelji, tudi svetovalci) pravijo, da je za posameznika najbolje in da bi posameznik moral storiti. Primeri izjav družbene resničnosti so izjave tretjih oseb, kot npr., da bil bi dober zdravnik, bi se lahko vpisal na boljši študij, kot je ta, brez diplome se ne moreš nikjer zaposliti. Družbena resničnost vključuje tudi mnenja strokovnjakov. Po TŽK je zelo pomembno, da se posameznik odloča na osnovi osebne resničnosti in se uči iz svojih odločitev in njihovih posledic.

Po TŽK je posameznik lahko soočen s potrebo po kariernem odločanju kadar koli v življenju, kar je v praksi mnogokrat. Torej posameznik ni ujet v svoji življenjski karieri, ampak je vseskozi v procesu transformacije, preoblikovanja in razvijanja. Pri tem je pomembno, da je posameznik uglašen sam s seboj, kar pomeni, da pozna in prisluhne svojim interesom, sposobnostim in vrednotam ter ne dopušča, da se drugi odločajo namesto njega. Na tem mestu TŽK pravi, da na žalost večina ljudi tega ni sposobna storiti brez spodbude in pomoči drugih, npr. kariernih svetovalcev in učiteljev.

Po TŽK, bi morali ljudje, namesto da se bojimo sprememb, ceniti presenečenja in novosti, ki jih spremembe prinašajo. Namesto da se osredotočamo na pravilne in napačne odgovore, teorija poudarja, da je treba ceniti informacije, ki prihajajo z različnih vidikov odločanja. Po TŽK vloga kariernih svetovalcev ni dajanje nasvetov ali usmerjanje svetovancev, temveč pomoč svetovancem, da bolje prisluhnejo samim sebi in pri kariernem odločanju uporabijo svojo

inteligentnost, izkušnje in intuicijo. Ta pristop se zelo osredotoča na sedanost in ne razpravlja o preteklosti, ki je že mimo, ali o prihodnosti, ki je še ni.

Pri uporabi TŽK kot duhovnega pristopa h kariernem svetovanju A. Miller-Tiedman (1997) navaja naslednje smernice za karijerne svetovalce:

- svetovancem dajte vedeti, da že imajo svojo kariero, to je njihovo življenje. Poslušajte pripoved njihove življenjske kariere in jim zagotovite ustrezne informacije, kjer je potrebno in ki jim bodo v pomoč;
- pomagajte svetovancem pri tem, da bodo cenili svoje življenje in svoj proces odločanja. Pri zmanjševanju njihove anksioznosti so lahko uporabne različne sprostitvene tehnike in meditacija;
- svetovancem dajte vedeti, da oni sami, in ne svetovalec, najbolje vedo, kaj deluje in kaj ne oz. kaj je za njih dobro in kaj ne. Poudarjate pomen osebne nasproti družbene resničnosti. Svetovalec naj ne sodi svetovančeve resničnosti, svetovanca pa naj spodbuja, da tudi svetovanec sam ne sodi svoje lastne resničnosti. Namesto tega naj svetovalec pomaga svetovancem, da sprejmejo, kar so v preteklosti storili, in na osnovi tega prepoznajo svoj potencial za še večje dosežke;
- svetovance spodbujajte, da se učijo iz lastnih izkušenj in da jih ocenijo. Ta ocena naj jim pomaga pri razvijanju nadaljnjih načrtov za odločanje;
- pri uporabi ocenjevalnih instrumentov pazite, da se njihovi rezultati (družbena resničnost) ne vmešavajo v svetovančevo raziskovanje izobraževalnih ali poklicnih priložnosti.

Našteti predlogi odražajo TŽK in njeno veliko spoštovanje do svetovanca in njegovega procesa odločanja. Svetovalec pomaga svetovancu pri toku njegove kariere in je ne interpretira ali presoja. V procesu svetovanja svetovalec uči svetovanca, da manj sodi in se bolj zaveda samega sebe. S tem ko postaja bolj samozaveden, lažje razume spremembe v svojem življenju in ustvarja harmonično, izpolnjujočo kariero.

1.3.4.3.3 Duhovni pogled na kariero D. Bloch in Richmonda

Pomemben prispevek k duhovnemu pogledu na kariero sta dodala tudi Deborah P. Bloch in Lee J. Richmond (1998, 2007) s svojimi koncepti sprememb, ravnotežja, energije, skupnosti, klica, harmonije in enosti. Te koncepte D. Bloch (2004, 2005) povezuje s teorijo kompleksnosti oz. teorijo kaosa ali bolj splošno rečeno s teorijo nelinearnih dinamik.

Teorija kompleksnosti razlaga akcije in reakcije v sistemih, za katere se na prvi pogled zdi, da delujejo naključno. Po teoriji kompleksnosti je v vsakem sistemu (npr. v posamezniku ali okolju) vsaka komponenta tega sistema neposredno ali posredno povezana in torej vpliva na katero koli drugo komponento v tem sistemu. V podrobnejšo razlago teorije kompleksnosti se zaradi prostorske in vsebinske omejitve doktorskega dela ne bomo spuščali. Povejmo le to, da je zanimivo, da tako raziskovalci, ki preučujejo kariero z duhovnega vidika, kot tudi

matematiki, fiziki in biologiji, ki so snovalci teorije kompleksnosti, prihajajo do istih ugotovitev. Po Bronowski (1978), enem od predstavnikov teorije kompleksnosti, je ves svet popolnoma povezan; nikjer v vesolju ne obstaja noben dogodek, ki ne bi bil na tak ali drugačen način povezan s katerim drugim dogodkom v vesolju. Po teoriji kompleksnosti so torej vsa živa bitja kot tudi vsi materialni pojavi medsebojno povezani. Po D. Bloch (2004) je duhovnost izkustvo te enosti. Sprememba in povezanost ter odnos med njima sta po D. Bloch (2004) bistvo duhovnosti.

Občutek enosti lahko izvira iz religijske izkušnje, umetnosti, narave ali refleksije. Vendar pa izkušnjo te enosti težko ohranimo dalj časa v zavesti, v vsakdanjem življenju. Je kot trenutek, doživet med meditacijo, ki sčasoma zbledi. Ravno s ciljem pomagati posameznikom pri ohranjanju izkušnje povezanosti vsega z vsem sta D. Bloch in Richmond (1998, 2007) razvila omenjenih sedem konceptov – t. i. povezovalcev med duhovnostjo in delom –, ki jih povezuje s kariernim razvojem in svetovanjem. To so: spremembe, ravnotežje, energija, skupnost, klic, harmonija in enost. Po mnenju avtorjev vsak od teh povezovalcev pomaga posamezniku, da ohranja pozornost na medsebojno povezanost različnih vidikov kariernega razvoja.

Pri konceptu *sprememba* avtorja (prav tam) razlagata, da se spremembam ne moremo izogniti in da nastopajo med celotno kariero. Zato je pomembno, da je posameznik odprt tako za spremembe znotraj sebe (npr. odkritje novega interesa ob raziskovanju novega delovnega področja, anksioznost zaradi določenih vidikov dela ipd.) kot za spremembe v okolju (npr. stečaj podjetja, izguba sodelavca ipd.). V zvezi s spremembami avtorja predstavita koncept t. i. modre osebe. Ta s svojimi mnenji lahko ponudi nepričakovan vpogled v razumevanje problema, ki vpliva na posameznikovo odločanje. D. Bloch in Richmond (2007) spremembe povezuje tudi s čustvovanjem in spregovorita o pomenu sposobnosti prepoznavanja, zavedanja in upravljanja z različnimi čustvi, ki navadno nastopijo ob posameznikovem soočanju s spremembami. Po mnenju obeh avtorjev je pri spoprijemanju s spremembami pomembno, da posameznik, ki se sooča s spremembami, v sebi prepozna in uporabi svoje dobre osebnostne lastnosti in sposobnosti – t. i. notranje vire moči.

Pri konceptu *ravnotežja* avtorja (prav tam) razlagata, kako pomembno je prepoznati neravnotežje in delati v smeri iskanja ravnotežja v življenju, najsibo to v odnosu posameznika do drugih ljudi, do samega sebe (npr. med posameznikovimi interesi in vrednotami) ali med posameznikovimi različnimi življenjskimi aktivnostmi (npr. med delom, prostim časom, izobraževanjem in družinskimi obveznostmi). Avtorja spregovorita o pozitivnih učinkih pripravljenosti za opuščanje neuporabnih vedenjskih vzorcev, vzorcev čustvovanja in mišljenja ter o pomenu ohranjanja in uporabljanja vrednot in spretnosti, ki nam pomagajo, da dosežemo ravnotežje. Ob tem navajata tudi nekatere predloge, s katerimi lahko dosežemo večje ravnotežje v življenju (npr. spremembo posameznikovega pogleda na čas, avtoriteto, način vedenja, mišljenja idr.).

Da bi izvedli spremembe, ki jih želimo, ali da bi se soočili s spremembami, ki nam jih prinaša okolje, potrebujemo *energijo*. V zvezi s tem konceptom avtorja (prav tam) potegneta zanimive vzporednice med fizikalnimi zakonitostmi vesolja in posameznikovo energijo. Spregovorita o

odnosu med energijo in materijo ter med energijo in delom ter razpravljata o različnih virih energije. Nekatere ljudi napaja druženje z drugimi ljudmi, živalmi ali naravo, spet druge to, da so sami s seboj. Glasba, slikanje, igranje, branje knjig, kuhanje, plezanje, šport, predavanje ... vse to nas lahko napolni z energijo. Avtorja (prav tam) predlagata, da lahko na kariero pogledamo tudi z vidika, koliko energije posameznik ustvarja pri svojem delu. Ko ljudje ljubijo svoje delo, jih to napaja z energijo. Ko posameznik opravlja svoje delo na način, da je v delo popolnoma zatopljen, avtorja (prav tam) pravita, da je posameznik v t. i. zanosu (angl. flow) z delom. Takrat posameznik maksimalno uporablja svoje sposobnosti, ob tej aktivnosti neznansko uživa in je v delo popolnoma potopljen. Na tak način energija, vložena v delo, rezultira v še več energije in ne v utrujenost. Avtorja tudi razlagata, kako pomembno je pridobivanje, shranjevanje in usmerjanje energije, da se dosežejo želeni karierni cilji. Pri tem opisujeta nekatere tehnike, kot so pozitivni samogovor, nevrolingvistično programiranje in meditacija, ki so nam lahko v pomoč pri pridobivanju, ohranjanju in usmerjanju energije za načrtovanje in zasledovanje kariernih ciljev.

Pri konceptu *skupnosti* (angl. community) avtorja (prav tam) poudarjata, kako pomembno je, da se posameznik zaveda, da je del različnih vrst skupin (npr. šolskega razreda, delovnega tima ali kolektiva itn.). Razpravljata o temah posameznikove povezanosti s skupino in različnih vrstah povezanosti med člani znotraj posameznih skupnosti. Avtorja (prav tam) ločita tri vrste skupnosti: skupnost prijateljstva, skupnost kulture in kozmična skupnost. Skupnost prijateljstva (angl. communities of companionship) vključuje posameznikove odnose z družino in prijatelji. Skupnost kulture (angl. community of culture) zajema odnose med posameznikom in sosedi, sošolci, sodelavci in ljudmi, s katerimi posameznik deli svoje interese (prostočasne aktivnosti) in strokovna zanimanja. Kozmična skupnost (angl. cosmic community) se nanaša na širše ideje, kot so skrb za okolje, živali, davke, brezdomce itn.

Avtorja (prav tam) opisujeta tudi različne načine povezovanja posameznika z omenjenimi skupnostmi in spregovorita o vplivu odnosov posameznika s skupino na posameznikovo kariero. Ljudje se med seboj razlikujemo glede na naših potrebe po vključenosti v skupino ali po tem, koliko želimo biti prepoznani in priznani od skupine. Nekateri ljudje imajo npr. izraženo močno željo po pripadanju in medsebojnem stiku, drugi ne. Nekaterim je npr. pomembno, da vplivajo in vodijo druge, drugi pa, da poslušajo in sledijo navodilom avtoritet. Ljudje se med seboj razlikujemo tudi npr. v potrebah po podpori, skrbi, toplini in ljubezni. S tega vidika lahko na delo lahko pogledamo kot na prostor za ustvarjanje interakcij med posameznikom in skupino.

Naslednji koncept D. Bloch in Richmonda (2007) je t. i. *klic* (angl. calling). Obstaja več vrst definicij klica, ki so se in se še vedno spreminjajo in razvijajo. Davidson in Caddell (1994) sta klic opredelila kot služenje Bogu. Dalton (2001) vpoklic pojmuje kot klic posamezniku s strani Boga za določeno kariero. Nekateri avtorji so klic opredelili širše, kot delovanje za širše, družbeno, skupno dobro (Wrzesniewski, McCauley, Rozin in Schwartz, 1997), ali celo kot iskanje strasti in izpolnitve pri delu (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler in Tipton, 1986). Dik in Duffy (2009) sta na osnovi omenjenih parcialnih definicij klica predlagala tridelno definicijo klica, ki po njunem mnenju združuje omenjene delne opredelitve. Glavni trije elementi vpoklica

so po Diku in Duffyju (prav tam): 1) izvor klica posameznik doživlja kot izven njega samega; 2) močan občutek smisla v povezavi z določeno kariero; 3) glavni motiv za klic so k drugim usmerjene vrednote in cilji. Poleg tega lahko po mnenju obeh avtorjev (prav tam) posameznik že ima, doživlja, izkuša klic, lahko pa si k njemu aktivno prizadeva, ga išče.

D. Bloch in Richmond (2007) sta klic metaforično opredelita kot slišati lastno pesem v svojem notranjem svetu, ki jo posameznik nato jasno in glasno zapoje navzven. Bolj strokovno sta klic opredelila (prav tam) kot prepričanje o tem, da je posameznik poklican za opravljanje določenega dela na osnovi svoje enkratne mešanice nadarjenosti, spretnosti, interesov in vrednot. Gre za občutek, da določeno delo moramo storiti, da smo zanj poklicani. Posameznik, ki se čuti poklicanega za opravljanje določenega dela, po mnenju avtorjev (prav tam) ob opravljanju tega dela uživa in vzpostavlja harmoničen odnos s tem delom, z orodji, ki ji pri delu uporablja, in s sodelavci. Avtorja (prav tam) razpravljata o tem, kako prepoznati svoj notranji glas za opravljanje določenega dela, in o tem, kako se klic povezuje s posameznikovimi interesi, znanjem, spretnostmi, osebnostnimi značilnostmi in vrednotami.

Šesti koncept, *harmonija*, se nanaša na skladen odnos med posameznikom in delovnim/izobraževalnim okoljem (Bloch in Richmond, 2007). Ko posameznik spozna svoj notranji klic – idealno delo preko spoznavanja samega sebe, mora poiskati izobraževalno/delovno okolje, v katerem bo lahko ta klic izrazil, udejanjil. To je okolje, ki je skladno s posameznikovimi interesi, spretnostmi, vrednotami in osebnostnimi značilnostmi; delo, v katerem posameznik vidi smisel; delo, ob katerem se posameznik počuti notranje izpolnjen in delo, ki dovoljuje izkušnjo toka – stanje zavesti, ko je um harmonično voden in želi nadaljevati aktivnost zaradi aktivnosti same. Teorije potez in zahtev govorijo o ujemanju med značilnostmi posameznika in okolja, duhovni pristopi pa o iskanju harmonije med notranjim svetom posameznika in zunanjim svetom izobraževanja ter dela.

Zadnji koncept, *enost*, opredelita D. Bloch in Richmond (2007) kot prepričanje, da ima delo, ki ga posameznik opravlja, smisel, ki presega samo denarno plačilo, in da posameznik doživlja svoje delo kot služenje drugim na tak ali drugačen način. Avtorja (prav tam) pravita, da s tem ko posameznik zaznava svoj lastni prispevek k oblikovanju sveta, v katerem živi, postane njegovo delo duhovno. Takšen pogled ceni vsakršen poklic/kariero in posameznika varuje pred egocentričnostjo. Po mnenju avtorjev odpravlja videnje svoje kariere kot duhovno moralno dilemo ločevanja življenja od dela. Delu doda dimenzijo etike in ljubezni.

Opisanih sedem konceptov predstavlja duhovni pogled na to, kako lahko posameznik doseže zadovoljstvo pri delu/izobraževanju in zadovoljstvo z življenjem sploh. V zvezi z omenjenimi koncepti je D. Bloch (2000) razvila tudi vprašalnik o izraženosti prepričanj, ki povezujejo posameznikovo dušo in delo (angl. Salient Beliefs Review: Connecting Spirit and Work – SBR). Poleg tega D. Bloch in Richmond (2007) razlagata tudi implikacijo njune teorije pri kariernem svetovanju. Po mnenju avtorjev (prav tam) je karierno svetovanje duhovno na dva načina: i) svetovancem pomaga prepoznati red v navidezno neurejenem svetu; ii) svetovalci poskušajo svetovancem prenesti njihov (svetovalčev) lasten občutek o celostnosti posameznika.

1.3.4.3.4 Preverjanje, ocena in uporaba duhovnih pristopov h kariernem odločanju

Raziskave v povezavi z duhovnim pristopom h karieri je težko izvesti zaradi kompleksnosti uporabljenih konceptov in težav pri njihovem definiranju. Obstaja pa velik potencial za raziskovanje na tem področju. Sharf (2013) ocenjuje, da postajajo duhovni pristopi h kariernem odločanju vse bolj popularni. V zadnjih dveh desetletjih je bilo narejenih kar nekaj raziskav, ki so empirično preverjale odnos med duhovnostjo/religioznostjo in kariernim razvojem. V splošnem so raziskave ugotovile, da so posamezni vidiki duhovnosti in religioznosti pozitivno povezani z lastno učinkovitostjo pri kariernem odločanju, s kariernimi vrednotami in zadovoljstvom pri delu (Duffy, 2006). Tako so npr. Robert, Young in Kelly (2006) ugotovili, da so zaposleni z višjimi ravnmi duhovnega in religioznega blagostanja poročali o večjem zadovoljstvu pri delu. Nekatere raziskave (Garcia-Zamor, 2003; Millman, Czaplewski in Ferguson, 2003) so pokazale, da se določene dimenzije duhovnosti na delovnem mestu, kot npr. videnje smisla v delu in možnost izvajanja meditacije med odmori na delovnem mestu, pozitivno povezujejo z zadovoljstvom pri delu, vključenostjo v delo in delovno produktivnostjo. Nekatere raziskave (Childs, 1995; Lewis in Hardin, 2002) so tudi ugotovile, da je večina menedžerjev prepričanih, da imajo lahko njihove religiozne vrednote pomembno vlogo pri njihovih kariernih odločitvah in kariernih vrednotah.

Glede povezanosti med duhovnostjo in lastno učinkovitostjo sta Duffy in Blustein (2005) na vzorcu 144 študentov ugotovila, da sta bila duhovnost in religioznost, vsaka posebej, pomembna napovedovalca občutka lastne učinkovitosti pri kariernem odločanju. Študentje z močnim občutkom povezanosti z višjo silo, so bolj zaupali v svoje karierne odločitve in bili bolj odprti za raziskovanje različnih kariernih priložnosti. Avtorja sta te ugotovitve razložila s tem, da povezanost z višjo silo posamezniku verjetno prinaša podobne ugodnosti kot povezanost z drugimi ljudmi. Veliko raziskav (npr. Blustein, Walbridge, Friedlander in Palladino, 1991; O'Brien, 1996; Schultheiss, Palma, Predragovich in Glasscock, 2002) je namreč pokazalo, da dejanja nudenja pomoči in pozitivnega odnosa s prijatelji in družino lahko pomagajo posameznikom pri spoprijemanju s kariernimi razvojnimi nalogami.

Kar nekaj raziskav je preučevalo povezave med klicem in kariero. Duffy in Sedlacek (2007) sta na vzorcu 3570 ameriških študentov prvih letnikov ugotovila, da je bila prisotnost klica pozitivno povezana z odločenostjo za študij, zadovoljstvom z odločitvijo in razumevanjem tem, povezanih s karierno izbiro. Še v eni raziskavi sta Duffy in Sedlacek (2010) na vzorcu 5523 ameriških študentov ugotovila, da so študentje, ki so svojo kariero doživljali kot klic, doživljali svoje življenje kot bolj smiselno v primerjavi s študenti brez občutka klica za kariero. Duffy, Allan in Dik (2011) so pri študentih ugotovili pozitivno povezanost med klicem in prisotnostjo kariernih ciljev, motivacijo ter načrti za razvijanje kariere, kar se je nadalje povezovalo z zadovoljstvom s študijem. Woitowicz in Domene (2011) sta ugotovila, da je bila prisotnost klica pri študentih močan pozitiven napovedovalec njihovih pričakovanj kariernih izidov. Podobno so tudi Dik, Duffy in Eldridge (2009) ugotovili pomembne pozitivne korelacije med pozitivnimi pričakovanji kariernih izidov in obstojem klica pri študentih. Domene (2012) je v svoji raziskavi na vzorcu 855 kanadskih študentov ugotovil, da je imel občutek lastne učinkovitosti mediacijsko vlogo med klicem in pozitivnimi pričakovanji kariernih izidov.

Wrzesniewski s sod. (1997) je na vzorcu 196 zaposlenih preučeval njihove poglede na delo. Udeležence je razdelil v tri skupine, in sicer na tiste, ki so svoje delo zaznavali kot: a) službo – delo, katerega primarni cilj je zaslužek; b) kariero – delo, ki posameznika zmerno izpolnjuje, a hkrati vključuje konstantno željo po (hierarhičnem) napredovanju znotraj podjetja; c) poslanstvo – delo, ki je posamezniku cilj samo po sebi in preko katerega posameznik dela za skupno dobro oz. v korist širše skupnosti. Rezultati raziskave so pokazali, da so zaposleni, ki so svoje delo zaznavali kot klic, poročali o pomembno višjih ravneh psihološkega blagostanja (ocenjenega preko konstruktov zadovoljstva pri delu in zadovoljstva z življenjem) kot zaposleni, ki so svoje delo zaznavali le kot službo ali kariero. Zanimiva je bila tudi ugotovitev, da se zaposleni, ki so svoje delo doživljali kot kariero, v oceni psihološkega blagostanja niso pomembno razlikovali od zaposlenih, ki so svoje delo zaznavali kot službo. Na osnovi rezultatov raziskave so avtorji zaključili, da je zadovoljstvo z delom ali z življenjem lahko bolj odvisno od tega, kako ljudje zaznavajo svoje delo, kot pa od zaslužka ali prestiža oz. ugleda.

Dve raziskavi (Serow, 1994; Serow, Eaker in Ciechalski, 1992) sta pokazali na povezanost občutka vpoklica za poklic učitelja z zavezanostjo karieri in vključenostjo v delo. Učitelji, ki so svoje delo zaznavali kot vpoklic, so imeli željo, da bi učili (bili zaposleni) dlje, hkrati pa so bolj cenili pozitivne socialne komponente svojih karier kot učitelji brez občutka vpoklica. Davidson in Caddell (1994) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so bila za zaposlene, ki so se čutili vpoklicane v določeno kariero, v primerjavi z zaposlenimi, ki pri delu niso prepoznali klica, značilna: i) prepričanja o družbeni pravičnosti; ii) zaznavanje večje varnosti in zadovoljstva pri delu; iii) pogostejše opravljanje dela, ki poudarja socialno interakcijo.

Nekaj študij je odnos med duhovnostjo, religioznostjo in kariernim razvojem raziskovalo tudi kvalitativno. Na vzorcu 10 študentov sta Royce-Davis in Stewart (2000) z uporabo intervjuja ugotovila, da so štirje od 10 študentov poročali, da so njihova duhovna prizadevanja vplivala na njihov karierni razvoj. Šest od 10 študentov je prepoznalo vpliv duhovnosti na različne dele njihovega procesa kariernega odločanja, še posebej na integracijo njihovih osebnih vrednot v karierno odločanje. Podobno je tudi kvalitativna raziskava 12 afroameriških študentov pokazala, da študentje pri soočanju s kariernimi izzivi pogosto uporabljajo svoje duhovne in religiozne strategije (Constantine, Milville, Warren, Gainor in Lewis-Coles, 2006). Mnogo študentov je bilo tudi mnenja, da ima za njih Bog karierni načrt.

Duffy (2006) poudarja, kako je pomembno, da kljub pomanjkanju raziskav, ki povezujejo duhovnost in religioznost s kariernim razvojem, karierni svetovalci ostajajo odprti za potencialni vpliv tovrstnih spremenljivk na posameznikov karierni razvoj. Pri mnogih svetovancih, ki sebe ne označujejo niti za duhovne niti za religiozne, tovrstni dejavniki ne igrajo nobene vloge pri njihovem kariernem razvoju. Podobno se lahko tudi posamezniki, ki sicer kažejo nagnjenja k duhovnosti ali religioznosti, zavestno odločijo, da tovrstnih tem ne integrirajo v svoj karierni razvoj. Na drugi strani obstajajo ljudje, pri katerih sta duhovnost ali religioznost primarna motivatorja v procesu kariernega odločanja (npr. kot klic za določeno delo ali kot vir podpore, ki se lahko izkaže za posebej pomembnega v obdobju karierne nestabilnosti). Vendar pa karierni svetovalci ne bodo poznali širine in dometa vpliva duhovnosti

in religioznosti, dokler ne bodo v procesu svetovanja, skupaj s svetovanci, nagovorili tovrstnih tem. Čeprav se karierni svetovalci v procesu svetovanja z vsemi svetovanci ne bodo podrobneje lotili tem duhovnosti in religioznosti, je za Duffyja (2006) pomembno, da so odprti za pogovore o teh temah s svetovanci, za katere sta duhovnost ali religioznost spremenljivki, ki lahko pomembno vplivata na njihov proces kariernega razvoja. Poleg tega se je treb zavedati, da imajo svetovanci lahko svoje pojmovanje duhovnosti ali religioznosti. Wolf (2004) opozarja na dejstvo, da karierni svetovalci takšna pojmovanja sprejmejo, ne da bi vanje vnašali svoja lastna prepričanja o duhovnosti oz. religioznosti.

Značilnost vseh duhovnih pristopov h kariernem svetovanju je globoko spoštovanje do svetovanca in njegove vloge pri kariernem odločanju. V procesu svetovanja svetovanec sam presoja, kaj je učinkovito in kaj ne oz. kaj mu pri kariernem odločanju pomaga in kaj ne. Vsi duhovni pristopi h kariernem svetovanju se osredotočajo na svetovančevo videnje procesa odločanja in svetovančevo osebno resničnost, ki opisuje proces odločanja. Duhovni pristopi h kariernem svetovanju se osredotočajo na sedanost. Svetovalci spodbujajo svetovanca, da ne razpravlja preveč o preteklosti niti ne sanjari o prihodnosti. Vloga svetovalca, ki uporablja duhovni pristop h kariernemu odločanju, ni svetovanje ali usmerjanje ampak svetovancu pomaga, da si prisluhne ter da s pomočjo intuicije zaupa svoji inteligenci in življenjskim izkušnjam o (Sharf, 2010).

V primerjavi z ostalimi teorijami kariernega razvoja duhovni pristopi poudarjajo oz. izpostavljajo občutek enosti, celostnosti, medsebojne povezanosti, soodvisnosti, kar je tudi eden od njihovih pomembnih prispevkov k teoriji kariernega razvoja. Vsi duhovni pristopi h karieri tudi močno (bolj kot ostale teorije kariernega razvoja) poudarjajo vlogo poznavanja, razumevanja in sprejemanja samega sebe v procesu kariernega razvoja ter poslušanje sebe pri oblikovanju kariernih odločitev. V primerjavi z ostalimi teorijami kariernega razvoja duhovni pristopi še dodatno presegajo pojmovanje dela in kariere, saj poudarjajo ideje, kot so: življenje je kariera, klic za določeno kariero in biti v toku s svojo kariero. Še en edinstven pogled duhovnih pristopov na kariero se odraža skozi zgoraj omenjeni koncept energije, ki jo posameznik sprejema, uporablja in ustvarja pri delu. Nekateri koncepti duhovnih pristopov h karieri imajo sicer svojevrstno pojmovanje – terminologijo, a se po vsebini ne razlikujejo od konceptov iz ostalih teorij kariernega razvoja. Tako je npr. koncept ravnotežja D. Bloch in Richmonda (2007) vsebinsko enak Superjevemu konceptu interakcij med različnimi vlogami, ki jih posameznik opravlja v življenju; koncept harmonije D. Bloch in Richmonda (2007) pa je vsebinsko enak konceptu iskanja ujemanja, skladnosti med posameznikom in okoljem pri teorijah potez in tipov.

Podobno kot odnosni tudi duhovni pristopi h karieri poudarjajo pomen povezanosti in občutek skupnosti med posameznikom in drugimi ljudmi pri razvijanju kariere. Človek je povezan s svojo družino, prijatelji, sodelavci, pa tudi z naravo in celotnim vesoljem. Duhovni pristopi h karieri gledajo na delo kot na prostor za ustvarjanje interakcij med posameznikom in skupino.

Značilnost duhovnih pristopov h kariernemu odločanju je, da so opisni, filozofski. V nasprotju z večino ostalih teorij kariernega razvoja, opisanih v doktorskem delu, duhovni pristopi niso

bili razviti z uporabo objektivnih kriterijev. Zaradi tega lahko njihovi koncepti delujejo megleno in nejasno. To je tudi ena od glavnih kritik duhovnih pristopov h karieri. Druga kritika opozarja na pomanjkanje konkretnih navodil svetovalcem za uporabo duhovnih konceptov v procesu svetovanja. V primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami duhovni pristopi tudi podcenjujejo uporabo merskih instrumentov v procesu svetovanja. Ker duhovni pristopi v procesu kariernega svetovanja ne raziskujejo interesov, sposobnosti, vrednot in osebnosti, tvegajo, da so preveč splošni ali filozofski.

1.3.4.4 Sociološki in ekonomski pogledi na kariero

Do sedaj predstavljene karierne teorije so v splošnem bolj psihološko naravnane. Preučujejo naravo, razvoj, povezanost, vpliv in medsebojno interaktivno delovanje različnih psiholoških spremenljivk (npr. interesov, sposobnosti, vrednot, osebnostnih značilnosti, karierne zrelosti, samoučinkovitosti, ciljev, pričakovanj izidov...) v povezavi z razvojem kariere. Te teorije (z izjemo karierne teorije L. Gottfredson in odnosnih pristopov h karieri) v svojih modelih kariernega razvoja/odločanja sicer omenjajo tudi vpliv socioloških in ekonomskih dejavnikov (npr. Superjeva in Krumboltzova karierna teorija, SKKT ter duhovni pristopi h karieri), vendar o njih podrobno ne razpravljajo. Na drugi strani se sociološki in ekonomski pogledi na kariero bolj kot s psihološkimi spremenljivkami ukvarjajo s preučevanjem vloge socioloških in ekonomskih dejavnikov na posameznikov karierni razvoj. Ker je doktorsko delo psihološke narave, bomo sociološke in ekonomske teorije le omenili, ne bomo pa jih podrobneje obravnavali. Bralca želimo samo ozavestiti, da je področje kariere in kariernega razvoja zelo široko in integrativno po svoji naravi ter da pri razlagi kariernega vedenja upošteva spoznanja psiholoških, socioloških in ekonomskih ved, pa tudi ugotovitve s področja biologije in duhovnosti.

Najbolj poznana sociološka karierna teorija, povezana s kariernim razvojem srednješolcev, je *teorija doseganja statusa* (Hotchkiss in Borow, 1990), ki pravi, da je posameznikova kariera v veliki meri odvisna od izobrazbe njegovih staršev, prestiža poklica, ki ga starši opravljajo, SES staršev ter pričakovanj in spodbud staršev v povezavi z otrokovo/mladostnikovo kariero. Znotraj teorije doseganja statusa so raziskovalci preučevali tudi vpliv spola in pripadnosti določeni kulturi ali družbeni skupini na razvoj kariere. Tako je npr. Waight (1998) na vzorcu 6885 ljudi, ki so po zaključenem izobraževanju iskali svojo prvo zaposlitev, ugotovil, da afriški Američani in ženske dosegajo pomembno nižje ravni poklicnega statusa kot beli moški Američani. Strenze (2006) je poročal, da je bil v Estoniji družbeni status močnejši napovedovalec kariernega uspeha kot posameznikove mentalne sposobnosti. Davies, Heinesen in Holm (2002) so v raziskavi kariernega odločanja danskih mladostnikov ugotovili, da se srednješolci odločajo na tak način, da njihovi karierni dosežki ne bodo nižji od karierni dosežkov njihovih staršev.

Ekonomske teorije, najbolj poznani sta *teorija človeškega kapitala* (Becker, 1964) in *teorija dvojnega delovnega trga* (Berger in Piore, 1980), so raziskovale vplive ekonomskih dejavnikov na posameznikov karierni razvoj. Teorija človeškega kapitala vidi posameznike kot investitorje v sebe, v svoje izobraževanje, trening, s ciljem povečati svoje življenjske zaslužke. Teorija

dvojnega delovnega trga nasprotuje teoriji človeškega kapitala s trditvijo, da obstajata centralni in periferni delovni trg, ki posameznikom nudita različne plačilne razrede, možnosti napredovanja in delovne pogoje.

Uporaba socioloških in ekonomskih pristopov je precej drugačna od uporabe psiholoških pristopov. Sociološke in ekonomske teorije izpostavljajo mnoge neenakosti, s katerimi se soočajo ženske in kulturno raznolike populacije pri nastopanju na trgu delovne sile, pa tudi v procesu izobraževanja (npr. stereotipi o nižjih matematičnih sposobnosti žensk, težave manjšin pri integraciji v avtohtono kulturo, vpliv revščine na posameznikov karierni razvoj ipd.). Svetovalec naj raje kot predvideva, da omenjene neenakosti veljajo za vse svetovance, uporabi te informacije kot podlago, na osnovi katere lahko oceni individualne teme svetovanca.

1.3.5 INTEGRACIJA KARIERNIH TEORIJ

V predhodnih poglavjih smo predstavili, ovrednotili in medsebojno primerjali danes najpomembnejše, empirično podprte ter uveljavljene karierne teorije. V poglavju, ki sledi, bomo te teorije medsebojno združili in povezali preko prikaza, kaj novega in pomembnega je vsaka od njih doprinesla k razumevanju kariernega razvoja in odločanja. Za lažje sledenje integraciji teorij povzemamo v tabeli 3 njihove ključne koncepte in poudarke.

Tabela 3. Ključni koncepti in poudarki v teoretičnem uvodu predstavljenih kariernih teorij

TIPOLOŠKE TEORIJE

Teorija potez in zahtev (Parsons idr.)

1. korak: spoznavanje sebe (zmožnosti, sposobnosti, spretnosti, dosežki, interesi, vrednote, osebnost)
2. korak: spoznavanje sveta dela (vrste poklicnih informacij, poklicni klasifikacijski sistemi)
3. korak: integracija informacij o sebi z informacijami o delu (uporaba testov, računalniških programov)

Teorija poklicnih osebnosti in delovnih okolij (Holland)

- šest kategorij ljudi in delovnih/izobraževalnih okolij (realistični, raziskovalni, umetniški, družbeni, podjetniški, konvencionalni tip/okolje)
- kombinacija tipov – Hollandova tri-/šestčrkovna koda (RIASEC)
- pojasnjevalni konstrukti (kongruentnost, diferenciacija, konsistentnost, identiteta)

RAZVOJNE TEORIJE

Teorija življenjskega obdobja in prostora (Super)

- diferencialni vidik (tipološki pristop)
 - razvojni vidik: i) stopnje kariernega razvoja (rast, raziskovanje, ustanovitev, ohranjanje, pojenje) in odgovarjajoče karierne razvojne naloge
ii) koncept karierne zrelosti
 - fenomenološki vidik: objektivna poklicna identiteta in subjektivno poklicno
-

pojmovanje sebe

- kontekstualni vidik: vloge (otrok, učenec, delavec, ustvarjalec doma, državljan, pristočasnik)

Teorija omejevanja in sklepanja kompromisov (L. Gottfredson)

- kognitivna rast
- ustvarjanje sebe
- omejevanje
 1. stopnja: usmerjenost k velikosti in moči (3–5 let)
 2. stopnja: usmerjenost k spolnim vlogam (6–8 let)
 3. stopnja: usmerjenost k družbenemu vrednotenju (9–13 let)
 4. stopnja: usmerjenost k notranjemu edinstvenemu sebstvu (nad 14 let)
- sklepanje kompromisov

SOCIALNO KOGNITIVNE TEORIJE

Teorija socialnega učenja kariernega odločanja (Krumboltz)

- temelji na Bandurovi teoriji socialnega učenja
- štiri dejavniki kariernega razvoja: genetske predispozicije, okoljski pogoji in dogodki, učne izkušnje (instrumentalne in asociativne), spretnosti pristopanja k nalogi oz. spretnosti spoprijemanja z nalogo

nadaljevanje tabele

- *Teorija načrtovanih slučajev*: pet spretnosti, ki posamezniku pomagajo pri spoprijemanju z nepričakovanimi kariernimi dogodki (radovednost, vztrajnost, fleksibilnost, optimizem, tveganje)

Teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson, Peterson, Lenz in Reardon)

- piramida področij procesiranja informacij
 - področje znanja (znanje o sebi, znanje o poklicih)
 - področje veščin odločanja – krog CASVE (sporazumevanje, analiza, sinteza, vrednotenje, izvedba)
 - področje izvršilnih interesov – metakognicija (samogovor, samozavedanje, usmerjanje in nadzor)

Socialno kognitivna karierna teorija (Lent, Brown, Hackett in Betz)

- temelji na Bandurovi teoriji socialnega učenja
- ključni koncepti: samoučinkovitost, pričakovanja izidov, cilji
- kontekstualni dejavniki (proksimalni in oddaljeni, ovire in podpore)
- štiri socialno kognitivni modeli (razvoja kariernega odločitve; razvoja interesov; izvedbe

aktivnosti; zadovoljstva z delom)

Profili kariernega odločanja (Gati)

- multidimenzionalni model 11 dimenzij kariernega odločanja (zbiranje informacij, procesiranje informacij, lokus kontrole, vložen trud, izogibanje, hitrost izvedbe končne
-

odločitve, konzultacije z drugimi, odvisnost od drugih, potreba zadovoljiti druge, prizadevanje za idealen poklic, pripravljenost za sklepanje kompromisov)

OSTALE TEORIJE

Teorija gradnje kariere (Savickas)

- metateorija (tipološke in razvojne teorije, združene s psihologijo smisla in pripovednim svetovanjem)
 - gradnja/izdelovanje sebe
 - diferencialni vidik: jaz kot objekt – akter (»kaj« v karieri)
 - razvojni vidik: jaz kot subjekt – agent (»kako« v karieri)
dimenzije karijerne prilagodljivosti: skrb, nadzor, radovednost, zaupanje
 - dinamični vidik: jaz kot projekt – avtor (»zakaj« v karieri)
življenjske teme in psihologija pripovedovanja
-

ODNOSNI PRISTOPI H KARIERI

Karierna teorija A. Roe

- poskus napovedovanja poklicnih izbir na osnovi vzgojnih stilov staršev

Teorija navezanosti (Wright, Perrone, Lucas, Gravino in ostali)

- trije vzorci navezanosti (varni, anksiozno-ambivalentni in izogibajoči) in njihova povezanost s kariernim razvojem in odločanjem

nadaljevanje tabele

Interakcije med starši in otroci (Valach, Young in Collin)

- vključevanje staršev v mladostnikovo raziskovanje in načrtovanje kariere
- metoda akcijskega projekta

Sistemska družinska terapija (Chope, Consoli, Song, Dietrich, Kracke in drugi)

- zlivajoče se in razvezane družine ter njihov vpliv na karierni razvoj in odločanje
- karierni genogrami

Razvojno odnosni model S. Phillips

- aktivnosti drugih (neaktivna podpora, brezpogojna podpora, nudenje informacij, nudenje alternativ, spodbuda, direktivno svetovanje, kritiziranje)
- samoosredotočenost (samozavestna neodvisnost, neuspešno iskanje pomoči, negotovo odločanje ob pomoči drugih, previdno odločanje, iskanje informacij o sebi, tehtanje alternativ pri odločanju, »poslušen« odbor, sistematično odločanje)

Raziskave o vlogi učiteljev in vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov

- učitelji: vir podpore, model za vedenje in oblikovanje stališč/odnosa do dela in izobraževanja, vpliv pričakovanj glede učnih dosežkov učencev
-

-
- vrstniki: vir (emocionalne) podpore, model za vedenje in oblikovanje stališč/odnosa do dela in izobraževanja, negativni vpliv vrstniškega nasilja
-

DUHOVNI PRISTOPI H KARIERI

Teorija življenjske kariere (A. Miller-Tiedman)

- življenje je kariera
- spoštovanje individualnosti, edinstvenosti
- osebna odgovornost za kariero
- poudarjanje samozavedanja in spoznavanja sebe (osebna refleksija vrednot, izkušenj in inteligentnosti pomeni razvijanje duhovnosti)
- dve resničnosti (osebna in družbena)
- zanos
- osredotočanje na sedanost

Duhovni pogled na kariero D. Bloch in Richmonda

- sedem konceptov/povezovalcev med duhovnostjo in delom (spremembe, ravnotežje, energija, skupnost, klic, harmonija in enost)
 - povezovanje duhovnosti s teorijo kompleksnosti
-

Vse predstavljene karijerne teorije razlagajo karierno odločanje, v našem primeru odločanje srednješolcev za študij, pri tem izhajajo iz različnih konstruktov in na proces odločanja gledajo z različnih perspektiv. Z vidika tipoloških kariernih teorij (med njih smo v doktorskem delu uvrstili Parsonsovo teorijo potez in zahtev ter Hollandovo teorijo poklicnih osebnosti in delovnih okolij) je najboljša karierna odločitev takšna, pri kateri pride do skladnosti/ujemanja med značilnostmi posameznika in značilnostmi/zahtevami delovnega/izobraževalnega okolja, v našem primeru študija. Med značilnostmi posameznika, ki najmočneje vplivajo na uspeh in zadovoljstvo pri izobraževanju in delu, te teorije omenjajo interese, sposobnosti, vrednote in osebnostne značilnosti. Ker obe omenjeni teoriji poskušata razvrstiti, kategorizirati ljudi in delovna/izobraževalna okolja, te teorije imenujemo tipološke teorije. Z vidika tipoloških kariernih teorij je na splošno najbolj optimalna odločitev srednješolcev za študij takšna, da se interesi, sposobnosti, vrednote in osebnostne značilnosti srednješolcev skladajo/ujemajo z značilnostmi/zahtevami študijskega programa.

Parsonsova teorija potez in zahtev je bila zgodovinsko gledano prva znanstvena karierna teorija. S svojimi tremi osnovnimi koraki – poznavanjem sebe, poznavanjem delovnega/izobraževalnega okolja in integracijo znanj z obeh področij – je ponudila splošen okvir za razumevanje procesa kariernega odločanja, ki so ga kasneje uporabile mnoge druge karijerne teorije. Holland je Parsonsovo teorijo nadgradil in podrobneje razdelal. Postavil je heksagonalni model poklicnih osebnostnih tipov in delovnih/izobraževalnih okolij, katerega obstoj so kasneje potrdile številne raziskave. Oprecionaliziral je tretji korak Parsonsove teorije (integracija znanja o sebi in znanja o kariernih opcijah) s konstruktom kongruentnosti, ob tem pa dodal in operacionaliziral še tri konstrukte (diferenciacije, konsistentnosti in identitete), pomembne za iskanje optimalne karierne odločitve. Razvil je tudi merske instrumente za ocenjevanje vseh teoretskih konstruktov pri svetovancih ter poklicne klasifikacijske sisteme, ki razvrščajo delovna in izobraževalna okolja. Na ta način je Holland zagotovil jasno, enostavno,

parsimonično in uporabno karierno teorijo, ki jo je do danes preverjalo in v splošnem potrdilo že več kot 500 raziskav. Tako danes velja Hollandova teorija poklicnih osebnosti in delovnih/izobraževalnih okolij za najbolj izpopolnjeno, preverjeno in veljavno tipološko karierno teorijo.

Problem tipoloških kariernih teorij je, da so statične. Ugotavljajo značilnosti posameznika in delovnega/izobraževalnega okolja v sedanjem trenutku in se ne osredotočajo na to, kako se sposobnosti, spretnosti, interesi, vrednote in osebnost ter tudi delovne/izobraževalne zahteve in pogoji razvijajo in spreminjajo v času. To pomanjkljivost odpravljajo t. i. razvojne karierne teorije (mednje smo v doktorskem delu uvrstili Superjevo teorijo življenjskega obdobja in prostora ter teorijo omejevanja in sklepanja kompromisov L. Gottfredson), ki kot pove že samo ime teorij, tipološkim teorijam dodajajo dimenzijo razvoja. Razvojne karierne teorije poudarjajo, da je karierno odločanje proces in ne enkratni dogodek. Opisujejo potek kariernega razvoja in posledično uvajajo nove pojasnjevalne konstrukte – npr. stopnje in naloge kariernega razvoja, koncept karierne zrelosti, karierne prilagodljivosti – ki vplivajo na posameznikovo karierno odločanje. Mladostniku npr. ne pomaga veliko, če poseduje sposobnosti, spretnosti in osebnostne značilnosti, potrebne za opravljanje določenega poklica/študija, v vsakdanjem življenju pa – kljub temu da je že v zadnjem letniku srednje šole – o vpisu na študij sploh ne razmišlja, se izogiba samemu začetku procesa odločanja (z vidika razvojnih kariernih teorij bi rekli, da ima nizko stopnjo karierne zrelosti). Te in podobne probleme s pripravljenostjo za karierno odločanje naslavlja ravnó razvojne karierne teorije in na ta način pomembno dopolnjujejo tipološke teorije pri razlagi kariernega vedenja srednješolcev. Če tipološke karierne teorije razlagajo, »kaj« oz. kateri poklic/študij/ delo so za posameznika (glede na njegove značilnosti in značilnosti izobraževalnega/ delovnega okolja) najprimernejši, razvojne teorije razlagajo, »kako« poteka posameznikov karierni razvoj.

V primerjavi s tipološkimi kariernimi teorijami razvojne teorije bolj poudarjajo tudi kontekstualni vidik razvoja kariere. Holland sam je dejal, da njegova teorija ne pojasnjuje vpliva spola, kulture, starosti, SES, inteligentnosti in izobrazbe na posameznikovo kariero. Na drugi strani Super uvaja koncept vlog (v teoriji imenovan obdobje življenjskega prostora), ki jih posameznik opravlja v vsakdanjem življenju v različnih starostnih obdobjih, in poudarja pomen njihove integracije oz. uravnoveženosti v povezavi z zadovoljstvom s kariero. L. Gottfredson poudarja vlogo družbenega okolja pri oblikovanju posameznikovih poklicnih/izobraževalnih interesov in prizadevanj (izločanje kariernih alternativ, ki so v nasprotju s pojmovanjem sebe kot družbenega bitja). Po teorijah potez in tipov se srednješolci karierno odločajo na osnovi interesov, sposobnosti, vrednot in osebnostnih značilnosti, v realnosti (vsakdanjem življenju) pa na poti do odločitve, ki bi temeljila na omenjenih psiholoških spremenljivkah, stojijo številne družbene ovire, kot npr. kulturni predsodki in spolni stereotipi, povezani z opravljanjem poklica, ter družbena pričakovanja, povezana s primernostjo poklicev glede na njihov prestiž/ugled v družbi. Karierna teorija L. Gottfredson opozarja ravnó na tovrstne pojave pri kariernem odločanju in jih razlaga s konstruktoma omejevanja in sklepanja kompromisov.

Razvojne karierne teorije so v primerjavi s tipološkimi dodale še tri pomembne prispevke k razumevanju kariere: Prvič, Super je razdelil fenomenološki pogled na kariero na objektivni in subjektivni vidik. S tem je kot prvi karierni raziskovalec poudaril pomen subjektivnega pogleda nase in na kariero, torej tega, kako posamezniki sami vidijo/zaznavajo/dojemajo sebe in svoj karierni razvoj, nasproti ocenam, pridobljenimi s testi, vprašalniki, in nasproti ocenam drugih pomembnih oseb (staršev, učiteljev, vrstnikov, kariernih strokovnjakov). S tem je postavil enega od izhodišč za kasnejši razvoj konstruktivističnih pristopov h karieri, ki poudarjajo ravno ta zasebni, subjektivni vidik kariere. Drugič, Super je tudi dopolnil pomanjkljivost tipoloških kariernih teorij, ki so pri ocenjevanju psiholoških spremenljivk in njihovih vplivov na karierno odločanje zanemarile pomen vrednot. Razvil je dva merska instrumenta, ki ocenjujeta svetovančeve vrednote, povezane s kariero. S poudarjanjem vloge vrednot je Super razširil področje psiholoških spremenljivk, ki vplivajo na karierno vedenje ljudi, in na novo porazdelil njihov relativni vpliv na karierno odločanje. Tretjič, pomemben prispevek L. Gottfredson k razumevanju kariernega vedenja ljudi pa je bil ta, da je kot prva karierna raziskovalka podrobneje opisala in integrirala vlogo bioloških (genetskih) dejavnikov pri posameznikovem kariernem razvoju.

V primerjavi s Hollandovo karierno teorijo je Superjeva teorija bolj razdrobljena in manj parsimonična, vendar pa v primerjavi s tipološkimi kariernimi teorijami razlaga razvoj karierne skozi posameznikovo celotno življenje, ob hkratnem upoštevanju različnih življenjskih področij/vlog in podrobne analize koncepta sebe. Tako je danes Superjeva karierna teorija pojmovana kot eden najbolj celostnih kariernih razvojnih modelov na področju kariernega svetovanja. Je pa pri razlagi kariere smiselno uporabljati obe razvojni karierni teoriji – Superjevo in teorijo L. Gottfredson skupaj, saj zadnja dopolnjuje Superjevo teorijo s poudarjanjem vpliva družbenih dejavnikov na razvoj kariere. Če za Superjevo teorijo rečemo, da je bolj psihološko-razvojno naravnana, lahko rečemo za teorijo L. Gottfredson, da je bolj sociološko-razvojna.

Socialno kognitivne karierne teorije (vanje smo v doktorskem delu uvrstili teorijo socialnega učenja kariernega odločanja, teorijo kognitivnega procesiranja informacij, socialno kognitivno karierno teorijo in prispevek Itamarja Gatija) so tipološkim kariernim teorijam, ki poudarjajo pomen iskanja skladnosti/ujemanja med značilnostmi posameznika in značilnostmi delovnega/izobraževalnega okolja, ter razvojnim kariernim teorijam, ki poudarjajo pomen spoprijemanja z razvojem kariere v času, dodale nove dimenzije razumevanja kariere. Teorija socialnega učenja kariernega odločanja je izpostavila in podrobno razložila vlogo učenja in učnih izkušenj pri razvoju poklicnih/kariernih interesov. Ta teorija je tudi kot prva karierna teorija začela poudarjati, da je karierno odločanje spretnost, ki jo lahko spreminjamo in razvijamo s pomočjo učenja. Od ostalih kariernih teorij se teorija socialnega učenja kariernega odločanja razlikuje tudi v tem, da svetovalec, ki uporablja to teorijo, svetovance uči konkretnih vedenjskih tehnik (npr. podkrepljevanja, učenja z opazovanjem modelov, igranja vlog, simulacije) in kognitivnih tehnik (npr. razjasnjevanja cilja, preverjanja iracionalnih prepričanj, iskanja nekonsistentnosti med besedami in dejanji), ki so svetovancem lahko v pomoč pri kariernem odločanju. Najnovejša različica te teorije – teorija načrtovanih slučajev opozarja tudi

na pomen spoprijemanja z nepričakovanimi dogodki pri kariernem odločanju in govori celo o spodbujanju in uporabi nepričakovanih dogodkov pri načrtovanju kariere.

Teorija kognitivnega procesiranja informacij (KPI) doprinaša k razumevanju kariernega vedenja ljudi s podrobnejšim vpogledom v sam proces odločanja. Teorija razlaga, predpisuje in uči svetovance specifičnih spretnosti kariernega odločanja (v teoriji imenovanih sporazumevanje, analiza, sinteza, vrednotenje in izvedba), ki so po tej teoriji najbolj uporabne za doseganje optimalne karierne odločitve. Teorija KPI tudi kot prva karierna teorija spregovori o pomenu metakognicije pri načrtovanju kariere. Karierni svetovalec, ki uporablja KPI, svetovance uči zavedanja, opazovanja in upravljanja z lastnim procesom odločanja.

Socialno kognitivna karierna teorija (SKKT) dopolnjuje mozaik vedenja o karieri s tremi novimi koncepti, ki imajo po tej teoriji ključno vlogo pri kariernem razvoju in odločanju: samoučinkovitost, pričakovanje izidov ter postavljanje in zasledovanje ciljev. Z osrednjo vlogo teh treh konstruktov in ob hkratnem upoštevanju še drugih pomembnih osebnostnih spremenljivk in okoljskih dejavnikov ter učnih izkušenj SKKT ponuja kompleksen model kariernega razvoja, predstavljen s štirimi, konceptualno različnimi, a med seboj povezanimi procesnimi modeli: modelom razvoja (kariernih) interesov, modelom karierne izbire, modelom izvedbe aktivnosti in modelom zadovoljstva z delom in življenjem.

Podobno kot karierna teorija L. Gottfredson tudi SKKT poudarja pomen vplivov okoljskih dejavnikov – ovir in spodbud (npr. omejenih finančnih sredstev za študij, pomanjkanje poklicnih informacij, podpore staršev in učiteljev pri odločanju za študij ipd.) na karierni razvoj in odločanje. Zaradi uporabe konceptov samoučinkovitosti in pričakovanj izidov ter poudarjanja vloge kontekstualnih dejavnikov je SKKT še posebej uporabna pri razumevanju kariernega odločanja žensk, kulturnih manjšin in oseb z nižjim SES. Med vsemi kariernimi teorijami je bila ravno SKKT v zadnjih treh desetletjih najbolj preverjana in še danes ostaja najaktivnejše področje kariernega raziskovanja. Ugotovitve empiričnih preverjanj kažejo na veliko uporabnost SKKT. Ta se kaže kot pomoč srednješolcem pri razvijanju in spreminjanju prepričanj o samoučinkovitosti in pričakovanj izidov, kariernem odločanju in udejanjanju odločitve preko razširjanja kariernih interesov in prizadevanj ter pri učinkovitem spoprijemanju z ovirami pri odločanju, ob hkratni gradnji podpor.

Gati, ki raziskuje načine kariernega odločanja, je opozoril, da lahko posamezniki v procesu kariernega odločanja hkrati uporabljajo več stilov odločanja. Predlagal je multidimenzionalni model kariernega odločanja in razvil vprašalnik profila kariernega odločanja, ki ocenjuje posameznikovo karierno odločanje na 11 dimenzijah. S tem vprašalnikom lahko bolj natančno in bolj celostno opišemo način odločanja srednješolcev za študij.

Teorija gradnje kariere (TGK) kot metateorija na osnovi socialnega konstruktivizma povzema, preoblikuje in integrira tipološke in razvojne karierne teorije (posebej Hollandovo in Superjevo karierno teorijo) ter jih dopolnjuje in razširi s psihologijo pripovedovanja ter z Adlerjevo teorijo svetovanja in psihoterapije. Tipološkim kariernim teorijam, ki raziskujejo vsebino poklicnih osebnostnih tipov in to, »kaj« ljudje radi počno, ter razvojnim kariernim teorijam, ki raziskujejo

proces psihosocialne adaptacije in to, »kako« se ljudje spoprijemajo s kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in krizami, TGK dodaja nov pogled, in sicer, »zakaj« ljudje vključujejo delo v svoja življenja na različne, njim svojstvene načine. TGK tako poudarja vlogo interpretativnih in interpersonalnih procesov, s katerimi ljudje osmišljajo in usmerjajo svoje karierno vedenje. Ta vidik je še posebej pomemben v današnjem času hitrih tehnoloških in družbenih sprememb na področju izobraževanja in dela, ko postaja posameznikova kariera vse manj stabilna in predvidljiva in v kateri se morajo ljudje pogosto karierno odločati.

TGK dopolnjuje objektivno definicijo kariere, opredeljene kot vsote izobraževalnih in delovnih izkušenj, s subjektivno definicijo kariere, ki poudarja povezovanje teh izkušenj v kohezivno celoto, ki ustvarja zgodbo s pomenom, smislom. TGK vidi kariero kot subjektivno konstrukcijo, ki osmišlja pretekle spomine, sedanje izkušnje in prihodnje aspiracije in ki vse troje povezuje v življenjsko temo, ki določa posameznikovo karierno življenje. Zato po TGK subjektivna kariera ne nastaja na osnovi odkrivanja vnaprej obstoječih dejstev, temveč na osnovi aktivnega procesa osmišljanja. Po TGK svetovanci ob pripovedovanju zgodb o svojih izobraževalnih in delovnih izkušnjah selektivno izpostavljajo določene izkušnje in na tak način ustvarjajo pripovedno resnico – svojo subjektivno kariero, v katero verjamejo in po kateri živijo. V povezavi s subjektivnim pojmovanjem sebe in sveta dela/izobraževanja uvaja TGK tudi nov (subjektivni) pristop h kariernem ocenjevanju in svetovanju, ki namesto uporabe testov, lestvic in vprašalnikov temelji na t. i. intervjuju kariernega stila (Savickas, 1989), ki poudarja svetovančevo lastno videnje sveta in samega sebe, spoprijemanje s kariernimi prehodi in skrbmi, raziskovanje in razvijanje interesov ter lastno aktivnost in odgovornost pri načrtovanju kariere.

Pomemben prispevek TGK k razumevanju kariere je tudi spremenjen pogled na pojmovanje sebstva. Teorije kariernega razvoja 20. stoletja so temeljile na ideji o aktualizaciji jedrnega sebstva, ki že obstaja znotraj posameznika. Po TGK sebstvo ne obstaja a priori; konstruiranje sebstva je življenjski projekt. Po TGK je sebstvo samo življenjska zgodba in ne substanca, opredeljena z listo potez. Tako se TGK osredotoča na konstruiranje sebstva skozi delo in odnose. Na ta način dopolnjuje koncept objektivnih Hollandovih poklicnih osebnostnih tipov s subjektivnimi koncepti sebe.

Še en prispevek TGK je preoblikovanje Superjevega koncepta karierne zrelosti, pojmovanega kot zorenje notranjih struktur, v koncept karierne prilagodljivosti, ki bolj poudarja pomen interakcije vplivov okolja in posameznikove lastne aktivnosti pri kariernem razvoju. TGK koncept karierne prilagodljivosti tudi sistematično razdeli in taksonomsko razdeli na tri nivoje hierarhičnih dimenzij: i) štiri dimenzije karierne prilagodljivosti; ii) stališča, prepričanja in kompetence gradnje kariere; iii) konkretna vedenja za spoprijemanje, potrebna za obvladovanje kariernih razvojnih nalog, prehodov in kriz. Za preverjanje in ocenjevanje konstrukta karierne prilagodljivosti je avtor TGK razvil tudi dva vprašalnika.

Konstruktivistični pristopi h kariernem svetovanju ponujajo odprt način videnja svetovanca. Osredotočajo se na svetovančevo lastno zaznavanje in razlaganje sveta. Mnogi avtorji poudarjajo, da je TGK kot tudi ostali konstruktivistični pristopi h kariernem svetovanju zelo

primerna za karierno svetovanje žensk, kulturno raznolikih populacij (še posebej manjšin in priseljencev) ter specifičnih populacij (npr. nadarjenih učencev in učencev s posebnimi potrebami).

Odnosni pristopi h karieri dodajajo do sedaj opisanemu vedenju o kariernem razvoju in odločanju nov, »odnosni« pogled. Poudarjajo pomen raznovrstnih interakcij med posameznikom in njemu pomembnimi osebami (npr. starši, sorojenci, učitelji, vrstniki) v povezavi s kariernim razvojem in odločanjem. Raziskave teorije navezanosti in sistemske družinske terapije prikazujejo, kako različni vzorci povezanosti v družini (varni, anksiozno-ambivalentni in izogibajoči tip navezanosti; zlivajoče se in razvezane družine; ločitev staršev idr.) vplivajo na karierni razvoj/odločanje otrok in mladostnikov. Raziskave teorije navezanosti, interakcij med starši in otroci ter družinske sistemske terapije so pokazale, kako lahko odnosi med starši in otroci ne/posredno spodbujajo ali ovirajo otrokov/mladostnikov karierni razvoj in odločanje preko: tega, da starši otrokom predstavljajo model za akademske/karierne dosežke; oblikovanja stališč in vrednot glede izobraževanja in dela; nudenja varnih odnosov povezanosti, ki spodbujajo karierno raziskovanje, karierno zrelost in razvoj poklicne identitete; zagotavljanja emocionalne podpore, ki vpliva na posameznikov občutek samoučinkovitosti in pričakovanja izidov, razvoj kariernih interesov, raziskovanje in načrtovanje kariere preko nudenja finančne podpore pri načrtovanju kariere. Raziskave so pokazale tudi na vpliv pričakovanj staršev na karierne aspiracije/prizadevanja otrok/mladostnikov in vključenost otrok/mladostnikov v izobraževanje.

Vloga učiteljev in vrstnikov na karierni razvoj otrok in mladostnikov je bolj posredna. Raziskave so pokazale, da se zaznana podpora učiteljev konsistentno povezuje z učno motivacijo učencev, učnimi dosežki ter vključenostjo v šolo in izobraževanje, kar se nadalje povezuje s posameznikovim kariernim razvojem. Podobno kot pričakovanja staršev glede kariernega razvoja njihovih otrok in mladostnikov tudi pričakovanja učiteljev, povezana z učnimi dosežki otrok in mladostnikov, napovedujejo vključenost v šolo, kar pa se zopet povezuje z njihovim nadaljnjim kariernim razvojem. Tudi vrstniki lahko posredno vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov preko nudenja emocionalne podpore in pozitivnih/negativnih modelov – prevzemanja pozitivnih ali negativnih stališč do šole, izobraževanja in kariernih dosežkov. So pa raziskave s tega področja še vedno precej redke.

Razvojno odnosni model S. Phillips kariernim svetovalcem omogoča vpogled v to, na kakšen način se druge, posamezniku pomembne osebe (ne samo družinski člani) vključujejo v otrokovo/mladostnikovo karierno odločanje ter na kakšen način otrok/mladostnik (zavestno) uporablja druge kot vire pomoči pri kariernem odločanju.

Odnosni pristopi h karieri so v primerjavi z ostalimi kariernimi teorijami relativno novi pristopi h kariernemu odločanju. Kljub temu da se je število raziskav o pomenu medosebnih odnosov za posameznikov karierni razvoj in odločanje v zadnjem desetletju povečalo, so te še vedno pomanjkljive in razdrobljene, njihove ugotovitve pa so pogosto nekonsistentne. Zato je v prihodnosti potrebnih še več raziskav, da bi boljše razumeli relativno vlogo in kompleksne

načine, na katere družine, vrstniki, učitelji in druge, otrokom/mladostnikom pomembne osebe vplivajo na njihov karierni razvoj in odločanje.

Duhovni pristopi h karieri (med njimi smo v doktorskem delu predstavili teorijo življenjske kariere A. Miller-Tiedman in duhovni pogled na kariero D. Blocha in Richmonda) pojmujejo kariero zelo široko in celostno. Pojmovanje kariere, kot da je ta samo služba, močno presegajo s trditvijo, da je življenje kariera. Z vidika duhovnih pristopov h karieri zato posameznik ne išče, ampak kariero že ima; mora jo le izkusiti, se je zavedati in z njo upravljati. Pri tem je pomembno, da je posameznik s svojo kariero v t. i. toku, kar z vidika duhovnih pristopov h karieri najboljše doseže z zavedanjem, opazovanjem in razumevanjem samega sebe ter okolja.

Podobno kot konstruktivistični tudi duhovni pristopi h karieri vidijo posameznika kot oblikovalca, graditelja svoje kariere/življenja. Oboji poudarjajo spoštovanje individualnosti, renkratnosti posameznika in se osredotočajo na svetovančevo videnje procesa odločanja oz. svetovančevo osebno resničnost, s katero opisuje proces odločanja. Tako je vloga svetovalca, ki uporabljajo duhovni pristop h kariernem odločanju, ne svetovati ali usmerjati, ampak pomagati svetovancu, da prisluhne samemu sebi, si zaupa in se karierno odloči na osnovi lastne inteligence, intuicije in življenjskih izkušenj.

Bolj kot ostale karierne teorije poudarjajo duhovni pristopi h karieri vlogo samorefleksije – spoznavanja, razumevanja in sprejemanja samega sebe (svojih osebnostnih značilnosti, sposobnosti, spretnosti in vrednot) v procesu kariernega razvoja, poslušanje sebe in zaupanje sebi pri oblikovanju kariernih odločitev, prevzemanje lastne odgovornosti za odločitve in učenje na osnovi posledic svojih odločitev. Svetovalni proces, ki izhaja iz duhovnih pristopov h kariernemu odločanju, se osredotoča na sedanost, svetovalci pa svetovance tudi učijo, da manj sodijo in se bolj zavedajo samih sebe, sprejmejo, kar so v preteklosti storili, in na osnovi tega prepoznajo in razvijajo svoj potencial za nadaljnje dosežke.

D. Bloch in Richmond podajata duhovni pogled na kariero s pomočjo sedmih konceptov, t. i. povezovalcev med duhovnostjo in delom: spremembe, ravnotežje, energija, skupnost, klic, harmonija in enost. Nekateri od teh konceptov imajo sicer svojevrstno poimenovanje, so pa vsebinsko zelo podobni konceptom drugih kariernih teorij. Tako je npr. koncept ravnotežja vsebinsko podoben Superjevem konceptu interakcij med različnimi življenjskimi vlogami. Koncept harmonije spominja na koncept iskanja ujemanja, skladnosti med posameznikom in okoljem pri teorijah potez in zahtev. Koncept skupnosti se delno prekriva z odnosnimi pristopi h karieri, vlogo sprememb pa obravnavata tudi teorija gradnja kariere in teorija načrtovanih slučajev. Na drugi strani ostali trije koncepti – enost, energija in klic – ponujajo relativno nov, svojevrsten in inovativen pogled na kariero.

V zvezi s klicem (občutkom, da smo poklicani za opravljanje določenega dela/poklica) je bilo narejenih precej raziskav, ki kažejo na to, da se prisotnost klica pozitivno povezuje z odločenostjo za študij, s samoučinkovitostjo, pozitivnimi pričakovanji kariernih izidov, z zadovoljstvom z odločitvijo in razumevanjem tem, povezanih s karierno izbiro. Posameznik lahko klic že ima (ga doživlja), lahko pa si zanj prizadeva. Raziskave klica so ponudile dodaten

vpogled v duhovne in emocionalne vidike karijerne odločitve, ki jih ostale karijerne teorije niso prepoznale.

Zanimiv je tudi pogled duhovnih pristopov na kariero z vidika energije. Glede tega koncepta duhovni pristopi pravijo, da če posameznik opravlja svoje delo z veseljem in ljubeznijo, na način, da je v delo popolnoma vključen, potem ga to delo napaja z energijo, ob njem uživa, energija, vložena v delo, pa se posamezniku povrne v obliki občutkov zadovoljstva, sreče in videnja smisla v aktivnosti. Duhovni pristopi razpravljajo tudi o pridobivanju, shranjevanju, obnavljanju in usmerjanju energije za doseganje želenih kariernih ciljev ob uporabi tehnik, kot so pozitivni samogovor, nevrolingvistično programiranje in meditacija.

Duhovni pristopi h karieri so med vsemi ostalimi, v teoretičnem uvodu predstavljenimi kariernimi teorijami najnovejši, v zvezi z njimi je bilo narejenih najmanj empiričnih preverjanj, se pa zanimanje za njihovo vlogo pri razumevanju kariere kot tudi za uporabo pri kariernem svetovanju povečuje. Karierni raziskovalci duhovnim pristopom h karieri očitajo, da so preveč opisni, filozofski in pogosto nejasni, megleni, zaradi česar bo treba v prihodnosti še precej razvijati, sistematično opredeljevati in empirično preverjati njihove koncepte in merske instrumente. Za karierne svetovalce je pomembno, da kljub pomanjkanju raziskav, ki povezujejo religioznost in duhovnost s kariernim razvojem, v procesu svetovanja ostajajo odprti za vpliv tovrstnih tem na karierno odločanje svetovancev.

Poleg predstavljenih teorij in pristopov h kariernem razvoju in odločanju lahko v literaturi zasledimo še t. i. socialne in ekonomske pristope h karieri, ki pa jih zaradi vsebinske in prostorske omejitve v doktorskem delu nismo podrobneje obravnavali. V splošnem ekonomski pristopi poudarjajo pomen gospodarskega okolja, sociološki pristopi pa vlogo družine, skupnosti, širše družbe, kulture, socializacije in medijev pri posameznikovem kariernem razvoju in odločanju. Vplive družbe sicer integrirajo tudi nekatere, v doktorskem delu predstavljene karijerne teorije, podrobneje karierna teorija L. Gottfredson, SKKT in odnosni pristopi h karieri, v splošnem pa tudi Superjeva in Krumboltzova karierna teorija ter duhovni pristopi h karieri.

Karierni svetovalci pri svojem delu ne uporabljajo samo ene karijerne teorije; mnogi uporabljajo dve ali več teorij. Odločitev o tem, katero in koliko kariernih teorij je smiselno in najbolj učinkovito uporabiti v procesu svetovanja, mora izvesti vsak karierni svetovalac sam na osnovi poznavanja posamezne teorije, ocene teorije, populacije, s katero dela v procesu svetovanja, in na osnovi vrste tem, ki jih svetovanci prinesejo v svetovalni proces oz. na osnovi narave kariernih problemov, s katerimi se svetovanci soočajo. V praksi se lahko izkaže, da je ena sama teorija dovolj učinkovita, lahko pa potrebujemo tudi dve ali tri. Menimo, da je pomembno, da je svetovalac seznanjen s čim večjim številom kariernih teorij, saj ima tako bolj celostno znanje o karieri in kariernih skrbah svetovancev ter večji nabor pripomočkov/instrumentov/virov pomoči za svetovance.

1.3.6 Cilj in namen doktorskega dela

Z doktorskim delom smo želeli najprej teoretično, nato pa tudi empirično raziskati proces in dejavnike odločanja srednješolcev za študij. V teoretičnem delu smo najprej psihološko konceptualizirali pojem kariernega odločanja in razmejili temeljne pojme s področja kariernega razvoja (delo, služba, poklic, kariera, karierni razvoj, karierno odločanje) in vrste pomoči pri razvoju kariere.

V osrednjem – teoretičnem delu naloge smo predstavili, analizirali, medsebojno primerjali, ovrednotili in sistematizirali danes najpomembnejše, najbolj izdelane, najbolj uveljavljene in empirično preverjane teorije ter poglede na karierni razvoj in karierno odločanje, pomembne za odločanje srednješolcev za študij. Tako smo oblikovali vedenje o kariernem razvoju v smislu celostnega integrativnega koncepta kariernega odločanja.

V drugem, empiričnem delu doktorske disertacije smo ugotavljali, kako v resnici poteka odločanje slovenskih srednješolcev (četrtšolcev) za študij. Študija je, kot prva tako celostna v Sloveniji, po svoji naravi eksploratorna, saj kljub dejstvu, da je to vsakoletna aktivnost šolskih svetovalnih delavcev, z raziskovalnega vidika malo vemo o resničnem procesu in dinamiki odločanja pri srednješolcih. Posledica je, da je raziskava kvalitativne narave, pri tem smo uporabili metodi fokusnih skupin in individualnih raziskovalnih polstrukturiranih intervjujev.

Specifičnih hipotez za posamezna raziskovalna vprašanja, skladno s predpostavkami kvalitativnega raziskovanja, nismo postavljali vnaprej. Flick (2009) poudarja, da se »v kvalitativni raziskavi vzdržujemo vnaprejšnjega postavljanja dobro definirane koncepta predmeta raziskave in postavljanja hipotez na začetku raziskave z namenom kasnejšega preverjanja le-teh. Koncepte (ali hipoteze, če so uporabljane) raje razvijamo in izpopolnjujemo tekom raziskave, v samem raziskovalnem procesu« (str. 10). Dva pomembna razloga za nepostavljanje vnaprejšnjih hipotez v kvalitativnem raziskovanju sta: i) da je pojav, ki ga raziskujemo, v družbenem, zgodovinskem, ekonomskem in političnem kontekstu, v katerem ta pojav raziskujemo, praviloma premalo raziskan, da bi o njem lahko vnaprej postavljati določene hipoteze, in ii) naša pričakovanja glede raziskovalnega pojava v kvalitativni raziskavi delujejo pristransko na raziskovanje, saj nas usmerjajo v potrjevanje oz. zavračanje naših pričakovanj in kot posledica v preučevanje le tistega spektra raziskovalnega pojava, ki je povezan z našimi predpostavkami, pri čemer zanemarjamo raziskovanje ostalih pomembnih vidikov preučevanega pojava. To pa je ravno cilj kvalitativnega raziskovanja – pokazati obseg in globino preučevanega pojava. Nas pa je zanimalo, kako dobro bomo uspeli z obstoječimi teorijami/modeli/pogledi na karierni razvoj in karierno odločanje razložiti dobljene empirične rezultate o odločanju slovenskih srednješolcev za študij. Ker pri nas še ni bilo izvedene znanstvene empirične raziskave, ki bi preučevala proces odločanja slovenskih srednješolcev za študij, in ker ne želimo, da bi naša pričakovanja pristransko delovala na naše raziskovanje v smislu osredotočanja le na teoretično vnaprej postavljene koncepte in zanemarjanje ostalih pomembnih vidikov preučevanega pojava, so bila naša pričakovanja v zvezi s tem vprašanjem lahko samo teoretična. Vse, kar smo morda lahko predvidevali, je bilo, da bo za uspešno/celostno razlago empiričnih rezultatov procesa in dejavnikov odločanja slovenskih

srednješolcev za študij treba uporabiti kombinacijo/integracijo več, v teoretičnem uvodu predstavljenih kariernih teorij.

2 METODA

2.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 53 dijakov (33 deklet in 20 fantov) zaključnega letnika slovenskih (ljubljskih) gimnazij in srednjih šol. Nekateri od dijakov¹ so sodelovali v fokusnih skupinah in v intervjujih, nekateri samo v fokusnih skupinah, nekateri pa samo v intervjujih.

V štirih *fokusnih skupinah* je sodelovalo 49 dijakov četrtil letnikov treh ljubljanskih gimnazij – Gimnazije Moste Ljubljana, Gimnazije Vič in Gimnazije Ledina. Razvrstitev dijakov v posameznih fokusnih skupinah glede na šolo in spol prikazuje tabela 4.

Tabela 4. *Frekvenčna razporeditev udeležencev fokusnih skupin glede na šolo in spol*

fokusna skupina	šola	dijaki	dijakinje	skupaj
1.	Gimnazija Moste	4	6	10
2.	Gimnazija Vič	4	4	8
3.	Gimnazija Ledina	5	11	16
4.	Gimnazija Ledina	5	10	15
skupaj		18	31	49

V *raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujih* je sodelovalo 16 dijakov (osem fantov in osem deklet), starih med 18 in 20 let (povprečna starost tako deklet kot fantov je bila 18 let). Štirinajst dijakov (sedem deklet in sedem fantov) je v času intervjuja obiskovalo zaključni (četrti) letnik ene od ljubljanskih gimnazij, dva dijaka (eno dekle in en fant) pa zaključni (peti) letnik poklicne srednje šole. Razvrstitev intervjuvanih dijakov glede na spol, šolo, splošni učnih uspeh v tretjem in četrtem letniku srednje šole, študijsko smer v prijavi za študij in oceno socialno-ekonomskega statusa (glede na lastno presojo dijakov) prikazuje tabela 5.

Poleg v tabeli 5 navedenih glavnih značilnosti intervjuvanih dijakov, so se med sabo razlikovali tudi glede na: vrsto izbirnih predmetov pri maturi, sorodstvo (število bratov/polbratov in sester/polsekter), izobrazbo in poklic njihovih staršev, to, ali so prihajali iz popolnih ali enostarševskih družin, kraj bivanja (Ljubljana ali kraji iz okolice Ljubljane).

Dvanajst dijakov z gimnazij je sodelovalo tako v fokusnih skupinah kot v intervjujih, štirje dijaki (dva z gimnazije Ledina in dva dijaka s poklicnih srednjih šol) pa samo v intervjujih.

¹ Zaradi lažjega branja bomo v nadaljevanju uporabljali izraz *dijaki*, pri čemer mislimo tako na fante kot dekleta; po potrebi bomo posebej navedli, koliko od njih je bilo fantov oz. deklet.

Tabela 5. Glavne značilnosti udeležencev v raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujih

int.	spol	šola	UU		študijska smer v prijavi za študij			ocena SES
			3L	4L	1. izbira	2. izbira	3. izbira	
1.	M	Vič	4	4	pravo	ekonomija	družbene vede	povprečen
2.	M	Vič	4	4	ekonomija	ekonomija (izr.)	ni napisal	izrazito nadpovprečen
3.	Ž	Vič	3	4	pravo	ekonomija	pravo (izr.)	povprečen
4.	Ž	Vič	4	4	pravo	ekonomija	španščina in francoščina	nadpovprečen
5.	M	Moste	4	4	strojništvo (VŠ) – smer letalstvo	strojništvo	šport	nekoliko nadpovprečen
6.	Ž	Vič	4	4	psihologija	socialna pedagogika	matematika	povprečen
7.	Ž	Ledina	3	4	varnostne vede	socialno delo	ekonomija	povprečen
8.	M	Ledina	4	4	ekonomija	pravo	računalništvo	povprečen
9.	M	Ledina	2	2	računalništvo	računalništvo (Sežana)	ekonomija (VŠ)	povprečen
10.	Ž	Ledina	4	4	pravo	evropske študije	teologija	povprečen
11.	M	Ledina	4	4	pomorstvo in promet (VŠ, Portorož)	pomorstvo in promet (Portorož)	pravo	povprečen
12.	M	Ledina	3	3	pravo	ruščina in japonščina	se ne spomni	povprečen
13.	Ž	Ledina	4	5	medicina	medicina (Maribor)	francostika in germanistika	povprečen
14.	M	gostinstvo in turizem	3	3	turizem (VŠ, Bled)	gostinstvo in turizem (VŠ, Ljubljana, izr.)	gostinstvo in turizem (VŠ, izr., Portorož)	povprečen
15.	Ž	Ledina	3	3	znanosti o okolju (Gorica, Italija)	živilstvo in prehrana	elektrotehnika	izrazito podpovprečen
16.	Ž	ekonomska	3	4	varnostne vede (VŠ)	varnostne vede (VŠ, izr.)	varnostne vede (VŠ, izr., Novo Mesto)	povprečen

Opomba. Int. = zaporedna številka intervjuja; spol: M = moški, Ž = ženski; šola: Vič = Gimnazija Vič v Ljubljani, Moste = Gimnazija Moste Ljubljana, Ledina = Gimnazija Ledina v Ljubljani, gostinstvo in turizem = Srednja šola za gostinstvo in turizem v Ljubljani, ekonomska = Ekonomska šola Ljubljana – program ekonomski tehnik; UU = splošni učni uspeh, 3L = tretji letnik, 4L = četrti letnik; študijska smer: kjer zraven študijske smeri ni podane oznake v oklepaju, pomeni, da gre za redni univerzitetni študij na Univerzi v Ljubljani, v drugačnem primeru je v oklepaju posebej navedeno: VŠ = visoka šola, izr. = izredni študij, ime kraja študija; SES = socialno-ekonomski status po lastni oceni dijaka.

Način pridobivanja udeležencev – vzorčenje

Na tri zgoraj navedene ljubljanske gimnazije smo po predhodnem telefonskem pogovoru z njihovimi svetovalnimi službami poslali pisne prošnje za sodelovanje v raziskavi. Šolske svetovalne delavke so nato v času razrednih ur obvestile dijake o možnosti sodelovanja in jim predstavile namen raziskave. Pogoj za sodelovanje v raziskavi je bil, da so bili udeleženci dijaki zaključnega letnika srednje šole, da so se bili pripravljene pogovarjati o odločanju za študij in da so bili pripravljene prostovoljno sodelovati v fokusnih skupinah in/ali intervjujih.

Zainteresirani dijaki so bili najprej povabljeni k sodelovanju v fokusnih skupinah, kjer so se odvijale splošne razprave o poteku in dejavnikih odločanja srednješolcev za študij. Na koncu srečanj vsake fokusne skupine je avtor raziskave povabil zainteresirane dijake k nadaljnjem sodelovanju – poglobljenem pogovoru na temo odločanja za študij v obliki raziskovalnega individualnega polstrukturiranega intervjuja. Po vsakem opravljenem intervjuju je avtor raziskave vprašal intervjuvanca, če pozna še katerega dijaka (lahko tudi z druge šole), ki bi bil iz kakršnega koli vidika zanimiv za preučitev procesa odločanja za študij in bi bil pripravljen, da se ga intervjuva. Cilj vzorčenja je bil pridobiti takšne udeležence, ki bi se med seboj čim bolj razlikovali glede na njihov način/potek odločanja za študij in glede na obseg ter kombinacije dejavnikov, ki so vplivali na njihovo odločanje. Vzorčenje je bilo torej teoretično oz. namensko (značilno za kvalitativno raziskovanje) po principu snežne kepe, s ciljem vključitve udeležencev, ki bi s svojimi podatki pokazali na čim večji obseg in različne kombinacije tem oz. kategorij, ki so po mnenju srednješolcev pomembne pri odločanju za študij. Na Ekonomski šoli v Ljubljani in Srednji šoli za gostinstvo in turizem v Ljubljani – šolah, kjer nismo izvedli fokusnih skupin, ampak samo individualne intervjuje –, so vzorčenje v sodelovanju z avtorjem raziskave izvedle šolske svetovalne delavke.

2.2 Instrumentarij

V empiričnem delu doktorske naloge smo ugotavljali, kako v praksi poteka odločanje slovenskih srednješolcev za študij. Ker z raziskovalnega vidika malo vemo o njihovem dejanskem procesu in dinamiki odločanja, ker je bila študija kot ena prvih tovrstnih v Sloveniji po svoji naravi eksploratorna in ker nas je zanimalo, kako dijaki sami vidijo/zaznavajo/dojemajo/opisujejo svoje odločanje za študij, smo uporabili *kvalitativni pristop* k raziskovanju. Podrobna razprava o kvalitativnem raziskovanju presega namen doktorskega dela. Bralec lahko o tem najde več v nekaterih izvrstnih učbenikih kvalitativnega raziskovanja (npr. Denzin in Lincoln, 2005; Flick, 2009; Marshall in Rossman, 2011; Merriam, 2009). Tu bomo zgolj splošno opredelili in našteali nekatere bistvene značilnosti kvalitativnega raziskovanja.

Denzin in Lincoln (2005) sta kvalitativno raziskovanje opredelila kot interpretativni in naturalistični pristop k raziskovanju sveta, ki ima cilj osmišljanje, pripisovanje pomena in razlaganje pojava, tako kot ga razlagajo ljudje, ki te pojave opisujejo. Kvalitativne raziskovalce zanima, kako ljudje s svojimi lastnimi besedami, mislimi, čustvi, vidijo/zaznavajo/doživljajo/dojemajo/razlagajo/konstruirajo svoje življenjske izkušnje in svet,

v katerem živijo. Poudarek ni na ugotavljanju vzroka in posledice, napovedovanju in številčnem opisovanju distribucije določene spremenljivke v populaciji niti ne na odgovorih na vprašanja »koliko« in »kako pogosto«, ampak na opisovanju/razumevanju/razlaganju pojava, lastnosti, procesov, odnosov. Gre za induktiven, konstruktivističen in interpretativen raziskovalni pristop, katerega cilj je videti svet skozi oči preučevanih oseb, opisovanje in upoštevanje konteksta raziskave, poudarjanje procesa in ne le končnih rezultatov, prožnost ter oblikovanje konceptov in teorij kot rezultatov raziskovalnega procesa.

Kvalitativno raziskovanje v ontološkem, epistemološkem in metodološkem pogledu ni enoten pojav, saj povezuje različne vrste raziskav, na primer študijo primera, življenjsko zgodovino, akcijsko raziskovanje itn., vsaka posamezna vrsta raziskave pa ima določene posebnosti. Že Dey (1998) je navedel, da obstaja več kot 40 različnih vrst kvalitativnih raziskovalnih tehnik. Kljub temu lahko najdemo nekatere značilnosti, ki so bolj ali manj skupne vsem kvalitativnim raziskovalnim pristopom:

- kvalitativne raziskovalce zanima, kako *ljudje sami* zaznavajo, doživljajo, interpretirajo svoje življenjske izkušnje in svet, v katerem živijo. Raziskovalce zanima razumevanje proučevanega pojava »od znotraj«, torej s strani udeležencev;
- kvalitativni raziskovalci preučujejo izkušnje, interakcije in dokumente v njihovem *naravnem kontekstu/okolju* (ne v specializiranih raziskovalnih laboratorijih) in na način, ki daje dovolj prostora njihovim posebnostim in podrobnostim. Raziskovanje v naravnih razmerah ohranja kompleksnost vsakdanjih situacij in daje zato stvarnejša spoznanja, ki so tudi bolj pomembna za prakso, čeprav morda niso tako natančna in pogosto tudi ne tako nedvoumno utemeljena kot spoznanja eksperimentov in statističnih študij. Raziskovalec zbira podatke v naravnih razmerah oziroma v okolju, ki ga proučuje, zato ker ga zanima kontekst, v katerem dejavnosti potekajo, in ker izhaja iz tega, da tudi okolje pomembno vpliva na vedenje in ravnanje posameznika;
- pri kvalitativnem raziskovanju je *raziskovalec* sam glavni *merilni instrument* (zbira, analizira, interpretira podatke) in je zaradi svoje neposredne udeležbe, reflektivnosti in izkušenj na raziskovalnem področju pomemben del raziskovalnega procesa;
- kvalitativno raziskovanje je *induktiven proces*. Raziskovalec zbira podatke, da bi oblikoval koncepte, hipoteze, teorije. Pri kvalitativnem raziskovanju se vzdržujemo vnaprejšnjega postavljanja dobro definirane hipoteze in postavljanje hipotez na začetku raziskav, z namenom, da se jih kasneje preverja. Koncepte (ali hipoteze, če so uporabljene) postavljamo in razvijamo med raziskavo, v samem procesu raziskovanja;
- kvalitativno raziskovanje izhaja iz ideje, da naj bodo *metode in teorije primerne, ustrezne predmetu raziskave*. Če obstoječe metode ne ustrezajo ali se ne skladajo s konkretno raziskovalno temo, skupino ljudi ali kontekstom raziskave, jih spremenimo ali razvijemo nove;
- za kvalitativno raziskovanje je značilen relativno *intenziven/dolgotrajen kontakt* raziskovalca s proučevanim pojavom v vsakodnevnih situacijah;
- v kvalitativnem raziskovanju je večina *analize* narejena na osnovi *besed* (besede združujemo, razčlenjujemo ...), raziskovalec jih primerja, analizira, išče vzorce;

- rezultat kvalitativnega raziskovanja je »*globoko opisen*«. Kvalitativni raziskovalec opiše proučevani pojav z besedami in slikami, ne s številkami. Pri tem se teži k čim bolj celostnem in poglobljenem opisu pojava, konteksta, udeležencev, konkretnih okoliščin. Podatke se pogosto predstavi v obliki citatov udeležencev, zapiskov s terena, intervjujev, izvlečkov videoposnetkov, elektronske komunikacije ali kombinacije vsega naštetega;
- večina kvalitativnega raziskovanja temelji na prebiranju in zapisovanju – od terenskih zapiskov in njihovih transkripcij do opisov in interpretacij ter končno do predstavljanja ugotovitev raziskave. Zato so teme preoblikovanja kompleksnih socialnih situacij (ali ostalih gradiv, kot so npr. slike) v verbalno obliko – *teme transformiranja in pisanja* splošno – osnovna skrb kvalitativnih raziskav;
- *rezultati* kvalitativnega raziskovanja so navadno predstavljeni v obliki *tem, kategorij, tipologij*, konceptov, poskusnih hipotez ali celo teorij o določenem vidiku proučevanega pojava. Rezultati so *kontekstualno vezani*, kar pomeni, da ugotovitve veljajo predvsem za proučevani in njemu podobne položaje;
- pri kvalitativnem raziskovanju *vzorčenje* ni naključno, ampak *namensko* in zaradi poglobljene analize vsakega posameznega primera navadno poteka na relativno *majhnem* številu primerov. Cilj kvalitativnega vzorčenja je pokazati na raznolikost proučevanega pojava znotraj skupine ali populacije in ne pridobivanje reprezentativnega vzorca;
- kvalitativno raziskovanje je *fleksibilno*, spreminja se glede na spreminjanje raziskovalnih pogojev;
- za kvalitativno raziskovanje je značilno stalno *prepletanje različnih stopenj raziskovanja* (zbiranja podatkov, analize podatkov, zaključevanja, gradnje hipotez, teorije).

Navedene značilnosti kvalitativnega raziskovanja relativno dobro povzema Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008–2009), ki kvalitativno raziskavo opredeli kot raziskavo, v okviru katere raziskovalec z neposredno udeležbo spoznava proučevani pojav v naravnem okolju (to je okolju, ki ga proučuje). Cilj kvalitativnega raziskovanja je z različnimi, predvsem nestrukturiranimi tehnikami zbrati vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, položajev, spoznati poglede proučevanih oseb in podobno, zbrane podatke besedno obdelati in ugotovitve povezati v koncept oziroma utemeljeno teorijo, ki mora razložiti proučevani pojav. Ker je raziskovalec vključen v okolje, lahko razume tisto, kar oseba izraža v obliki racionalnega sporočila oziroma normiranega govora, pa tudi tisto, kar se v tem govoru izrazi posredno, s specifično sintakso, preko spodrseljajev v vsebini, preko prikritih pomenov in razpok v govoru. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki so vključeni v raziskavo, naj bi raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov. Ob tem se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo in raziskovalno situacijo tudi sam vpliva na dogajanje, ki ga opazuje. Ker kvalitativna raziskava, ki poteka kot ciklični proces, v katerem se ves čas prepleta zbiranje podatkov, njihovo analiziranje, interpretiranje in na podlagi sprotne ugotovitve preoblikovanje raziskovalnega problema, navadno poteka na majhnem številu primerov, je utemeljena teorija kontekstualno vezana, kar pomeni, da ugotovitve veljajo predvsem za proučevani položaj.

V doktorskem delu smo znotraj kvalitativnega pristopa k raziskovanju uporabili metodi fokusnih skupin in raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujev.

2.2.1 Fokusna skupina

Fokusna skupina je kvalitativna raziskovalna metoda, pri kateri skupina ljudi razpravlja o svojih izkušnjah, zaznavah, mnenjih, stališčih, prepričanjih, željah, skrbih, odnosih idr. v povezavi z določeno temo – predmetom raziskave. Ime metode izhaja iz dejstva, da je diskusija usmerjena, osredotočena, »fokusirana« na določeno temo (v našem primeru je bilo to odločanje srednješolcev za nadaljnji študij) – zato *fokusna* skupina. Prav v nadzoru in usmerjanju teme pogovora se metoda fokusnih skupin loči od ostalih oblik zbiranja podatkov o skupinski interakciji, npr. opazovanja ali pripovedovanja, pri katerih raziskovalec nima vpliva na izbrano temo. Tema razprave v fokusni skupini določi raziskovalec, potek diskusije pa usmerja moderator (ni nujno, da gre za isto osebo, v našem primeru pa je tako temo kot potek razprave določil/usmerjal avtor doktorskega dela). Vloga moderatorja je poleg usmerjanja skupine v smeri raziskovane teme tudi ustvarjanje takih pogojev za interakcijo v skupini, da bo dala podatke, ki v čim večji meri prispevajo k odgovorom na raziskovalno vprašanje. To pa se doseže z ustvarjanjem sproščenega vzdušja v skupini, ko udeleženci ne čutijo, da bi bili pri sodelovanju ogroženi ali kako drugače omejeni. Pomembna značilnost dobrega moderatorja je njegova zmožnost usmerjati diskusijo tako, da pokrije vsebine, ki so v središču raziskovanja, hkrati pa dopušča udeležencem dovolj svobode, da sami prispevajo k razpravi, in predvsem dopusti, da se v skupini razvije interakcija med udeleženci.

Značilno za metodo fokusnih skupin je, da se podatki zberejo v skupinski interakciji (v tem se fokusna skupina tudi razlikuje od ostalih metod, npr. individualnega intervjuja). Udeleženci v fokusni skupini ne odgovarjajo le na moderatorjeva vprašanja, ampak tudi komentirajo in se odzivajo na izjave drugih udeležencev, terjajo razlago drug od drugega, argumentirajo in opravičujejo svoja stališča ipd. Tako lahko raziskovalec dobi podatke ne le o sami vsebini, ampak tudi o skupinski dinamiki in o procesih socialnega vplivanja (izražanju, oblikovanju in spreminjanju stališč, konformiranju, ugotavljanju norm ipd.). Pridobivanje podatkov v skupini prinaša poleg vsebinskega in dinamičnega bogastva podatkov še eno prednost pred drugimi metodami »eden-na-enega«, torej raziskovalec-udeleženec – jezik, ki ga uporablja preučevana populacija. V manj uradni skupinski situaciji je jezik bolj podoben tistemu, ki ga udeleženci običajno uporabljajo, in je tako raziskovalčev vpliv na uporabo terminologije manjši.

V fokusnih skupinah gre za razpravo s točno določenim namenom zbiranja raziskovalnih podatkov in ne za terapevtsko, izobraževalno srečanje ali srečanje kakšne druge vrste (Barbour, 2009). Čeprav se lahko ti nameni pojavijo kot stranski učinki fokusne skupine, pa se mora predvsem moderator jasno zavedati osnovnega namena srečanja, ga jasno posredovati udeležencem in primerno ukrepati, ko se razprava obrne v smer, za katero ni namenjena.

Če povzamemo, za fokusno skupino, kot metodo zbiranja podatkov, so značilni naslednji atributi:

- skupinska interakcija,
- skupna tema, ki jo določi raziskovalec,
- relativna nedirektivnost moderatorja pri vodenju in usmerjanju pogovora v skupini ter ustvarjanja sproščenega vzdušja v skupini,
- raziskovalni namen zbiranja podatkov,

- udeleženci imajo neko skupno lastnost, povezano s temo fokusne skupine – v našem primeru so to bili srednješolci zaključnega letnega srednje šole, postavljeni pred odločitev za študij.

Metoda fokusnih skupin omogoča vpogled tako v raznolikost perspektiv, ki jih imajo ljudje v zvezi z določeno temo, kot tudi to, kako so te perspektive, strinjanja in nestrinjanja izražena, cenzurirana, izpogajana, dokazana, spremenjena v procesu socialne interakcije (Barbour, 2009). Fokusna skupina kot metoda psihološkega raziskovanja je uporabna v različnih primerih (Barbour, 2009; Flick, 2009):

- za orientacijo raziskovalcu na nekem novem raziskovalnem področju,
- za izdelavo hipotez, ki temeljijo na vpogledih udeležencev,
- za ovrednotenje različnih raziskovalnih polj ali populacij,
- za razvijanje intervjujev ali vprašalnikov,
- za pridobivanje interpretacije rezultatov zgodnejših raziskav.

Lahko jo uporabljamo kot edino/samostojno metodo ali v kombinaciji s katero drugo metodo tako s kvalitativnega kot s kvantitativnega področja. Pri doktorskem delu smo metodo fokusnih skupin kombinirali z raziskovalnimi individualnimi polstrukturiranimi intervjuji. Fokusne skupine smo uporabili za »vstop« v proces raziskovanja – kot *orientacijo* raziskovalcu *na novem raziskovalnem področju*, saj do sedaj v Sloveniji še ni bila izvedena raziskava, ki bi empirično podrobno preučevala potek odločanja srednješolcev za študij. S fokusnimi skupinami smo želeli ugotoviti, katere teme se srednješolcem zdijo pomembne pri odločanju za študij in so vredne poglobljene analize, kar smo storili z uporabo individualnih intervjujev v nadaljevanju raziskave. Prvi cilj uporabe fokusnih skupin je bil torej *razvoj tem in vprašanj individualnih intervjujev*. Drugič, fokusne skupine smo uporabili za *prvo spoznavanje udeležencev v »naravni situaciji«* – njihovega jezika, načina razmišljanja, komunikacije idr. Z znanjem, pridobljenim iz fokusnih skupin, se je lahko raziskovalec s svojim jezikom in stilom intervjuvanja v nadaljevanju raziskave čim bolj približal jeziku in komunikacijskem stilu intervjuvancev, brez nepotrebne vnašanja teoretičnih pojmov v potek intervjujev. Tretjič, fokusne skupine smo uporabili v kombinaciji z individualnimi intervjuji z namenom *triangulacije* – uporabe različnih raziskovalnih metod pri preučevanju istega raziskovalnega pojava, kar raziskovalcu omogoča bolj celovit vpogled v proučevano situacijo. Četrtoč, fokusne skupine smo uporabili tudi kot *vir pridobivanja udeležencev* za nadaljnje sodelovanje v individualnih intervjujih.

Udeleženci fokusnih skupin so se srečevali v dopoldanskem času, v mirnih šolskih prostorih, namenjenih za razgovore. Dijaki, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, so bili v tem času opravičeno odsotni od pouka. Posamezna fokusna skupina je delovala približno dve šolski uri. Moderator fokusnih skupin (avtor doktorskega dela) je razprave snemal z diktafonom (pridobljeno je bilo informirano soglasje vseh dijakov), hkrati pa si je po potrebi zapisoval pomembne/zanimive poudarke iz razprav. Na začetku vsake fokusne skupine se je moderator predstavil dijakom, jim pojasnil namen diskusije in zagotovil anonimnost podatkov, pridobljenih iz razprav. V fokusnih skupinah so dijaki razpravljali tako o poteku odločanja za študij pri njih samih kot tudi o tem, kako mislijo/zaznavajo, da poteka odločanje za študij pri

njihovih vrstnikih (dijakih, ki niso sodelovali v fokusnih skupinah). Vsi dijaki so v fokusnih skupinah dobro sodelovali – bili so sproščeni in motivirani za pogovor. S pomočjo moderatorja je med njimi potekala živahna razprava o različnih temah in vidikih odločanja za študij. V vsaki posamezni fokusni skupini smo znotraj krovne teme – odločanja srednješolcev za študij – preučili pet glavnih tem odločanja:

- *pomen* odločitve za študij,
- *potek/proces/dinamika* odločanja za študij,
- *dejavniki* odločanja za študij,
- *pripravljenost* dijakov na odločanje za študij,
- *ocena/evalvacija* procesa odločanja za študij.

Izhodiščna vprašanja, uporabljena v fokusnih skupinah, v povezavi z navedenimi temami odločanja se nahajajo v tabeli 6.

Tabela 6. *Izhodiščna vprašanja, uporabljena v fokusnih skupinah, razvrščena glede na posamezne teme odločanja za študij*

tema	vprašanje
pomen odločitve	Kaj vam predstavlja/pomeni odločitev za študij? Kako pomembno se vam zdi visokošolsko izobraževanje?
potek/proces/dinamika odločanja	Kako poteka vaše odločanje za študij? Kdaj srednješolci začnete razmišljati o tem, kaj boste počeli po končani srednji šoli? Ali obstajajo – in če obstajajo –, kateri so tisti sprožilni elementi, dogodki, da srednješolci začnete razmišljati o izbiri študija? Kdaj se dokončno odločite? Na kakšen način se srednješolci odločate za študij?
dejavniki odločanja	Katere stvari/dogodki/izkušnje/dejavniki so imeli pomembno vlogo pri vašem odločanju za študij in kako so se povezovali s potekom odločanja in končno odločitvijo?
pripravljenost na odločanje	Kako pripravljeni ste se počutili na odločanje za študij?/ Kako bi opisali svojo pripravljenost na odločanje za študij? Kako nezahteva/zahtevna se vam je zdela odločitev za študij? Zakaj?
ocena/evalvacija procesa odločanja	Kako bi ocenili svoje odločanje? Bi kaj spremenili v procesu odločanja? Zakaj? Kako zadovoljni ste s svojimi odločitvami? Koliko ste prepričani v pravilnost odločitve?
dodatna tema	Smo med razpravo izpustili še kakšen vidik/temo, ki se vam zdi pomemben/-na pri odločanju za študij? Bi izpostavili še kaj?
ocena/kritika fokusne skupine, predlogi za spremembe/izboljšave	Kakšna se vam je zdela/kako ste doživeli fokusno skupino? Kaj vam je bilo všeč in kaj ne? Kaj je bilo dobro, kaj slabo? Kako bi lahko še izboljšali prihodnje fokusne skupine?

Na koncu vsake fokusne skupine se je moderator zahvalil dijakom za njihov prispevek k razpravi in jih povabil k nadaljnjem sodelovanju v individualnih raziskovalnih intervjujih. V poglavju 6 Priloga navajamo (Priloga A) primer pogovora v fokusni skupini.

2.2.2 Raziskovalni individualni polstrukturirani intervju

Podobno kot pri fokusnih skupinah tudi pri raziskovalnem individualnem polstrukturiranem intervjuju zbiramo podatke s pogovorno komunikacijo. Razlika med obema metodama je med drugim v tem, da gre pri *individualnem* intervjuju za pogovor le med dvema osebama, od katerih ena (spraševalec) sprašuje, postavlja vprašanja, druga (spraševanec) pa nanje odgovarja. Beseda *raziskovalni* nakazuje na to, da je cilj takšnega intervjuja zbiranje podatkov/informacij v raziskovalne namene in ne v kakšne druge namene (npr. za diagnosticiranje, terapijo). Raziskovalec z intervjujem ugotavlja, kaj ljudje mislijo o preučevani temi in spozna njihova čustva, misli, namere, pomene, ki jih pripisujejo posameznim dogodkom in stvarjem. Medtem ko smo z uporabo fokusnih skupin na začetku raziskave želeli spoznati različne teme (obseg tem), ki se srednješolcem zdijo pomembne pri odločanju za študij, smo z individualnimi intervjuji v nadaljevanju raziskave te teme želeli poglobljeno preučiti – ugotoviti povezave, vzorce, odnose med njimi.

Beseda *polstrukturiran* označuje, da je bil intervju na polovici med dvema ekstremoma – strukturiranim in nestrukturiranim intervjujem. Izraz strukturiranost (tudi standardiziranost) intervjuja se nanaša na poenotenost postopka zbiranja podatkov. Pri strukturiranem oz. standardiziranem intervjuju je proces pridobivanja podatkov poenoten pri vseh spraševancih, kar pomeni, da vsi odgovarjajo na enaka vprašanja, da so navodila ali pojasnila v zvezi z vprašanji in odgovarjanjem nanje enaka pri vseh in je pri vseh intervjujih tudi postopek zapisovanja odgovorov enak. Tudi kategoriziranje odgovorov na vprašanja odprtega tipa mora ustrezati takšni enotnosti in mora biti dogovorjeno že pred opravljanjem intervjuja. Tem merilom je v ekstremni meri zadoščeno, če so vprašanja (skupaj z navodili in pojasnili) pripravljena – oblikovana, napisana in primerno razporejena vnaprej; če spraševalec pri intervjuju vprašanja bere in postavlja natančno tako, kot so zapisana, in v zaporedju, v kakršnem so bila razvrščena vnaprej; če se spraševalec tudi glede navodil ali pojasnil k vprašanjem drži vnaprej pripravljenih navodil in pojasnil. Enak oz. enako primeren naj bi bil tudi odnos med spraševalcem in vpraševancem pri vseh intervjujih, spraševalci naj bi bili povsem nevtralni, med intervjujem naj bi uporabljali isti način in ton govora. Strukturirani intervjuji naj bi bili izenačeni oz. primerljivi tudi glede tega, kje (prostor, okolje) in kdaj (dnevni čas) jih opravljamo.

Na drugi strani je nestandardiziran intervju v primerjavi s standardiziranim odprt, precej manj formalen in precej prožnejši pogovorni in poizvedovalni položaj. Sestava nestandardiziranega intervjuja je najbolj podobna vsakdanjemu pogovornemu položaju med ljudmi. Razlika med vsakdanjim pogovornim položajem in nestandardiziranim intervjujem je v tem, da se pri zadnjem podatki zbirajo v raziskovalne namene. Pri povsem nestandardiziranem intervjuju je vnaprej določen le cilj poizvedovanja, postavljanje konkretnih vprašanj, njihova vsebina, formulacija in zaporedje pa so povsem v rokah spraševalca.

Pri *polstrukturiranem* intervjuju si raziskovalec poleg splošne sestave intervjuja, v kateri postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi tudi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu vpraševancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja. Končno število in zaporedje vprašanj, prostor, čas in trajanje polstrukturiranega intervjuja tako niso nujno enaki pri vseh intervjujih in se lahko prilagajajo vsakemu spraševancu posebej. Spraševalec lahko uporabi zaprte in/ali odprte tipe vprašanj, odgovori spraševanca so lahko kratki, lahko pa odgovarja v obliki pripovedi. Takšen je bil tudi intervju, uporabljen v naši raziskavi. Na osnovi prebrane literature o kariernem razvoju in odločanju ter spoznanj iz fokusnih skupin si je spraševalec (avtor doktorskega dela) pripravil relativno širok razpon tem/vprašanj, o katerih se je lahko pogovarjal s spraševanci, pri čemer se je posamezni intervju bolj intenzivno/poglobljeno odvijal predvsem okrog tistih tem, ki so jih intervjuvanci sami izbrali/izpostavili kot pomembne pri njihovem odločanju za študij. Poleg tem, ki so jih spraševanci sami izpostavili kot pomembne pri njihovem odločanju za študij, se je spraševalec glede na čas in motiviranost vpraševancev pogovoril z njimi tudi o ostalih vidikih/temah odločanja za študij, ki jih je spraševalec ocenil kot pomembne/zanimive za preučitev.

Izhodiščna vprašanja, uporabljena v intervjujih, v povezavi s posameznimi temami odločanja za študij se nahajajo v tabeli 7. Število, zaporedje in oblika vprašanj ni bila enaka pri vseh vpraševancih. V večini intervjujev smo znotraj krovne teme – odločanja srednješolcev za študij – preučili deset glavnih *tem*: pomen odločitve; motivacija za odločanje; pripravljenost/zrelost za odločanje; časovni potek/dinamika odločanja; aktivnosti odločanja; stil/način odločanja; dejavniki odločanja; metakognicija odločanja; težave pri odločanju; ocena/ovrednotenje procesa odločanja.

Tabela 7. *Izhodiščna vprašanja, uporabljena v individualnih intervjujih, razvrščena glede na posamezne teme odločanja za študij*

tema	vprašanje
pomen odločitve	Kaj ti predstavlja/pomeni odločitev za študij? Kako pomembno se ti zdi visokošolsko izobraževanje? Zakaj?
motivacija za odločanje	Kako bi opisal svojo motivacijo pri odločanju za študij? Se je ta spreminjala med odločanjem? Kako? Koliko pozornosti, časa, truda si vložil v odločanje za študij? Kako si se poglobil v odločitev?
potek/proces/dinamika odločanja	Kako je potekalo tvoje odločanje za študij? Kdaj si začel razmišljati o tem, kaj boš počel po končani srednji šoli?
način/stil odločanja	Kako si se odločil za študij? Kaj vse si takrat počel (kar ti je pomagalo pri odločitvi/ kar je bilo povezano z odločanjem)? Kako bi opisal svoj način/stil odločanja? Kako si prišel do končne odločitve? Kateri so bili vzroki, kriteriji končne odločitve? Kaj pretehta na koncu? Zakaj si se odločil, tako kot si se?

nadaljevanje tabele

tema	vprašanje
premišljevanje/nihanje med opcijami	Si se med odločanjem ali po že sklenjeni odločitvi kdaj premislil? Zakaj in kaj je bil vzrok temu? nadaljevanje tabele
spoznavanje sebe	Kako pomembno je poznavanje sebe pri odločanju za študij? Ali si kaj bolj spoznal samega sebe med odločanjem za študij? Kako si spoznaval samega sebe med odločanjem? Kaj vse si takrat počel? Kaj je pomembno pri spoznavanju sebe? Ali si se uspel dovolj spoznati, da si se lahko dobro odločil?
spoznavanje študija, poklica, sveta dela	Kje vse in kako si med odločanjem pridobil informacije o študijih, poklicih, službah, ki so te zanimali/-e? Kaj je pomembno pri pridobivanju informacij? Kako dobro si uspel spoznati študijske programe, poklice, službe, ki so te zanimali/-e, in ali je to pomembno?
dejavniki odločanja	Katere stvari/dogodki/izkušnje/dejavniki so imeli pomembno vlogo pri tvojem odločanju za študij in kako so se povezovali s potekom odločanja, aktivnostmi v procesu odločanja in končno odločitvijo? S kakšnimi ovirami/težavami in na drugi strani s kakšnimi podporami si se srečeval med odločanjem za študij? Kakšno je bila vloga tvoje družine, prijateljev, učiteljev, šolske svetovalne službe pri odločanju za študij?
pripravljenost na odločanje	Kako bi opisal svojo pripravljenost za odločanje za študij? Si imel dovolj časa, znanja, izkušenj, si se počutil dovolj zrelega za odločanje? Kako nezahtevna/zahtevna se ti je zdela odločitev za študij? Kaj ti je pomagalo pri odločanju? Katere kompetence, spretnosti, ki jih morda pred leti še nisi imel/razvil? Kakšne so tvoje pretekle izkušnje z odločanjem in kako so se te povezovale z odločanjem za študij?
metakognicija odločanja	Ali si med samim procesom odločanja za študij kdaj razmišljal o tem, kako se odločaš? Ti je to kakorkoli pomagalo pri doseganju končne odločitve? Kako?
čustveni vidik odločanja	Kako si se počutil med procesom odločanja za študij? Ali so ta čustva kakorkoli vpliva na potek odločanja? Kako?
ocena/evalvacija procesa odločanja	Kako bi ocenil svoje odločanje za študij? Bi kaj spremenil v samem procesu odločanja? Zakaj? Koliko časa, pozornosti in truda si vložil v odločanje za študij? Kako zadovoljen si s svojo odločitvijo? Kako prepričan si v pravilnost odločitve? Koliko nameravaš vztrajati pri zasledovanju sklenjene odločitve?
dodatna tema	Sva med razpravo izpustila še kakšen vidik oz. temo, za katerega/katere se ti zdi, da je pomembno vplival/-a na tvoje odločanje za študij? Bi izpostavil še kaj?

ocena/kritika intervjuja, predlogi za spremembe/izboljšave	Kakšen se ti je zdel/ kako si doživel intervju? Kaj ti je bilo všeč in kaj ne? Kaj je bilo dobro, kaj slabo? Kako bi lahko še izboljšal prihodnje intervjuje?
--	---

Na koncu vsakega intervjuja je spraševalec vprašal spraševanca še dve stvari: i) ali je bil med intervjujem izpuščen še kateri vidik oz. tema, ki je bila po mnenju spraševanca pomembna pri njegovem odločanju za študij; ii) vprašanje o oceni/kritiki intervjuja in predlogih za spremembe/izboljšave. Nekatere teme/vprašanja (npr. postavljanje in zasledovanje ciljev, občutek lastne učinkovitosti/kompetentnosti pri odločanju, čustveni vidik odločanja, premišljevanje/nihanje med opcijami idr.), ki so jih vpraševanci izpostavili kot pomembne med potekom posameznega intervjuja, je spraševalec razvil/oblikoval sproti, med izvajanjem posameznega intervjuja ali v času med posameznimi intervjuji.

Tudi prostor, čas in trajanje intervjuja niso bili enaki pri vseh vpraševancih. 14 od 16 intervjujev je potekalo v šolskih prostorih (učilnicah, učnih kabinetih ali pisarnah šolskih svetovalnih služb) v dopoldanskem času, dva intervjuja pa sta bila na željo dijakov (oba sta bila fanta) izvedena v bližnjem lokalu, prav tako v dopoldanskem času. Posamezni intervju je trajal od 45 do 90 minut, odvisno od motiviranosti dijaka za pogovor, števila tem, o katerih je dijak razpravljal v intervjuju, in tega, kako podrobno je dijak razpravljal o posamezni temi. V poglavju 6 Priloga navajamo (Priloga B) primer transkripta intervjuja.

Avtor raziskave je tako kot fokusne skupine tudi individualne intervjuje snemal z diktafonom (pridobljeno je bilo informirano soglasje vseh dijakov), hkrati pa si je po potrebi zapisoval pomembne/zanimive poudarke iz intervjujev. Vsi dijaki so v intervjujih dobro sodelovali. Vsi so tudi ocenili intervjuje kot prijetne in zanimive, nekateri celo kot poučne v smislu samorefleksije – ozaveščanja poteka odločanja za študij, svojega vedenja, mišljenja in čustvovanja v tem času.

2.3 Postopek

Po predhodnem dogovoru o sodelovanju s šolami in dijaki (postopek je opisan v poglavju 2.1 Udeleženci – Način pridobivanja udeležencev), je avtor raziskave v mesecu februarju 2009 izvedel štiri fokusne skupine na treh ljubljanskih gimnazijah. V naslednjih treh mesecih (marec, april, maj 2009) je avtor doktorskega dela z zainteresiranimi dijaki opravil 16 individualnih raziskovalnih polstrukturiranih intervjujev. V nadaljevanju raziskave je avtor doktorskega dela doma opravil še transkripcijo vseh fokusnih skupin in intervjujev, analizo, interpretacijo in ureditev podatkov ter poročilo zbranih ugotovitev.

Pri načrtovanju in izvedbi fokusnih skupin ter individualnih intervjujev, pri analizi in interpretaciji gradiva ter pri poročanju izsledkov raziskave je avtor doktorskega dela ves čas upošteval in sledil etičnim načelom psihološkega raziskovanja, med katerimi so najpomembnejša: pridobitev informiranega soglasja udeležencev za sodelovanje v raziskavi, ohranjanje dostojanstva in dobrobiti udeležencev ves čas raziskave, pravica do prenehanja

sodelovanja udeležencev kadarkoli v času izvedbe raziskave, ohranjanje zaupnosti podatkov, pridobljenih z raziskavo.

2.4 Obdelava podatkov

Avtor raziskave je celotne zvočne posnetke vseh fokusnih skupin in intervjujev prevedel v besedila v obliki dobesednih prepisov. Ker je bila nadaljnja analiza gradiva osredotočena predvsem na vsebino oz. pomen povedanega in ne toliko na jezik, način izražanja, smo gradivo, ki smo ga uporabili pri predstavitvi izsledkov raziskave (v poglavju 3. REZULTATI IN RAZPRAVA), prevedli iz pogovornega v knjižni jezik, pri čemer smo ohranili izvirnost vsebine povedanega. Zaradi velikega obsega transkriptov fokusnih skupin in intervjujev jih nismo umestili v doktorsko delo, v poglavju 6 Priloga pa je podan primer transkripta ene fokusne skupine in enega individualnega intervjuja. Vsi transkripti fokusnih skupin in individualnih intervjujev so na željo bralca dostopni pri avtorju raziskave (e-pošta: miha.zagoricnik@gmail.com).

Pri analizi podatkov iz transkriptov fokusnih skupin in intervjujev smo uporabili dve osnovni kvalitativni tehniki: kodiranje in kategoriziranje. *Kodiranje* pomeni označevanje/določanje/pripisovanje ključne besede (ali besedne zveze) določenemu delu besedila z namenom kasnejše identifikacije tega dela besedila (Kvale, 2009). Pripisana koda povzema, abstrahira del besedila, na katerega se nanaša. Navedimo dva primera:

1. primer: 5. intervju, 1. stran, 1. odstavek:

Intervjuvar: »Kako je potekalo tvoje odločanje za študij? Kako si prišel do končne odločitve?«

Intervjuvanec: »Gotovo se začne že v otroštvu, ko začneš govoriti, kaj boš, ko boš velik. Sem hotel biti policist, ko sem videl policista, sem hotel biti veterinar, ko smo doma imeli živali. To se vse spreminja.«

Dodeljena koda: potek odločanja – časovno-dinamični vidik – karierni razvoj v otroštvu: spreminjanje/menjavanje interesov.

2. primer: 5. intervju, 1. stran, 3. odstavek:

Intervjuvar: »Kakšno vlogo sta imela mati in oče pri tvoji odločitvi za študij?«

Intervjuvanec: »Starša sta me toliko v to dala, da smo veliko prepotovali; in kjer koli sem se začel srečevati z letali, so mi postali zanimivi – na ta način.«

Dodeljena koda: dejavniki odločanja za študij – okoljski dejavniki – pomembne druge osebe – družina: omogočanje stika in izkušenj s poklicem.

Pri kodiranju lahko uporabljamo dve podtehniki: zgoščanje in abstrahiranje. Pri obeh zmanjšamo obseg podatkov v stilu kratkega navajanja glavne misli sporočila. Razlika med obema tehnikama je v tem, da medtem ko pri *zgoščanju* skrčimo, stisnemo, strnemo enake elemente sporočila med sabo, pri *abstrahiranju* selektivno izvzamemo bistvene elemente/misli sporočila – esenco povedanega, hkrati pa izpustimo/zanemarimo ostale nerelevantne dele besedila. Povedano na kratko, pri zgoščanju gre za »zgoščevanje istega«, pri abstrahiranju pa,

da iz različnega naredimo eno – izvzamemo esenco. *Povzemanje* je kombinirana uporaba zgoščanja in abstrahiranja.

Kodiranje je temeljni element vsebinske analize. S kodiranjem dolge odgovore v intervjuju zreduciramo na majhno število enostavnih kod. *Kategorizacija* pomeni bolj sistematično konceptualizacijo določenega dela besedila. Gre za povezovanje kod med sabo v teme, kategorije, podkategorije, v hierarhično strukturo. Navajamo primer kategorizacije spoznavno-aktivnostnega vidika poteka odločanja – tema spoznavanja okolja:

1. Viri informacij
 - 1.1 Posamezniki (družina, sorodniki, prijatelji, znanci, sošolci, učitelji, študentje, zaposleni);
 - 1.2 Institucije (srednja šola – šolska svetovalna služba, višje in visoke šole, fakultete in akademije, Centri za poklicno informiranje in svetovanje – CIPS, Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport);
 - 1.3 Mediji (internet televizija, radio).
2. Vrste informacij
 - 2.1 O študiju;
 - 2.2 O poklicu, službah in delovnih mestih;
 - 2.3 O postopku vpisa.
3. Način pridobivanja informacij
 - 3.1 Predstavitve študijskih programov (informativni dan, sejem poklicev Informativa, obiski strokovnjakov na srednji šoli);
 - 3.2 Brskanje po spletu;
 - 3.3 Pogovori s študenti in strokovnjaki;
 - 3.4 Poslušanje radijskih in gledanje televizijskih oddaj s študijsko/poklicno tematiko;
 - 3.5 Branje knjig, člankov, strokovnih besedil iz preferenčnih poklicnih področij; zapiskov študentov;
 - 3.6 Obiski predavanj na fakultetah;
 - 3.7 Aktivno sodelovanje/udejstvo v preferenčnem poklicu.
4. Ostalo
 - 4.1 Ocena dostopnosti informacij;
 - 4.2 Ocena verodostojnosti informacij.

Po opravljenem kodiranju in kategoriziranju smo v nadaljevanju analize uporabili tudi tehniko *medsebojne primerjalne analize*. Pri tej tehniki izberemo določen vidik/dimenzijo raziskovalnega pojava in primerjamo med sabo vedenje/mišljenje/čustvovanje oseb z obeh nasprotnih polov/ekstremov dimenzije ali vzdolž celotne dimenzije: na primer, ali in kako se potek odločanja srednješolcev z zelo nizkim socialno-ekonomskim statusom razlikuje od poteka odločanja srednješolcev z zelo visokim socialno-ekonomskim statusom.

Po opravljeni analizi, za katero je značilno razgrajevanje celote na njene sestavne dele, opisovanje teh delov in iskanje povezav/odnosov med njimi, smo v nadaljevanju uporabili tehniko *interpretacije*, za katero je značilno pozicioniranje/razvrščanje podatkov v model, upoštevajoč kontekst raziskovalnega pojava. Medtem ko kategorizacija dekontekstualizira besedilo, interpretacija rekontekstualizira povedano znotraj širšega referenčnega okvirja. V primerjavi s kodiranjem in kategorizacijo, ki zmanjšata obseg besedila, ga interpretacija navadno razširi.

Nazadnje smo uporabili še tehniko *prevajanja/analogije*, kjer gre za prevajanje povedanega v fokusnih skupinah in individualnih intervjujih v jezik teorije (v našem primeru teorije kariernega razvoja oz. odločanja), z namenom ugotovitve/preverjanja, kako uporabna je vsaka od teorij pri pojasnjevanju empiričnih rezultatov (v našem primeru odločanja srednješolcev za študij). Primer analogije (15. intervju, 18. stran, 1. odstavek):

Intervjuvanec: »Jaz samo sebe zelo nizko cenim, to mi vsi pravijo. Na primer, bala sem se matematike in fizike in sem vseskozi govorila, skozi celoten informativni dan in potem še po koncu, da meni to ne bo uspelo, jaz tega ne bom zmogla, kaj naj naredim, jaz tam ne bom. In potem me je fant moral umiriti ... Sem se zelo, zelo, zelo tega ustrašila.«

Intervjuvar: »Od kod pa misliš, da to pride?«

Intervjuvanec: »Iz ocen v srednji šoli. *Smeh*. Ko imaš občutek, da ti nič ne gre, čeprav je veliko odvisno od profesorja in od tega, kako je podana snov.«

Intervjuvar: »Se ti zdi, da imaš tudi v splošnem nižja pričakovanja uspeha, čeprav ti potem dejansko uspe?«

Intervjuvanka: »Ja. Ja, ja! Sama to težko ocenim, ampak vsi mi pravijo, da se sama zelo nizko cenim, kar se vsega tiče.«

Socialno kognitivna karierna teorija bi opisano situacijo razložila s konceptom nizkega občutka samoučinkovitosti, ki se razvije na osnovi preteklih izkušenj in njihovega vpliva na razvoj interesov, postavljanje in zasledovanje ciljev ter nazadnje na odločitve za študij. Del znotraj navedenega besedila – »in sem vseskozi govorila, skozi celotni informativni dan in potem še po koncu, da meni to ne bo uspelo, jaz tega ne bom zmogla, kaj naj naredim, jaz tam ne bom« – bi teorija kognitivnega procesiranja informacij razložila s konceptom negativnega samogovora znotraj nadrednega koncepta metakognicije.

Pri načrtovanju in izvedbi fokusnih skupin in intervjujev ter pri analizi in interpretaciji zbranih podatkov smo izmenično uporabljali *induktivni in deduktivni* pristop k raziskovanju. Deduktivni pristop smo uporabili pri postavljanju izhodiščnih vprašanj v fokusnih skupinah ter pri postavljanju tistih vprašanj v intervjujih, s katerimi smo preverjali relevantnost ključnih konceptov posameznih kariernih teorij pri dejanskem odločanju srednješolcev za študij. Induktivni pristop smo uporabili pri razvijanju vprašanj v individualnih intervjujih na osnovi ugotovitev fokusnih skupin ter tudi za razvijanje vprašanj med samim potekom fokusnih skupin in intervjujev. Induktivni pristop k raziskovanju smo uporabili tudi pri analizi podatkov iz fokusnih skupin in intervjujev – pri razvijanju kod in kategorij. S tehniko prevajanja/analogije smo preverjali skladnost oz. prekrivanje empiričnih rezultatov odločanja srednješolcev za študij, dobljenih na osnovi induktivnega raziskovalnega pristopa, s ključnimi teoretskimi koncepti, izluščenimi na osnovi deduktivne analize v uvodu predstavljenih kariernih teorij.

3 REZULTATI IN RAZPRAVA

Analiza fokusnih skupin in individualnih intervjujev je pokazala, da lahko na najvišji ravni strukturiranja govorimo o treh tematskih področjih odločanja srednješolcev za študij, in sicer o *pomenu odločitve* za študij, *dejavnih* odločanja za študij in o *poteku oz. procesu* odločanja za študij. V skladu s tem bo tudi struktura rezultatov in razprave je tridelna. V prvem delu bomo opisali pomen odločitve srednješolcev za študij, v drugem delu bomo predstavili področje dejavnih odločanja za študij, v tretjem delu pa proces odločanja za študij. Pri prikazovanju empiričnih izsledkov raziskave bomo ves čas kazali na vzporednice s kariernimi teorijami, ki smo jih obravnavali v teoretičnem uvodu.

S ciljem čim bolj enostavnega branja in ekonomike z besedilom v tem poglavju uporabljamo naslednje kratice: int. = intervju, II = individualni intervju, fs. oz. FS = fokusna skupina, str. = stran, odst. = odstavek, A = avtor raziskave, I = intervjuvanec/-ka, o. a. = opomba avtorja raziskave. Dobesedni navedki iz FS in II so zaradi večje preglednosti napisani v drugem slogu pisave (Arial 10) kot ostali del besedila (Times New Roman 12).

3.1 POJMOVANJE ODLOČITVE ZA ŠTUDIJ

Tako dijaki iz FS kot iz II so odločitev za študij opisovali kot »pomembno, življenjsko odločitev, življenjsko prelomnico, odločitev za prihodnost, pot do zelenega poklica, usmeritev v specifično poklicno področje, pot k (finančni) samostojnosti« (tabela 8). Velika večina v raziskavi sodelujočih dijakov si poklicno življenje brez visokošolske izobrazbe težko predstavlja, npr.: »Dileme o tem, ali iti študirat ali ne, ni bilo« (1. int., 1. str., 1. odst.). Na drugi strani so nekateri dijaki (ti so bili v manjšini) menili, da študija ne potrebuje vsak, posebej če je finančno preskrbljen. V povezavi s tem so ti dijaki razmišljali takole: »Študija ne potrebuje nekdo, ki ima zveze in ima doma veliko denarja, ker mu je že sedaj lepo in mu bo verjetno tudi potem. Za nekoga kot sem jaz ... pa potrebuješ študij, ali pa vsaj zveze, če že ne študija.« (7. int., 5. str., 4. odst.).

Tabela 8. *Pojmovanje odločitve za študij s strani intervjuvanih dijakov*

pomen odločitve	f
usmeritev v specifično poklicno področje	14
usmeritev v določeno interesno področje	12
začetek bolj poglobljenega učenja	11
pot k (finančni) samostojnosti	10
življenjska prelomnica	9
študij kot vir identitete in samospoštovanja	6
poudarjanje možnosti spremembe študija	4

Dijaki so se med seboj razlikovali glede zaznavanja *velikosti vpliva/povezave med odločitvijo za študij, poklicem in kasnejšo zaposlitvijo*. Nekateri dijaki so to povezavo zaznavali kot zelo trdno in določujočo, npr.: »Delaš to, kar si izbereš. To boš potem delal. Študij ti začrta pot za naprej, kaj boš delal. To je nekaj, kar boš počel vse življenje.« (1. int., 2. str., 2. odst.); nekateri kot zmerno,

srednje veliko, npr.: »Ni vedno, da potem delaš to, kar študiraš, ampak bolj ali manj pa. Odločitev za študij je usmeritev za pet do deset let po končanem študiju, ne delaš pa tega vse življenje. Kdo ve, kaj ti življenje prinese.« (5. int., 1. str., 1. odst.); spet drugi kot relativno majhno, npr.: »Važno je, da imaš eno diplomu s fakultete, potem pa se že znajdeš. Večina jih ne dela tistega, kar so študirali. Seveda je čisto odvisno od tega, kako se potem znajdeš.« (2. int., 1. str., 1. odst.).

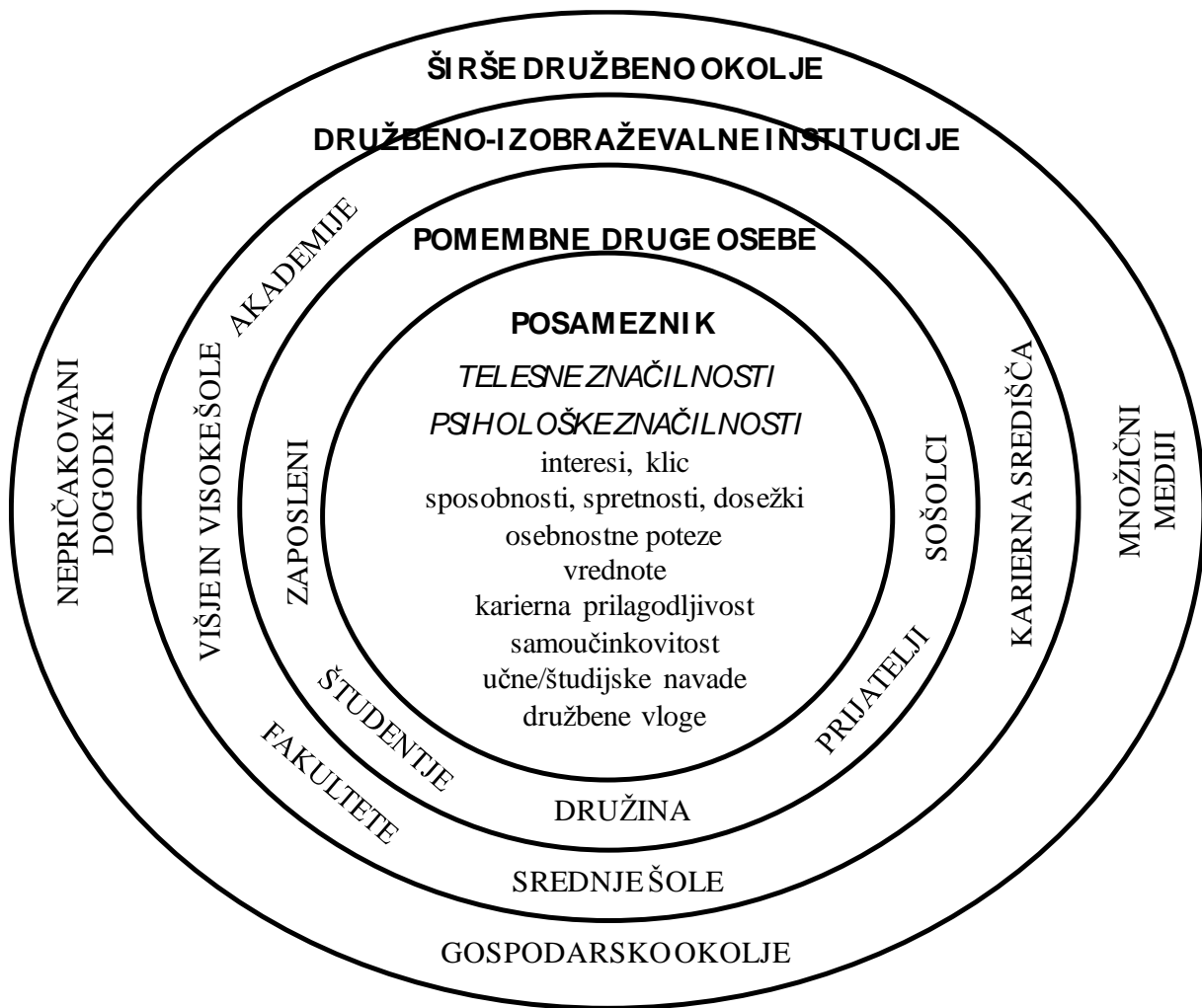
Dijaki so se zavedali tudi možnosti *menjave študija oz. prepisa*. Odločitve za določen študij niso videli kot dokončne, opozorili so na možnost karierne spremembe, na primer po prvem letniku študija, če bi ugotovili, da jim študij ne ustreza. Primer: A: »Če pogledaš nazaj, si zadovoljen s tem, kako si se odločil? Bi kaj spremenil v poteku odločanja, če bi se lahko še enkrat odločil?« I: »Mogoče bi šel delat tečaje za arhitekturo. Samo v bistvu še ne vem, kako bo. Bom počakal, da vidim, kako mi bo všeč na pravu. Če mi ne bo, bom šel kam drugam.« (1. int., 2. str., 2. odst.). So se pa dijaki pri odločanju zavedali vpliva izgube časa in energije v primeru menjave študija, npr.: »Ja, saj vedno se lahko prekvalificiraš, samo ravno zato, da ti to ne bi bilo potrebno, je dobro, da že v srednji šoli dobro razmisliš in se dobro odločiš, na kateri študij se boš vpisal, da ne boš po nepotrebnem izgubil še dodatnega časa s prekvalifikacijo.« (3. fs., 2. str., 2. odst.).

Po mnenju večine intervjuvanih dijakov se šele na fakulteti začne »resno učenje«, ki naj bi bilo bolj kot v srednji šoli povezano s posameznikovimi interesi. V povezavi s tem so dijaki razmišljali takole: »V srednji šoli se učiš, ker se moraš. Učiti se moraš vse predmete, tudi tiste, ki te ne zanimajo. Ko greš študirat, pa naj bi te nekaj dejansko zanimalo in se mi zdi, da se temu tudi veliko bolj posvetiš, ker te to zares zanima.« (2. fs., 1. str., 2. odst.).

Študij dijakom predstavlja tudi vir *identitete, potrditve in samospoštovanja*. V povezavi s tem je dijak iz FS npr. povedal: »Če imaš študij, potem nekaj si v življenju.« (4. fs. 1. str., 1. odst.). Opisani načini razmišljanja srednješolcev o pomenu študija odražajo konstruktivistični pogled na odločanje, ki poudarja posameznikovo lastno zaznavanje oz. dožemanje sveta, in koncept vrednot kot pomembnega dejavnika odločanja, ki ga sicer pri razlaganju kariernega odločanja uporabljajo tudi tipološke karierne teorije.

3.2 DEJAVNIKI ODLOČANJA ZA ŠTUDIJ

Analiza podatkov iz FS in II je pokazala, da lahko na najvišji stopnji razlikujemo med dvema vrstama dejavnikov, ki vplivajo na odločanje srednješolcev za študij, in sicer med dejavniki znotraj posameznika in okoljskimi dejavniki. Širšo kategorijo oz. temo dejavnikov znotraj posameznika sestavljata dve glavni kategoriji: telesne značilnosti in psihološke spremenljivke. Znotraj glavne kategorije psiholoških spremenljivk je kvalitativna analiza pokazala naslednje podkategorije: interese, sposobnosti, vrednote, osebne poteze, učne/študijske/delovne navade, karierno prilagodljivost in družbene vloge. Širša kategorija okoljskih dejavnikov je zgrajena iz naslednjih glavnih kategorij: posamezniku pomembne druge osebe, srednja šola, visokošolske institucije, druge institucije, množični mediji, gospodarsko okolje in nepričakovani dogodki. Nekatere od omenjenih kategorij (pomembne druge osebe, srednja šola in visokošolske institucije) se še dodatno strukturirajo na podkategorije. Slika 17 prikazuje našete dejavnike odločanja.



Slika 17. Dejavniki odločanja srednješolcev za študij, ugotovljeni na osnovi analize fokusnih skupin in individualnih intervjujev

Nobeden od dejavnikov ne vpliva na odločanje srednješolcev za študij v izolaciji in popolnoma determinirajoče. Dejavniki medsebojno vplivajo drug na drugega in na dijaka, ki se odloča. En dejavnik lahko podkrepi vpliv drugega ali zatre njegov vpliv. Mnogi dejavniki delujejo na odločanje srednješolcev za študij hkrati, interaktivno in sinergično, nekateri nastopajo v procesu odločanja prej, spet drugi kasneje. Poglejmo si sedaj vpliv posameznih dejavnikov na odločanje srednješolcev za študij.

3.2.1 Dejavniki znotraj posameznika

Analiza FS in II je pokazala, da širšo kategorijo dejavnikov odločanja znotraj posameznika sestavljata dve glavni kategoriji: telesne značilnosti in psihološke spremenljivke.

3.2.1.1 Telesne značilnosti

Telesne značilnosti (statične in gibalne) so tisti dejavnik odločanja srednješolcev za študij, na katerega raziskovalec morda ne pomisli najprej. Morda zato, ker nekatere telesne značilnosti (npr. intakten vid, sluh ipd.) pojmujejo kot samoumevne. Njihovo vrednost posameznik včasih

spozna šele, ko je določena sposobnost okvarjena ali prizadeta. Sodobni teksti o kariernem svetovanju (npr. Sharf, 2013; Brown in Lent, 2013) dosledno vključujejo tudi poglavja o kariernem svetovanju osebam s posebnimi potrebami (npr. slepim in slabovidnim, gluhim in naglušnim, gibalno oviranim itn.), kjer razpravljajo o specifičnih kariernih temah, s katerimi se srečujejo izbrane populacije. Podrobna obravnava omenjenih tem presega namen tega doktorskega dela. Tudi v izvedenih FS in II nismo obravnavali dijakov s tovrstnimi težavami. Prav pa je, da to tematiko na tem mestu omenimo, saj lahko posamezne telesne okvare in primanjkljaji odločilno vplivajo na posameznikovo karierno odločanje.

Drugi razlog za nerazmišljanje o vplivu telesnih značilnosti na posameznikovo odločanje za študij lahko leži v tem, da večina visokošolskih programov v Sloveniji od posameznika terja povprečne telesne značilnosti in gibalne sposobnosti. Pri vpisu na te študijske programe imajo večjo vlogo posameznikove umske sposobnosti (npr. jezikovne, prostorske, logično-matematične itn.). Pa vendar obstajajo, sicer v manjšini, tudi študiji in poklici, ki od posameznika zahtevajo razvite specifične telesno gibalne sposobnosti in talente (npr. učitelj baleta, profesionalni igralec tenisa, akademski glasbenik, operni pevec ipd.). Tega se zavedajo predvsem dijaki, ki se vpisujejo na tovrstne študije: npr. vloga lepega, močnega, razvitega in vzdržljivega glasu pri študiju petja na Akademiji za glasbo; nadpovprečna fizična moč, hitrost, spretnost in vzdržljivost pri študiju športne vzgoje na Fakulteti za šport; razvita sposobnost igranja inštrumenta pri študiju glasbe na Akademiji za glasbo. Tako se lahko marsikateri dijak, ki sicer ima interes za katerega od teh (in ostalih podobnih) študijev (npr. za glasbo), ki je na tem področju tudi aktiven (npr. igra inštrument), za ta študij ne odloči, ker oceni, da njegove telesne značilnosti, sposobnosti, spretnosti, talenti ne dosegajo meril za preferenčni študij.

Na vlogo specifičnih telesnih značilnosti, sposobnosti, spretnosti in znanj pri odločanju za študij so pokazali tudi trije naši intervjuji. Dijak iz petega intervjuja, ki se je odločil za študij letalstva na strojni fakulteti v Ljubljani, je v intervjuju je razložil, kako pomembno vlogo ima pri tem študiju zdravo telo (neokrnjena sposobnost vida, sluha, ravnotežja, odsotnost vrtočlavice, srčno-žilnih bolezni, normalen tlak ...) in kako lahko že manjša telesna okvara/bolezen predstavlja veliko oviro pri vpisu na ta študij. V intervjuju je dijak tudi opisal, kako vesel je bil, ko je po več zdravniških pregledih ugotovil, da je tudi z zdravstvenega vidika (fizična in fiziološka raven) primeren kandidat za poklic pilota.

Na drugi strani smo intervjuvali dijaka (2. intervju), ki je imel velik interes za vodne športe (več let je npr. treniral vaterpolo), vendar se za študij na Fakulteti za šport ni odločil, med drugim tudi zato, ker je ocenil, da njegove specifične gibalne sposobnosti in spretnosti ne ustrezajo merilom za vpis na ta študij. Dijak je predvideval, da ne bi dosegel standardov na posebnem maturitetnem preizkusu znanj na Fakulteti za šport.

Intervjuvali smo še dijakinjo (16. intervju), ki se je odločila za študij varnostnih ved na Fakulteti za varnostne vede v Ljubljani. V intervjuju je dijakinja povedala, da fizična pripravljenost kandidata pri vpisu na ta študijski program nima tako velike vloge kot npr. pri vpisu na Fakulteto za šport, je pa vseeno precej pomembna med študijem, saj je kar nekaj študijskih predmetov povezanih z gibanjem, hitrostjo in koordinacijo telesa, telesno vzdržljivostjo ipd.

Navedeni primeri kažejo na pomen in vlogo telesnih značilnosti, sposobnosti, spretnosti in motoričnih znanj pri odločanju za vpis na nekatere visokošolske študije.

3.2.1.2 Psihološke spremenljivke

Skladno s tipološkimi kariernimi teorijami so tudi rezultati FS in II pokazali, da imajo štiri psihološke spremenljivke (mi smo jih poimenovali kar »temeljne štiri«) – interesi, sposobnosti/spretnosti, vrednote in osebnostne značilnosti oz. poteze temeljno vlogo pri odločanju srednješolcev za študij. Poleg omenjenih spremenljivk je analiza pokazala še na pomen učnih oz. študijskih navad, karierne prilagodljivosti in družbenih vlog. Poglejmo si našete dejavnike.

3.2.1.2.1 Interesi

Dijaki v FS in II so dosledno opisovali (tabela 9), kako so pri odločanju za študij upoštevali svoje interese oz. to, kar radi počno. Npr. A: »Katere so bile ključne stvari, da si izbrala ravno ta študij?« I: Interes, najbolj to. Ta študij me zelo zanima.« (6. int., 2. str., 3. odst.); »Univerzitetni študij na strojni fakulteti mi omogoča vse smeri, samo mene zares zanima samo letalstvo, zato sem se že sedaj odločil za višješolski študij.« (5. int., 1. str., 1. odst.); »Želim si, da me bo študij zanimal. Da imam neko spodobno plačo, ko ga zaključim, interes pa se mi zdi najbolj pomemben.« (5. int., 3. str., 9. odst.).

Razvojne karierne teorije (npr. Super, Savickas in Super, 1996; Gottfredson, 2005) in sociološko-kognitivne karierne teorije (npr. Krumboltz in Henderson, 2002; Lent, 2013) razlagajo spreminjajočo se oz. razvojno naravo (kariernih) interesov. Opisujejo, kako se interesi pojavljajo, razvijajo, spreminjajo, preoblikujejo, pa tudi zamrejo ob interakciji posameznika z okoljem v času. Za obdobje otroštva, zgodnjega in srednjega mladostništva je običajno spreminjanje (pojavljanje, razvijanje in opuščanje) interesov v procesu zorenja in učenja. To so potrdili tudi intervjuji dijakov v naši raziskavi, npr.: A: »Kako je potekalo tvoje odločanje za študij?« I: »Ko sem bila majhna, še v vrtcu in na začetku osnovne šole, me je najprej zanimala arheologija. To je bilo iz tistega časa, ko smo vsi gledali filme Indiana Jones. In vse, kar si gledal, se želel biti. V četrtem razredu osnovne šole sem se začela zanimati za Egipt in me je zato še naprej zanimala arheologija in geologija. To je bila bolj radovednost. Kasneje me je začela vedno bolj zanimati veterina, ker sem si vedno želela imeti kužka. Starši so imeli vikend, sosed zraven pa je imel kmetijo, zajce in konje in druge živali. Enkrat je kobila rodila žrebička in sem bila zraven in sem videla, kako poteka to in mi je bilo zelo všeč, da bi lahko pomagala živalim. Proti koncu osnovne šole me je vedno bolj vleklo kamor koli, kjer bi lahko pomagala komur koli. Je bil sicer še precej močan interes za veterino, so pa prišli v igro še socialni poklici.« (3. int., 1. str., 1. odst.).

Tabela 9. *Notranji dejavniki odločanja, ki so po mnenju intervjuvanih dijakov pomembno vplivali na njihovo odločanje za študij*

širša kategorija	glavna kategorija	podkategorija	f
telesne značilnosti			4
	interesi		16

	sposobnosti, spretnosti, talenti, dosežki		16
	učne/študijske navade		12
	osebnostne poteze		10
	vrednote		9
	občutek samoučinkovitosti		6
psihološke spremenljivke	karierna prilagodljivost	karierna	16
		radovednost	
		skrb	15
		nadzor	10
		zaupanje	9
	družbene vloge	prosti čas	10
		občasno delo	6
		ljubezensko	3
		razmerje	
		vloga otroka	2

Raziskava je pokazala, da raziskovanje, razvijanje in preverjanje kariernih interesov dijakov poteka tudi tekom srednje šole. Dijak, ki je tekom srednje šole gojil interes za področje biologije, pri čemer je tudi že razmišljal o študiju biologije, je v intervjuju opisal, kako je do zaključka srednje šole opustil interes za to poklicno področje: »Biologija. Tri leta sem užival v njej. Četrti letnik biologije pa je bil precej drugačen od prvih treh. Spoznal sem ves ta paket, od profesorja do same snovi, in ugotovil, da me niti ne zanima toliko.« (8. int., 3 str., 5. int.). Dijak se je odločil za študij ekonomije. Na drugi strani se lahko posameznikov interes za specifično poklicno področje med srednjo šolo dodatno razvije in stabilizira. Tako je npr. dijak iz petega intervjuja med srednjo šolo okreplil svoj interes za študij letalstva: »Sem si želel letalstvo, samo nisem vedel, kaj naj pričakujem. Ko sem to videl, doživel (v tretjem letniku srednje šole je dijak obiskoval tečaj letenja), pa sem videl, kako je to super, in sem si rekel, da bi rad šel to študirat.« (5. int., 1. str., 4. odst.). Oba primera nakazujeta na pomen učenja in praktičnih izkušenj pri razvijanju kariernih interesov, o čemer govorijo sociološko-kognitivni pristopi h karieri. Analiza II in FS je pokazala, da so dijaki, ki so med osnovno in srednjo šolo aktivno preverjali in razvijali svoje poklicne interese, bolje poznali sami sebe (svoje želje, cilje, osebnostne lastnosti in sposobnosti), imeli posledično manj težav pri odločanju za študij in so bili bolj prepričani v pravilnost odločitve.

Z izbiro študija navadno nimajo težav dijaki, ki imajo v času, ko se je treba odločiti, močno izražen en poklicni interes, ostale pa manj. Težave v odločanju nastopijo, kadar dijaki v procesu odločanja nimajo močno izraženega nobenega interesa oz. ko ne vedo, kaj jih sploh zanima, ali pa ko imajo enako močno razvita dva ali več interesov. V povezavi s tem, je dijak iz devetega intervjuja povedal: A: »Zakaj si izbral prav študij ekonomije? I: »Ne vem, najbolj zato, ker nimam pojma, kaj bi rad počel do konca življenja, kaj me res veseli.« (8. int., 1. str., 1. odst.); in v nadaljevanju: »Problem pri izbiri študija je bil v tem, da me zanima zelo veliko področij. Veliko je stvari, ki bi jih rad študiral, težko je izbrati eno. Noben interes pa ni močno izstopal od ostalih.« (8. int., 2. str.,

9. odst.). Obe izjavi, bodisi da gre za neprisotnost interesov ali za hkratno pojavljanje več enako močno izraženih interesov, bi tipološke karijerne teorije (npr. Holland, 1997c) razlagale s konceptom nizke *diferenciacije* poklicne osebnosti, razvojne karijerne teorije (npr. Super, 1990; Vondracek, 1992) pa s konceptom še ne dokončno razvite/oblikovane *poklicne identitete*, v ozadju katere je lahko pomanjkanje stika s samim seboj oz. pomanjkanje zavedanja samega sebe (svojih potreb, želja, sposobnosti in osebnosti) ter tudi pomanjkanje praktičnih izkušenj z različnimi poklici. V obeh primerih je dijakom lahko v pomoč, da s procesom kariernega odločanja začnejo dovolj zgodaj, že v drugem ali tretjem letniku srednje šole, in sicer z udejstvovanjem v aktivnostih, s katerimi preverjajo svoje (poklicne) interese, in na ta način širijo znanje o sebi in o preferenčnih poklicih/karierah. V primeru še vedno ne dovolj izražene diferenciacije med različnimi poklicnimi interesi na končno izbiro točno določenega študija vplivajo še drugi notranji (npr. sposobnosti, osebnostne značilnosti) in zunanji dejavniki odločanja (npr. priporočila dijakom pomembnih drugih oseb).

Kadar interes za določeno poklicno področje postane zelo močan, se povezuje z občutenjem smisla v opravljanju dela na tem področju in z občutki radosti, psihičnega blagostanja in notranje izpolnjenosti, ki jih posameznik doživlja ob opravljanju tega dela. To pomeni, da je posameznik popolnoma zatopljen in predan v opravljanje dela na določenem kariernem področju, duhovni pristopi h karieri govorijo o t. i. kariernem *klicu* (angl. calling). Posameznik lahko klic že izkuša, lahko pa si k njemu aktivno prizadeva, ga išče. Med dijaki, ki so sodelovali v naši raziskavi, sta dva izkušala značilnosti klica v povezavi s svojo kariero oz. študijem, na katerega sta se nameravala vpisati. Dijak, ki se je odločil za študij letalstva na strojni fakulteti v Ljubljani, je v II z naslednjimi besedami opisal svoj zanos za področje letenja: A: »Kaj je tako zanimivega v letenju?« I: »Bom za jadralno letenje povedal, kako je. Potegnejo te na določeno višino in si svoboden v zraku. Človek sam ne more leteti. V nekem sredstvu, ki leti, je zato toliko bolj zanimivo, ker sam tega ne moreš početi. Od zgoraj vidiš svet čisto drugače. Na ta način mi je letenje zelo zelo zanimivo in s tega vidika me vse bolj vleče v to. In še to, fizika in matematika sta mi zelo všeč. Pri teoriji pred letenjem smo imeli veliko fizike in matematike in se mi je že takrat zdelo zanimivo, potem pa smo to prakticirali v letenju. Na primer, avion izgubi vzgon in pade dol, in zdaj spet leti 100 km/h. Zakaj? Ker je spet dobil vzgon ... To je tako, eno z drugim se prepleta, hkrati pa je zahtevno spet letalo ven potegniti ... in vse to skupaj se prepleta, zato je tako zanimivo.« (5. int., 2. str., 3. odst.). Dijakinja, ki je izbrala študij varnostnih ved, je z naslednjimi besedami izrazila svoj velik interes za poklic kriminalista: »Jaz si to želim že od vrta naprej. Res, zelo močno, policist, policist, policist. Sem se želela že takoj po osnovni šoli vpisati, ampak takrat ni bilo več srednje šole za policiste v Tacnu. Zato sem se morala vpisati na katerokoli štiriletno srednjo šolo, da bi se lahko potem vpisala na fakulteto za policiste. In zdaj sem tu. Vpisala sem se tja, kamor si res zelo močno želim že od nekdaj.« (16. int., 1. str., 2. odst.).

Primerjalna analiza intervjujev je pri obeh omenjenih dijakih, v primerjavi z ostalimi v raziskavi sodelujočimi dijaki, pokazala naslednje značilnosti: a) oba dijaka je izbrani študij zelo zanimal; b) dijaka sta v proces odločanja in priprave za uspešen vpis na željeni študij vložila veliko časa in energije (dijak je npr. v tretjem letniku srednje šole obiskoval tečaj letenja, s katerim je še dodatno preveril svoj interes za področje letenja); c) oba dijaka sta izkušala veliko zadovoljstvo pri opravljanju dela, ki izhaja iz izbranega študija; d) oba dijaka sta se čutila sposobna oz. kompetentna za uspešno opravljanje izbranih študijskih obveznosti in sta bila prepričana, da

bosta po zaključenem študiju uspešno opravljala tudi delo/poklic; f) oba dijaka sta bila trdno prepričana v pravilnost svoje odločitve za študij; g) oba dijaka sta bila odločitvi za študij zelo zavezana – pripravljena sta bila vložiti precej truda, se spoprijeti s potencialnimi težavami, z namenom uspešnega vpisa na željeni študij. Dijakinja, ki se je odločila za študij varnostnih ved, je v intervjuju npr. povedala, da namerava sama privarčevati šolnino za izredni študij, če se ji ne bi uspelo vpisati na redni študij.

3.2.1.2.2 Sposobnosti, spretnosti, talenti, dosežki in samoučinkovitost

Naslednji dejavnik, ki so ga dijaki v povezavi z odločanjem za študij omenjali enako pogosto (tabela 9) kot interese, so bile sposobnosti, spretnosti, talenti in dosežki. V intervjujih so bile pogoste sledeče izjave: »Saj dobro je, da imaš interes, samo to ni dovolj. Kakšne so tvoje dejanske zmožnosti. O tem sem tudi veliko razmišljal. Ta faktor je pomemben.« (8. int., 1. str., 6. odst.); »Pri odločanju sem se najbolj zanašal nase, na svoje zmožnosti, sposobnosti.« (8. int., 6. str., 6. odst.); »Če nisi govorec, če ne znaš zagovarjati svojih načel, boš v pravu težko uspel.« (4. int., 4. str., 6. odst.); »Moje zanimanje za šport je sicer zelo veliko. Jaz bi se poskusil usmeriti za športnega trenerja, samo tam so zelo visoki pogoji, zahteve, preveč je tega. Na koncu je izpadlo, da bom zmeraj športni ljubitelj in to je to.« (11. int., 2. str., 8. odst.). Skladno s tipološkimi kariernimi teorijami, ki poudarjajo iskanje ujemanja med posameznikom in okoljem pri kariernem odločanju, so tudi rezultati naše raziskave pokazali, da se dijaki odločajo za takšne študije, kjer se njihove sposobnosti, spretnosti, talenti in dosežki skladajo z zahtevami študijev in omejitvami pri vpisu (potrebem številu točk na maturi in kriteriji na sprejemnih izpitih pri določenih študijih). Analiza FS in II je pokazala, da se dijaki niso odločali za študije, za katere so ocenili, da bi študijske in kasneje delovne zahteve presegale njihove sposobnosti, npr.: »Študij prava sem v procesu odločanja takoj izločil. Ne bi uspel. Sem pameten, ampak ne dovolj, da bom kar požiral snov.« (11. int., 3. str., 3. odst.). Podobno dijaki tudi niso izbirali študijev, za katere so bili mnenja, da njihove sposobnosti presegajo zahteve študija, npr.: »Rekli so mi, da bi socialno pedagogiko naredila z levo roko, ker je tako enostavno, da ne porabiš vseh svojih intelektualnih zmožnosti in da v tem smislu bolj malo napreduješ. Tudi zaradi tega sem raje izbrala psihologijo.« (6. int., 5. str., 1. odst.).

Nihče od v raziskavi sodelujočih dijakov pri odločanju za študij ni uporabljal standardiziranih testov sposobnosti kot vira informacij o svojih sposobnostih. Oceno svojih sposobnosti, spretnosti in talentov so dijaki pogosto oblikovali na osnovi rezultatov aktivnosti in reševanja problemov v vsakdanjem življenju v preteklosti. V povezavi s tem je dijak, ki je izbral študij računalništva in informatike, v intervjuju povedal: »Pri računalnikih sem vedno znal kakšne stvari več kot sošolci. Kadarkoli smo imeli kakšne »lamp partyje« (zabave, pri katerih se uporabljajo vizualni efekti ob pomoči računalnikov, o. a.) in nič ni delalo, sem vedno moral jaz vse urediti, da je delalo. To mi je vseskozi ležalo. Zanima me in na tem področju se lahko hitro naučim česa.« (9. int., 1. str., 5. odst.). Dijak, ki za hobi sodeluje v debatnem klubu, je v intervjuju povedal, kako so mu med drugim tudi dosežki na tem interesnem področju pomagali pri odločitvi za študij prava: »Debatiram na srednješolskih turnirjih in sem precej uspešen pri tem. Osvojil sem tretje mesto na državnem prvenstvu, prvo mesto na mednarodnem prvenstvu, pa še enkrat drugo mesto na

mednarodnem, pa evropsko prvenstvo ... Sem kar uspešen, retorika mi gre in dokazovanje svojega prava. Tako da mislim, da je pravo kar primeren študij zame.« (12. int., 7. str., 1. odst.).

Kot dejavniki odločanja za študij, ki so imeli posebno mesto znotraj preteklih dosežkov, so se pokazali: *splošni učni uspeh* dijakov v tretjem in četrtem letniku srednje šole, *ocene pri specifičnih šolskih predmetih*, ki se upoštevajo pri izračunavanju točk za maturo za določene študije (npr. ocena iz izbranega naravoslovnega predmeta pri odločitvi za naravoslovni študij) ter *predvidevanja* dijakov o njihovih *ocenah na maturi in rezultatih na sprejemnih izpitih* na določenih fakultetah (npr. na Akademiji za gledališče, radio, film in televizijo, Fakulteti za šport idr.). Nekateri intervjuvani dijaki so zaradi nizkih ocen in splošnega učnega uspeha ter negotovih napovedi o uspešnosti na maturi v procesu odločanja opustili izbire sicer njim preferenčnih študijev, npr.: »V prvem letniku srednje šole sem imel dober splošni učni uspeh in sem ugotovil, da mi zlati maturant in odličen v tretjem in četrtem letniku ne bo uspelo biti. Tudi zato je medicina odpadla. Ker nisem bil prepričan, da bi se uspel vpisati na medicino, sem se na koncu raje odločil za pravo.« (12. int., 2. str., 6. odst.); »V tretjem letniku srednje šole me je zelo močno privlačil študij stomatologije. Potem pa sem ugotovila, da se ne bi uspela vpisati, ker je omejitev 84 točk, za kar je potrebno biti vsaj prav dober v zadnjih dveh letnikih in pisati maturo vsaj vse predmete prav dobro. To pa mi ne bi uspelo, tako da je moj sanjski poklic splaval po vodi.« (15. int., 7. str., 1. odst.).

Visok šolski uspeh in uspešnost na maturi sta nujni pogoj za vpis na marsikateri študij, kljub temu pa so intervjuji pokazali, da oboje omenjeno še nikakor ni garancija za odsotnost težav pri kariernem odločanju. Res je, da imajo dijaki z višjim učnim uspehom odprtih več možnosti za vpis na različne študije, vendar ni nujno, da se zaradi tega tudi lažje odločijo. Večja možnost izbire s seboj prinaša tudi večjo mentalno obremenitev, saj lahko posameznik v tem primeru izbira med večjim številom njemu preferenčnih študijev, kar v praksi pomeni, da mora pri odločanju upoštevati veliko količino informacij iz velikega obsega potencialnih študijev. Poleg tega visok učni uspeh ne rešuje težav pri odločanju kot so pomanjkanje posameznikovega interesa za specifičen študij navkljub dovolj razvitim sposobnostim za ta študij, ali situacij, ko dijaka enako močno privlačita dva ali več različnih študijev, pri čemer pa dijak tudi poseduje potrebne sposobnosti oz. spretnosti za vse preferenčne študije.

Rezultati II in FS so pokazali, da poleg dejanskih splošnih in specifičnih sposobnosti in spretnosti na odločanje srednješolcev za študij vpliva tudi to, kako dijaki sami zaznavajo, ocenjujejo svoje sposobnosti in spretnosti. Izjava iz intervjuja z dijakinjo, ki se je zanimala za študij ved o okolju, kaže ravno na to: »Mene je zelo strah matematike in fizike in sem si tekom celega informativnega dneva in še potem po koncu govorila: »meni to ne bo uspelo, jaz tega ne bom zmogla, kaj naj naredim, jaz na tem študiju ne bom uspela«. Podobne dvome v lastne sposobnosti v procesu odločanja je imela tudi dijakinja, ki je izbrala študij medicine: »Sicer sem vseskozi imela v glavi medicino, ampak sem vedno mislila, da to meni tako ali tako ne bo uspelo, da je ta študij prezahteven zame in da se nikoli ne bom uspela vpisati nanj.« (13. int., 2. str., 4. odst.). Posameznikovo videnje, zaznavanje, oceno lastnih sposobnosti za organizacijo in izvedbo akcije z namenom doseganja zelenega cilja socialno kognitivna karierna teorija razlaga s konceptom *samoučinkovitosti*. Samoučinkovitost se povezuje z določenim področjem vedenja in je specifična za določeno področje izvedbe. Podobno kot naši intervjuji, so tudi številne raziskave, npr. metaanaliza Lenta s sod. (1994) in metaanaliza Rottinghousa, Larsona in Borgena (2003), pokazale, da se

samoučinkovitost neposredno in posredno (preko povezave z interesi) močno povezuje s karierno odločitvijo.

Občutek samoučinkovitosti ni statična psihološka spremenljivka, ampak dinamični set prepričanj, ki se razvija med celotnim življenjem. Številna preverjanja socialno kognitivne karierne teorije so pokazala, da na razvoj občutka samoučinkovitosti najbolj vplivajo pretekli osebni dosežki (Lent, 2013). Zanimivo, da je prav to v nadaljevanju izjave omenila tudi dijakinja, ki se je zanimala za študij ved o okolju: A: »Od kod pa misliš, da se razvije ta občutek?« I: »Iz ocen v srednji šoli. *Smeh*. Ko imaš občutek, da ti nikakor ne gre, čeprav je veliko odvisno tudi od profesorja in načina podajanja snovi.« (15. int., 18. str., 9. odst.). Na osnovi ugotovljenega lahko zaključimo, da je kot pomoč srednješolcem pri odločanju za študij zelo pomembno, da se dijaki vključujejo v aktivnosti, ob izvajanju katerih doživljajo pozitivne izide oz. izkušnje uspeha. Doživetje uspeha zvišuje občutek samoučinkovitosti, ki krepi dijakov interes za dotično (poklicno) področje, kar v nadaljevanju vpliva na karierno odločitev. To sta potrdila tudi dva primera dijakov v naši raziskavi. Dijakinja iz tretjega intervjuja je v četrtem letniku obiskovala tečaj retorike, kjer je še dodatno razvila svoje govorne spretnosti in sposobnosti javnega nastopanja. Dijak iz petega intervjuja je v tretjem letniku obiskoval tečaj letenja, kjer je preveril svoje sposobnosti in interes za poklic pilota. Oba dijaka sta z vključevanjem v omenjene aktivnosti in doživetji uspeha ob izvajanju teh aktivnosti še dodatno okrepila občutek samoučinkovitosti, vsak na svojem kariernem področju. Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da sta bila oba omenjena dijaka v primerjavi z ostalimi intervjuvanimi dijaki bolj zadovoljna z odločitvijo za študij, bolj prepričana v pravilnost odločitve in bolj zavezana odločitvi. Podobno je v svoji raziskavi ugotovila tudi M. Čerče (2007), ki je na vzorcu slovenskih gimnazijcev ugotovila, da bolj kot so se dijaki zaznavali kot samoučinkovite v procesu odločanja, manj težav s kariernim odločanjem so imeli. Na koncu tega poglavja omenimo še to, da se subjektivne ocene dijakovih lastnih sposobnosti ne skladajo vedno z ocenami sposobnosti dijakov s strani drugih ali z rezultati preteklih dosežkov dijakov. Dijaki lahko svoje sposobnosti podcenjujejo ali precenjujejo. Za optimalno karierno odločanje je posledično zelo pomembno, da dijaki razvijejo pozitiven, a hkrati realističen občutek samoučinkovitosti.

3.2.1.2.3 Vrednote

Rezultati FS in II so pokazali, da so na odločanje srednješolcev za študij, poleg interesov in sposobnosti, vplivale tudi vrednote (tabela 9). Zelo splošno lahko vrednote opredelimo kot življenjske smernice ali vodila. Musek (2000) je vrednote definiral kot posplošena in relativno trajna pojmovanja o ciljih in pojavih, ki jih visoko cenimo, ki se nanašajo na široke kategorije podrejenih objektov in odnosov in ki usmerjajo naše interese in naše vedenje kot življenjska vodila. Ključna razlika med interesi in vrednotami je torej v tem, da interesi odgovarjajo na vprašanje: »Kaj rad počnem?«, vrednote pa na vprašanje: »Kaj cenim?«. Specifični interes je posledično ena od mnogih manifestacij posamezne vrednote. Metaforično si sposobnosti lahko predstavljamo kot motor avtomobila (posameznika), vrednote pa kot volan ali krmilo, ki določa smer posameznikovim sposobnostim in interesom. O pomenu vrednot pri kariernem odločanju govorijo tipološke, razvojne in socialno kognitivne karierne teorije. Skladno s temi teorijami so

vlogo vrednot pri odločanju za študij izpostavili tudi v naši raziskavi sodelujoči dijaki. Dijakinja iz tretjega intervjuja je npr. na osnovi altruistične vrednote »želje pomagati drugim« izbirala med študiji veterine, psihologije in prava. Dijak iz devetega intervjuja se je na osnovi interesa, sposobnosti in dveh glavnih vrednot (finančne varnosti in raziskovanja oz. avanturizma) odločil za študij računalništva in informatike: A: »Če torej povzameš, zakaj si se odločil ravno za študij računalništva?« I: »Ker me že dalj časa zanima, ker sem dober v tem in ker se mi zdi da ponuja dobro nadaljevanje življenja, dobro službo, čez par let še posebej, ko bo še več poudarka na tem. Tudi ker mi prinaša možnosti spoznati kaj novega, preko ekskurzij in potovanj, ki jih ta fakulteta omogoča.« (9. int., 2. str., 6. odst.). Prav vrednota finančne varnosti, o kateri govori zadnja izjava, se je v naši raziskavi izkazala kot posebej pomembna in močno prisotna v odločanju srednješolcev za študij, zaradi česar jo bomo v nadaljevanju posebej in podrobneje obravnavali v poglavju o okoljskih dejavnikih odločanja, v podpoglavju o gospodarskem okolju in ekonomski perspektivnosti študija oz. poklica.

3.2.1.2.4 Osebnostne poteze

Osebnostne poteze lahko opredelimo kot relativno trajne in stabilne vzorce vedenja, mišljenja, čustvovanja in motivacije, po katerih se posamezniki razlikujejo med seboj. Brown in Hirschi (2013) povzemata številne raziskave, ki so pokazale na povezanost osebnostnih potez s poklicnimi interesi, izbiro kariere, zadovoljstvom in uspešnostjo pri delu. Skladno s temi ugotovitvami so tudi dijaki v naši raziskavi izpostavili pomen osebnostnih značilnosti oz. potez pri njihovem odločanju za študij (tabela 8). Navajamo nekaj primerov:

- a) Dijakinja, ki je na temelju vrednote »pomagati drugim« razmišljala o študiju prava in psihologije, pri čemer sta so zanimala oba študija (psihologijo je izbrala tudi kot izbirni predmet na maturi), za oba študija pa se je počutila tudi dovolj sposobno, se je na osnovi osebnostne značilnosti »borbenost« odločila za študij prava: »Je kar močna želja za psihologijo, vendar ne tako kot za pravo. Morda zato, ker je pri pravu bolj značilno to, da se boriš za nekaj. In jaz se zelo rada borim za to, da dosežem nekaj, kar je prav. Pri psihologiji se mi zdi, da bolj prijazno pomagaš. V pravu pa bi rada naredila eno spremembo. Mislim pa psihološko ravnati tudi pri pravu.« (3. int., 2. str., 3. odst.).
- b) Dijak, ki ga je v srednji šoli zanimala filozofija, zaradi česar je v procesu odločanja med drugim razmišljal o študiju filozofije in teologije, je na koncu, tudi zaradi svoje osebnosti, izbral študij ekonomije: »Interes za filozofijo in teologijo je bil že od prej in ta želja je bila vse večja, vendar sem se po premisleku odločil, da ne izberem nobenega od njiju. Ne predstavljam si sebe, kaj bi potem delal kot diplomiran filozof. Profesor s svojo potrpežljivostjo ne bi mogel biti.« (8. int., 1. str., 3. odst.).
- c) Dijakinja iz četrtega intervjuja, ki se je zanimala za študij prava, je v intervjuju takole razmišljala o povezanosti osebnosti in omenjenim študijem: »Če imaš veliko tremo pred javnim nastopanjem, če si tih in neizrazit, ti znotraj prava ostaneta morda samo dva poklica, ki bi ju lahko opravljal.« (4. int., 4. str., 6. odst.).
- d) Dijakinja, ki se je v intervjuju opisala kot družabno, energično, aktivno, raziskovalno, kot takšno, ki ima rada tudi avanture in malo tveganja, je z naslednjimi besedami naredila povezavo med svojo osebnostjo in odločitvijo za študij varnostnih ved: »Predmetnik mi je bil zelo zanimiv in pa delo policista, vojaka. Si na terenu, delaš z ljudmi, to delo je zelo razgibano,

dinamično, zanima me in mislim, da mi bo ustrezalo glede na to, kakšna sem.« (6. int., 1. str., 4. odst.).

Dijaki so v FS in II dosledno opozarjali na pomen poznavanja samega sebe, svoje osebnosti, pri odločanju za študij, npr.: A: »Kaj ima najpomembnejšo vlogo pri odločanju?« I: »Potrebno je poznati samega sebe. Ker če nekaj doštudiraš in ti kot človek nisi primeren za to delo, zna to biti kar problem. Saj si študiral in si bil priden in vse, samo moraš se poznati, svojo osebnost, da vidiš, ali si to res ti. Se je treba poznati.« (4. int., 4. str., 8. odst.).

3.2.1.2.5 Kombinacija »velikih štiri« v procesu odločanja

Raziskava je pokazala na interaktivno delovanje interesov, sposobnosti, vrednot in osebnostnih značilnosti na odločanje srednješolcev za študij. V II in FS so dijaki poročali, da so se odločali za takšne študije: a) ki jih zanimajo oz. katerih dela, ki iz njih izhajajo, bodo po zaključku študija z veseljem opravljali (interesi); b) za katere menijo, da se bodo uspeli vpisati nanje, jih bodo uspešno doštudirali in bodo bili v prihodnosti uspešni ter učinkoviti pri opravljanju del, ki izhajajo iz študijev (sposobnosti, spretnosti); c) katerih študijske vsebine in delo po zaključku študija so se ujemale njihovimi dolgoročnimi željami, potrebami in cilji (vrednote); d) katerih značilnosti in zahteve študija so se skladale z njihovim zaznavanjem samih sebe (osebnostne značilnosti oz. poteze).

Navedene psihološke spremenljivke so navadno interaktivno delovale na proces odločanja srednješolcev za študij. Poglejmo primer vplivanja dejavnikov interesa, sposobnosti in vrednot dijaka, ki je na sledeč način argumentiral svojo odločitev za študij računalništva in informatike: »Vedno sem znal kakšne stvari več kot sošolci (sposobnosti), ker sem zmeraj igrice igral (interesi), in smo imeli kakšne »lamp partyje« (zabave, pri katerih se uporabljajo vizualni svetlobni efekti s pomočjo kombinirane uporabe luči in računalnika) in nič ni delalo in sem vedno moral jaz vse urediti, da je delalo (spretnosti). To mi je vseskozi ležalo (sposobnosti). Zanima me (interes) in hitro se lahko naučim česa (sposobnosti).« (9. int., 1. str., 4. odst.). V nadaljevanju intervjuja je dijak spregovoril še o vlogi dveh vrednot pri izbiri študija: A: »Če torej povzameš, zakaj si se odločil ravno za študij računalništva?« I: »Ker me že dalj časa zanima (interes), ker se mi zdi da ponuja dobro nadaljevanje življenja, dobro službo (vrednota finančne varnosti in neodvisnosti), čez par let še posebej, ko bo še več poudarka na tem. Tudi ker mi prinaša možnosti spoznati kaj novega, preko ekskurzij, ki jih ta fakulteta omogoča (vrednota spoznavanja novosti).« (9. int., 2. str., 6. odst.).

3.2.1.2.6 Učne in študijske navade

Poleg »temeljnih štirih« (interes, sposobnosti, vrednote in osebnost) je tri četrtine intervjuvanih dijakov (tabela 9) izpostavilo tudi vlogo *samodiscipline* in *učnih/študijskih navad* – pripravljenosti za (dolgoročno) vlaganje truda v študij in povezavo tega dejavnika z izbiro študija: »Sem rekla, da grem raje na družboslovje, ker sem malo bolj lena in mi bolj odgovarja, da bom malo manj delala.« (7. int., 2. str., 2. odst.); »... Doma so tudi rekli, zakaj pa ne bi šel na pravo in sem

rekel, jaz se ne morem 12 ur učiti za knjigo, jaz nisem takšen človek, bi zdivjal po enem tednu.« (11. int., 2. str., 7. odst.); »Sem malo prelen človek, da bi naredil medicino. Je precej pomembno, da se zavedaš tudi tega, saj dobro je, da imaš interes, samo to ni dovolj. Koliko si pripravljen vložiti truda v študij, o tem sem tudi veliko razmišljal, koliko se bo meni dalo delat. Ta faktor je pomemben.« (8. int., 1. str., 10. odst.). Vidimo, da so se v raziskavi sodelujoči dijaki odločali za takšne študije, za katere so ocenili, da se njihove učne navade ujemajo s predvidenim vlaganjem časa in energije v učenje pri posameznem študiju.

3.2.1.2.7 Karierna prilagodljivost

Naslednji notranji dejavnik, ki se je v naši raziskavi izkazal kot zelo pomemben pri odločanju srednješolcev za študij, bi lahko označili s pojmom *karierna prilagodljivost*. Teorija gradnje kariere definira karierno prilagodljivost kot »psihosocialni konstrukt, ki označuje posameznikovo pripravljenost in vire za spoprijemanje s trenutnimi in prihajajočimi kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in krizami« (Savickas, 2005, str. 15). Nanaša se na to, *kako* posamezniki gradijo in upravljajo s svojimi karierami. Rezultati FS in II so pokazali, da medtem ko so interesi, sposobnosti, vrednote in osebnostne značilnosti neposredno vplivali na vsebino odločitve dijakov za študij – vrsto študija (npr. pravo, ekonomija, medicina ...), je karierna prilagodljivost bolj vplivala na proces odločanja in s tem posredno na izbiro študija. Teorija gradnje kariere govori o štirih dimenzijah karierne prilagodljivosti, pri čemer je vsaka od njih poimenovana v skladu s svojo funkcijo: skrb, nadzor, radovednost in zaupanje. Na korelate vseh štirih dimenzij karierne prilagodljivosti so pokazali tudi naši intervjuji (tabela 9).

Skrb

Skrb za kariero pomeni orientiranost v prihodnost, občutek in mnenje, da se je treba pripraviti za jutri. Termini, ki se povezujejo s to dimenzijo, so: časovna perspektiva, načrtovanje, pričakovanje, orientacija, zavedanje. Tudi naši intervjuji so pokazali na velik pomen *pripravljenosti oz. skrbi za prihodnost* kot pomembnega dejavnika pri kariernem odločanju. Navedimo nekaj primerov:

- a) Dijak, ki sta ga zanimala šport in risanje, zaradi česar se je zanimal za študij na Fakulteti za šport in za študij arhitekture, se je zaradi *prepoznega začetka odločanja*, ki je rezultiral v pomanjkljivi informiranosti v zvezi z omejitvami in pogoji vpisa, na koncu vpisal na študij ekonomije: A: »Kaj pa na začetku četrtega letnika v gimnaziji, si že kaj razmišljal o vpisu na študij?« I: »Ravno to je problem, ker takrat nisem še čisto nič razmišljal o tem. Drugače bi morda šel na tečaje risanja in na arhitekturo. Sem bil malo pozen.« (1. int., 1. str., 2. odst.). V nadaljevanju intervjuja – pri ovrednotenju procesa odločanja je dijak povedal, da bi, če bi lahko zavrtil čas nazaj, v četrtem letniku gimnazije šel na tečaj risanja, s pomočjo katerega bi imel več možnosti za vpis na študij arhitekture.
- b) Podobno je bila tudi dijakinja iz 15. intervjuja, zaradi prepoznega vstopa v proces odločanja, primorana opustiti odločitev za njej sicer izrazito preferenčni študij stomatologije: »Letos sva se z mojo zobozdravnico veliko pogovarjali o njenem študiju. Rekla je, da se zelo spleča, da se par let potrudiš, potem pa imaš res dobro življenje. Sva se veliko pogovarjale o študiju in njenem delu. Nato pa sem izvedela za omejitve, to je bilo že v četrtem letniku, in me je spravilo v slabo voljo. Nato sem še dodatno izvedela, da bi morala imeti še naravoslovni predmet, kar bi mi lahko bilo jasno že prej, ampak, ja, sem bila prepozna potem za vse, ker je bil že začetek leta, ker sem že začela z

izbirnim predmetom geografije in se nisem več mogla predstaviti na naravoslovje. Tako da sem bila prepozna. Ostala sem na geografiji in iskala študij.« (15. int., 1. str., 3. odst.).

- c) Dijak iz 10. intervjuja, ki je z odločanjem za študij prav tako začel pozno, šele dva meseca pred rokom oddaje prijave za vpis, je v intervjuju povedal: »Zelo me je presenetilo, ko so nekateri vrstniki rekli, da so bili že lansko leto, v tretjem letniku na informativnih dnevih. Mene to takrat ni niti najmanj zanimalo.« (10 int., 3. str., 5. odst.).

Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so dijaki, ki so z odločanjem za študij začeli dovolj zgodaj, v primerjavi z dijaki, ki so po lastni oceni v proces odločanja vstopili prepozno, v odločanje vložili več truda, uspeli bolje spoznati sami sebe in preferenčne študije v procesu odločanja, bili mnenja, da čas odločitve za študij ni prišel prehitro, da so bili z odločitvijo bolj zadovoljni in so vanjo bolj zaupali. Sploh so bolj pozitivno ovrednotili svoj proces odločanja.

Nadzor

Nadzor nad kariero se nanaša na posameznikov občutek in mnenje, da je sam odgovoren za upravljanje s svojo kariero. Seveda se pri tem lahko posvetuje z njemu pomembnimi osebami, vendar se zaveda, da v končni fazi sam poseduje in gradi svojo kariero. To prepričanje v ljudeh vzbuja občutek odgovornosti za lastno prihodnost. Skladno s tem so tudi naši intervjuji pokazali (tabela 9) na pomen lastne aktivnosti dijakov pri odločanju za študij. Dijaki, ki so bili v procesu odločanja bolj samoiniciativni, avtonomni in samoregulativni, so uspeli skozi raznovrstne aktivnosti tekom srednje šole bolje spoznati sebe, študije, poklice in svet dela. Takšni dijaki so v intervjujih dajali izjave kot je npr. sledeča, ki nakazuje na visoko odgovornost za upravljanje z lastno kariero in močan notranji lokus kontrole: A: »Ti je kaj pomagalo pri odločanju, bi izpostavil kakšen poseben dogodek?« I: »Ne, ničesar, to je bilo bolj tako, da sem sam razmislil, kaj bi jaz rad delal, kaj bi jaz rad študiral. To je bilo pri meni še najbolj pomembno. Vsi ti informativni dnevi, pogovori s prijatelji in še s kom drugim, forumi, pač vsaka stvar prinese kakšno novo informacijo, še vedno pa je bila srž odločitve v tem, da sem jaz sam premislil, kaj hočem, kaj bi rad delal. Odgovornost za mojo kariero je na meni.« (8. int., 5. str., 7 str.).

Na drugi strani so dijaki, ki so bili v procesu odločanja bolj pasivni, ki so v odločanje vložili malo truda, si pridobili malo informacij o različnih študijih in o svetu dela, posledično imeli tudi več težav pri odločanju. Najbolj tipični težavi sta bili neodločenost in impulzivno odločanje. Takšni dijaki so v intervjujih izražali tudi nezadovoljstvo in pričakovanja o večjem zunanjem vodstvu s strani šolskega sistema in institucij, npr.: a) A: »Kako to, da se odločanju za študij nisi bolj posvetila?« I: »Ne vem, sem mislila, da nas bodo že v šoli usmerjali, ko bo potrebno. Pa nas niso.« A: »Kako pa si izvedela za študij socialne pedagogike?« I: *Smeh.* »Ja, zanjo sploh nisem vedela, znanec, ki se je tudi zanimal zanjo, mi je povedal. Kot sem rekla, zelo premalo sem se posvečala odločanju.« (6. int., 1. str., 8. odst.); b) »S pripravami na študij bi morali na šoli začeti že veliko prej, gotovo že v tretjem letniku. Zelo malo dijakov namreč razmišlja o tem, da bi bilo dobro, ker bodo morali že na koncu tretjega letnika izbrati izbirni predmet za maturo, da bi že v tretjem letniku začeli razmišljati o tem, kaj bi šli študirat. Vsi samo razmišljajo samo o maturi in o ničesar drugem. Svetovalna služba bi se lahko veliko bolj angažirala pri pomoči dijakom pri odločanju za študij.« (15. int., 14. str., 5. odst.).

Karierna radovednost

Karierna radovednost se nanaša na vedoželjnost in raziskovanje skladnosti, ujemanja med posameznikom in okoljem. Intervjuji so pokazali, da so dijaki, ki so tekom srednje razmišljali

o sebi in o tem, kakšni so; ki so skozi refleksijo opazovali sebe pri udejstvovanju v različnih interesnih aktivnostih; ki so se v procesu odločanja informirali o različnih njim preferenčnih študijskih programih, v intervjujih poročali, da so v času, ko se je bilo treba odločiti, imeli občutek, da posedujejo dovolj znanja o sebi (svojih interesih, sposobnostih, osebnosti, željah in načrtih za prihodnost), njim preferenčnih študijih, poklicih in svetu dela v splošnem. Z izbiro študija so bili zadovoljni, svojega odločanja ne bi »popravljali«, če bi imeli možnost še enkrat se odločiti. Takšni dijaki so v intervjujih dajali izjave kot npr.: A: »Če pogledaš nazaj, bi kaj spremenila v svojem procesu odločanja?« I: »Ne, se mi zdi, da sem se pozanimala največ, kolikor je bilo možno. Bila sem v Centru za poklicno informiranje in svetovanje, kjer so mi povedali par pomembnih stvari. Pogovarjala sem s prijateljico, ki je že v tretjem letniku ekonomije in mi je predstavila svoj pogled na študij. Z očetom, ki je pravnik, sva se veliko pogovarjala. Mislim, da sem se kar posvetila odločanju in naredila največ, kar je bilo v moji moči. Dobila sem vse potrebne informacije.« A: Imaš občutek, da si odločitev pričakala pripravljena, ali je prešla prehitro?« I: »Mislim, da ni prišla prehitro.« (3. int., 5. str., 1. odst.). Na drugi strani so dijaki, ki so v procesu odločanja malo časa in energije namenili raziskovanju sebe in študijev, v intervjujih poročali o občutku negotovosti v zvezi s svojimi željami in načrti za prihodnost in da so imeli pomanjkljivo predstavo o njim preferenčnih študijih, npr.: »Pri teh letih malo dijakov zares pozna same sebe, kaj si zares želijo početi v življenju.« (8. int., 3., str. 7. odst.); »Z odločanjem sem začel bolj pozno, tako da nisem uspel dovolj dobro spoznati vseh študijev, ki so me zanimali.« (1. int., 2. str., 3. odst.).

Zaupanje

Zaupanje v procesu kariernega odločanja označuje predvsem samozaupanje in pričakovanje uspeha pri soočanju z izzivi. Zaupanje se povezuje z že zgoraj omenjenim in opisanim občutkom samoučinkovitosti. Razvije se na osnovi reševanja problemov v vsakdanjem življenju. Dijaki z nizkim zaupanjem vase in v svojo sposobnost uspešnega odločanja, so v intervjujih izražali dvome, kot npr.: A: »Kaj ti je predstavljalo največjo težavo pri odločanju?« I: »Da se bom odločila za nekaj, kar ne bo zame, kar mi ne bo ustrezalo. Da se ne bom pravilno odločila.« (4. int., 3. str., 10 odst.). Nezaupanje dijakov v njihovo sposobnost odločanja ali videnje različnih ovir pri odločanju, lahko dijake vodi k manjši vključenosti v odločanje. Tako je npr. dijakinja, ki se je zanimala za študij varnostnih ved zaradi nezaupanja vase in v zmožnost pridobiti verodostojne informacije s strani drugih o različnih njej preferenčnih študijih, v intervjuju poročala o nesmiselnosti vlaganja truda v odločanje: A: »Tudi sedaj, v četrtem letniku gimnazije se nisi nič bolj posvečala odločanju za študij?« I: »Ne, razmišljala sem, nisem pa aktivno iskala ljudi, ki opravljajo ta poklic, ker tako ali tako vem, da mi v krogu ljudi, ki jih poznam, ne bi uspelo najti nekoga, ki bi mi lahko dal informacije, ki bi mi pomagale pri odločanju. Tudi če bi se v odločanje vložila več truda, to ne bi imelo nobenega dodatnega učinka.« (6. int., 3. str., 3. odst.). Na drugi strani so dijaki, ki so zaupali vase in v svoj proces odločanja, v odločanje vložili več truda, v procesu odločanja uspeli dobro spoznati sebe in njim preferenčne študije, so bili zadovoljni tako s potekom njihovega odločanja kot tudi s končno izbiro študija, v katerega pravilnost in primernost zanje so bili tudi zelo prepričani.

3.2.1.2.8 Družbene vloge

Super je kot prvi karierni raziskovalec poudaril, da ljudje, poleg tega da delajo, opravljajo še številne druge družbene vloge. V svoji karierni teoriji (Super, 1990) opisuje šest glavnih vlog

(vloga otroka, učenca, plačanega dela, prostega časa, dela za dom in družino ter občana/prostovoljnega dela za širšo družbeno skupnost), ki jih posameznik opravlja v življenju. Avtor (prav tam) razlaga, kako se tekom življenja spreminja število in izraženost vlog, ki jih posameznik opravlja, ter opozarja na pomen njihove uspešne integracije pri doseganju zadovoljstva in učinkovitosti tako pri posamezni vlogi kot tudi v življenju sploh. Skladno s predpostavkami Superja so tudi rezultati naše raziskave pokazali, da srednješolci poleg vloge učenja, opravljajo še druge vloge, pri čemer so se kot najbolj izražene pokazale: *vloga plačanega dela, vloga prostega časa, vloga ljubezenskega razmerja in vloga otroka* (tabela 9).

V FS in II so nekateri dijaki povedali, da poleg učenja opravljajo *občasna plačana dela* preko študentskih servisov (navadno v času poletnih počitnic). Te aktivnosti so po mnenju dijakov bolj kot na izbiro vrste študija vplivale na odločitev o tem, ali naj gredo študirat ali ne. V povezavi s tem so dijaki razmišljali takole: »Nekateri si po koncu srednje šole vzamejo nekaj časa, na primer eno leto, da razmislijo, kako naprej in se šele potem vpišejo na študij. Problem pa je v tem, da če greš najprej v službo, po denar, se ti potem ne ljubi več na fakulteto. V zvezi s tem je treba biti previden. Bolje je, da greš najprej na en študij in ga potem po potrebi zamenjaš, prestopiš, kot da greš najprej v službo. Ker ko enkrat služiš denar, nimaš več interesa za učenje. Potem si misliš, kaj mi bo fakulteta. Če pa imaš močno voljo in si zadaš za cilj, da boš čez eno leto res šel študirat, potem ja, če ne, pa je bolje takoj iti na študirat.« (4. fs., 1. str., 2. odst.). Vidimo, da morajo dijaki pri odločanju za študij pretehtati med koristmi, ki izhajajo iz takojšnje zaposlitve (zaslužek in delovne izkušnje) in koristmi, ki izhajajo iz nadaljevanja izobraževanja (višja izobrazba in posledično boljša zaposlitev v prihodnosti).

Kot relativno pomembna vloga (v intervjujih jo je izpostavila več kot polovica dijakov), ki je vplivala na odločitev srednješolcev o vrsti študija, se je pokazala vloga *prostega časa*. Pri izbiri študija dijaki iščejo ravnotežje med tem, koliko časa in energije so pripravljeni vložiti v izobraževanje/študij (vloga učenja), in tem, kako pomembna je za njih vloga prostega časa. V povezavi s tem je ena dijakinja razmišljala: »Jaz nimam takšnega življenja, da bi se mi zelo zelo zelo ljubilo učiti. Grem raje malo ven s prijateljicami in imam dober učni uspeh. Saj zdelujem dobro, še zmeraj sem na meji prav dobrega uspeha, ampak imam raje "življenje". In sem se začela zavedati, da tudi zaradi tega študij medicine ni najbolj primerna opcija zame.« (15. int., 1. str., 4. odst.).

Intervjuji so pokazali tudi na vlogo *ljubezenskega razmerja* pri odločanju srednješolcev za študij. Marsikateri/-a dijak/-nja med srednjo šolo razvijejo medsebojna ljubezenska razmerja, ki so zaradi odločitve za študij lahko podvržena spremembam. Ena dijakinja, ki se je odločila za študij v kraju, ki je precej oddaljen od kraja, kjer živi njen fant, je takole opisala vlogo ljubezenske zveze pri njenem procesu odločanja za študij. »Najtežje se mi bo distancirati od svoje ljubezni. Skupaj sva že tri leta in v tem času sva bila zelo malokrat narazen, nikoli več kot sedem dni, pa še to takrat, ko sem bila na morju in ni šlo drugače. Drug na drugega sva precej navezala, zato bo to velika preizkušnja za oba. Po drugi strani pa sem razmišljala, saj ne bova narazen tri ali štiri leta, ampak tistih nekaj dni na teden. Bova že nekako zdržala. Saj se lahko tudi on kdaj k meni pripelje z avtom čez teden, ali pa jaz kdaj že v četrtek pridem v Ljubljano.« (15. int., 12 str., 2. odst.). Intimna zveza na odločanje za študij navadno ne vpliva tako močno, da zaradi nje dijak/-inja ne bi izbral/-a določenega študija, morajo pa dijaki/-nje razmisliti o tem, kako bo študij vplival na njihova ljubezenska razmerja, razumeti spremembe, ki jih študij prinaša v njihove odnose, ter

poiskati rešitve oz. najti ravnotežje med obema vlogama (vlogo učenja in vlogo ljubezenskega partnerja).

Kot zadnja, sicer najmanj pogosta, vloga, ki je vplivala na proces odločanja srednješolcev za študij, se je pokazala *vloga otroka*. V povezavi z njo je npr. dijakinja, ki je živela sama z materjo, pri čemer je bila mati zelo močno emocionalno navezana na hčer, v intervjuju povedala: »Ko sem izvedela, da bom sprejeta na študij, ker je veliko manj vpisanih, kot jih sprejmejo, sem bila zelo vesela. Materi sem povedala, da sem sprejeta, in, po mojem, da to vse pove, bila je tiho. In sem rekla: Mami, a mi ne boš čestitala? In je dobila solzne oči in je rekla: Ne, ker nočem, da greš v Gorico. Tako da, ja. Je bilo težko zaradi tega. Ker ona je sama. Brat dela, od 6h do 12h in od 16h do 22h ga ni doma. Ko pride, vmes spi, poje in gre. Tako da je mami sama, sama, sama. Tako da mami se še zdaj ne strinja. Mati dela delavsko izmeno od 6h do 14h in potem je doma sama. In je bilo tako, jaz hočem, da si ti z mano, meni bo dolgčas. In sem rekla, poglej mami, ne morem biti celo življenje s tabo, zdaj sem pa že toliko stara. Ona pa še vedno upa, da ne bom šla, še zdaj. *Smeh*. Jaz pa sem rekla, mami, zdaj sem že vpisana, jaz sem že gor, a še vedno upa, da ne bom šla. Tako da, materi sem se morala upreti, da me ni prepričala, ampak sploh se nisem z njo veliko o tem pogovarjala, ker če bi se, po mojem niti na informativni dan ne bi šla. Sploh ji nisem želela veliko povedati o vsem skupaj, ampak sem ji šele potem, ko sem končno odločitev sama sprejela.« (15. int., 4. str., 3. odst.). Vidimo, da gre v tem primeru za pretirano emocionalno navezanost matere na hči, vendar je bila dijakinja ravno zaradi tega v procesu odločanja za študij prisiljena razmisliti o tem, kakšna je vloga nje kot hčerke do matere, kakšna je vloga matere do nje kot hčerke, postaviti meje v odnosu in najti ravnotežje med obema vlogama (vlogo otroka in vlogo učenke).

V primerjavi s sposobnostmi, interesi, vrednotami in osebnostnimi potezami koncept vlog na prvi pogled morda ne deluje kot pomemben dejavnik, ki vpliva na odločanje srednješolcev za študij, pa vendar je raziskava pokazala na njegov pomen. Navedeni primeri kažejo na to, da morajo nekateri dijaki pri izbiri študija vsaj deloma razmisliti tudi o ostalih vlogah, ki jih poleg učenja opravljajo v življenju, razmisliti o vplivu izbire študija na njihovo udejstvovanje v ostalih vlogah ter se odločiti za študij na tak način, da s svojo odločitvijo poskusijo ustvariti čim bolj harmoničen odnos med vsemi vlogami, ki jih trenutno opravljajo.

3.2.2 Okoljski dejavniki

Analiza podatkov iz FS in II je pokazala, da širšo kategorijo okoljskih dejavnikov odločanja srednješolcev za študij sestavlja sedem glavnih kategorij: posamezniku pomembne druge osebe, srednja šola, visokošolske institucije, druge institucije, množični mediji, gospodarsko okolje in nepričakovani dogodki (tabela 10). Tri glavne kategorije (pomembne druge osebe, srednja šola in visokošolske institucije) se še dodatno strukturirajo na podkategorije. Poglejmo si vpliv okoljskih dejavnikov na odločanje srednješolcev za študij поближе.

Tabela 10. *Okoljski dejavniki odločanja, ki so po mnenju intervjuvanih dijakov pomembno vplivali na njihovo odločanje za študij*

širša kategorija	glavna kategorija	podkategorija	f
pomembne druge osebe	družina	informiranje o študiju/poklicu/delu	12
		emocionalna podpora	10
		motivacijska podpora	8

		izkušnje s poklicem	8
		vzgoja in izobraževanje	6
		materialna podpora	6
		SES	5
	sošolci	motivacija za odločanje	5
		informiranje o študijih/poklicih	4
	srednješolski učitelji	razvijanje/zaviranje interesov	6
		zviševanje/zniževanje občutka	3
		samoučinkovitosti	
	študentje	informiranje o študijih/poklicih	5
	ostali	zaposleni	4
srednja šola	matura	odločitev o izbirnih predmetih na maturi	6
		pričetek zbiranja točk za maturo	6
	šolska svetovalna služba		3
visokošolske institucije	informativni dnevi		11
	spletne strani fakultet		7
druge institucije	karierna središča		1
množični mediji	internet	spletni forumi	6
	sejem Informativa		5
gospodarsko okolje	ekonomska		13
		perspektivnost poklica	
nepričakovani dogodki		bolezen, smrt, ločitev staršev,	5
		nepričakovan obisk informativnega dneva	

Opomba: Sejem Informativa je letni sejem izobraževanja in poklicev v Ljubljani.

3.2.2.1 Pomembne druge osebe

O vlogi pomembnih drugih oseb (v nadaljevanju: pomembni drugi) pri posameznikovem kariernem odločanju govorijo odnosni pristopi h karieri. Razmišljanja, predpostavke in ugotovitve teh pristopov, ki smo jih predstavili v teoretičnem uvodu doktorskega dela, so potrdili številni primeri dijakov v naši raziskavi. Analiza FS in II je pokazala (tabela 10) na pomen naslednjih pomembnih drugih pri odločanju srednješolcev za študij: družine (ožje in razširjene), vrstnikov (sošolcev, prijateljev, znancev) in »strokovnjakov« (srednješolskih in visokošolskih učiteljev, študentov ter zaposlenih). V nadaljevanju prikazujemo odnose med naštetimi skupinami pomembnih drugih in dijaki ter vpliv teh odnosov na odločanje srednješolcev za študij.

3.2.2.1.1 Družina

Rezultati FS in II so pokazali (tabela 10), da na odločanje srednješolcev za študij vpliva tako posameznikova ožja (starši/krušni starši in sorojenci/polbratje/polsestre) kot tudi razširjena družina (stari starši, tete in strici, bratranci ...), pri čemer ima ožja družina večji vpliv na

odločanje kot razširjena družina, saj v primerjavi z razširjeno družino z ožjimi družinskimi člani posameznik navadno preživi več časa, ima z njimi več interakcij in izkušenj ter je posledično z njimi tudi bolj povezan, zaradi česar jih pogosteje in intenzivneje vključuje v svoj proces odločanja.

Znotraj ožje družine imajo posebno vlogo **starši**. Analiza FS in II je pokazala, da so starši vplivali na karierno odločanje srednješolcev na šest načinov:

- a) preko oblikovanja učnih in delovnih navad ter odnosov, stališč, prepričanj in vrednot v povezavi z delom in izobraževanjem – vidik vzgoje in izobraževanja;
- b) preko zagotavljanja učnih/poklicnih/delovnih/življenjskih izkušenj v povezavi z določenim poklicem oz. študijem – spoznavno-izkustveni vidik odločanja;
- c) preko zagotavljanja informacij in pomoči pri pridobivanju informacij o študiju in delu med procesom odločanja – informacijski vidik odločanja;
- d) preko nudenja emocionalne podpore v procesu kariernega odločanja – emocionalni vidik odločanja;
- e) preko spodbujanja pričetka, poteka in zaključka procesa odločanja – motivacijski vidik odločanja;
- f) preko zagotavljanja finančne/materialne podpore za študij in življenje v času študija – vidik finančne in materialne podpore;
- g) preko socialno-ekonomskega statusa družine.

Poleg naštetih se je kot poseben dejavnik, ki vpliva na odločanje srednješolcev za študij, pokazal tudi dejavnik *ločitve staršev*, ki pa bo obravnavan v posebnem poglavju znotraj dejavnikov odločanja, imenovanem »pomembni, nepričakovani dogodki« v nadaljevanju rezultatov.

Vidik vzgoje in izobraževanja

Z načinom vzgoje starši pri otroku/mladostniku razvijajo stališča in vrednote o pomenu izobrazbe sploh, pa tudi specifično visokošolske izobrazbe. Starši lahko imajo sploh do izobraževanja, pa tudi do pričakovanj v zvezi s stopnjo izobrazbe, ki jo je po njihovem mnenju smotno doseči, različna stališča. Velika večina dijakov, ki so sodelovali v naši raziskavi, je bila mnenja, da je visokošolski študij nekaj »naravnega«, »normalen proces nadaljevanje srednje šole« (1. fs, 1. str., 3. odst.). Takšnega menja so bili tako dijaki poklicnih/strokovnih srednjih šol kot tudi gimnazijci. K oblikovanju tovrstnih stališč so po mnenju intervjuvanih dijakov pripomogli tudi njihovi starši (tabela 10). Dijak, ki se je po zaključeni Srednji šoli za gostinstvo in turizem v Ljubljani odločil za študij turizma na Visoki šoli za hotelirstvo in turizem na Bledu, je v povezavi s tem povedal: A: »Ali je bilo razmišljanje o nadaljevanju študija po koncu srednje šole pri tebi že dalj časa prisotno?« I: »Ja, to pa je bilo. Tu je imela veliko vlogo moja mati. Mi je to mišljenje dala, da je dobro, da ima človek čim boljšo izobrazbo oz. da študira čim dlje.« (14. int., 1. str., 9. odst.).

Spoznavno-izkustveni vidik odločanja

Naslednje področje interakcij med otroki/mladostniki in starši, ki je po mnenju dijakov pomembno vplivalo na njihovo odločanje za študij, je bilo omogočanje učnih/poklicnih/delovnih/življenjskih izkušenj (tabela 10). Podobno kot z razvijanjem stališč in vrednot v

povezavi z izobrazbo starši tudi z nudenjem učnih izkušenj vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov. Podobno kot vzgoja so ti vplivi relevantni za posameznikov karierni razvoj že veliko prej, preden so dijaki dejansko postavljeni pred odločitev za študij. Starši s svojimi poklici, interesi, socialno-ekonomskim statusom, družbenimi vlogami, ki jih opravljajo itn., otrokom/mladostnikom posredno ali neposredno omogočajo raznovrstne življenjske izkušnje, ki prispevajo k razvoju njihovih interesov, spretnosti, znanj. Primer posrednega vplivanja staršev na razvoj otrokovih interesov v naši raziskavi je bil npr. primer dijaka, ki je v intervjuju povedal, kako sta mu starša (po poklicu sicer računovodkinja in gradbenik) s svojim načinom življenja omogočila, da je prišel v stik s poklicem pilota, ki se je kasneje razvil v interes za letenje in nazadnje v odločitev za študij letalstva na Fakulteti za strojništvo v Ljubljani. A: »Kakšna je bila vloga staršev pri odločanju za študij?« I: »Starša sta me toliko v to dala, da smo veliko prepotovali. In kjer koli sem se začel srečevati z letali, so mi postali zanimivi. Na ta način«. (5. int., 1. str., 3 odst.).

V primerih, ko starši opravljajo delo/poklic, ki dijaka zanima, mu lahko sami – neposredno omogočijo izkušnjo s tem poklicem. V povezavi s tem je npr. zgoraj omenjeni dijak v intervjuju opisal, kako mu je mati omogočila delovno izkušnjo v njenem računovodskem servisu v času poletnih počitnic v srednji šoli. »Pri mami sem tudi delal, številke, matematika ... ampak sem ugotovil, da nisem jaz za v pisarni sedet. Sem bolj aktiven človek.« (5. int., 1. str., 3. odst.). Vidimo, da je dijak, tudi s pomočjo opisane neposredne izkušnje s poklicem, prišel do zaključka o neprimernosti poklica računovodje zanj, pa tudi skupin poklicev, ki se povezujejo z njim – administrativni (»pisarniški«) poklici.

Na podoben način kot v zgoraj opisanem primeru lahko starši, ki so samozaposleni (npr. samostojni podjetniki), in starši, ki opravljajo poklice z (dolgo) družinsko tradicijo (npr. vodja frizerskega salona, odvetniške pisarne, avtomehaniške delavnice, privatni učitelj glasbe ipd.), svojim otrokom/mladostnikom neposredno omogočijo izkušnjo/stik s tem poklicem, na osnovi katere lahko otrok/mladostnik razvije interes ter v praksi preizkusi svoje spretnosti in znanja na tem področju. V naši raziskavi ugotovljeni spoznavno-izkustveni vidik odločanja, s pomočjo katerega lahko starši pomembno vplivajo na karierni razvoj otrok in mladostnikov, se sklada s Krumboltzovo karierno teorijo, predstavljeno v teoretičnem uvodu, ki poudarja ravno pomen učenja o sebi in okolju na osnovi učnih/delovnih izkušenj, ter vlogo tovrstnih izkušenj pri posameznikovem kariernem razvoju in odločanju.

Informacijski vidik odločanja

Naslednji način, na katerega so starši vplivali na odločanje srednješolcev za študij, je bil zagotavljanje informacij in pomoči pri pridobivanju informacij o študiju in delu med procesom odločanja, t. i. informacijski vidik odločanja. Podobno kot pri spoznavno-izkustvenem so tudi pri informacijskem vidiku odločanja rezultati FS in II intervjujev pokazali (tabela 10), da lahko starši pomagajo dijakom na dva načina:

- a) neposredno – kadar starš opravlja delo/poklic ali poseduje informacije o študiju/delu, ki dijaka zanima, ga lahko sam, neposredno, informira o študiju/delu;
- b) posredno – preko zagotavljanju vira informacij, npr. družinskih prijateljev, znancev, ki razpolagajo z informacijami, ki lahko dijaku pomagajo pri odločanju za študij.

V primerih, ko starši sami opravljajo poklic, ki dijaka zanima, se lahko o njihovem delu pogovarjajo z dijakom, mu povedo izkušnje ipd. – govorimo o neposrednem informiranju dijaka s strani staršev. Tako se je npr. dijak iz drugega intervjuja, katerega starša sta oba ekonomista, z očetom precej pogovarjal o njegovem (očetovem) delu in študiju ekonomije: »Osebnostno se že kar nekaj časa zanimam za podjetništvo. Zanima me. Moj oče je prav tako podjetnik. Z njim občasno razpravlja o tem in se mi zdi zanimivo. Spoznaš stvar, vidiš kako deluje.« (2. int., 1. str., 2. odst.). Podobno se je dijakinja iz četrtega intervjuja od svojega očeta, ki je odvetnik, informirala o študiju prava: »Starši so mi veliko pomagali. Z očetom sva se veliko pogovarjala tako o študiju prava kot o delu odvetnika.« (4. int., 4. str., 2. odst.). V primerih, ko starši ne opravljajo poklica, ki dijaka zanima, in ne posedujejo informacij, ki bi dijakom lahko koristile pri informiranju o študiju in delu, lahko dijaku poskušajo priskrbeti drug vir informacij, do katerega imajo starši dostop, npr. družinske prijatelje, znance, sorodnike ipd. V teh primerih je vloga staršev pri informiranju dijakov o študiju posredovalne narave. V naši raziskavi je npr. mati dijakinje iz desetega intervjuja (10. int., 1. str., 7. odst.) dijakinji omogočila srečanje (kosilo) s profesorjem (ki je materin znanec) s pravne fakultete, kjer je v dvournem pogovoru profesor predstavil dijakinji svoj pogled na študij prava.

Motivacijski in emocionalni vidik odločanja

V primerjavi z ostalimi vidiki kariernega odločanja (npr. spoznavnim, osebnostnim) o motivacijsko-emocionalnem vidiku v literaturi najdemo precej manj raziskav. Motivacijski vidik odločanja delno obravnavata teorija gradnje kariere s konceptom karierne prilagodljivosti, znotraj njega pa z dimenzijo *skrbi* za načrtovanje kariere, ter socialno kognitivna karierna teorija s konceptom *zunanjih spodbud* pri kariernem razvoju. O emocionalnem vidiku kariernega odločanja delno razpravljajo odnosni pristopi h karieri. Motivacijsko-emocionalni vidik kariernega odločanja tako vsekakor ostaja vreden nadaljnega raziskovanja.

V povezavi z motivacijskim vidikom odločanja so intervjuji v naši raziskavi pokazali (tabela 10), da starši vplivajo na odločanje srednješolcev za študij predvsem v smislu: a) spodbujanja začetka odločanja pri dijakih, ki zaradi takšnih ali drugačnih razlogov odlašajo z vstopom v proces odločanja – npr. I: »Tam nekje decembra sta mi starša začela govoriti, da bi bil zdaj počasi že čas, da bi pogledal, kam bi šel. Ker jaz o tem nisem nikoli razmišljal. Me to ni nikoli to zanimalo.« (11. int., 1. str., 6. odst.); b) spodbujanja k hitrejšemu napredovanju v procesu odločanja – npr. I: »Starša sta mi vseskozi govorila, odloči se, odloči se, pojdi pogledat, pozanimaj se!«. A: »Šele v zadnjem letniku srednje šole ali že tudi prej?« I: »Že tudi malo prej, sedaj pa ogromno.« (7. int., 4. str., 5. odst.) in c) skrbi za »pravilnost« odločitve – npr. A: »Si šla na informativni dan?« I: »Ja, šla sem predvsem zato, ker bi mi drugače doma negodovali, da se ne zanimam dovolj, v smislu, kako bom vedela, če ne bom šla.« (7. int., 3. str., 1. odst.).

Zgolj pritisk staršev na dijaka zaradi zaskrbljenosti in strahu pred »napačno« odločitvijo ob hkratnem pomanjkanju razumevanja dijaka in njegovega kariernega problema in ne preveč trdnem emocionalnem odnosu med dijakom in starši ne privede do večje angažiranosti dijaka v proces odločanja. Tako je bilo tudi v primeru dijakinje iz sedmega intervjuja: A: »Kakšna je bila vloga tvojih staršev pri tvojem odločanju za študij?« I: »Ah, ne vem, moji mi tako ali tako nimajo kaj dosti za povedati, ker mami je prodajalka, oče pa arhitekt, tako da ... Nič v tem, kar me zanima, ne vesta

in tudi ne poznata ljudi. Vloga je bila edino ta, da sta mi prigovarjala, da se moram prav odločiti. Ja, vseskozi sta mi govorila: odloči se, odloči se, pojdi pogledat, pozanimaj se – ničesar pametnega nisem dobila od njiju.« A: »Pa si zaradi tega, ker so ti to govorili, potem kaj bolj poglobila v odločanje?« I: »Ne, ker jaz vem, da je to moja prihodnost, moja stvar. Moram sama preizkusiti, da vidim, kako je. Na svojih napakah se učimo.« (7. int., 4. str., 6. odst.).

Krumboltzova karierna teorija poudarja predvsem pomen učenja pri kariernem odločanju. V intervjujih se je lepo pokazala povezave te teorije z motivacijskim vidikom odločanja, ko so dijaki v intervjujih opisovali, kako se od staršev učijo tudi z opazovanjem oz. na osnovi modelnega učenja. Dijakinja iz 13. intervjuja je npr. nazorno povedala, kako sta njena starša z »vzgledom« pripomogla k dvigu njene motivacije za izbiro študija: »Zdaj imam možnost, da postanem karkoli želim po poklicu. Potem, pri 40. letih, se ne bom mogla učiti in nočem, da mi je žal kot mojim staršem, ki nimajo izobrazbe in jim je danes žal (starša sta imela srednješolsko izobrazbo, o. a.). Sem si rekla, daj potrudi se, se dobro odloči in postani, kar si želiš.« (13. int., 2. str., 3. odst.).

V povezavi z emocionalnim vidikom odločanja je raziskava pokazala (tabela 10), da so starši vplivali na odločanje srednješolcev za študij predvsem v smislu ne/nudenja emocionalne podpore dijakom pri odločanju. Podobno kot pri ostalih vidikih odločanja so tudi pri zagotavljanju emocionalne podpore intervjuji pri dijakih pokazali na kontinuum te spremenljivke in prepletanje emocionalne podpore z nekaterimi drugimi spremenljivkami:

- nudenje popolne svobode pri odločanju ob hkratni emocionalni podpori tako v procesu odločanja kot tudi pri končni odločitvi: »Starša sta rekla, pojdi študirat, kar želiš, tisto, kar misliš, da bo po tvojem mnenju tebi odgovarjalo. Podprla bi me v vsem, kar bi izbral. Rekla sta, kar te veseli, pojdi študirat.« (8. int., 4. str., 4. odst.);
- zagotavljanje svobode pri odločanju, ob hkratni emocionalni podpori in minimalnem vključevanju staršev v odločanje: I: »Pri odločanju za študij sta starša imela zgolj takšno vlogo, da je mami pri izpolnjevanju prijave za študij želela, da vsaj pod tretjo opcijo navedem še kakšno drugo izbiro, ne samo Fakultete za varnostne vede, zgolj zaradi tega, da ne bi plačevali v primeru izrednega študija. Samo to, drugače pa me popolnoma podpirata pri tem, kar si želim. Nikoli nista bila proti moji odločitvi. In tudi če mi ne bi bilo všeč in bi se morala prepisati, bi me podpirala oba. Ker oba vesta, da si to že vseskozi želim, ker sem vedno govorila o tem.« (16. int., 3. str., 1. odst.);
- nekoliko večje vključevanje staršev v proces odločanja dijaka ob hkratni visoki stopnji zaupanja in emocionalne podpore s strani staršev: A: »Kakšna je bila vloga matere (mladostnik je živel sam z materjo, o.a.) pri odločanju za študij?« I: »V bistvu je bila njena vloga samo ta, da mi je dala predlog (za študij medicine, o. a.). Pustila mi je popolnoma proste roke.« A: »In ko si ji povedal, zakaj ti ta študij ne ustreza, ni več vztrajala pri njem, npr. da bi izboljšal ocene v šoli ipd.?« I: »Ne, ne. Povedal sem ji in je rekla: Prav, to je tvoja odločitev.« A: »To že takrat v prvem letniku srednje šole?« I: »Ja.« A: »Kaj pa sedaj, v četrtem letniku, sta se tudi kaj pogovarjala o tem, ko se je bilo potrebno prijaviti?« I: »Ja, sva se precej pogovarjala in sem rekel, da sem se na pravo vpisal in je rekla »zelo dobro, samo potrudi se še, da boš sprejet.« A: »Mi lahko poveš kakšen insert iz vajinih pogovorov?« I: »Zanimalo jo je, kaj menim, kaj bi bilo najbolje zame. Večinoma se je strinjala z mano, kar se tiče tega, kar bi bilo najbolje.« A: »Se pravi, si ji kar zaupal in sta se lahko pogovarjala o izbiri?« I: »Ja, ja. In me je podpirala pri mojih odločitvah.« (12. int., 4. str., 4. odst.);
- precejšnje vključevanje staršev v proces odločanja dijaka ob hkratni visoki stopnji zaupanja in emocionalne podpore s strani staršev: »Mami je šla z mano na informativne dneve. Ima več izkušenj in lahko vpraša kaj, za kar jaz sploh ne bi mislila, da je pomembno. Razpis je še ona malo pogledala. Super me je bilo, da je bila z mano, ker v njenih časih je ona

morala vse sama. In tudi njej je bilo »fajn«, da lahko gre z mano, da ve, kaj se dogaja z mano. Zelo si zaupava. V prvem letniku srednje šole je samo enkrat na leto šla na govorilne ure. Vse ji povem.« (16. int., 6. str., 1. odst.);

- nudenje svobode in emocionalne podpore pri odločanju ob hkratnem prikitem emocionalnem pritisku v zvezi s končno odločitvijo: I: »Družina me zelo podpira (dijakinja je izbrala študij medicine, o. a.), normalno, ker če sem pridna, so vsi ponosni.« A: »Ni ti pa nihče predlagal, pojdi to ali ono?« I: »Ne, ne. To pa ne bi nikoli, niso takšni. Glede študija niso, glede gimnazije so. Glede študija so rekli, ti se odloči, in to je to. Starša sta bila zelo navdušena, da sem izbrala medicino, ker sestra je šla na FSD (Fakulteta za socialno delo, o. a.), brat na strojno fakulteto, ki je sploh ne dela, in potem jaz, ki sem bila prej vseskozi slaba v šoli... sta bila zelo navdušena in sta me morda zaradi tega še bolj podpirala. Je pa po eni strani neprijetno, ker če mi ne uspe, pa bo razočaranje toliko večje. Bosta rekla, da nista, ampak seveda bosta, kar je logično.« (13. int., 4. str., 5. odst.).

Na drugi strani smo intervjuvali tudi dijake, katerim starši niso nudili razumevanja in emocionalne podpore v procesu odločanja za študij. V takšnih primerih so dijaki v intervjujih največkrat izražali mnenje o nepotrebnosti vključevanja staršev v njihov proces odločanja, npr. »Starši bi se morali tukaj, po mojem mnenju, povsem umakniti.« (7. int., 4. str., 6. odst.). V primerih, ko so se dijaki počutili zelo nesprejete in nerazumljene v povezavi z njihovimi kariernimi aspiracijami, so starše popolnoma izključili iz procesa odločanja (načrtno so se izogibali vsakršnih pogovorov s starši na temo odločanja za študij), svojo odločitev za študij pa so jim sporočili šele po oddaji prijave za vpis na fakulteto ali celo še po prejetju obvestila o sprejetju na izbrano fakulteto. Tako je npr. dijakinja, katere mati se ni strinjala z njeno izbiro študija, v intervjuju povedala: »Materi sem povedala, kam sem se vpisala, šele ko sem že bila vpisana na študij. Ker če bi ji povedala že prej..., najverjetneje ji ne bi..., ker je tudi to, da sem že gor, težko sprejela.« (15. int., 7. str., 6. odst.).

Intervju z omenjeno dijakinjo je sicer pokazal na težave v emocionalnem odnosu med dijakinjo in njeno materjo (oče je dijakinji umrl zaradi raka, ko je bila intervjuvanka še v osnovni šoli): A: »Kakšno vlogo je imela družina pri odločanju za študij?« I: »Veliko. Ko sem izvedela, da je veliko manj vpisanih, kot jih sprejmejo, sem vedela, da sem na faks sprejeta, in sem bila zelo vesela. Materi sem povedal, da sem sprejeta, in po mojem da ti to vse pove – bila je tiho. In sem rekla, mami a mi ne boš čestitala? In je dobila solzne oči in je rekla, ne ker nočem, da greš v Gorico. (dijakinja je živela z materjo v Vrhniki, študij pa je izbrala v Gorici v Italiji, o. a.) Tako da ja, je bilo težko zaradi tega. Ker ona je sama. Brat dela, od 6 do 12 in od 16 do 22 ga ni doma. Ko pride, vmes spi, poje in gre. Tako da je mami sama, sama, sama. Tako da mami se še zdaj ne strinja. Mami dela delavsko izmeno od 6h do 14h in potem je doma sama. In je bilo tako, jaz hočem, da si ti z mano, meni bo dolgčas. In sem rekla, poglej mami, ne morem biti celo življenje s tabo, zdaj sem pa že toliko stara. Ona pa še vedno upa, da ne bom šla, še zdaj. *Smeh.* Jaz pa sem rekla, mami, zdaj sem že vpisana, jaz sem že gor, a ona še vedno upa, da ne bom šla. Tako da, materi sem se morala upreti, da me ni prepričala, ampak sploh se nisem z njo pogovarjala o tem, ker če bi se, po mojem niti na informativni dan ne bi šla. Svojo odločitev sem ji povedala šele po tem, ko sem končno odločitev sama sprejela in sem si rekla, ne smem se na ostale ozirati.« (15. int., 4. str., 4. odst.). Pri razumevanju odnosa med dijakinjo in njeno materjo ter vpliva tega odnosa na odločanje dijakinje za študij je smiselno uporabiti odnosne pristope h karierni (npr. teorijo navezanosti ali sistemsko družinsko terapijo), ki razlagajo vlogo emocionalnih odnosov v splošnem, specifično pa tudi vlogo navezanosti med starši in otroki/mladostniki ter vpliv teh odnosov na posameznikovo karierno odločanje.

Vidik finančne in materialne podpore

Zadnje področje vplivanja staršev na odločanje srednješolcev za študij, ki so ga dijaki sami izpostavili v FS in II (tabela 10), je bilo področje zagotavljanja finančne/materialne podpore za študij in življenje v času študija. Vidik finančne in materialne podpore staršev se je pokazal kot pomemben dejavnik odločanja predvsem v primerih: a) večje oddaljenosti fakultete od kraja stalnega prebivališča dijakov, b) izrednega študija, privatnega študija ali študija v tujini, c) nizkega SES dijakove družine.

Večja oddaljenost fakultete od kraja bivanja dijakov ima med drugim za posledico večje potne stroške, stroške najema stanovanja ali bivanja v študentskem domu in dodatne stroške bivanja v času študija. Omenjeno je v 11. intervjuju lepo opisal dijak, ki živi v Ljubljani, odločil pa se je za študij logistike na Primorskem: A: »Kakšna je bila vloga staršev pri odločanju za študij?« I: »Njihova vloga je bila samo njihovo dovoljenje, če bi se šli ta projekt, da bi študiral izven Ljubljane, finančno in vse podobno.« (11. int., 1. str., 5. odst.). V nadaljevanju intervjuja je dijak povedal: A: »O čem pa ste se s starši pogovarjali glede finančnega vidika študija?« I: »Kakšne so najcenejše možnosti bivanja. Kakšne so možnosti, da prideš v študentski dom, kakšne so cene, da najameš stanovanje in podobno. Za neke enormne cene tudi jaz ne bi šil dol. Če bi bilo predrago, pač ne bi šel. Študentski dom se je izkazal kot res poceni varianta, hrano bi potreboval tudi v Ljubljani, tako da je razlika samo v bivanju, pa tudi doma so neki stroški z mano.« (11. int., 2. str., 9. odst.). Takšni in podobni pogovori med starši in srednješolci se ujemajo z raziskavami Younga in sodelavcev (npr. Valach in Young, 2009; Young s sod., 1999; Young s sod., 2001, Young s sod., 2007.), ki so analizirali pogovore med starši in mladostniki in ugotavljali vpliv teh interakcij na karierno odločanje dijakov.

Vidik finančne podpore s strani staršev se je pokazal kot zelo pomemben tudi v primerih izrednega študija, študija na privatnih visokošolskih institucijah in študija v tujini. Ker vse tri omenjene vrste študija od dijakov terjajo mnogo večje finančne investicije kot redni študij (ki ga v večinskem deležu dijakom plačuje država), lahko tak študij dijakom omogočijo predvsem starši z višjim oz. visokim SES. Nizek ali srednji SES dijakove družine v procesu odločanja torej lahko deluje kot dejavnik oženja kariernih opcij oz. kot dejavnik izločanja tistih študijev, ki si jih dijak s povprečnim SES ne more privoščiti.

V primerih slabega materialnega položaja dijaka/djakove družine lahko že zgolj večja oddaljenost fakultete od kraja bivanja deluje kot ovira pri izbiri preferenčnega študija. V povezavi s tem je dijakinja z izredno nizkim SES, ki živi v Ljubljani, razmišljala pa je o študiju na Primorskem, v intervjuju povedala: »Večinoma nas straši možnost bivanja, ker ne veš, kam bi šel, kako bi šel, stanovanje najeti je zelo drago, seveda da ne, cene so enormno visoke, ali pa si v takšnem stanovanju, da čakaš, da ti kaj na glavo pade.« (15. int. 4. str., 1. odst.).

Socialno-ekonomski status

O socialno-ekonomskem statusu (v nadaljevanju SES), kot posebnem in pomembnem dejavniku znotraj družine, ki vpliva na posameznikov karierni razvoj, podrobno ne razpravljamo nobena v teoretičnem uvodu obravnavana psihološka karierna teorija. V splošnem lahko SES vključimo v socialno kognitivno karierno teorijo (v nadaljevanju SKKT), znotraj koncepta kontekstualnih dejavnikov, specifično pa ga ta teorija vendarle ne obravnava. Nekoliko večjo

pozornost SES namenjajo sociološki in ekonomski pristopi h karieri. V skladu z njimi so tudi rezultati individualnih intervjujev pokazali (tabela 10) na potencialno pomembno vlogo SES pri odločanju srednješolcev za študij, še posebej v primerih podpovprečnega in nadpovprečnega SES.

Analiza intervjuja z dijakinjo, z izrazito podpovprečnim SES (dijakinja je v času intervjuja živela v družinski skupnosti z materjo in bratom, oče je bil že pokojni, mati je imela minimalno mesečno plačo), je pokazala, da je ta dejavnik deloval tako posredno kot tudi neposredno na dijakinjino karierno odločanje. Posredni vpliv SES na dijakinjino odločanje za študij se je pokazal preko vpliva SES na dijakinjin splošni karierni razvoj (SKKT bi ga opisala kot vpliv kontekstualnega dejavnika iz ozadja). V intervjuju je dijakinja povedala, da zaradi nizkega družinskega SES v svojem otroštvu velikokrat ni mogla dobiti tistega, kar si je želela, in da je bila v primerjavi s svojimi vrstniki prikrajšana za marsikatero materialno dobrino, zaradi česar je razvila osebnostne značilnosti kot so skromnost, potrpežljivost, vzdržljivost in nerazvjenost. Zaradi nizkega SES je bila dijakinja že v srednji šoli primorana opravljati občasna dela preko študentskega servisa, da si je lahko omogočila šolanje (tekem celotne srednje šole si je, na primer, z lastno zasluženim denarjem kupovala mesečne vozovnice za mestni avtobus, sama je tudi plačevala večino šolskih položnic). Vse skupaj je pri dijakinji že zgodaj (v primerjavi z njenimi vrstniki) razvilo občutek skrbi za prihodnost, občutek odgovornosti in samostojnosti, kar je pripomoglo k dijakinjinem poglobljenemu in intenzivnemu odločanju za študij, saj se je zavedala, da mora deloma že zdaj, v prihodnosti pa bo morala še toliko bolj, sama poskrbeti za svojo finančno neodvisnost. Za pristnejšo ponazoritev primera si pogledjmo izsek iz intervjuja z dijakinjo: A: »Mi lahko poveš kaj o povezavi, vplivu tvojega socialno-ekonomskega položaja na odločitev za študij?« I: »Ogromno. Kot sem že prej povedala, sem temu posvečala izjemno pozornost. Mami ima minimalno plačo, lahko povem, 480 evrov, najmanj kar lahko dobiš. In ne vem, če si lahko predstavljaš tri ljudi preživljati s tem. Za šolo vse položnice sama plačujem, ker s tem denarjem to ni mogoče. Tako da delam tudi vmes, med šolo, ker drugače ne bi nikakor prišla čez. To je močno vplivalo na mojo odločitev in sem že od začetka zelo ciljala na zdravstvo, saj imajo zdravniki ogromno denarja, in stomatolog, če si dober in znaš dobro narediti, lahko imaš zelo dobro plačo. Potem, ko sem videla omejitve, pa sem začela razmišljati: v družboslovju danes res težko dobiš službo, morda samo na področju psihologije ali sociologije. Ekonomija, pravo – ,moraš biti res zelo, zelo dober ali pa moraš imeti veze, da kam priplezaš. Ali pa si na čakanju nadaljnjih deset let po študiju. In jaz si tega resnično nisem želela. Jaz sem lahko prodajalka tudi brez fakultetne izobrazbe. Tako da sem razmišljala v tej smeri, da bi dobila dober poklic, ki bi me veselil, in seveda, veliko sem razmišljala tudi o plači. Ne vem, res si želim imeti vsaj 1000 evrov plače. Ni mi jasno, kako mami stiska cel mesec, res ne vem. S 480 evri, hrana in položnice, ne vem. Zraven pa mi je kljub temu plačala še maturantski ples, ki je bil zelo drag. Ja, naš ekonomski status je močno vplival na mojo odločitev, ker smo že od majhnega bolj na robu vsega.« (15. int., 4. str., 2. odst.).

Poleg razloženega posrednega učinka SES na dijakinjino karierno odločanje (preko vpliva na dijakinjin karierni razvoj v splošnem – razvijanje karierne prilagodljivosti) je iz navedenega izseka intervjuja lepo razviden tudi neposredni učinek SES na dijakinjino odločanje za študij – SKKT bi ga opisala kot delovanje proksimalnega kontekstualnega dejavnika. Zaradi izredno nizkega SES, ugotovljene težje zaposljivosti in nižjih plač v splošnem pri družboslovnih v primerjavi z naravoslovnimi poklici je dijakinja v procesu odločanja zavestno zanemarila/opustila razmišljanje o celotnem področju družboslovnih študijev, ki bi jo sicer

morda zanimali, vendar v njih ni videla socialno-ekonomske varnosti. V nadaljevanju je intervju pokazal, da je dijakinja v procesu kariernega odločanja zaradi nizkega SES poglobljeno razmišljala predvsem o naravoslovnih študijih – o tistih, ki po njenem mnenju prinašajo dostojno življenje v smislu finančne neodvisnosti.

Na drugi strani smo intervjuvali tudi dijaka z izrazito nadpovprečnim SES. Dijakov oče je bil v času intervjuja kot tudi že približno deset let pred tem eden od zelo vplivnih in bogatih gospodarstvenikov v Sloveniji. Ta dijak je k odločanju za študij pristopil dokaj brezskrbno: v odločanje je, v primerjavi z ostalimi intervjuvanimi dijaki, vložil relativno malo časa in energije; z ne/pravilnostjo odločitve se ni obremenjeval; v intervjuju je omenjal možnost menjave študija po enem letu, v primeru ugotovljenega nezadovoljstva z izbranim študijem. Vidimo, da se lahko (ni pa nujno, kot bomo videli v nadaljevanju) visok SES povezuje s posameznikovo nizko karierno prilagodljivostjo – motiviranostjo za načrtovanje kariere, spoznavanjem poklicev in samega sebe, vlaganjem časa in energije v odločanje, stabilnostjo in zavezanostjo h karierni odločitvi.

Visok socialno-ekonomski status ne deluje nujno negativno na posameznikovo pripravljenost za karierno odločanje, pa tudi ne v izolaciji od drugih osebnostnih in okoljskih dejavnikov. Kar nekaj intervjuvanih dijakov, ki so svoj SES ocenili kot (nekoliko) nadpovprečen, so se na odločanje za študij dobro pripravili – bili so motivirani za odločanje, bili so mnenja, da se dobro poznajo (svoje, želje, interese, sposobnosti idr.), dobro so se informirali o preferenčnih študijih, pretehtali različne alternative in se nazadnje tudi dobro odločili (izražali so zadovoljstvo z odločitvijo in zaupanje vanjo). Tako je na primer dijak iz petega intervjuja, ki se je odločil za študij letalstva, ki je med odločanjem temeljito spoznal samega sebe (svoje interese, sposobnosti, vrednote in osebnostne značilnosti) in študij/poklic pilota, ki je izražal zadovoljstvo in zaupanje v odločitev, v intervjuju povedal, da mu je med drugim ravno visok SES družine pomagal pri doseganju karierne odločitve. Namreč, tudi zaradi visokega SES je dijak z družino v preteklosti ogromno prepotoval (veliko tudi z letali), s čimer je imel možnost priti v stik z letali in s področjem letenja nasploh. V srednji šoli mu je družina zaradi visokega SES lahko omogočila tečaj letenja, kjer je dijak v teoriji in praksi podrobneje spoznal poklic pilota, s čimer se je njegov interes za področje letalstva še dodatno razvil in okreplil. Na podoben način je visok SES vplival tudi na karierno odločanje dijakinje iz tretjega intervjuja, ki so ji starši vsako leto, med poletnimi počitnicami v srednji šoli, finančno omogočili učenje tujih jezikov v tujini. S tovrstnim izobraževanjem je dijakinja razvila svoje jezikovne sposobnosti, spoznala življenje, ljudi in delo v tujini, kar ji je po njenem mnenju pomagalo pri njenem kariernem razvoju v splošnem kot tudi pri odločanju za študij. Kljub precejšnjem interesu za jezike se je dijakinja na koncu odločila za študij prava, ob tem pa je povedala, da so ji ravno omenjena jezikovna izobraževanja pomagala pri doseganju spoznanja, da bo jezike v življenju raje uporabljala kot hobi in dodatne kompetence in ne kot primarni poklic. Opisana primera kažeta na potencialni pozitivni učinek visokega SES na posameznikov karierni razvoj in odločanje, kadar SES učinkuje na proces odločanja v kombinaciji z nekaterimi ostalimi dejavniki, npr. posameznikovimi vrednotami ter pozitivnim odnosom do dela in izobraževanja, spodbudami staršev pri razvijanju posameznikovih kariernih interesov ipd.

Iz vsega povedanega lahko zaključimo, da lahko SES, predvsem visok ali nizek, na različne načine (posredno in neposredno), v kombinaciji z ostalimi dejavniki tako znotraj kot zunaj posameznika, pozitivno ali negativno vpliva na posameznikov karierni razvoj in karierno odločanje, odvisno od tega, kako posameznik unovči/izkoristi svoj SES. Intervjuji so tudi pokazali, da v primerih povprečnega SES, ta dejavnik, v primerjavi z ostalimi, pri odločanju dijakov za študij ni imel tako pomembne vloge.

Sorojenci

Intervjuji so pokazali, da lahko imajo pomembno vlogo pri odločanju srednješolcev za študij znotraj ožje družine, poleg staršev, tudi sorojenci (bratje, sestre) in polbratje/polsestre. To velja predvsem v primerih, ko so sorojenci starejši, že študirajo ali pa so že zaključili s študijem. V intervjujih so dijaki povedali, da so starejši sorojenci vplivali na njihovo odločanje za študij predvsem na dva načina:

- a) preko zviševanja motivacije za odločanje oz. spodbujanja zgodnejšega pričetka odločanja – t.i. *motivacijski vidik odločanja*. Doma dijaki vsakodnevno opazujejo starejše sorojence pri opravljanju njihovih študijskih obveznosti. To lahko v dijakih dvigne zavedanje o približevanju obdobja študija za njih same in posledično poveča njihovo motivacijo za začetek odločanja. V povezavi s tem je dijakinja, katere brat in sestra sta v času intervjuja zaključevala s študijem, povedala: »Imam starejšega brata in sestro. Nista mi prav pomagala pri odločanju, ampak ko sem gledala njiju, kaj študirata, je to vplivalo name. Ker ko prideš domov in ti sestra reče, danes smo pa na fakulteti počeli to in to, in slišiš malo o tem, si misliš, ja groza, čez nekaj časa bom pa že jaz na vrsti. Zaradi tega po mojem začneš prej razmišljati o študiju. Saj tudi o srednji šoli in o maturi sem začela malo prej razmišljati kot drugi, ki nimajo starejših bratov oz. sester. Ker sem videla njiju, ko sta se morala že prej odločati in pripravljati za maturo.« (13. int., 4. str., 5. odst.).
- b) preko zagotavljanja informacij o študiju, študentskem življenju in procesu odločanja za študij – t.i. *informacijski vidik odločanja*. Dijaki so v intervjujih povedali, da so jih njihovi starejši bratje/sestre, ki že študirajo ali so že zaključili s študijem, lahko informirali tako o študiju, ki ga sami opravljajo, kot tudi o študiju in študentskem življenju na sploh (primerjava študija s srednjo šolo). Ker so starejši sorojenci že šli skozi proces odločanja za študij, lahko dijakom opišejo svoje izkušnje z odločanjem in jim ponudijo kakšen nasvet/priporočilo/opozorilo (npr. kje vse lahko pridobijo informacije o študijih, na kaj je dobro biti pozoren pri obiskovanju fakultet v času informativnih dni, jih opozorijo na kakšno napako, ki so jo sami storili v procesu odločanja ipd.).

Intervjuji so sicer pokazali, da je bila vloga sorojencev pri odločanju srednješolcev za študij v primerjavi z vlogo staršev manj izrazita – dijaki so jo v intervjujih redkeje omenjali, tudi potem ko so bili po njej eksplicitno vprašani. Se je pa pokazalo, podobno kot pri vključevanju staršev v proces odločanja, da je intenziteta vključevanja sorojencev v odločanje dijakov za študij povezana z odnosom med dijaki in sorojenci. Dijaki so za izkušnje, nasvete, priporočila in opozorila v zvezi z odločanjem za študij spraševali predvsem tiste sorojence, s katerimi so po njihovem mnenju imeli bolj trden in zaupen odnos.

Kljub ugotovljeni vlogi sorojencev pri odločanju srednješolcev za študij z intervjuji nismo ugotovili bistveni razlik v procesu odločanja niti v velikosti težav pri odločanju med dijaki, ki so imeli sorojence, in tistimi, ki so bili edinci. Intervjujali smo namreč tako dijake s sorojenci kot tudi edince, ki so imeli težave v odločanju, kot tudi tiste brez/z malo težav; tako takšne z višjo kot tudi takšne z nižjo motivacijo za odločanje; takšne, ki so se o študijih veliko, ter tudi takšne, ki so se o študijih malo informirali. Zaključimo lahko, da sorojenci lahko doprinesejo k bolj motiviranem in informiranem procesu odločanja za študij, vendar pa njihova vloga ni niti nujen niti zadosten pogoj za učinkovito odločanje. Intervjuji so namreč pokazali, da vlogo sorojencev pri dijakih edincih navadno nadomestijo starši, vrstniki, sošolci in druge mladostnikom pomembne osebe.

Razširjena družina

Intervjuji so pokazali, da ima razširjena družina (stari starši, tete in strici, bratrance in sestrične idr.) pri odločanju srednješolcev za študij v splošnem precej manjšo vlogo kot ožja družina. Lahko bi rekli, da je vloga članov razširjene družine v splošnem bolj »spremljevalne narave« – babice in dedki, tete in strici občasno vprašajo svoje vnuke oz. nečake, ali so se že odločili za študij, kateri študij so izbrali, in podobna splošna vprašanja. Včasih tudi pokomentirajo odločitve dijakov, vendar navadno šele, potem ko so se dijaki že odločili, v sam proces odločanja pa redko posegajo.

Zopet pa velja opozoriti, da je velikost vpliva razširjene družine na odločanje srednješolcev za študij odvisna od spleta okoliščin: npr. od ujemanja poklica, ki ga opravlja član razširjene družine z dijakovimi interesi, od časa, ki ga dijak (vsakodnevno) preživi s članom razširjene družine, od kvalitete odnosa med dijakom in članom razširjene družine idr. Če npr. bratranec študira študij, ki zanima tudi dijaka, ali če npr. stric opravlja poklic, ki zbuja interes tudi pri srednješolcu, bo slednji od njega lahko pridobil koristne informacije v zvezi z dotičnim študijem/poklicem. Če dijak s članom razširjene družine preživi veliko časa ali pa je z njim tesneje povezan, bo ta član potencialno lahko imel večji vpliv na dijakovo odločanje za študij. Mi smo npr. intervjujali dijakinjo, ki je živela z materjo in bratom (oče je bil že pokojni). Medtem ko je mati močno nasprotovala dijakinjinini želji za študij varovanja okolja v Italiji, zaradi česar se je dijakinja izogibala vsakršnim pogovorom z materjo v povezavi s študijem, se je z babico, s katero sta imele pogoste stike (večkrat tedensko) in s katero sta bili po mnenju dijakinje precej povezani, veliko pogovarjala o izbiri študija. Pri pogovorih (15. intervju) je šlo predvsem za emocionalno podporo dijakinji s strani babice v smislu spodbujanja dijakinje, da »uresniči svoje sanje«, posluša sebe in izbere tisti študij, ki si ga sama najbolj želi. Dijakinja je nazadnje res izbrala svoj »sanjski študij« varovanja okolja v Italiji.

3.2.2.1.2 Sošolci

Intervjuji so pokazali (tabela 10), da so sošolci vplivali na odločanje srednješolcev za študij predvsem na dva načina: i) preko zviševanja motivacije za odločanje in ii) preko informiranja o posameznih študijih. Oba vidika je lepo opisala dijakinja iz sedmega intervjuja: »Tudi to pomaga, ko začnejo enkrat vsi v tvojem razredu razmišljati o študiju. Potem se lahko več pogovarjaš o

tem in tako veliko izveš, ker nekdo pozna en študij in ti pove kaj o njem, ti pa mu poveš o katerem drugem. Ja, to je dobro.« (7. int., 5. str., 6. odst.).

Medtem ko so pogovori nekaterih dijakov s sošolci na temo študija bolj splošni, npr.: A: »Kaj pa s sošolci, ste se kaj pogovarjali o študijih?« I: »Ja..., no..., pogovarjali smo se kam gre kdo, bolj specifično pa ne, da bi se z nekom, ja, kaj pa ti praviš o tem... bolj na splošno smo se, kaj koga zanima, katere ima še druge opcije in podobno.« (6. int., 2. str., 11. odst.), se lahko drugi sošolci bolj intenzivno vključujejo v proces odločanja dijakov, npr.: A: »Torej ste se med seboj tudi kaj pogovarjali o študijih?« I: »Ja, jaz osebno sem se. Približno dva meseca smo se tako ali tako pogovarjali samo o tem. Mojega študija, na primer, ne pozna 90 % ljudi, ki sem jim povedala zanj, in sem ga morala vsakemu posebej predstaviti. Pa mi je kdo rekel, ja super, to bi pa še jaz šel pogledat.« (7. int., 5. str., 8. odst.).

Podobno kot pri družini je tudi vpliv sošolcev na odločanje srednješolcev za študij odvisen od njihove medsebojne povezanosti, zaupanja in vrednotenja stališč sošolcev. Dijakinja iz četrtega intervjuja je povedala, kako je sošolčevo mnenje prevesilo njeno odločitev stran od študija ekonomije, o katerem je sicer razmišljala: »En sošolec mi je rekel, da je študij ekonomije za tiste zabušante in sem začela razmišljati, ja, saj morda je pa res, morda je boljše, da se malo bolj potrudim.« (4. int., 3. str., 2. odst.). Dijakinja, ki je izbirala med študijem ekonomije in prava, se je nazadnje odločila za študij prava.

Naslednji primer prikazuje, kako je sošolka z omembo določenega študija spodbudila dijakinjo k razmišljanju o primernosti tega študija zanj: »Po novem letu sem začela razmišljati, kaj bom sama s seboj. Začela sem se pogovarjati s prijatelji in potem mi je Nataša (sošolka, o. a.) rekla, kaj pa živilstvo, o katerem je razmišljala tudi ona. In potem sem ugotovila, da me to zanima, da mi je to res zanimiva stvar.« (15. int., 17. str., 1. odst.).

Naslednji primer kaže na zanimiv način, kako lahko sošolci v kombinaciji z dijakovimi interesi, sposobnostmi, vrednotami in možnostmi v okolju vplivali na dijakovo odločanje. Dijak, ki se je zanimal za študij gostinstva in hotelirstva ter je izbral med tremi višjimi gostinsko-turističnimi šolami, je v intervjuju povedal: A: »Je bila konkurenca med Bledom in Turistico?« I: »Mogoče, ker precej mojih bivših sošolcev je šlo na Turistico. In morda je na koncu ravno ta faktor odločil, ker sem malo trmast, pa sem rekel, ne grem tja, kamor gredo vsi, grem raje tja, kjer bom kakšnega novega spoznal.« (14. int., 3. str., 2. odst.).

Intervjuji so sicer pokazali, da je bil vpliv sošolcev na odločanje srednješolcev za študij v splošnem večji od vpliva razširjene družine in manjši od vpliva ožje družine. Dijaki so se s sošolci pogosteje kot s člani razširjene družine pogovarjali o odločanju za študij, vendar pa mnenja in stališča sošolcev niso imela tako velikega vpliva na proces odločanja dijakov kot mnenja, spodbude, ovire in pritiski staršev.

3.2.2.1.3 Srednješolski učitelji

Podpora dijakom s strani učiteljev se konsistentno povezuje z njihovo z učno motivacijo, učnimi dosežki in vključenostjo v šolo (Kenny in Medvide, 2013). Nekatere raziskave (npr. Bae s sod.,

2008; Metheney, Kenny in Bledsoe, 2005; McWhirter in O`Neil, 2008; Perry, Liu in Pabian, 2010) so pokazale na pozitivno povezanost med zaznano podporo s strani učiteljev in načrtovanjem kariere ter občutkom samoučinkovitosti pri kariernem odločanju srednješolcev. Naši intervjuji so pokazali (tabela 10), da so srednješolski učitelji vplivali na odločanje dijakov za študij predvsem na dva načina: i) preko razvijanja/zaviranja interesov dijakov, ii) preko zviševanja/zniževanja občutka samoučinkovitosti pri dijakih.

Skozi način poučevanja, pristop do dela in odnos z učenci lahko učitelj vpliva na razvoj dijakovega interesa za učni predmet ali poklicno področje, povezano s tem predmetom. V naših intervjujih so trije dijaki (en dijak in dve dijakinji iz dveh gimnazij) opisali, kako je po njihovem mnenju način poučevanja učitelja/-ice vplival na upad njihovega interesa za dotičen predmet, kar je posledično vodilo tudi do upada interesa za študijsko področje, povezano s tem predmetom. Primera: I: »Na koncu tretjega letnika sem bil precej prepričan, da bom šel študirat biotehnologijo. Sem se že tudi pozanimal o omejitvah in vsem ostalem, potem pa je prišel šok, mislim šok, sprememba, in sem videl, da ne bo šlo v to smer.« A: »Kaj pa se je zgodilo?« I: »Biologija v četrtem letniku je bila povsem drugačna od pričakovanj. Tudi naša profesorica je bila močno pod pričakovanji. Povsem mi je odvzelo veselje do kakršnega koli študija v povezavi z biologijo.« (8. int., 2. str., 2. odst.). I: »Jaz sem že v prvem letniku rekla, da bom šla študirat biologijo. In potem se mi je konec tretjega letnika oz. na začetku četrtega letnika vse podrlo. Sem rekla ne, biologije pa ne bom šla študirat. Letos imam velike probleme pri biologiji, zaradi profesorice, njenega načina dela.« (7. int., 2. str., 2. odst.).

Seveda zgolj način poučevanja učitelja sam po sebi nima tako odločujoče vloge pri razvijanju mladostnikovega interesa za študij in deluje v interakciji z ostalimi dejavniki, tako znotraj (npr. dijakovimi sposobnostmi, osebnostnimi značilnostmi, delovnimi navadami ...), kot tudi zunaj (npr. družino, vrstniki, visokošolskimi institucijami, gospodarskim okoljem idr.) posameznika. V povezavi s tem je eden od intervjuvanih dijakov, ki je sicer imel negativno izkušnjo z načinom poučevanja učitelja, po zaključeni samorefleksiji povedal: »Spoznal sem ves ta paket, od profesorja do same snovi in ugotovil, da me niti ne zanima toliko. Če te neka stvar res veseli, te eno leto bedne profesorice ne more odvrniti od študija, ki te zanima. Če imaš v glavi cilj, da boš to šel študirat, potem to gotovo ni ovira.« (8. int., 3. str., 5. odst.).

Intervjuji so tudi pokazali, da lahko učiteljev način poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, podobno kot na razvoj interesov, vpliva tudi razvoj občutka samoučinkovitosti v povezavi z dotičnim predmetom ali študijskim področjem, ki je povezano s tem predmetom. V povezavi s tem je dijakinja iz 15. intervjuja povedala: A: »Zakaj pa nisi izbrala biologije za maturo, za katero si rekla, da te zelo zanima?« I: »Zaradi profesorice. Mene je biologija zelo zanimala, vsa tri leta, ampak ona je pač takšna ...« A: »Če prav razumem, lahko ima torej tudi profesor vpliv na karierno odločanje?« I: »Profesorica lahko ima po mojem zelo velik vpliv. Naša pri biologiji je slabo razlagala, kontrolne naloge pa je imela zelo težke. Je bila kar poštena profoksa. Sem se je precej ustrašila in sem imela občutek, da dejansko nimam pojma o biologiji. Biologijo sem sicer imela ocenjeno s tri, ampak ... In pa celico, ko smo na začetku jemali v prvem letniku ..., ojoj, ja mislim, da je imela profesorica kar veliko vlogo pri tem. Drugače bi biologijo skoraj zagotovo vzela za maturo, ker mi je zelo všeč.« (15. int., 17. str., 2. odst.).

Kljub temu da dijaki v naših intervjujih niso opisovali izkušenj, ki bi nakazovale na pozitiven vpliv učiteljev na razvoj njihovih interesov in občutka samoučinkovitosti, lahko predvidevamo in vemo iz nekaterih zgoraj omenjenih raziskav, da lahko učitelji tudi spodbudijo razvoj

interesov dijakov za specifičen šolski predmet, študij ali poklicno področje, povezano s tem predmetom, ter tudi vplivajo na krepitev občutka samoučinkovitosti v povezavi s specifičnim šolskim predmetom ali poklicnim/znanstvenim področjem.

Kljub temu da dijaki preživijo relativno veliko časa v šoli, se je v naši raziskavi vpliv učiteljev na odločanje dijakov za študij pokazal kot manjši v primerjavi z vplivom staršev: samo šest dijakov je v intervjujih spregovorilo o vplivu učiteljev na njihovo karierno odločanje, medtem ko so o različnih oblikah vplivanja staršev na odločanje govorili vsi intervjuvani dijaki.

3.2.2.1.4 Študentje

Intervjuji so pokazali (tabela 10), da lahko na odločanje srednješolcev za študij, poleg družine, sošolcev in srednješolskih učiteljev, pomembno vplivajo tudi študentje. Medtem ko so imele predhodno omenjene pomembne druge osebe pomemben vpliv tudi na druge vidike odločanja srednješolcev za študij (npr. na čustveni, motivacijski, vidik vzgoje in izobraževanja), so intervjuji pokazali, da so dijaki naslavljali študente izključno, a zato toliko bolj intenzivno, zaradi informacijskega vidika odločanja, tj. za uporabo študentov kot pomembnega in kredibilnega *vira informacij o študiju*.

V vseh primerih, ko so dijaki od študentov pridobivali informacije o študiju, je šlo za osebna prijateljstva oz. poznanstva med dijaki in študenti, npr. A: »Kje vse si dobil informacije o študiju?« I: »Največ od prijatelja. On zdaj obiskuje prvi letnik prava. Njegova starša sta tudi pravnik in sva se velikokrat pogovarjala o študiju, tako da sem največ informacij dobil od njega.« (12. int., 5. str., 3. odst.).

Nekateri dijaki želijo pri informiranju o študiju iti še korak dlje od pridobivanja informacij in mnenj o študiju s strani študentov, ter želijo spoznati posamezne študijske predmete še bolj vsebinsko in neposredno. V povezavi s tem je dijakinja, ki je izbrala študij prava, o svojem raziskovanju študija, preden se je odločila zanj, v intervjuju med drugim povedala: »Brala sem tudi zapiske od prijateljice, ki že študira pravo, in so mi bili zelo zanimivi. Od predmetov Pravice človeka in Rimsko pravo. Tudi to mi je pomagalo pri odločitvi za študij.« (4. int., 2. str., 7. odst.).

Intervjuji so tudi pokazali, da dijaki zelo cenijo verodostojnost informacij o študiju, pridobljenih s strani študentov, v primerjavi z informacijami iz drugih virov, npr.: A: »Bi v svojem odločanju, zdaj ko pogledaš nazaj, kaj spremenila?« I: »Ne, v sami odločitvi ne. Bi pa morda več znancev s pravne fakultete vprašala še kaj v zvezi študijem, da bi dobila bolj realno sliko o študiju, ker na informativnih dnevih zelo olepšujejo stvari.« (10. int., 6. str., 6. odst.); še en primer: A: »Se ti zdi, da si imel več informacij o študiju prava kot študiju ruščine ali ne?« I: »Ja, sem imel, ker ne poznam nikogar, ki bi študiral ruščino, tako da sem bil omejen s pogledom tistega, kar piše na internetu, tako da nisem dobil povsem realne slike o jezikih.« (12. int., 5. str., 4. odst.).

Dijak s Srednje šole za gostinstvo in turizem v Ljubljani, ki je po opravljenem četrtem letniku srednje šole nadaljeval z obiskovanjem petega letnika, kjer se je pripravljaj na maturo, medtem ko so v tem času nekateri njegovi nekdanji sošolci že obiskovali študij gostinstva in turizma v različnih krajih v Sloveniji, je v intervjuju slikovito povedal, kako so mu ravno vezi z

nekdanjimi sošolci, ki so bili v času, ko se je odločal za študij, že študentje, omogočile, da si je pridobil bolj celostno sliko o treh študijih, ki so prišli v ožji izbor v procesu odločanja:

A: »Je bila kakšna konkurenca med študijem turizma na Bledu in v Portorožu?«

I: »Malo sem razmišljal o Turistici (Fakulteta za turistične študije v Portorožu, o. a.), preden sem se prijavil na Bled (Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled, o. a.), a sem se po pogovoru z nekdanjo sošolko, ki študira v Portorožu, premislil. Rekla je, da če bom izbral redni študij v Portorožu, tako kot ona, potem me čaka ogromno nepotrebnega posedanja po predavanjih in da v Portorožu profesorji niso toliko povezani s študenti. Jaz pa zelo cenim ta osebni, individualni pristop.« (14. int., 2. str., 2. odst.)

Nadaljevanje primera: I: »Marca sem se bolj poglobil v odločanje za študij. Poklical sem sošolko, ki obiskuje Turistico v Portorožu in se pogovoril z znanko, dve leti starejšo od mene, ki hodi na Bled. Pa s prijatelji z BIC-a (Biotehniški izobraževalni center, smer gostinstvo in turizem) v Ljubljani sem se tudi pogovarjal. Z vseh treh strani sem dobil informacije, da sem lahko bolje presodil.« (14. int., 3. str., 4. odst.)

Nadaljevanje primera: A: »Če torej povzameš, zakaj si se odločil ravno za študij turizma na Bledu?«

I: »Bled je ena najbolj priznanih šol, potem pa še priporočila s strani prijateljev, študentov, sošolcev oz. negativna mnenja. Kolegica s Turistice je rekla, da naslednje leto skoraj zagotovo ne bo nadaljevala z rednim študijem, morda iz izrednim. Njo poznam precej dobro, je bila moja sošolka že v osnovni šoli, rada se uči, ampak ji v Portorožu ni všeč, tako da nekaj mora biti na tem. Jaz sem bolj lene sorte, na Turistici je učenja več in to je verjetno tudi imelo nek vpliv na mojo odločitev.« (14. int., 3. str., 8. odst.)

Navedeni primer lepo prikazuje, kako je dijak, na podlagi informacij, pridobljenih s strani prijateljev, nekdanjih sošolcev, »zdaj« že študentov, učinkovito primerjal posamezne študije, za katere se je zanimal, med seboj, in na koncu izbral tistega, ki se je po njegovem mnenju najbolj skladal z njegovimi sposobnostmi, učnimi/delovnimi navadami, osebnostnimi potezami, vrednotami in interesi.

3.2.2.1.5 Ostale pomembne druge osebe

Poleg naštetih pomembnih drugih oseb, ki so po mnenju dijakov vplivale na njihovo odločanje za študij, so dijaki v intervjujih (tabela 10) spregovorili še o vlogi strokovnjakov – zaposlenih na njihovo odločanje za študij.

Zaposleni (strokovnjaki na določenem poklicnem področju) so podobno kot študentje vplivali na odločanje srednješolcev za študij predvsem v smislu nudenja informacij. Razlika med vplivom študentov in zaposlenih se je v intervjujih pokazala v tem, da so študentje lahko »iz prve roke« informirali dijake zgolj o študiju, zaposleni pa o študiju in izkušnjah pri delu (npr. o delovnih pogojih, odnosih s sodelavci, priložnostmi za napredovanje idr.). Še ena razlika med vplivom obeh pomembnih drugih oseb je bila ta, da so imeli študentje v primerjavi z zaposlenimi bolj »posodobljene« informacije o trenutnem stanju študija, npr. o bolonjski prenovi študija, o poteku vaj in predavanj, načinih opravljanja izpitov, možnostih študijske

izmenjave v programu Erasmus ipd. Od takrat odkar so zdajšnji zaposleni študirali, se je po mnenju dijakov že marsikaj spremenilo.

Podobno kot pri študentih so dijaki visoko vrednotili verodostojnost informacij, pridobljenih s strani zaposlenih, npr.: »Eden od ključnih trenutkov v mojem odločanju za študij je bil tudi pogovor z odvetnikom, s človekom, ki ima izkušnje, ki je že šel čez vse to.« (3. int., 3.str., 4. odst.). Dijakinja iz tega intervjuja se je na koncu odločila za študij prava. Do kontakta z zaposlenimi so dijaki navadno prišli preko: a) posredovanja dijakovih staršev, ki so bili znanci ali prijatelji z zaposlenimi; b) prijateljev dijakov, katerih starši so opravljali poklic, ki je dijake zanimal; c) v primerih, ko je bil zaposleni, ki je opravljal poklic, ki je dijaka zanimal, eden od dijakovih staršev.

3.2.2.1.6 Način in intenziteta vključevanja pomembnih drugih oseb v odločanje srednješolcev za študij

Rezultati FS in II so pokazali, da dijaki vključujejo pomembne druge osebe v svoj proces odločanja za študij na raznovrstne načine, ki se raztezajo od nikakršnega, npr.: »Staršem povem samo to, kar je nujno, na primer, da bom šel študirat določen študij. Oni rečejo, v redu in to je to. Kar imam v glavi, o tem se z njimi ne pogovarjam.« (1. int., 3. str., 4. odst.), do precejšnjega vključevanja pomembnih drugih v njihov proces odločanja, npr.: »Mami je šla z mano na informativne dneve. Ima več izkušenj. Lahko kaj vpraša, za kar jaz sploh ne bi pomislila, da je pomembno. Tudi razpis za vpis je še ona malo pogledala.« (16. int., 5. str., 5. odst.). Predvidevamo, da je intenziteta vključevanja pomembnih drugih oseb v odločanje dijakov za študij odvisna od odnosov med dijaki in pomembnimi drugimi, od osebnostnih značilnosti dijakov in pomembnih drugih, od sposobnosti in izkušenj pomembnih drugih, od stopnje razvite samostojnosti in osebnostne zrelosti dijakov ter drugih dejavnikov.

Pri ugotavljanju in opisovanju načinov vključevanja drugih oseb v odločanje dijakov za študij, se je kot zelo uporaben izkazal, v teoretičnem uvodu predstavljeni, razvojno odnosni model kariernega odločanja S. Phillips (Phillips s sod., 2001). V FS in II smo ugotovili prisotnost skoraj vseh kategorij tega modela v procesu odločanja srednješolcev za študij:

- *neaktivna podpora*, ki odraža najmanjšo vpletenost drugih v posameznikovo odločanje. Lahko je podporna, vendar ne vsebuje nobenega vodenja. »Staršem povem samo to, kar je nujno, na primer bom šel študirat ta študij. Oni rečejo, v redu, in to je to. Kar imam v glavi, o tem se z njimi ne pogovarjam.« (1. int., 3. str., 4. odst.).
- *nudenje informacij*, ko druga oseba informira posameznika, ki se odloča o značilnostih različnih kariernih opcij. Npr.: »Enkrat smo šli na družinsko večerjo s prijatelji od staršev. Ta prijatelj je profesor na pravni fakulteti in smo se veliko, približno dve uri, pogovarjali o študiju. Zelo dobro mi ga je predstavil.« (10. int., 1. str., 6. odst.).
- *spodbuda*, ko druga oseba poskuša voditi, usmerjati posameznika, ki se odloča k točno določeni izbiri. Npr.: Dijakinja, ki se je odločala med študijem prava in fakulteto za šport (dijakinja je certificirana učiteljica tenisa), je v intervjuju povedala: »Tudi oče je rekel, da se mu zdi bolje, da grem študirat pravo, predvsem zaradi kasnejše zaposlitve.« (10. int., 2. str., 6. odst.).

- *direktivno svetovanje in kritiziranje*, ko druga oseba ponudi predlog posamezniku, ki se odloča, brez da bi razmišljala o njegovih interesih ali željah ali celo aktivno nasprotuje posameznikovi karierni izbiri. Npr.: »Ko sem izvedela, da bom sprejeta na študij, ker ne bo omejitve, sem to povedala materi. Bila je tiho. Vprašala sem jo, ali mi ne bo čestitala. Dobila je solzne oči in rekla, ne, ker nočem da greš v Gorico (izbrani študij je bil v Gorici, dijakinja pa je z materjo živela v Ljubljani, o. a.).Je bilo kar težko zaradi tega. Mati se še zdaj ne strinja. Še vedno upa, da ne bom šla, še zdaj. Ja, materi sem se morala kar upreti, da me ni prepričala.« (15. int., 4. str., 3. odst.).

Predstavljeni primeri nakazujejo na pomen odnosov med dijaki in starši pri odločanju srednješolcev za študij. Primeru se skladajo z ugotovitvami odnosnih pristopov h karieri, ki poudarjajo vlogo interakcij med posameznikom in njemu pomembnimi drugimi osebami pri kariernem razvoju in odločanju.

3.2.2.2 Srednja šola

Vsi v raziskavi sodelujoči dijaki so bili mnenja, da jih šolske obveznosti niso ovirale pri odločanju za študij oz. da so ob šoli imeli dovolj časa za spoznavanje sebe, raziskovanje študijev in načrtovanje svoje karierne poti. FS in II so pokazali (tabela 10), da so poleg sošolcev in srednješolskih učiteljev, katerih vpliv na odločanje srednješolcev za študij smo opisali v predhodnem poglavju, v okviru srednje šole na odločanje srednješolcev vplivali: srednješolski izobraževalni program, izbirni maturitetni predmeti in šolska svetovalna služba.

3.2.2.2.1 Srednješolski izobraževalni program

V raziskavi so sodelovali tako dijaki z gimnazij kot tudi s strokovnih srednjih šol. Dijaki v intervjujih niso izpostavili, da bi vrsta srednješolskega izobraževalnega programa pomembno vplivala na njihovo odločitev za študij, niti na proces odločanja. Kljub temu smo v intervjujih ugotovili, da zaradi dejstva, da so predmetniki strokovnih srednjih šol bolj kot predmetniki gimnazij usmerjeni v specifično strokovno/poklicno področje, obdobje obiskovanja srednje strokovne šole lahko služi kot obdobje preverjanja (prve) mladostnikove usmeritve v določeno poklicno področje. Intervjuji so namreč pokazali, da lahko izobraževanje v strokovni srednji šoli potrdi, dodatno razvije ali zmanjša/zavre dijakov interes za dotično strokovno/poklicno področje. Intervjuvali (14. int.) smo npr. dijaka, ki je med obiskovanjem Srednje šole za gostinstvo in turizem potrdil in dodatno razvil svoj interes ter spretnosti za nadaljevanje svoje karierne poti na tem poklicnem področju. Ta dijak je na koncu četrtega letnika srednje šole izbral med tremi variacijami študija gostinstva in turizma (tabela 5). Na drugi strani smo intervjuvali (16. int.) dijakinjo, ki je med obiskovanjem srednje ekonomske šole spoznala, da je področje ekonomije ne privlači. Po zaključku srednje šole se je dijakinja odločila, da bo svojo karierno pot nadaljevala na drugem poklicnem področju – izbrala je študij varnostnih ved.

Kar nekaj dijakov je v intervjujih povedalo, da so se vpisali na gimnazijo med drugim tudi zato, ker po zaključku osnovne šole še niso vedeli, katero poklicno področje jih najbolj privlači. Obdobje obiskovanja gimnazije jim je po njihovem mnenju služilo tudi kot obdobje

raziskovanja novih in preverjanja obstoječih, še ne povsem razvitih, poklicnih interesov, pa tudi kot obdobje podaljšanja kariernega odločanja. Medtem ko so, zaradi narave predmetnika, dijaki s strokovnih srednjih šol, na nek način primorani k spoznavanju dotičnega poklicnega področja in posledično preverjanju tega, ali se to poklicno področje ujema z njihovimi razvijajočimi se interesi, sposobnostmi, osebnostnimi značilnostmi in poklicnimi aspiracijami, je raziskovanje (novih) kariernih opcij za gimnazijce bolj odvisno od njihove lastne aktivnosti/angažiranosti.

3.2.2.2 Izbirni maturitetni predmeti in pričetek zbiranja točk za maturo

V FS in II so dijaki povedali (tabela 10), da jih je *pričetek zbiranja točk za maturo* v tretjem letniku srednje šole, ki je povezan z ocenami pri posameznih predmetih in s splošnim ucnim uspehom, spodbudil k pričetku razmišljanja o izbiri študija. To se je zgodilo predvsem pri dijakih, ki so jih zanimali študijski programi z (zelo) visokimi omejitvami vpisa. Te omejitve so dijake spodbudile k razmišljanju o tem, ali bodo v naslednjih dveh letih uspeli zbrati zadostno število točk za vpis in tudi k preverjanju skladnosti med značilnostmi študija z njihovimi sposobnostmi, interesi, osebnostnimi značilnostmi, kariernimi željami in pričakovanji. Primer: A: »Se je kdaj začel bolj intenziven proces odločanja?« I: »V tretjem letniku srednje šole sem začel bolj razmišljati o tem. Takrat začneš nabirati točke za maturo. Takrat sem 99 % rekel, da bo letalstvo, v začetku četrtega letnika pa 100 %« (5. int., 3. str., 2. odst.).

Intervjuji so pokazali (tabela 10), da lahko dijaki, zaradi odločitve o *izbirnih maturitetnih predmetih* na koncu tretjega letnika srednje šole, bolj zgodaj vstopijo v proces odločanja za študij. To velja predvsem za dijake, ki jih zanimajo specifični naravoslovni ali družboslovni študiji. Za vpis na marsikateri naravoslovni študij (npr. študij medicine, fizike, kemije) je namreč treba uspešno opraviti maturitetni izpit iz skupine ali celo točno določenega naravoslovnega predmeta v srednji šoli (npr. biologije, fizike, kemije). Podobno velja za določene družboslovne študije (npr. študij arhitekture, igrilstva, režije, likovne umetnosti idr.), kjer so na sprejemnih izpitih za študij zaželeno določena znanja, ki si jih dijaki lahko pridobijo z obiskovanjem specifičnih tečajev v obdobju srednje šole. Intervjuji v naši raziskavi so pokazali, da lahko odločitev o izbirnem maturitetnem predmetu spodbudi dijake sredi ali proti koncu tretjega letnika srednje šole k odločitvi za skupino ali celo točno določen naravoslovni oz. družboslovni študij. V povezavi s tem se je npr. dijakinja iz 13. intervjuja, zaradi omenjenih vpisnih pogojev, že proti koncu tretjega letnika srednje šole dokončno odločila za študij medicine: »Marca oz. aprila v tretjem letniku srednje šole smo se morali odločiti za izbirne predmete na maturi. In če želiš študirati kaj naravoslovnega, moraš izbrati kaj naravoslovnega. Šla sem pregledat različne študije in začela izločati tiste, ki mi nikakor niso ustrezali. Nato sem pregledala omejitve, si preračunala, koliko približno točk bi lahko imela, in ugotovila, da mi dejansko še lahko uspe priti na medicino in da je vredno poskusiti. Pogovorila sem se še s starši in so mi tudi oni dali še malo spodbude. Tisti dan sem se potem zares odločila za medicino.« (13. int., 2. str., 6. odst.).

V primeru karierne nepripravljenosti oz. pomanjkljivega načrtovanja kariere – odsotnosti razmišljanja o povezanosti izbirnega maturitetnega predmeta s študijskimi preferencami oz. pogoji za vpis na preferenčni študij, lahko nastopijo težave v nadaljevanju procesa odločanja za študij (v četrtem letniku srednje šole). Namreč, lahko pride do neskladnosti med

maturitetnima predmetoma, ki ju je dijak izbral zgolj na osnovi lastnih interesov in/ali sposobnosti ter pogoji za vpis na študij, ki dijaka zanima. Intervjuvali smo npr. dijaka (1. int.), ki je, tudi po lastni oceni, z odločanjem za študij pričel precej pozno (dva tedna pred iztekom roka za vpis). Dijak je v intervjuju povedal, da ga sicer najbolj zanima študij arhitekture, vendar pa zaradi prepoznega pričetka razmišljanja o vpisnih pogojih za študij arhitekture ni imel dovolj dobrih možnosti, da bi uspešno opravil sprejemni izpit za ta študij. Po mnenju dijaka bi moral namreč za to že tekom četrtega letnika srednje šole obiskovati posebni tečaj, ki bi ga pripravil na sprejemni izpit za študij arhitekture. V prijavi za vpis je dijak pod prvo in drugo mesto navedel študij ekonomije. Podobne težave lahko nastopijo tudi v primeru menjave dijakovega poklicnega/študijskega interesa v četrtem letniku srednje šole, če se pogoji za vpis na novi preferenčni študij ne ujemajo več s predhodno izbranimi dodatnima maturitetnima predmetoma.

3.2.2.2.3 Šolska svetovalna služba

Programske smernice svetovalne službe v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih (Čačinovič-Vogrinčič s sod., 2008) navajajo, da svetovalna služba koordinira naloge s področja poklicne orientacije. Smernice med drugim pravijo, da naj bi svetovalna služba dijakom nudila možnost udeležiti se posebnih oblik skupinskega in individualnega dela, s pomočjo katerih spoznavajo sami sebe, se informirajo o možnostih nadaljevanja šolanja ali vključitve v delo ter pridobivajo znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo pri različnih prehajanjih. FS in II so pokazali na precejšnjo variabilnost v zasledovanju omenjenih smernic med v raziskavi sodelujočimi šolami. Vsi intervjuvani dijaki so sicer povedali, da so jih svetovalne službe dobro seznanile s postopkom vpisa na študij, glede ostalih aktivnosti pa je bilo med tremi v raziskavi sodelujočimi gimnazijami, po mnenju dijakov, precej razlik. Na eni gimnaziji so bili dijaki zelo kritični do tamkajšnje šolske svetovalne službe. V intervjujih so dosledno dajali izjave, kot npr.: »šola ničesar ne naredi« (7. int., 3. str., 2. odst.), »premalo nas informirajo o poklicih« (8. int., 1. str., 5. odst.), »samo o računanju točk za vpis je tekel pogovor« (12. int., 2. str., 2. odst.). Da si dijaki na tej šoli želijo in pogrešajo bolj sistematično in sistemsko podporo pri odločanju za študij, nakazuje naslednja izjava dijaka: »Pomanjkljivo se mi zdi to, da nas na gimnaziji niso o ničemer informirali. Svetovalna delavka je prišla v razred, nam razdelila razpis za vpis in rekla, da se moramo čez dva tedna vpisati. Čisto nič nas niso pripravili na izbiro študija, ki je precej pomembna. Bilo bi dobro, da bi nas že prej vsaj malo pripravili na to.« (8. int., 1. str., 6. odst.). Zaradi manjše vključenosti šole (po mnenju dijakov) v odločanje srednješolcev za študij, so bili dijaki s te gimnazije primorani aktivirati oz. zanašati se na ostale vire pomoči v procesu odločanja za študij, npr. družino, družinske prijatelje, vrstnike, študente, zaposlene, predstavitve fakultet na informativnih dnevih idr.

Na drugi strani so dijaki z druge v raziskavi sodelujoče gimnazije konsistentno pozitivno ovrednotili delo svetovalne službe na njihovi šoli. V intervjujih so povedali, da so imeli med celotno srednjo šolo vsi dijaki na šoli možnost reševanja vprašalnikov interesov in osebnostnih vprašalnikov, da je vsak dijak imel svojo mapo – portfolio, v kateri je skozi vsa štiri leta načrtoval svojo karierno pot, in da je šolska svetovalna služba, upoštevajoč predloge dijakov, organizirala predstavitve različnih poklicev na šoli s strani strokovnjakov – zaposlenih v poklicih, ki so dijake zanimali. Na odobravanje in zadovoljstvo dijakov z delom tamkajšnje šolske svetovalne službe so v II in FS nakazovale izjave dijakov, kot npr.: »V zvezi s poklicno orientacijo je naša šola precej organizirana in to se mi zdi super. Vsako leto izpolnjujemo ankete, pogovarjamo se o tem, kakšni so naši cilji, vsak od nas ima svojo osebno mapo, v kateri si vse to beleži... tako da kar delamo na tem.« (4. fs., 2. str., 5. odst.).

Še en primer pozitivnega vpliva šolske svetovalne službe z gimnazije, ki je po mnenju dijakov nadstandardno izvajala naloge s področja poklicne orientacije, na posameznikov karierni razvoj nakazuje naslednja izjava dijakinje: »Meni je svetovalna služba zelo pomagala, ko mi je v prvem letniku pomagala, da sem si uredila prostovoljno delo na veterinarski kliniki za živali in nato še lansko leto v zavetišču za živali. Pridobljene izkušnje so mi zelo pomagale, da sem se še bolj trdno odločila, kaj želim delati v življenju. Sem zelo vesela, da sem na takšni šoli, ker se zavedam, da takšne podpore nimajo povsod.« (4. fs., 3. str., 4. odst.). Na drugi strani lahko ima pretirana (po mnenju dijakov) vključenost šolske svetovalne službe v karierno odločanje dijakov tudi ničelni ali negativni učinek na motivacijo dijakov za odločanje. V povezavi s tem je dijak z omenjene gimnazije v

FS povedal: A: »Koliko vam je šolska svetovalna služba pomagala pri odločanju za študij?« I: »Mogoče že kar malo preveč. Je bila včasih že kar malo nadležna. Takrat, ko je prihajala v razred, je nihče ni poslušal, ampak morda vseeno deluje na podzavestnem nivoju, v smislu, saj to je svetovalna služba, potem pa že mora nekaj biti na tem.« (4. fs., 2. str., 3. odst.).

Da dobro opravljeno delo šolske svetovalne službe samo po sebi ne more biti dovolj za učinkovito odločanje srednješolcev za študij, je jasno. Tako smo tudi na gimnaziji, ki je po mnenju dijakov nadstandardno izvajala naloge s področja poklicne orientacije, intervjuvali dijaka, ki je po lastni oceni v odločanje za študij vložil zelo malo časa in energije, ki je bil precej negotov glede svojih poklicnih interesov, in ki je imel zelo pomanjkljive informacije o redkih študijih, ki so ga zanimali. Na drugi strani smo intervjuvali dijaka z gimnazije, ki je po splošnem mnenju dijakov slabo pripravila na izbiro študija, ki pa je v svoje odločanje vložil precej časa in energije, ki se je dobro informiral o preferenčnih študijih (npr. preko interneta, pogovorov s starši in študenti, udeležbe na informativnih dnevih idr.), ki je v četrtem letniku gimnazije obiskoval tečaj letenja (dijak se je odločil za študij letalstva), ki je bil zadovoljen s svojo izbiro študija in ki je bil trdno prepričan v pravilnost izbire. Iz povedanega je razvidno, da na uspešnost dijakov pri odločanju za študij, poleg šolske svetovalne službe in ostalih okoljskih dejavnikov odločanja, pomembno vpliva tudi *lastna aktivnost* dijakov v procesu odločanja, ki je del konstrukta karijerne prilagodljivosti – pomembnemu notranjemu dejavniku odločanja, ki smo ga obravnavali že v poglavju 3.2.1.2 Psihološke spremenljivke.

Na koncu tega poglavja omenimo še zanimivo ugotovitev, da dijaka s srednjih strokovnih šol v intervjujih sama od sebe nista omenjala vloge šolske svetovalne službe (niti v pozitivnem niti v negativnem smislu), medtem ko so dijaki z gimnazij o vlogi šolske svetovalne službe dosledno poročali. V povezavi s tem bi bilo, v kateri od nadaljnjih raziskav, smiselno preveriti raziskovalno vprašanje: Ali imajo (in če da, kje so vzroki) dijaki z gimnazij v primerjavi z dijaki s strokovnih srednješolskih programov višja pričakovanja glede vloge/pomoči šolske svetovalne službe pri njihovem odločanju za študij oz. kako šolska svetovalna služba v različnih srednješolskih programih izvaja program karijerne orientacije?

3.2.2.3 Visokošolske institucije

FS in II so pokazali (tabela 10), da sta glavna vira vplivanja fakultet na odločanje srednješolcev za študij, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, *informativni dnevi* in *spletne strani fakultet*.

3.2.2.3.1 Informativni dnevi

Kljub temu da informativne dneve podpira in promovira izobraževalni sistem (država), srednje šole, visokošolske institucije in mediji, jih dijaki v naši raziskavi niso omenjali kot posebej izstopajočega zunanjega dejavnika odločanja. Dijaki so v intervjujih povedali, da so na informativnih dnevih dobili predvsem *osnovne informacije o značilnostih študija*, npr.: »Na informativnem dnevu so nam povedali, kateri so študijski predmeti, kaj počneš na fakulteti, kaj v katerem letniku, našteji in na kratko predstavili so posamezne študijske programe, povedali, da je zdaj bolonjski

študij. Poleg tega niso povedali ničesar posebnega.« (12. int., 5. str., 1. odst.). Obisk informativnih dni je zato, po mnenju dijakov, smiseln predvsem za tiste srednješolce, ki še nimajo splošnih informacij o študijih, ki jih zanimajo; za tiste, ki nimajo znancev/prijateljev študentov s študijskih programov, za katere se zanimajo; in za tiste, ki niso vešč pridobivanja informacij o študiju s spletnih strani fakultet oz. od drugih informacijskih virov. Da tako pridobivanje informacij kot tudi uspešna odločitev za študij ni nujno povezana z obiskom informativnega dneva je v nadaljevanju intervjuja povedal zgoraj omenjeni dijak: I: »Tudi če ne bi šel na informativni dan, ne bi bilo nič narobe, ker nam nekako niso povedali ničesar, kar se ne bi dalo izvedeti od prijateljev, ki so na teh študijih, ali pa z interneta.« A: »Tako je bilo tako na Filozofski kot na Pravni fakulteti?« I: »Ja.« (12. int., 5. str., 1. odst.). Na drugi strani lahko le z obiskom fakultet v času informativnih dni dijaki spoznajo lokacije fakultet, stavbo kot tako in vzdušje na fakultetah. Nekaterim dijakom to predstavlja pomemben dejavnik pri izbiri študija, npr.: »Obisk informativnega dneva na Pravni fakulteti mi je bil pomemben s tega vidika, da sem začutila atmosfero na fakulteti, si pogledala predavalnice in knjižnico. Pri odločanju mi je bilo pomembno, kako se bom počutila na fakulteti, ali bi se lahko tam učila, bila cel dan.« (4. int., 2. str., 3. odst.).

Nekateri intervjuvani dijaki so opozorili, da določene fakultete na informativnih dnevih podajajo *neobjektivne informacije* o študijih, v ozadju katerih so lahko promocijski/reklamni nameni oz. želja po čim večjem vpisu študentov na fakulteto. Takšne informacije seveda ne prikažejo realne podobe študija, npr.: »Dopoldne sem bil na informativnem dnevu na Ekonomski fakulteti. Vse je bilo prikazano v smislu oh in sploh kako je tu super. Prišel je tudi ljubljanski župan. Govori nastopajočih so bili v smislu, če se vpišeš na to fakulteto, boš imel ogromno denarja ipd. Tako prikažejo študije na informativnih dnevih. Realne slike si tam ne moreš ustvariti. Vse, kar lahko vidiš, je, kakšni so prostori.« (8. int., 1. str., 6. odst.).

Podobno neobjektivno, le obrnjeno v drugo skrajnost, se nekatere fakultete, za katere med dijaki vlada velik interes in posledično visoka omejitev vpisa, po mnenju dijakov, na informativnih dnevih namenoma predstavljajo na tak način, da bolj kot da pritegnejo še neodločene dijake, odbijejo tiste dijake, ki nimajo močno izraženega interesa za dotičen študij. V povezavi s tem je dijakinja, ki se je udeležila informativnega dneva na medicinski fakulteti, v intervjuju povedala: »Kar so na informativnem dnevu predstavili študentje, je bilo vredno, kar so povedali profesorji, pa je bilo bolj tako, narejeno z namenom, da odvrnejo ljudi. Čudno. Tudi študentje so rekli, da je bilo to neumno. Ampak tudi če bi na informativnem dnevu izvedela kaj zelo nenavadnega, se ne bi premislila.« A: »Je interes za medicino tako velik?« I: »Ja, sploh nisem razmišljala o tem, kar sem tam slišala, kar je malo bedasto, ampak tako je bilo.« (13. int., 3. str., 8. odst.).

Na drugi strani lahko manjše fakultete, ki sprejmejo manjše število študentov v prvi letnik in na katerih vlada bolj kolegialno vzdušje med profesorji in študenti, informativne dni izkoristijo za pritegnitev študentov. V povezavi s tem je dijakinja, ki je obiskala Fakulteto za znanosti o okolju v Novi Gorici v intervjuju povedala: »Ko prideš tja, si zelo toplo sprejet, res neverjetno. Tudi od takšnih profesorjev, ki se ti na prvi pogled zdijo strogi in težko dostopni. Tam ti pokažejo, da jim je mar zate. Nimajo ne vem česa na internetu, ampak ko tja prideš, te tako sprejmejo, da vidiš, da je to to. Vse lahko pove to, da smo z naše gimnazije trije šli tja na informativni dan in vsi trije smo se tudi vpisali. Tudi prijatelj, ga bolj zanima fizika in je želel iti na fiziko, se je na koncu odločil za ta študij, ki v bistvu niti nima veliko povezave s fiziko, bolj s kemijo in biologijo. Vse nas je zelo navdušilo, ne vem kaj to naredi, ampak dejansko so nas vse zelo, zelo, zelo prepričali. Čisto vse.« (15. int., 7. str., 4. odst.).

Večina dijakov obišče informativne dneve v četrtem letniku srednje šole z namenom informiranja o preferenčnih študijih. Nekateri dijaki grede na informativni dan že v tretjem letniku srednje šole, vendar pa motivacija za obisk fakultet takrat ne izhaja nujno samo iz želja dijakov po spoznavanju študija. Izjave dijakov v FS in II so namreč pokazale, da se nekateri dijaki udeležijo informativnih dni v tretjem letniku srednje šole predvsem zaradi z obiskom povezane opravičene odsotnosti od pouka na ta dan.

3.2.2.3.2 Spletne strani fakultet

Tako v FS kot v II so dijaki poročali, da so v procesu odločanja za študij uporabljali spletne strani fakultet za pridobivanje informacij o študijih. Nekateri dijaki so spletne strani fakultet uporabili kot »vstopno točko« v začetek procesa raziskovanja določenega študija. V primeru da jih je vsebina/opis študijskega programa na spletu pritegnil, so nadaljevali z raziskovanjem tega študija tudi s pomočjo uporabe drugih virov informacij (npr. prijateljev, študentov, zaposlenih, obiskom informativnega dneva, spletnih forumov idr.), v primeru ocene, da se prebrano ni skladalo z njihovimi poklicnimi željami, interesi in sposobnostmi, pa so opustili zanimanje za dotičen študij. V raziskavi sodelujoči dijaki so informacije na spletnih straneh fakultet ocenili kot osnovne oz. splošne in verodostojne.

3.2.2.4 Druge institucije

Poleg izobraževalnih institucij (srednjih šol in gimnazij, višjih strokovnih šol, visokih šol, fakultet, akademij in univerz) se s karierno orientacijo mladih v Sloveniji ukvarjata še Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (ZRSZ) in Zavod IZIDA v Ljubljani. Karierna središča – nekdanji Centri za poklicno informiranje in svetovanje (CIPS-i) v okviru ZRSZ dijakom na prehodu na višjo stopnjo izobraževanja nudijo: a) dostop do informacij na spletu in osebno informiranje; b) osebno karierno svetovanje; c) dostop in pomoč pri uporabi orodij za samostojno vodenje kariere (npr. eSvetovanje, interaktivni računalniški program za izbor poklicev Kam in Kako); d) dostop do ponudbe prostih delovnih mest in informacij o trgu dela. Znotraj kariernih središč se nahajajo tudi knjižnice, kjer lahko dijaki pridobijo informacije o: a) poklicih (opisi in video prikazi poklicev); b) srednjih, višjih in visokih šolah ter fakultetah in akademijah; c) možnostih poklicnega usposabljanja in študija v tujini; d) možnih finančnih pomočeh za izobraževanje in usposabljanje; e) razpisanih učnih mestih; f) dijaških in študentskih domovih ZRSZ (2016). Zgolj ena v raziskavi sodelujoča dijakinja (4. int.) je kot vir dodatne pomoči pri odločanju za študij uporabila CIPS, kjer se je podrobneje informirala o študiju, h katerem se je nagibala v odločanju. Dve dijakinji (4. int in 16. int.) sta v okviru šolske svetovalne službe uporabili računalniški program za izbor poklicev Kam in Kako. V obeh primerih je program potrdil velik interes dijakinj za preferenčno študijsko področje (področje prava pri dijakinji iz 4. intervjuja in področje varnostnih ved pri dijakinji iz 16. int.).

Podobno kot karierna središča znotraj ZRSZ tudi Zavod IZIDA v Ljubljani, ki je nevladna organizacija, nudi pomoč mladim pri poklicnem odločanju in načrtovanju poklicne kariere.

Avtor raziskave je tekom izdelave doktorskega dela opravil intervju (aprila 2008) z direktorico zavoda Vojko Žerovnik, ki je povedala, da na zavodu letno pomagajo (informirajo in svetujejo) okrog 200 devetošolcem pri vpisu na srednjo šolo in srednješolcem pri vpisu na študij. Kot dva največja problema, s katerimi se soočajo dijaki pri odločanju za študij, je V. Žerovnik izpostavila: i) (pre)pozen začetek odločanja (1–3 mesece pred oddajo prijave za vpis), za dobro odločitev pa je po mnenju ga. Žerovnik potrebne vsaj pol do enega leta skrbnega načrtovanja kariere, ki med drugim vključuje spoznavanje in raziskovanje sebe in poklicev; ii) pomanjkanje lastne aktivnosti oz. samoiniciativnosti v procesu odločanja – po mnenju ga. Žerovnik so dijaki pri odločanju preveč pasivni, čakajo na zunanje impulze, ki spodbudijo pričetek njihovega odločanja in so preveč odvisni od zunanjega vodstva (največkrat s strani šolske svetovalne službe) sicer njihovega lastnega procesa odločanja (V. Žerovnik, osebna komunikacija, 18. april 2008). Zavoda IZIDA kot vira pomoči pri odločanju za študi, sicer ni uporabil noben v raziskavi sodelujoči dijak.

3.2.2.5 Množični mediji

Med množičnimi mediji, ki so po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov vplivali na njihovo odločanje za študij, so dijaki najpogosteje omenjali svetovni splet – internet (tabela 10), znotraj njega pa »spletne forume«, npr.: »Največ informacij o študijih sem dobil z internetnih forumov. Tu študentje, ki že nekaj časa študirajo, povedo, kako na teh študijih, po njihovih izkušnjah, dejansko izgleda.« (8. int., 1. str., 4. odst.). Na spletnih forumih študentje med seboj razpravljajo in opisujejo svoje izkušnje s študiji, profesorji, študijsko prakso, štipendijami, študijem v tujini, menjavanjem študija itd. Dijaki lahko na forumih postavljajo vprašanja v zvezi s študiji, študentje pa nanje odgovarjajo. Po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov lahko posameznik preko spletnih forumov pridobi koristne informacije, ki mu lahko pomagajo k najbolj optimalni izbiri študija. Prednosti spletnih forumov so po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov predvsem: a) velika dostopnost in nizki stroški, povezani s pridobivanjem informacij (potreben je samo dostop do interneta, ni se potrebno npr. voziti z avtom v oddaljen kraj na informativni dan); b) velika hitrost pridobivanja informacij (odgovore na vprašanja lahko posameznik prejme takoj ali v zelo kratkem času, npr. v nekaj urah); c) dijaki lahko postavljajo vprašanja oz. se pogovarjajo o študijskih temah, ki njih same najbolj zanimajo; d) posameznik dobi informacije »iz prve roke« – od študentov, ki sami študirajo ali so študirali študij, ki dijaka zanima.

Poleg spletnih forumov so dijaki v intervjujih omenjali še poseben dogodek – *Sejem izobraževanja in poklicev Informativa*, ki se vsakoletno odvija v Ljubljani. Na tem dvodnevem dogodku se na enem mestu predstavijo različne fakultete, višje strokovne in visoke šole, akademije ter univerze. Obisk sejma Informativa lahko ima, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, pomembno vlogo v procesu njihovega odločanja za študij. Dijak, ki se je odločal med študijem logistike v Celju in študijem za pomorstvo in promet v Portorožu je v intervjuju npr. povedal: »Na sejmu Informativa na Gospodarskem razstavišču sem obiskal obe fakulteti, ki sta me zanimali. Primorski študentje so me bolj navdušili, ker so študij prikazali bolj realno. Povedali so, koliko se je potrebno učiti, koliko je potrebno znati, kako je treba delati s profesorji in vse ostalo. Vse so razložili, vse podrobnosti in videlo se je, da niso imeli vnaprej pripravljenega govora v smislu mi smo dobra šola

ipd. Na podlagi tega so mene osebno že takrat pridobili za ta študij.« (11. int., 1. str., 1. odst.). Podobno kot pri spletnih forumih, so v raziskavi sodelujoči dijaki izpostavili temeljno korist obiska sejma Informative, tj. pridobitev informacij »iz prve roke« – neposredno od študentov, ki obiskujejo študij, ki dijaka zanima. Dodatna prednost v primerjavi s spletnimi forumi, je po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov ta, da gre pri obisku sejma Informative za še bolj neposreden kontakt (»v živo«) s študenti. Še ena velika korist obiska sejma Informative je po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov ta, da je tu na enem mestu predstavljenih več različnih študijev, kar pomeni, da lahko dijaki na enem mestu pridobijo informacije o več njim preferenčnih študijih.

Dejstvo je, da v medijskem prostoru v Sloveniji obstajajo tudi nekatere, sicer redke, *radijske in televizijske oddaje*, ki obravnavajo poklicno tematiko (npr. televizijska oddaja »To bo moj poklic« na TV programu Slovenija 1, radijska oddaja »Moj poklic« na prvem programu Radia Slovenija). Vsako leto v času informativnih dni in s približevanjem roka za oddajo prijave za vpis na študij tudi posamezne mladinske radijske in televizijske oddaje (npr. oddaja Generator na radiu Val 202, oddaja Radio hudo! na prvem programu radia Slovenija, oddaja Turbulenca na TV programu Slovenija 1) namenijo eno od svojih oddaj za obravnavanje poklicne tematike. Te oddaje so narejene z namenom, da dijake in vse ostale zainteresirane informirajo o izbranih poklicih, pa tudi o osnovah večšin dobrega kariernega odločanja ter preko tega vplivajo na odločanje srednješolcev za študij. Samo dva v raziskavi sodelujoča dijaka sta informacije o študiju dobila preko televizije oz. radia. Eden dijak je dobil splošne informacije o pomenu informativnih dni ob poslušanju radijske oddaje Generator na radiu Val 202, ena dijakinja pa se je informirala o poklicu kirurga z ogledom oddaje »To bo moj poklic« na TV programu Slovenija 1.

V intervjujih so dijaki tudi povedali, da so se s prikazi določenih poklicev (npr. zdravnika, odvetnika, kriminalista) srečali tudi preko gledanja različnih *filmov*, vendar so bili mnenja, da so poklici v filmih (večinoma v tujejezičnih) prikazani neobjektivno in ne odražajo realnosti teh poklicev v Sloveniji. Posledično v raziskavi sodelujoči dijaki informacij o poklicih, pridobljenih iz filmov, zaradi ocenjene pristranskosti niso uporabili v svojem procesu odločanja za študij.

3.2.2.6 *Gospodarsko okolje in ekonomska perspektivnost študija/poklica*

Doktorsko delo je v splošnem psihološke narave. Podrobneje obravnava psihološki vidik kariernega odločanja. Ker pa je karierno svetovanje integrativno področje in od kariernega svetovalca, poleg psiholoških, zahteva tudi znanja s področja biologije, sociologije, ekonomije in duhovnosti, smo se v raziskavi dotaknili tudi teh vidikov kariernega odločanja. Omenjenih vidikov sicer nismo podrobneje preučevali, raziskali smo jih toliko, kolikor so jih dijaki sami izpostavili kot pomembne pri njihovem odločanju za študij.

Večina v raziskavi sodelujočih dijakov je poudarila, da je bil finančni vidik oz. *ekonomska perspektivnost študija/poklica*, poleg interesa, sposobnosti in osebnostnih značilnosti, eden od zelo pomembnih dejavnikov v procesu odločanja za študij (tabela 10). Dijaki, pri katerih je

njihov interes za študij sovpadal z ekonomsko perspektivnostjo poklica, v procesu odločanja niso imeli dodatnih težav. V povezavi s tem je npr. dijak, ki se je odločil za študij računalništva in informatike, v intervjuju povedal: »Za računalništvo sem se odločil, ker me že dalj časa zanima in ker se mi zdi, da ponuja dobro nadaljevanje življenja, še posebej čez nekaj let, ko bo še več poudarka na tem« (9. int., 2. str., 6. odst.); in v nadaljevanju: »Zanima me, je perspektivno, denar je v tem, vse to skupaj sem upošteval pri odločitvi, tudi o službi sem razmišljal.« (9. int., 3. str., 7. odst.). Na drugi strani so dijaki, katerih preferenčni študiji se niso ujemali z ekonomsko perspektivnostjo teh študijev, v intervjujih pogosto opisovali, kako so pri izbiri študija sklenili kompromis med svojimi interesi in sposobnostmi na eni strani ter finančno varnostjo oz. ekonomsko perspektivnostjo študija/poklica na drugi strani. To je v praksi največkrat pomenilo, da so v procesu odločanja študij, ki jih je najbolj privlačil, zamenjali s študijem, ki jih je zanimal (nekoliko) manj, ki pa je obetal boljše zaposlitvene možnosti in predvideno višjo plačo. Takšne kompromise so sklepali dijaki s (po lastni oceni) podpovprečnim, povprečnim in nadpovprečnim SES. Poglejmo si nekaj primerov:

- a) Dijak, ki sta ga najbolj zanimala šport in likovna umetnost, je svoj interes (željo po vpisu na Fakulteto za šport) »žrtvoval« za večjo finančno varnost poklica (izbral je študij prava; dijakov oče je odvetnik in stečajni upravitelj): A: »Zakaj se potem nisi odločil za Fakulteto za šport?« I: »Ker v tem ni finančne perspektive. Izbral sem si tak poklic, ki ga imamo doma. Oče ima doma pisarno. Bolj ta preračunljivost. Prakso lahko imam pri očetu, poleti lahko delam pri njemu.« (1. int., 2. str., 3. odst.).
- b) Dijak, ki se je odločal med tem, ali bi postal športni trener, trener motokrosa ali pilot, pri čemer ga je najbolj zanimal motokros, se je zaradi finančne varnosti odločil za študij letalstva: »Že od prvega letnika SŠ se ukvarjam s športom. Med srednjo šolo se mi je porodila ideja, da bi bil trener motokrosa. Zdaj res živim za ta šport. Zamislil sem si, da bi šel v šport, a ko sem primerjal, kakšno prihodnost imajo športni trenerji napram pilotom, sem se odločil za študij letalstva (5. int., 1. str., 5. odst.). Nadaljevanje primera: A: »Kaj je bil jeziček na tehtnici, da si se na koncu odločil za letalstvo?« I: »Tega ne znam povedati v enem stavku. Sem kar dolgo časa potreboval, da sem se odločil. Z motokrosom se ukvarjam že celo srednjo šolo. To je tako dinamičen šport, hodimo v tujino na tekme, zelo mi je všeč in toliko tega se dogaja, da je to težko pustiti. Pa vendar, še zmeraj mi je boljše imeti višjo plačo in znati ta šport manj, kakor pa biti odličen v tem športu, pa ga morda sploh ne bi mogel več imeti, ker si ga morda ne bi mogel financirati.« (5. int., 2. str., 7. odst.).
- c) Dijak, ki je zaradi finančne varnosti opustil interes za študij jezikov in izbral študij prava: A: »Kateri so bili ključni razlogi, da je pravo zmagalo pred jeziki?« I: »Finančni aspekt, ker si nisem mogel predstavljati, kaj bi lahko počel po koncu študija jezikov.« A: »Kakšna je vloga finančnega aspekta? Kako pomemben je?« I: »Finančni aspekt je pomemben s tega stališča, ne da bom bogat in se bom tuširal v evrih, ampak da lahko preskrbim sebe in svojo bodočo družino ter omogočim šolanje svojim bodočim otrokom ter da niso finančno omejeni, v normalnih mejah seveda.« A: »In si ugotovil, da se s pravom da lažje priti skozi kot z ruščino?« I: »Ja, bolje in veliko bolj sigurno.« (12. int., 5. str., 5. odst.).

Gospodarska kriza je stanje, ki nastopi zaradi nenadnega padca gospodarske aktivnosti. Gospodarska aktivnost se v krizi upočasni, posledica je padec dohodka prebivalstva ter domačega povpraševanja. Zaradi zmanjšanja povpraševanja se na trgu pojavi presežna ponudba dobrin in storitev. Podjetja se soočajo s presežnimi zalogami, zato so prisiljena zmanjšati

proizvodne zmogljivosti. To povzroči zmanjšanje obsega proizvodnje ter odpuščanje delovne sile. Posledica je padec bruto domačega proizvoda ter višja brezposelnost. Za gospodarsko krizo je torej značilno: zmanjšana gospodarska aktivnost, upad prodaje in dobička; upad potrošnje, zaloge dobrin pa se povečajo; zmanjšana proizvodnja; upad naložb v podjetjih; višja brezposelnost; nižje cene surovin, poslovnih dobičkov, delnic in obrestnih mer (Samuelson in Nordhaus, 2002).

Bruto domači proizvod (BDP) je temeljno merilo ekonomske aktivnosti nekega gospodarstva. Je mera tržne vrednosti vseh končnih dobrin in storitev, ki so proizvedene v neki državi v danem letu. Posledica gospodarske krize so visoka odstopanja dejanskega od potencialnega BDP. V primeru, ko se realni BDP zaporedoma zmanjša v dveh ali več zaporednih četrtletjih, govorimo o gospodarski recesiji (Samuelson in Nordhaus, 2002).

Svetovna gospodarska kriza se je začela leta 2007 v ZDA, kot nepremičninska kriza in se nato prenesla na finančno področje. V naslednjem letu se je iz ZDA razširila v Evropo in v ostale dele sveta. V letu 2008 se je rast BDP v Sloveniji v primerjavi s predhodnim letom (6,8) skoraj prepolovila in je znašala 3,5 odstotka. V letu 2009 se je Slovenija znašla med državami, ki jih je kriza najhujše prizadela. Gospodarska dejavnost se je v primerjavi z letom prej močno znižala, BDP je realno upadel za 7,8 odstotka. Občutno se je zmanjšal obseg tujega in domačega povpraševanja. Zmanjšalo se je število delovno aktivnih prebivalcev, število delovno brezposelnih pa je v letu 2009 že preseglo sto tisoč (UMAR, 2009).

Ker je v času izvedbe II in FS (marec – maj 2009) po podatkih Statističnega urada republike Slovenije (UMAR, 2009) naša država že bila v gospodarski krizi, smo sodelujoče dijake med drugim tudi vprašali, ali so občutene gospodarske razmere v Sloveniji kakorkoli vplivale na njihovo odločanje za študij. Vsi intervjuvani dijaki so si bili enotni, da, po njihovem mnenju, gospodarske razmere v Sloveniji v času njihovega odločanja za študij niso vplivale na njihovo odločanje za študij. Ker se je z letom 2009 gospodarska kriza v Sloveniji šele začela, v obliki dvojne črke »W« pa je trajala kar 5 let (Stražišar, Strnad in Štemberger, 2015), bi bilo zanimivo preveriti, kako so občutene gospodarske razmere v Sloveniji v letih 2010 – 2013 vplivale na odločanje takratnih srednješolcev za študij, in dobljene rezultate primerjati z ugotovitvami naše raziskave.

3.2.2.7 Pomembni nepričakovani dogodki

Teorija načrtovanih slučajev (Krumboltz in Levin, 2004) poudarja vlogo nepričakovanih dogodkov, nepredvidenih družbenih in okoljskih dejavnikov, ki lahko pomembno vplivajo na posameznikov karierni razvoj. Tudi v naših intervjujih je približno tretjina dijakov izpostavila pomen tovrstnih dogodkov pri njihovem odločanju za študij (tabela 10). Dijakinja iz 15. intervjuja, ki je bila še do informativnih dni v četrtem letniku srednje šole skoraj stoodstotno prepričana, da se bo vpisala na študij živilstva in prehrane, se je zaradi nagovarjanja prijateljev, da naj v času informativnih dni poleg študija živilstva in prehrane (edinega študija, ki ga je nameravala obiskati) obišče še kateri drug študij, odločila, da bo obiskala še fakulteto v Novi Gorici – študij ved o okolju. V petek so dijakinjo na informativnem dnevu živilstva in prehrane

povsem odvrnili od njej sicer izrazito preferenčnega študija. Preostanek dneva je bila dijakinja, po njenih besedah, »v šoku«, ker je v procesu odločanja izločila edino njej preferenčno študijsko opcijo. Naslednji dan, v soboto, je dijakinja na informativnem dnevu v Novi Gorici doživela nepričakovan »pozitiven šok«: študij ved o okolju, o katerem ni vedela tako rekoč ničesar in na katerega informativni dan je šla pogledat zgolj zaradi nasveta prijateljice, jo je povsem navdušil. V prijavi za vpis je ta študij navedla za prvo izbiro, kmalu po oddaji prijave pa je bila na ta študij tudi sprejeta, saj zaradi manjšega števila prijav od števila prostih mest študij ni imel omejitve za vpis.

Dijakinja iz 15. intervjuja je tudi opisala, kako je *težka bolezen* njenega očeta, ki se je končala s smrtnim izidom, vplivala na njen karierni razvoj. Oče, s katerim je bila dijakinja, po lastni oceni, precej bolj emocionalno povezana kot z materjo, je zbolel za rakom trebušne slinavke, ko je bila dijakinja v petem razredu osnovne šole. Ker so bolezen odkrili pozno, je oče umrl že dva meseca po diagnozi. Očetova bolezen je po oceni dijakinje vplivala na njen karierni razvoj na podzavestni ravni, in sicer na način, da je dijakinjo na kariernem področju začelo zanimati področje zdravstva. Na podoben način je bolezen dedka dijakinje iz 13. intervjuja spodbudila in razvijala dijakinjin interes za študij medicine: »Najbolj me zanima psihiatrija. Smo imeli primer v družini, dedek je imel v starosti demenco. Bil je v psihiatrični bolnišnici in mi je bilo zelo zanimivo, ko smo hodili tja na obiske. Zelo zanimivo bi mi bilo delati kot psihiatrinja, zato sem se potem tudi odločila za študij medicine.« (13. int., 1. str., 2. odst.).

O vplivu odnosov med posameznikom in njemu pomembnimi drugimi osebami na karierni razvoj in karierno odločanje govorijo odnosni pristopi h karieri. Pomemben, za otroka ali mladostnika, je lahko tudi nepričakovan dogodek, kot je *ločitev staršev*, ki korenito spremeni odnose v družini in lahko vpliva tudi na posameznikov karierni razvoj. V naši raziskavi je sodelovalo šest dijakov, katerih starša bila ločena (pri treh dijakih sta se starša ločila v zgodnjem otroštvu, pri dveh v osnovni šoli, pri eni dijakinji pa v srednji šoli). Ločitve staršev so na karierni razvoj dijakov vplivale na različne načine. Po mnenju nekaterih dijakov (2., 10. in 16. int.) ločitev staršev ni imela nikakršnega vpliva na njihovo odločanje za študij. Na drugi strani je npr. dijak iz 12. intervjuja povedal, kako se je bil primoran zaradi ločitve staršev že v poznem otroštvu odločiti, s katerim od staršev bo živel. Dijak je pomen te odločitve primerjal s pomenom odločitve za študij. Ker se je strategija odločanja pri izbiri skrbnika izkazala kot zelo učinkovita, je dijak k odločanju za študij pristopil na enak način.

Dijakinjo iz 3. intervjuja je po njenih besedah ločitev staršev, »precej zaznamovala« (3. int., 1. str., 1. odst.). Starša dijakinje sta se ločevala precej dolgo časa – že v 4. razredu osnovne šole je dijakinja izvedela, da se starša nameravata ločiti, v začetku srednje šole pa se je dejansko pričel postopek ločitve, ki je po mnenju dijakinje prerasel v »precej hud odvetniški boj.« (1. int., 1. str., 1. odst.). V procesu ločevanja je dijakinja prišla v stik s sodišči, odvetniki, državnimi zakoni idr., kar je pri njej spodbudilo interes za študij prava. Dijakinja je v intervjuju povedala, da je študij prava med drugim izbrala tudi zato, ker: i) meni, da bo lahko preko tega študija pomagala ljudem – družinam, ki se znajdejo v podobnih situacijah kot njena družina: »Rada bi imela podoben primer kot naša družina in bi ga morala razreševati. Seveda pa me zanimajo tudi drugi primeri« (3. int., 1. str., 1. odst.); ii) ker je tekom procesa ločevanja staršev spoznala, da »nekateri

državni zakoni niso najbolj prijazni do mater in otrok in bi na tem področju rada naredila kakšno spremembo« (3. int., 1. str., 1. odst.).

Dijak iz 14. intervjuja, čigar starša sta ločena že njegovega drugega leta, je v intervjuju povedal, da mu je bilo zelo pomembno in v veliko oporo, da sta ga starša, kljub temu da sta ločena, pri izbiri študija skupaj in soglasno podpirala. Analiza vplivov ločitve staršev na odločanje srednješolcev za študij je pokazala, da je večina dijakov (3., 12., 14. in 16. int., dva fanta in dve dekleti), ki so živeli sami z materjo, po lastni oceni razvilo z materjo zelo tesen in zaupen odnos. Po besedah omenjenih dijakov matere niso vplivale na njihovo odločanje v smislu spodbujanja ali napeljevanja k izbiri določenega študija, so se pa dijaki z materami precej pogovarjali o poteku odločanja za študij, o njihovih željah, načrtih in dilemah.

Na koncu poglavja omenimo še vpliv nepričakovanih in neraziskanih »smrti« dijakinji pomembnih oseb, ki so med drugim okrepile dijakinjin interes za študij kriminologije: A: »Se je tekom srednje šole zgodilo kaj pomembnega, kar je po tvojem mnenju vplivalo na tvoje odločanje za študij?« I: »Mogoče bi izpostavila te smrti, ki sem jih doživela in ki so malo zavite v skrivnost, ki bi jo bilo vredno razvozlati. Moj dedek se je ubil in zdi se mi, da nihče ne pozna pravega razloga. Jaz pa bi to rada ugotovila. Tudi moja najboljša prijateljica je umrla in zelo dobro bi bilo vedeti, kaj se je res zgodilo, da je prišlo do tega.« (16. int., 3. str., 5. odst.). Navedeni primeri so pokazali, kako lahko v skladu s Krumboltzovo karierno teorijo pomembni nepričakovani dogodki (v naši raziskavi so to bili nenačrtovan obisk informativnega dneva, bolezen, ločitev staršev in nepričakovana smrt) vplivajo odločanje srednješolcev za študij v smislu spodbujanja interesa dijaka za določeno poklicno/karierno področje in razvijanja strategije odločanja.

3.3 POTEK ODLOČANJA ZA ŠTUDIJ

Analiza podatkov iz FS in II je znotraj krovne teme »poteka odločanja za študij« pokazala tri glavne teme: časovno-dinamični vidik, spoznavno-aktivnosti vidik in metakognitivni vidik. V nadaljevanju jih predstavljamo.

3.3.1 Časovno-dinamični vidik odločanja za študij

Kot predpostavljajo razvojne karierne teorije, so tudi rezultati naše raziskave nedvoumno pokazali, da je odločanje srednješolcev za študij proces in ne enkratni dogodek. Na osnovi podatkov iz FS in II smo odločanje srednješolcev za študij razmejili na dve osnovni karierni obdobji: karierno obdobje od vrteca do zaključka osnovne šole in karierno obdobje v srednji šoli.

3.3.1.1 Karierni razvoj v vrtcu in osnovni šoli

Podrobno preučevanje kariernega razvoja v otroštvu in zgodnjem mladostništvu ni bila osrednja tema doktorskega dela. Ker pa so dijaki na vprašanje v FS in II »Kako je potekalo vaše/tvoje odločanje za študij?« sami od sebe spregovorili o njihovem kariernem razvoju v tem obdobju, bomo povzeli njihova razmišljanja.

Dijaki v FS in II so bili mnenja (tabela 11), da je celo življenje, od rojstva naprej, nekakšna »priprava na izbiro poklica« (3. int., 1. str., 2. odst.) oz. študija, naj se posameznik tega zaveda ali ne. Karierni razvoj v otroštvu in zgodnjem mladostništvu po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov ni toliko zavestno usmerjen oz. načrtno voden k cilju iskanja poklica oz. kariere. Karierni razvoj v zgodnjem otroštvu in mladostništvu se po mnenju dijakov odraža skozi otrokovo/mladostnikovo radovednost, ki je osnova za razvoj njegovih interesov. V tem obdobju otroci/mladostniki ne vidijo nobenih ovir za doseganje svojih poklicnih aspiracij. Vse, kar si želijo, se jim zdi dosegljivo, npr. »Ko bom velik, bom profesionalni košarkar.«; »Ko bom velik, bom predsednik države.« (3. fs., 1. str., 5. odst.).

Tabela 11. *Glavne značilnosti kariernega razvoja v otroštvu, po mnenju intervjuvanih dijakov*

glavne značilnosti kariernega razvoja v otroštvu	f
zaznavanje vseh poklicev kot dosegljivih	9
velik vpliv pomembnih drugih oseb (staršev, učiteljev) na razvijanje interesov in oblikovanje samopodobe	9
spreminjanje in razvijanje interesov	8
razvijanje sposobnosti preko interesov	8
nenapravljena priprava na izbiro poklica	6
radovednost kot osnova za razvoj interesov in sposobnosti	5

V obdobju srednjega in poznega otroštva (približno od zaključka vrtca do četrtega oz. petega razreda osnovne šole) otroci preizkušajo, razvijajo in menjavajo različne interese. V tem obdobju imajo velik vpliv na razvoj njihovih interesov in prvih predstav o poklicih otrokom pomembne druge osebe (starši, učitelji), ki otrokom služijo kot model za učenje o poklicih. Od intervjuvanih dijakov so zelo redki ohranili, okrepili in razvili interes za določeno poklicno področje skozi celotno razvojno obdobje od zgodnjega otroštva do začetka poznega mladostništva. Še bolj redki (samo ena dijakinja iz 16. intervjuja) so bili takšni, ki so ta interes preoblikovali v poklicno odločitev – izbiro študija. Skozi udeleževanje v interesnih dejavnostih otroci pridobivajo vse več informacij o sebi in svetu. Na oblikovanje posameznikove samopodobe, prepričanj in želja v tem obdobju imajo, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, velik vpliv starši, osnovnošolski učitelji in učitelji interesnih dejavnosti, pa tudi otrokovi vrstniki in sorojenci. V osnovni šoli in skozi vključevanje v interesne aktivnosti otroci tudi razvijajo številne svoje sposobnosti in močno kognitivno napredujejo. Na koncu osnovne šole znajo mladostniki, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, že veliko bolje oceniti svoje sposobnosti kot še pred nekaj leti.

Izbira srednje šole

Pri izbiri srednje šole so v raziskavi sodelujoči dijaki upoštevali (tabela 12) svoje interese, sposobnosti in spretnosti (veliko vlogo je imel učni uspeh in pretekli dosežki na interesnih področjih), pa tudi osebnost (dijak, iz 14. intervjuja je npr. izbral srednjo šolo za gostinstvo in turizem, ker je sebe označil kot družabnega, zgovornega, komunikativnega in takšnega, ki rad dela z ljudmi).

Tabela 12. *Glavni dejavniki odločanja pri izbiri srednje šole in glavne razlike med izbiro srednje šole in izbiro študija, po mnenju intervjuvanih dijakov*

dejavniki in značilnosti odločanja pri izbiri srednje šole	f
sposobnosti, spretnosti in učni uspeh	14
velik vpliv pomembnih drugih oseb (staršev in šolske svetovalne službe)	10
slabše poznavanje sebe	9
manj razvite kognitivne sposobnosti	8
interesi	6
manjša vloga vrednot	5
osebnost	4

Medtem ko so se bili dijaki z nižjim učnim uspehom v devetem razredu osnovne šole tako rekoč že primorani poklicno usmeriti, si po mnenju dijakov iz FS in II večina devetošolcev z visokim učnim uspehom z odločitvijo za program gimnazije izogne izbiri poklica in si podaljša obdobje kariernega odločanja za nadaljnja štiri leta. Zelo redki so posamezniki, ki že ob zaključku osnovne vedo, kaj bodo šli študirat in to odločitev v prihodnosti tudi realizirajo. V naši raziskavi sta bila takšna zgolj dva dijaka. V primerjavi z odločanjem za visokošolski študij je, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, za izbiro srednje šole še značilno: večji vpliv staršev in šolske svetovalne službe na posameznikov proces odločanja, slabše poznavanje potencialnih izobraževalnih programov, manj možnosti (število srednješolskih programov je precej manjše od števila študijskih programov), slabše poznavanje samega sebe; manj razvite kognitivne sposobnosti (predvsem sposobnost abstraktnega mišljenja in načrtovanja prihodnosti), manj razviti in preizkušeni interesi ter manjša vloga vrednot v procesu odločanja.

3.3.1.2 Karierni razvoj v srednji šoli

Časovno-dinamičnega vidika odločanja srednješolcev za študij posebej ne obravnava nobena v teoretičnem uvodu predstavljena karierna teorija. Analiza FS in II je pokazala (tabela 13), da večina dijakov v prvih dveh letnikih gimnazije/srednje šole razmišljanju o visokošolskem študiju namenja zelo malo pozornosti. Takrat dijaki, poleg opravljanja šolskih obveznosti, večino svojega prostega časa namenijo hobijem, zabavi, druženju s prijatelji in družino, intimnim razmerjem in občasnemu prostovoljnemu delu in delu preko študentskega servisa. Skozi našete aktivnosti dijaki sicer spoznavajo sebe, svoje interese, želje, prepričanja in vrednote ter razvijajo različne spretnosti.

Tabela 13. *Glavne značilnosti kariernega razvoja v prvih dveh letnikih srednje šole, po mnenju intervjuvanih dijakov*

značilnosti kariernega razvoja v srednji šoli	f
nerazmišljanje o nadaljevanju izobraževanja v prvih treh letnikih srednje šole	14
spoznavanje sebe preko druženja s prijatelji, družino in intimnih razmerij	10
razvijanje interesov in spretnosti preko ukvarjanja s hobiji	9
spoznavanje študijev in poklicev je odvisno od samoiniciative dijakov	8

Razmišljanje o študiju v tem obdobju je odvisno predvsem od notranje motivacije dijakov in njihove samoiniciativnosti v povezavi z raziskovanjem različnih poklicev. Zgolj dve intervjuvani dijakinji sta v prvih dveh letnikih srednje šole načrtno razvijali svojo kariero. Dijakinja iz 10. intervjuja je že v prvem letniku srednje šole brskala po svetovnem spletu in iskala informacije o njej preferenčnih študijih, dijakinja iz 3. intervjuja pa je v drugem letniku srednje šole, v času šolskih počitnic, ob organizacijski pomoči šolske svetovalne službe na lastno željo obiskala veterinarsko postajo, kjer je v praksi spoznala poklic in običajni delovni dan veterinarja.

Proti koncu drugega letnika in kasneje v zadnjih dveh letnikih srednje šole v življenju srednješolcev nastopi nekaj dejavnikov, ki lahko sprožijo pričetek bolj intenzivnega procesa odločanja za študij (tabela 14). Izbira dodatnih predmetov za maturo na koncu drugega letnika v srednje šole lahko spodbudi dijake k razmišljanju o tem, ali jih bolj zanimajo naravoslovni ali družboslovni poklici/študiji. Za marsikateri študij (npr. študij medicine, fizike, kemije, jezikov) je namreč potrebna izbira enega, celo točno določenega dodatnega maturitetnega predmeta.

Tabela 14. *Sprožilni momenti pričetka bolj intenzivnega procesa odločanja intervjuvanih dijakov za študij*

sprožilni momenti pričetka bolj intenzivnega procesa odločanja v srednji šoli	f
vročitev razpisa za vpis na visokošolske študijske programe	12
obisk šolske svetovalne službe v razredu v četrtem letniku srednje šole	12
približevanje informativnega dneva	10
pogovori sošolcev v razredu o nadaljevanju izobraževanja oz. izbiri študija	7
približevanje roka za oddajo prijave za vpis na visokošolski študij	6
pričetek zbiranja točk za maturo v tretjem letniku srednje šole	6
vprašanja staršev, sorodnikov in učiteljev o nadaljevanju dijakove karijerne poti	5
izbira dodatnih predmetov na maturi na koncu drugega letnika srednje šole	4

Pričetek zbiranja točk za maturo v povezavi s splošnim učenim uspehom v tretjem letniku srednje šole je naslednji dejavnik, ki lahko spodbudi dijake k bolj intenzivnemu odločanju za študij. Dijaki se zavedajo, da imajo nekateri študijski programi (zelo) visoke omejitve, kar jih lahko spodbudi k razmišljanju o tem, ali bodo v naslednjih dveh letih uspeli zbrati zadostno število točk za vpis in ali se značilnosti in zahteve potencialnega študija ujemajo z njihovimi interesi, sposobnostmi, željami in pričakovanji. V tretjem letniku srednje šole imajo dijaki prvo formalno možnost obiska informativnega dneva na izbrani fakulteti. V tem času začnejo nekateri starši, sorodniki in srednješolski učitelji spraševati dijake o njihovih namerah v zvezi z nadaljevanjem kariere po zaključku srednje šole.

Po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov začne večina srednješolcev intenzivneje razmišljati o izbiri študija po novoletnih počitnicah v četrtem letniku srednje šole, ko jih v matičnih razredih obiščejo strokovni delavci šolskih svetovalnih služb, jim razdelijo razpise za vpis na

visokošolske študijske programe in jih poučijo o postopku vpisa na študij. Takrat se dijaki v razredu začnejo več medsebojno pogovarjati o svojih študijskih preferencah, načrtih in dilemah. Proces odločanja dijakov za študij se v nadaljevanju intenzivira s približevanjem informativnih dni (navadno v mesecu februarju) in doseže svoj vrhunec v zadnjem mesecu pred rokom za prijavo na študij (navadno v mesecu marcu).

Navajamo nekaj primerov izjav dijakov, ki prikazujejo opisano dinamiko kariernega razvoja dijakov v srednji šoli:

- a) A: Koliko časa si posvetil razmišljanju o študiju? I: Približno dva meseca, ampak bolj bežno, tu pa tam, ko sem bil sam na kakšni kavi. A: »Od kdaj do kdaj?« I: »Od začetka januarja pa do konca februarja.« (2. int., 1. str., 4. odst.);
- b) A: »Kdaj si začela bolj intenzivno razmišljati o izbiri študija?« I: »v četrtem letniku, januarja, ko je prišla novica o informativnih dnevih.« (10 int., 1. str., 5. odst.);
- c) A: »Kdaj si začel bolj intenzivno razmišljati o izbiri študija? I: »Ko se je bilo počasi potrebno odločiti, kam bi šel na informativni dan. Nekje v začetku februarja.« (11. int., 4. str., 1. odst.);
- d) A: »Bi lahko rekla, da si začela o kdaj o študiju premišljevati kaj bolj intenzivno?« I: »Ja, v četrtem letniku, ko so začeli vsi sošolci v razredu v splošnem razmišljati in se pogovarjati o tem.« (6. int., 2. str., 9. odst.);
- e) A: »Kdaj si začel bolj intenzivno razmišljati o izbiri študija? I: »Takrat, ko smo dobili v roke razpis za vpis.« (9. int., 1. str., 3. odst.);
- f) A: »Si v prvem in drugem letniku srednje šole že kaj razmišljal o izbiri študija?« I: »Ne, ne, ne, ne, šele v četrtem. V redu, v tretjem letniku tudi že malo, mogoče, ampak tisto intenzivno pa približno dva tedna pred rokom za prijavo. Takrat se je pa res začelo razmišljati v to smer.« (8. int., 2. str., 4. odst.); I: »Že konec tretjega letnika sem malo začel razmišljati o tem.« A: »Zakaj pa takrat?« I: Ne vem, spoznaš, da greš v četrti letnik, bliža se matura, zbiranje točk, vpis na faks, nič kaj, da bi resno začel, približno, da bo počasi potrebno začeti razmišljati o odločitvi, kaj res ne bi šel, kaj bi šlo v ožji izbor.« A: »Kdaj pa si potem v roke vzel razpis?« I: »Ja, to je bilo pa res zadnjih 14 dni. Prej, nič kaj ...« A: »Kaj pa se je dogajalo od začetka četrtega letnika do decembra, ali pa do februarških počitnic? Je bilo kaj razmišljanja o študiju ali ne?« I: *Smeš.* »Ne, ne. Nič, povsem nič. To je bilo pa res zadnja dva, tri tedne pred odločitvijo, da sem v roke prijel razpis, se šel malo pozanimat.« (8. int., 3. str., 6. odst.).

Opisana dinamika kariernega odločanja seveda ne velja za vse dijake. Značilna je predvsem za tiste, ki imajo nizko notranjo motivacijo za odločanje, za tiste, ki se zaradi različnih razlogov izogibajo bolj zgodnjemu vstopu v začetek procesa odločanja, in za tiste, ki potrebujejo zunanjo/sistemsko podporo oz. vodstvo za karierno odločanje. Takšnih dijakov pa je bilo v FS in II kar precej (11 od 16 intervjuvancev) in jih je po njihovem mnenju tudi v splošnem veliko.

Na drugi strani obstajajo tudi dijaki (v naši raziskavi jih je bilo pet od 16 intervjuvanih), ki z razmišljanjem o študiju začnejo bolj zgodaj (v primerjavi z vrstniki). Intervjuvali smo npr. dijaka, ki se je že proti koncu osnovne šole odločil, da bo študiral ali pravo ali medicino: »Ko sem šel na gimnazijo, sem se vpisal prav z namenom, da bi šel študirati pravo oz. medicino, nekaj od tega dvojega.« (12. int., 1. str., 7. odst.). V četrtem letniku gimnazije je dijak še enkrat preveril svoj interes za obe preferenčni poklicni področji in se nazadnje odločil za študij prava. Dijakinja iz 16. intervjuja je imela močno in konstantno željo (že od vrtca dalje), da bi postala policistka.

Ker je bila srednja šola za policiste v Sloveniji pred leti ukinjena, je intervjuvanka izbrala ekonomsko srednjo šolo zgolj kot »vmesno postajo« do študija varnostnih ved.

Tudi dijakinja iz 10. intervjuja je v proces odločanja vstopila veliko bolj zgodaj (že v prvem letniku srednje šole) kot njeni vrstniki. Svojo odločitev za zgodnejši vstop v proces odločanja je utemeljila z obrazložitvijo, da je kot oseba takšna, da nima rada, da je stvari presenetijo in da dogodke rada pričaka pripravljena: A: »Kako je potekalo tvoje odločanje za študij?« I: »Že na začetku srednje šole, v prvem letniku sem malo razmišljala o tem, kaj bi šla študirat.« Takrat se nisem sicer še z nikomer pogovarjala o tem, sem pa po internetu raziskovala in se informirala o različnih študijih.« A: »Zanimivo, navadno dijaki o tem ne razmišljajo tako zgodaj. Kako to, da si že takrat razmišljala o študiju?« I: »Ja, že v prvem letniku sem mislila, da bo hitro prišel četrti. In je res. *Smeh.* Sem imela prav. Ne vem, kako to. Že vnaprej rada stvari predvidim, rada sem pripravljena. *Smeh.* Ne vem, zakaj.« (10. int., 1. str., 1. odst.).

Dva v raziskavi sodelujoča dijaka sta že v tretjem letniku srednje šole preizkusila svoj interes za preferenčni študij. Dijak iz petega intervjuja je obiskoval tečaj letenja, s katerim je preveril in še dodatno razvil interes za poklic pilota, dijakinja iz četrtega intervjuja pa je obiskovala tečaj retorike, s katerim je razvila veščine javnega nastopanja in preverila svoj interes za študij prava. Vsem zadnjim petim naštetim primerom dijakov, ki so s kariernim odločanjem začeli prej od predhodno opisane »splošne dinamike odločanja srednješolcev za študij«, je bila skupna visoka notranja motiviranost za načrtovanje kariere, občutek odgovornosti in skrbi na poklicno prihodnost, samoiniciativnost in samoregulacija procesa kariernega odločanja.

Po mnenju intervjuvanih dijakov (tabela 15) po prijavi za vpis na visokošolski študij in do konca srednje šole dijaki usmerijo vso svojo pozornost in energijo k doseganju čim boljšega učnega uspeha in učenju za maturo.

Tabela 15. *Karierne aktivnosti intervjuvanih dijakov po izvedeni odločitvi oz. prijavi za vpis na študij*

karierne aktivnosti dijakov po končni odločitvi za študij	f
osredotočanje na doseganje čim boljšega učnega uspeha in uspeha na maturi	12
občasni dvomi v pravilnost izbire študija	6
razmišljanje o verjetnosti vpisa na izbrani študij in počutju na izbranem študiju	6

Nekatere dijake po prijavi za vpis »prevzamejo« (občasni) dvomi v pravilnost karierne odločitve, npr.: »Še sedaj nisem povsem prepričana, da sem pravilno izbrala. Zdaj je, kar je. Upam, da mi bo všeč, glede na to, koliko sem se angažirala nisem mogla veliko zgrešiti.« (4. int., 3. str., 1. odst.); »Po tem, ko sem že oddal prijavo za vpis, sem še malo razmišljal o tem, ali sem se pravilno odločil, ampak ne preveč, malo je šlo čez glavo, ampak je šlo tudi hitro stran.« (8. int., 5. str., 3. odst.). Nekateri dijaki po prijavi za vpis razmišljajo o tem, ali se bodo uspeli vpisati na izbrani študij, ali jim bo študij všeč ipd. Dijake najbolj razveseli, če v tem obdobju prejmejo informacijo o neomejitvi vpisa na izbrani študij, npr.: »Po končni odločitvi nisem nikoli podvomil vanjo. Zdaj ko smo dobili obvestilo, da ne bo omejitve, pa je še toliko lepše.« (11. int., 4. str., 2. odst.). Ne glede na časovno dinamiko odločanja so bili vsi v raziskavi sodelujoči dijaki (bolj in manj odločeni, bolj

in manj karierno pripravljene na odločitev, tisti, ki so v odločanje vložili več truda in tisti, ki so ga vložili malo manj ...) mnenja, da jih šola s svojimi obveznostmi ni ovirala pri njihovem kariernem odločanju oz. da so imeli ob šoli dovolj časa za razmišljanje in izbiro študija, npr.: »Te je šola s svojimi obveznostmi kaj omejevala pri izbiri študija? I: »Ne. Sicer se pa vsak vozi z avtobusom in lahko razmišlja tudi na avtobusu.« (9. int., 2. str., 5. odst.).

3.3.2 Spoznavno-aktivnosti vidik odločanja za študij

Teorije potez in tipov (imenovane tudi tipološke karierne teorije) poudarjajo, da se posameznik karierno odloča tako, da na eni strani spozna samega sebe (svoje interese, sposobnosti, vrednote in osebnostne značilnosti), na drugi strani izobrazovalno/poklicno/ delovno okolje ter se na osnovi integracije znanj z obeh področij karierno odloči. Skladno s predpostavko tipoloških kariernih teorij je tudi analiza FS in II pokazala, da srednješolci pri odločanju za študij uporabljajo tri temeljne aktivnosti: spoznavanje sebe, spoznavanje okolja (študijev, poklicev, služb) in povezovanje znanj/informacij z obeh področij.

3.3.2.1 Spoznavanje sebe

Večina kariernih teorij (tipološke, razvojne, socialno-kognitivne, konstruktivistične) poudarjajo, da je poznavanje sebe (svojih interesov, sposobnosti, osebnostnih značilnosti itn.) eden od temeljev učinkovitega kariernega odločanja. V skladu s predpostavkami teh teorij je tudi v naši raziskavi večina sodelujočih dijakov poročala (13 od 16 intervjuvanih dijakov), da je spoznavanje in dobro poznavanje sebe ključnega pomena pri odločanju za študij, npr.: »Vloga poznavanja sebe je bila kritičnega pomena pri odločanju za študij, ker če ne bi poznal samega sebe, ni bi bili izpolnjeni pogoji, da bi se lahko pravilno odločil in da bi ta odločitev trajala dlje časa. Če ne bi vedel, kaj res hočem, bi se te odločitve spreminjale iz dneva v dan. Ker pa se poznam precej dobro in res točno vem, kaj si želim, lahko na podlagi tega sprejemam odločitve, ki so jasno zastavljene in trajne.« (12. int., 6. str., 8. odst.). To izjavo lahko z vidika Hollandove karierne teorije razložimo z dvema konceptoma: i) konceptom visoke *diferenciacije* – izstopajoče izraženosti določenega interesa (dijak se je odločil za študij prava) v primerjavi z izraženostjo dijakovih ostalih interesov; in konceptom dosežene *identitete* – jasnosti in stabilnosti dijakovih ciljev, interesov in talentov v času.

Analiza podatkov iz FS in II je pokazala (tabela 16), da se spoznavanje sebe se pri srednješolcih večinoma ne odvija načrtno, sistematično, ampak poteka vsak dan *sproti, spontano, skozi celo življenje* in temelji na ozaveščanju oz. *samorefleksiji* svojih trenutnih in preteklih dejanj, besed, misli in emocij. Pogosto se odvija, ko so dijaki »*sami s seboj*«, npr.: A: »Kako si spoznal samega sebe?« I: »Skozi samorefleksijo. Ko sem sam, veliko razmišljam o svojih odločitvah, o tem kaj hočem, tudi o samem sebi, o stvareh, ki jih počnem, razlogih, zakaj jih počnem in tako naprej.« (12. int., 7. str., 5. odst.); A: »Kako poteka spoznavanje sebe?« I: »Tako da se malo spomniš, kaj si naredil v preteklosti. In pogledaš, kaj zahteva od tebe delo. In ali si ti v preteklosti naredil tako, kot bi delo to od tebe zahtevalo oz. ali si se do zdaj razvil do sem. Moraš malo analizirati.« (4. int., 4. str., 9. odst.).

Tabela 16. *Značilnosti spoznavanja sebe v povezavi z odločanjem za študij, po mnenju intervjuvanih dijakov*

značilnosti spoznavanja sebe	f
poteka spontano, skozi celotno življenje	10
temelji na samorefleksiji	8
se v času intenzivnega procesa odločanja ne pospeši	9
uspešnost in zadovoljstvo dijakov s spoznavanjem sebe za potrebe odločanja za študij	8

Dijaki so v intervjujih povedali, da se spoznavanje sebe odvija skozi celotno življenje in se po njihovem mnenju v času bolj poglobljenega odločanja za študij ne intenzivira: A: »Rekla si, da si tekom odločanja spoznavala različne študije, ki so te zanimali. Si na kakšen poseben način spoznavala tudi samo sebe tekom odločanja?« I: »Ne vem, ne bi rekla da. Po mojem ne. Sem že vedela, kaj me zanima in kakšna sem in nisem še med odločanjem ugotovila, aha, tudi to me zanima. Bolj sem se samo informirala o študijih.« (6. int., 3. str., 3. odst.); A: »Si samega sebe kaj bolj načrtno spoznaval tekom procesa odločanja?« I: »Ne, že od prej vem, kako je pri meni.« (8. int., 2. str., 2. odst.).

Nekateri intervjuvani dijaki so se do odločitve za študij uspeli spoznati bolj, drugi manj, npr.: A: »Imaš občutek, da si se uspela dovolj spoznati v povezavi z odločitvijo za študij?« I: »Ja, jaz mislim, da.« (4. int., 5. str., 6. odst.). »Po mojem mnenju zelo malo dijakov ve zase, kakšni so, še posebej v teh letih, se toliko ne poglobijo vase. Ampak jaz po mojem ene osnovne značilnosti zase že vem. Kakšna sem v stikih z ljudmi in podobno. V tem smislu se mislim da dokaj dobro poznam.« (10. int., 6. str., 4. odst.) A: »Imaš občutek, da si se uspel dovolj spoznati za odločitev za študij?« I: »Kaj pa vem, tako tako, lahko bi malo več delal na opazovanju samega sebe.« (1. int., 3. str., 7. odst.). Za nekatere študije (npr. za Ekonomsko fakulteto, Fakulteto za upravo) se po mnenju srednješolcev iz FS in II odloča veliko takšnih dijakov, ki se do roka za oddajo prijave za študij ne uspejo spoznati dovolj dobro oz. ki še nimajo izkristaliziranih poklicnih interesov in oblikovane jasne in stabilne poklicne identitete, npr.: A: »Za kateri študij si se določil?« I: »Za ekonomijo. Zato ker nimam pojma, kaj bi rad počel do konca življenja, kaj me res veseli.« (8. int., 1. str., 1. odst.).

Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so bili dijaki, ki so bili mnenja, da so se do prijave za vpis na študij uspeli dovolj dobro spoznati, v primerjavi z dijaki, ki niso bili takšnega mnenja: a) bolj zadovoljni z odločitvijo; b) bolj zavezani k odločitvi (pripravljeni vložiti veliko truda in časa za doseganje zelenega cilja v primeru prehodnega neuspeha – nesprejetosti na preferenčni študij); c) bolj so zaupali v pravilnost odločitve in primernost študija zanje; d) v procesu odločanja in po sklenjeni odločitvi so doživljali manj negativnih emocij (zaskrbljenosti, anksioznosti, dvomov, strahu in občutka nemoči v zvezi z odločanjem).

3.3.2.2 Spoznavanje okolja

Rezultati FS in II so pokazali, da v primerjavi s spoznavanjem sebe srednješolci spoznavajo okolje (študije, poklice, službe) precej bolj načrtno in sistematično ter da se spoznavanje okolja stopnjuje oz. pogloblja s približevanjem roka za oddajo prijave za vpis na študij. Analiza odgovorov dijakov iz FS in II je pokazala sledečo kategorizacijo tem in podtem spoznavanja okolja:

1. Viri informacij
 - 1.1 Posamezniki (družina, sorodniki, prijatelji, znanci, sošolci, učitelji, študentje, zaposleni);
 - 1.2 Institucije (srednja šola – šolska svetovalna služba, višje in visoke šole, fakultete in akademije, centri za poklicno informiranje in svetovanje – CIPS, Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport);
 - 1.3 Mediji (internet televizija, radio).
2. Vrste informacij
 - 2.1 O študiju;
 - 2.2 O poklicu, službah in delovnih mestih;
 - 2.3 O postopku vpisa.
3. Način pridobivanja informacij
 - 3.1 Predstavitve študijskih programov (informativni dan, sejem poklicev Informativa, obiski strokovnjakov na srednji šoli);
 - 3.2 Brskanje po spletu;
 - 3.3 Pogovori s študenti in strokovnjaki;
 - 3.4 Poslušanje radijskih in gledanje televizijskih oddaj s študijsko/poklicno tematiko;
 - 3.5 Branje knjig, člankov, strokovnih besedil iz preferenčnih poklicnih področij; zapiskov študentov;
 - 3.6 Obiski predavanj na fakultetah;
 - 3.7 Aktivno sodelovanje/udejstvovanje v preferenčnem poklicu.
4. Ostalo
 - 4.1 Ocena dostopnosti informacij;
 - 4.2 Ocena verodostojnosti informacij.

V procesu odločanja so dijaki pridobivali informacije o študijih, poklicih in službah preko: njim pomembnih drugih oseb (družinskih članov, sorodnikov, prijateljev, srednješolskih učiteljev...), izobraževalnih in družbenih institucij (srednjih šol, fakultet, kariernih središč ...), medijev (internet, televizija, radio), Ministrstva RS za izobraževanje, znanost in šport – razpisa za vpis v visokošolske programe (tabela 17). Vlogo omenjenih informacijskih virov smo podrobno opisali že v poglavju 3.2.2 Okoljski dejavniki odločanja.

Tabela 17. Viri informacij intervjuvanih dijakov v procesu odločanja za študij

kategorije	podkategorije	f
pomembne druge osebe	družina	8
	prijatelji, znanci, sošolci	6
	učitelji in študentje	6
	strokovnjaki, zaposleni	5
institucije	Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport	16
	srednja šola	16

	višje in visoke šole, fakultete in akademije	12
	centri za poklicno informiranje in svetovanje	1
mediji	internet	10
	televizija	2
	radio	1

V procesu spoznavanja okolja so se dijaki največ informirali o študijih (tabela 18).

Tabela 18. Vrste informacij, pridobljenih s strani intervjuvanih dijakov v procesu odločanja za študij

kategorije	podkategorije	f
študij	trajanje študija	16
	predmetnik	16
	časovni in lokacijski razpored predavanj in vaj	12
	število študentov v posameznem letniku	11
	možnost študijske izmenjave in študija v tujini,	8
	odnosi med profesorji in študenti	6
	izredni študij	5
poklic, služba, delovno mesto	potrebna izobrazba	10
	značilnosti	9
	delovnik	6
mesto	potrebne spretnosti in osebne značilnosti	7
	delovni pogoji	5
	potrebne delovne izkušnje	4
postopek vpisa	omejitve pri vpisu na študijske programe	16
	izračunavanje skupnega števila vpisnih točk	16
	roki za oddajo prijave za vpis	16
	elektronski način izpolnjevanja prijave	12

Zanimale so jih informacije o trajanju študija, predmetniku, časovnemu razporedu predavanj in vaj, številu študentov v posameznem letniku, možnostih študijske izmenjave, študija v tujini, izrednem študiju, odnosih med profesorji in študenti itd. V primerjavi s študiji, so se intervjuvani dijaki nekoliko manj informirali o poklicih in službah/delovnih mestih. Pridobivali so informacije o značilnostih poklica, potrebni izobrazbi za doseganje določenega delovnega mesta, delovniku, delovnih pogojih, spretnostih, osebnostnih značilnostih in delovnih izkušnjah, ki se pričakujejo od posameznika na določenem delovnem mestu ipd. V povezavi s postopkom vpisa na študij so dijaki največ pozornosti namenili: omejitvam pri vpisu na posamezne študijske programe, izračunavanju skupnega števila vpisnih točk, rokom za oddajo prijave za vpis in elektronskemu načinu izpolnjevanja prijave za vpis preko spleta.

Informacije o študijih, poklicih in službah so intervjuvani dijaki pridobivali na različne načine (tabela 19).

Tabela 19. Načini pridobivanja informacij o študiju, poklicu in delu

s strani intervjuvanih dijakov

načini pridobivanja informacij	f
obisk informativnega dneva	16
brskanje po spletu	10
pogovori s študenti in strokovnjaki	8
obisk sejma poklicev Informativa	5
udeležba na predstavitev izbranih poklicev s strani strokovnjakov, ki so bila organizirana na srednji šoli	4
aktivno udejstvovanje v preferenčnem poklicu	4
branje knjig, člankov, strokovnih besedil iz preferenčnih poklicnih področij, zapiskov študentov	3
poslušanje radijskih in gledanje televizijskih oddaj s študijsko/poklicno tematiko	2
obiski predavanj na fakultetah	1

Največ informacij so intervjuvani dijaki dobili s predstavitev študijskih programov na informativnih dnevih, z uporabo interneta – pregledovanja internetnih strani fakultet in uporabe internetnih forumov in pogovorov v živo s študenti in strokovnjaki. Nadalje so dijaki pridobivali informacije o študijih z obiskom letnega sejma poklicev Informativa v Ljubljani, preko obiskov strokovnjakov z izbranih poklicnih področjih na srednji šoli in z aktivnim sodelovanjem/udejstvom v preferenčnem poklicu (dijak iz 15. intervjuja je npr. obiskoval tečaj letenja, s katerim je preveril svoj interes za poklic pilota; dijak iz petega intervjuja je pomagal očetu v družinskem računovodskem podjetju, kjer je spoznal poklic računovodje; dijakinja iz četrtega intervjuja se je udeležila tečaja govorništva, s katerim je dodatno razvila spretnosti javnega nastopanja, ki so povezane s študijem prava, za katerega se je zanimala). Najmanj dijakov si je informacije pridobilo z branjem knjig, člankov, strokovnih besedil iz preferenčnih poklicnih področij in zapiskov študentov, s poslušanjem radijskih in gledanjem televizijskih oddaj s študijsko/poklicno tematiko ter z obiski predavanj na fakultetah.

Navajamo nekaj primerov pridobivanja pridobivanj informacij:

a) obisk informativnega dneva:

»Največ informacij o študiju sem dobila na informativnem dnevu. Bili smo zelo toplo sprejeti, tudi od profesorjev, res neverjetno. Na koncu so nas celo spraševali, kdo je od kod.« (15. int., 7. str., 2. odst.).

b) obisk sejma poklicev Informativa:

»Obiskal sem tudi sejem Informativa na Gospodarskem razstavišču v Ljubljani. Tam je bilo res fino, ker sem na enem mestu lahko dobil informacije o vseh treh študijih, ki so me zanimali« (11. int., 2. str., 3. odst.);

c) prebiranje strokovne literature, pogovori s strokovnjaki, gledanje dokumentarnih oddaj:

»S področja psihiatrije sem prebirala kakšne strokovne članke od prof. Ziherla. To mi je bilo zelo zanimivo. Veliko informacij sem dobila tudi iz pogovorov s strokovnim osebjem, ko smo hodili v bolnico na obiske k dedku (ki je imel demenco, o. a.). Pa kakšne dokumentarne oddaje na televiziji s to tematiko so mi tudi bile všeč.« (13. int., 5. str., 7. odst.);

d) branje zapiskov študentov:

»Zanimivo mi je bilo tudi prebirati zapiske od prijateljice, ki študira pravo. Sem videla, da je to res to, kar me zanima.« (4. int., 3. str., 5. odst.);

e) obisk predavanja na fakulteti:

»V četrtem letniku sem enkrat sem s kolegico tudi obiskala predavanje iz rimskega prava na Pravni fakulteti. Bilo mi je zelo všeč.« (3. int., 3. str., 7. odst.);

f) internetni forumi:

»Največ informacij o študijih sem dobil z internetnih forumov. Tu študentje, ki že nekaj časa študirajo, povedo, kako na teh študijih, po njihovih izkušnjah, dejansko izgleda.« (8. int., 1. str., 4. odst.).

V raziskavi sodelujoči dijaki so bili precej kritični glede verodostojnosti pridobljenih informacij. Povedali so, da npr. nekatere fakultete, katerih cilj je pridobitev čim večjega števila bodočih študentov, na informativnih dnevih predstavljajo precej neobjektivno sliko o študiju/poklicu/fakulteti, npr.: »So govorili v stilu, samo na ekonomijo se vpišite in boste imeli dovolj denarja.« (1. int., 2. str., 2. odst.); »Realne slike si na informativnih dnevih ne moreš ustvariti. Vse, kar lahko vidiš, je, kakšni so prostori.« (8. int., 1. str., 3. odst.); »Videl sem prostor, so nas dali v najnovejšo in najlepšo predavalnico, ostale niso pol toliko lepe. Govorili so o programu, smereh, načeloma bi lahko vse na internetu zvedel. Kar precej so se prodajali, delali reklamo zase.« (9. int., 2. str., 1. odst.). Dijaki so opozorili na subjektivnost informacij tudi pri pogovorih s študenti in obiskovanju internetnih forumov: »Lahko nekdo reče, da je ta študij povsem zanič, in je takega mnenja, ker se mu enostavno ne ljubi učiti. Nekdo drug pa bo rekel, odlično je, pridi še ti. To je povsem odvisno od posameznikovega pogleda.« (3. fs., 3. str., 1. odst.). »Tudi izjave študentov, ki že imajo izkušnje s študijem in jih delijo na internetnih forumih, moraš jemati z rezervo. Če je nekomu všeč na študiju, to še ne pomeni, da bo všeč tudi tebi.« (8. int., 4. odst., 1. str.). Posledično so se v raziskavi sodelujoči dijaki strinjali, da lahko »pravo« sliko o študiju oz. primernosti preferenčnega študija za posameznika, dijak spozna šele ob dejanskem vpisu na ta študij. Kot najbolj zanesljivi vir informacij o primernosti študija/poklica za posameznika pa so dijaki omenjali spoznavanje študija/poklica v praksi: obiske predavanj, prebiranje zapiskov študentov in preživeti delovni dan s strokovnjakom s preferenčnega poklicnega področja.

Dijaki, ki se zanimali za bolj redke oz. nevsakdanje študije, so v intervjujih opozorili, da so v procesu odločanja imeli težave s pridobivanjem (dostopnostjo) informacij. V povezavi s tem je npr. dijakinja, ki se je zanimala za poklic detektiva, v intervjuju povedala: »Ne poznam poklicev, ki jih študentje na Fakulteti za varnostne vede potem lahko opravljajo. Jaz imam sicer neko predstavo, kaj dela detektiv, samo to je bolj ameriška verzija, pri nas pa je verjetno drugače, bolj dolgočasno. Težko je dobiti prave informacije o tem, ker je ljudi, ki opravljajo ta poklic, pri nas zelo malo.« (7. int., 2. str., 2. odst.).

Primerjalna analiza intervjujev dijakov, ki so se o študijih/poklicih/slужbah dobro informirali in dijakov, ki so v spoznavanje študijev in poklicev vložili malo časa in truda, je pokazala, da so bili bolj informirani dijaki v primerjavi z manj informiranimi dijaki: a) bolj prepričani v pravilnost odločitve za študij, b) bolj zadovoljni z odločitvijo in s procesom odločanja in c) bolj zavezani odločitvi za študij (pripravljeni na vlaganje dodatnega truda za udejanjenje študijske izbire).

3.3.2.3 Povezovanje znanja o sebi z znanjem o okolju

Povezovanja znanja o sebi z znanjem o okolju je srž kariernega odločanja, odločanje v ožjem smislu. V skladu s tipološkimi kariernimi teorijami je tudi analiza FS in II pokazala, da dijaki poskušajo poiskati in izbrati takšne študije, da se njihova osebnost (interesi, sposobnosti, vrednote...) čim bolj sklada z značilnostmi in zahtevami študija/poklica. Intervjuvani dijaki so pri iskanju te skladnosti najbolj upoštevali svoje interese in sposobnosti, sledile so osebne značilnosti in vrednote, zaposljivost poklica in učne navade (tabela 20).

Tabela 20. Glavni vzroki izbire študija intervjuvanih dijakov

vzroki izbire študija	f
sposobnosti	16
interes	16
osebne značilnosti	12
vrednote	10
zaposljivost po študiju, plača	10
učne/študijske navade	8

V povezavi z navedenim je dijak iz 12. intervjuja svojo odločitev za študij prava utemeljil s tem, da: a) ga to področje zelo zanima (uživa v pogovorih, v dokazovanju svojega prav – interes), b) je na tem področju uspešen (debatira v debatnem klubu, med srednjo šolo je prejel številna priznanja na državnih in meddržavnih debatnih tekmovanjih – sposobnosti in dosežki), c) misli da bi bil dober pravnik – visok občutek samoučinkovitosti, d) poklic pravnika ocenjuje kot finančno donosen – vrednota ekonomske varnosti. V procesu odločanja je izločil: a) študij jezikov, ki ga je sicer zanimal enako močno kot študij prava, vendar ga je ocenil kot finančno neperspektivnega; b) študij medicine, ki ga je prav tako zanimal, ki ga je z ekonomske perspektive ocenil kot primernega, k vpisu nanj ga je napeljevala celo mati, vendar je ocenil, da zaradi preslabih učnih navad ne bi uspel doseči kriterijev za vpis na študij (števila točk na maturi in ocen v zadnjih dveh letnikih srednje šole).

Analiza intervjujev je pokazala, da se dijaki odločajo za študij, ko so sami, v mirnem okolju, ko so tudi sami relativno umirjeni (se ne ukvarjajo z drugimi aktivnostmi) in lahko imajo »pogovor s samim seboj«, npr.: »Največ stvari v zvezi s študijem sem domislil, ko sem bil sam, na prehodu ali na cigaretu« (2. int., 5. str., 1. odst.); A: »Kako je izgledalo odločanje za študij v tem zadnjem tednu?« I: »O tem sem razmišljala povsem sama pri sebi. V bistvu takrat, ko sem bila sama. V šoli nisem. Takrat, ko sem imela ljudi okoli sebe, tudi ne. Doma, ko sem bila sama. In recimo velikokrat, ko sem šla na internet gledat razne forume. Na primer, ko sem gledala na internetu stran od Univerze v Novi Gorici. Takrat sem o tem razmišljala. Sem primerjala. Pa veliko tudi zvečer, v postelji, ko sem sama, ko ne moreš zaspati, največ sem takrat domislila.« (15. int., 13. str., 5. odst.).

3.3.2.3.1 Sklepanje kompromisov in iskanje optimalnega ravnotežja

Doseganje popolne/visoke skladnosti med posameznikom in okoljem je ideal, ki je v praksi velikokrat težko ali sploh nedosegljiv. Razlogov za to je več. V procesu odločanja sodeluje

mnogo dejavnikov, tako znotraj posameznika kot dejavnikov okolja. Neskladje lahko nastopi npr. že samo med psihološkimi spremenljivkami znotraj posameznika, npr. med interesi in sposobnostmi. V povezavi s tem, je npr. dijak iz 11. intervjuja povedal, da ga je od vseh poklicnih področij sicer najbolj zanimal šport, a je, ker je bil mnenja, da za poklic profesionalnega športnika nima dovolj dobrih telesnih sposobnosti, v procesu odločanja ta študij izločil. Na podoben način lahko pride do neskladja med dejavniki znotraj posameznika in okoljskimi dejavniki. Djak iz 12. intervjuja je npr. v procesu odločanja opustil razmišljanje o študiju jezikov (čeprav je do njih gojil velik interes in je znal tekoče govoriti več jezikov), zaradi mnenja o nizki finančni donosnosti tega poklica – vrednoti, ki je bila dijaku zelo pomemben kriterij pri izbiri študija.

Poleg dejanskega neskladja med dejavniki znotraj posameznika in okoljskimi dejavniki, dodatni problem pri iskanju skladnosti/ravnotežja med posameznikom in okoljem predstavlja dejstvo, da se tako posameznik kot okolje vseskozi spreminjata, razvijata. Djaki v FS so npr. povedali, da se njihova »osebnost še razvija, interesi, želje, cilji in pričakovanja še spreminjajo« (3. fs., 2. str., 2. odst.), zaradi česar je težko predvidevati, kaj jih bo zanimalo čez štiri leta. Podobno velja po mnenju dijakov tudi za nekatere poklice, npr.: »Danes se vse tako hitro spreminja, še posebej na področju tehnologije. Nekateri poklici pred desetimi leti še sploh niso obstajali, npr. oblikovalec spletnih strani. Na drugi strani poklici, ki so bili včasih zelo perspektivni, npr. metalurg na strojni fakulteti, danes ne obstajajo več« (4. fs., 3. str., 6. odst.). Djaki v FS so bili mnenja, da je v današnjem času hitrih sprememb in razvoja »težko napovedati, kakšni bodo določeni poklici čez nekaj let« (4. fs., 3. str., 2. odst.). Posledično je odločitev za študij, po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov, vedno poskus predvidevanja, napovedi.

Zaradi omenjenega neskladja in negotovosti morajo dijaki v procesu odločanja pogosto *sklepati kompromise* in iskati optimalno ravnotežje med vsemi v procesu odločanja sodelujočimi dejavniki. V praksi to pogosto izgleda tako, da dijaki znižajo en kriterij odločitve na račun drugega (npr. »žrtvujejo« interes, osebnostno potezo ali vrednoto za boljše zaposlitvene možnosti, lažjo dostopnost študija ipd.). Naslednji primer lepo prikazuje, kako je dijak iz 8. intervjuja pri odločanju za študij sklenil kompromis med svojim interesom, sposobnostmi, osebnostnimi značilnostmi in ekonomsko perspektivnostjo študija: »Zares me veselita dve stvari: filozofija in medicina (interes). Vendar si ne predstavljam sebe, da bi delal kot diplomiran filozof. Profesor z mojo potrežljivostjo (osebnostna poteza) ne bi mogel biti. Na medicino pa ne bi bil sprejet zaradi omejitve (sposobnosti). Potem je ostalo malo morje drugih študijev, ki pa sem jih zelo slabo poznal.« (8. int., 1. str., 1. odst.). Na koncu je dijak zaradi predvidene ekonomske perspektivnosti poklica izbral študij ekonomije: »Za študij ekonomije vem, da sem ga zmožen narediti in biti uspešen pri tem. In da lahko z njim živim udobno življenje. To je bilo najbolj pomembno.« (8. int., 3. str., 1. odst.). Nadaljevanje primera: I: »Zelo pomemben dejavnik pri odločanju je bil, kako bom finančno preskrbljen s tem študijem. Seveda me mora študij tudi zanimati, ker drugače ne vem, kako bi lahko štiri leta študiral to in to potem še osem ur v službi delal. In tako sem naredil kompromis in se odločil upošteva je interes, sposobnosti in finance.« (8. int., 3. str., 3. odst.). Podobne kompromise v procesu odločanja je sklenilo 14 od 16 intervjuvanih dijakov. Sklepanje kompromisov srednješolcev pri odločanju za študij se sklada s konceptom sklepanja kompromisov posameznikov pri kariernem odločanju, o čemer govori karierna teorija L. Gottfredson (2005).

Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so bili dijaki, ki so v proces odločanja za študij vstopili dovolj zgodaj in ki so v odločanje vložili več časa in energije, primorani skleniti manj kompromisov v smislu »žrtvovanja« svojih interesov za specifični študij v primerjavi z dijaki, ki so z odločanjem začeli (pre)pozno in vanj vložili manj truda. Dijaki, ki so z načrtovanjem kariere začeli dovolj zgodaj in v proces razvijanja kariere vložili več truda, so v tretjem in četrtem letniku srednješole uspeli razviti specifične spretnosti, ki veljajo kot pogoj za vpis na določene študije (npr. na študij arhitekture, športa, igre ...) in doseči dovolj dober učni uspeh za vpis na njim preferenčne študije.

3.3.2.3.2 Stili odločanja

Stil kariernega odločanja lahko v splošnem opredelimo kot način, na katerega posameznik pristopa k doseganju kariernih odločitev, podrobneje pa kot način, na katerega posameznik zbira, zaznava in procesira informacije v procesu kariernega odločanja (Phillips in Paziienza, 1988). Gati (Gati s sod., 2010) je predlagal multidimenzionalni model 11 dimenzij kariernega odločanja. Nekatere od dimenzij so bolj osebno naravnane in v različnih situacijah konsistentne, druge so bolj situacijsko pogojene in so lahko odvisne od specifičnih kariernih nalog, s katerimi s posameznik sooča, ali od stopnje procesa kariernega odločanja, na kateri se posameznik nahaja. Skladno z Gatijevim modelom kariernega odločanja so tudi dijaki v naši raziskavi poročali o uporabi 6 od 11 omenjenih stilov kariernega odločanja, ki so jih uporabljali pri odločanju za študij (tabela 21).

Tabela 21. *Dimenzije odločanja za študij, po oceni intervjuvanih dijakov*

dimenzija odločanja	pol	f
racionalno-intuitivno	racionalno	9
	intuitivno	4
izogibanje začetku odločanja	veliko	8
	srednje	2
	majhno	5
vložen trud	velik	5
	srednje	6
	majhen	5
zbiranje informacij	veliko	5
	srednje	7
	majhno	4
posvetovanje z drugimi	veliko	5
	srednje	7
	malo	3
hitrost izvedbe končne odločitve	hitro	4

srednje	5
počasi	7

Nekateri dijaki so za odločali za študij racionalno, npr.: »Pregledal sem vse slabosti in pozitivne strani študijev, ki so me zanimali in se na osnovi tega potem odločil.« (11. int., 2. str., 3. odst.), drugi intuitivno, npr.: »Na koncu sem se odločal med študijem prava in ekonomije. Ekonomija je po nekem instinktu na prvem mestu.« (8. int., 1. str., 2. odst.). Eni dijaki so v odločanje vložili malo časa in energije, npr.: »Koliko časa si posvetil odločanju za študij?« »Približno dva tedna pred prijavo za vpis, ali celo malo manj.« (1. int., 1. str., 4. odst.), drugi precej, npr.: »Že v tretjem letniku sem šla na informativni dan. Dobro sem pregledala razpis. Pogovarjala sem se s prijateljicami, ki že študirajo. Razmislila sem o sebi in primernosti za vpis na študij prava. Mislim, da sem se v zvezi z izbiro študija kar potrudila.« (3. int., 4. str., 6. odst.).

Nekateri dijaki so se zelo izogibali začetku procesa odločanja, npr.: »Kaj se je dogajalo od začetka četrtega letnika srednje šole pa do februarских počitnic? Si v tem času kaj razmišljal o izbiri študija?« I: »*Smeħ*. Ne, ne. Nič, povsem nič. To je bilo pa res zadnje dva tri tedne pred odločitvijo, da sem v roke prijel razpis in se šel malo pozanimat. Odllašal sem s to odločitvijo, ker se mi ni niti sanjalo, kaj bi dejansko rad počel.« (8. Int., 4. str., 1. odst.), nekateri pa so v proces odločanja vstopili že zelo zgodaj, npr.: »Že na koncu osnovne šole sem se odločila, da bom policistka. Ekonomsko srednjo šolo sem izbrala zgolj kot vmesno postajo. V tretjem in četrtem letniku srednje šole sem še nekajkrat preverila svoj interes za študij varnostnih ved in se sedaj tudi vpisala tja.« (16. int., 1. str., 5. odst.).

Intervjuvani dijaki so se med seboj razlikovali tudi v tem, koliko so se v procesu odločanja informirali o njim preferenčnih študijih. Nekateri dijaki so v procesu odločanja precej temeljito spoznali študijske programe, ki so jih zanimali, npr.: »Šla sem informativni dan, pogovarjala sem se s prijateljem, ki že študira medicino, enkrat sem celo šla na eno predavanje, si malo pogledala zapiske od tega prijatelja. Mislim, da sem se kar informirala o študiju medicine, posebej o psihiatriji, ki me najbolj zanima.« (13. int., 5. str., 3. odst.). Na drugi strani so se nekateri dijaki precej pomanjkljivo informirali o njim preferenčnih študijih, npr.: »Na informativni dan sem šla zgolj zato, da mi starši doma ne bi negodovali. Tam nisem zvedela ničesar pametnega.« (7. int., 3. str., 3. odst.).

V zvezi z odločanjem za študij so se nekateri dijaki veliko pogovarjali z njim pomembnimi drugimi osebami, npr.: »Z mami sem se veliko pogovarjala o študiju in njenem delu. Mi je lahko dal precej informacij in nasvetov, ker je tudi ona pravnica.« (4. int., 4. str., 5. odst.). Drugi dijaki so bili mnenja, da se odločitev za študij tiče le njih samih, npr.: »To je odločitev, ki jo moraš narediti sam pri sebi. Z drugimi se o tem nisem pogovarjal.« (2. int., 4. str., 3. odst.). Eni dijaki so se odločili za študij tik pred rokom za oddajo prijave za vpis, npr.: »Ja, odločil sem se pa res zadnji dan. Če ne bi bilo roka za vpis, se verjetno ne bi še dolgo. *Smeħ*.« (1. int., 4. str., 2. odst.), drugi zelo zgodaj, npr.: »Kot sem rekla, za študij sem se odločila že na koncu osnovne šole, dokončno pa v četrtem letniku srednje šole. Prijavila sem se takoj, ko je bilo možno.« (16. int. 5.str., 3. odst.).

Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so se tri od opisanih šestih dimenzij odločanja – *vložen trud, izogibanje vstopu v proces odločanja in zbiranje informacij o sebi in o študijih* izkazale kot prilagoditveno naravnane. Dijaki, ki niso odllašali s pričetkom procesa odločanja za študij, ki so v odločanje za študij vložili veliko časa in energije in so v procesu odločanja

uspeli dobro spoznati sebe in preferenčne študijske programe, so: a) v procesu odločanja sklenili manj kompromisov v smislu žrtvovanja svojih študijskih preferenc; b) uspeli rešiti več težav, s katerimi so se soočali v procesu odločanja za študij; c) bili z izbiro študija bolj zadovoljni; d) v sklenjeno odločitev bolj zaupali oz. doživljali manj dvomov v pravilnost odločitve in manj negativnih emocij (strahu, žalosti, zaskrbljenosti); e) bili odločitvi za študij bolj zavezani (pripravljeni na vlaganje dodatnega truda za realizacijo študijske izbire).

Poleg ugotovljenih stilov odločanja, ki se skladajo z Gatijevimi (Gati s sod., 2010) dimenzijami multidimenzionalnega modela kariernega odločanja, so v raziskavi sodelujoči dijaki izpostavili še dve edinstveni strategiji, ki so ju uporabljali pri odločanju za študij. Prva strategija je bila t. i. »*videnje sebe v poklicu*«, o kateri je spregovorilo 6 od 16 intervjuvanih dijakov, npr.: »Pri odločanju sem si predstavljal sebe pri študiju, v predavalnici, na vajah. Kako se bom počutil, kako mi bo šlo.« (11. int., 5. str., 2. odst.); »Kaj bom delal, potem ko doštudiram, to mi je bilo pomembno. V ekonomiji se vidim kot uspešnega.« (2. int., 1. str., 4. str.); »Medicina je edina stvar, v kateri se vidim, da bi delala z veseljem. Nikjer drugje se ne vidim, v kakšni pisarni ali karkoli drugega. To je edino. Se mi zdi, da bom uspešna pri tem in da bom rada delala. To je to. Še posebej psihiatrija, to me najbolj privlači. To je edino, kjer se res vidim, da bi lahko delala.« (13. int., 4. str., 1. odst.).

Druga strategija odločanja – *pregled razpisa in odločanje po principu izločanja* je bolj konkretna in postopkovno razdelana. Uporabljala jo je četrtnina intervjuvanih dijakov, predvsem tisti, ki so z odločanjem za študij začeli pozno (ko jim je v razredu v četrtem letniku srednje šole bil predstavljen razpis za vpis na visokošolske študije) in ki ob začetku procesa odločanja še niso imeli vnaprej pripravljenih preferenčnih opcij študijskih programov. Ti dijaki so prebrali razpis za vpis na visokošolske študije in po določenih kriterijih izločili študije, za katere so ocenili, da nikakor niso primerni zanje. S tem so oblikovali izbor tri do šest študijev, ki bi bili po njihovem mnenju vredni bolj poglobljene analize (v skladu s časom, kolikor so ga še imeli na voljo) in se na koncu odločili za enega od njih. Primer 1: »Za študij sem se odločila tako, da sem v roke vzela razpis in šla na izločanje. Izločala sem študije, ki me niso zanimali, ki jih nisem poznala in za katere sem vedela, niso primerni zame. Med tistimi, ki so ostali, sem se na koncu odločila.« (13. int., 6. str., 2. odst.). Primer 2: »Jaz sem si najprej prebral razpis, da sem videl, katere študije so mi ponujali. Potem sem si zbral tisto, kar me mogoče zanima, sem naredil malo ožji izbor. Potem sem še te izbrane, vsakega posebej preučil in našel svojega favorita.« (2. fs., 3. str., 4. odst.). Opisana strategija odločanja se sklada z Gatijevim (Gati in Asher, 2001) PIC (angl. Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice) modelom kariernega odločanja, ki govori o treh stopnjah kariernega odločanja: začetnem presejanju večjega števila potencialnih kariernih opcij, poglobljenem razmišljanju in analizi treh do petih preferenčnih alternativ ter izvedbi končne odločitve.

3.3.3 Metakognitivni vidik odločanja za študij

Metakognicijo lahko v splošnem opredelimo kot kognicijo o kogniciji, razmišljanje o razmišljanju, in predstavlja višje spoznavne procese. Metakognitivni sistem vodi in usmerja kognitivni sistem, vendar je hkrati tudi del njega. Karierna teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson s sod., 2004) poudarja vlogo metakognicije pri učinkovitem kariernem odločanju. V metakognicijo uvršča samogovor, samozavedanje, usmerjanje in nadzor. Analiza

FS in II je pokazala, da so v raziskavi sodelujoči dijaki zelo malo razmišljali o tem, kako je potekal njihov proces odločanja za študij, kaj šele da bi ga zavestno usmerjali oz. nadzorovali. Na vprašanje »Ali si/ste kdaj razmišljali o tem, kako je potekalo tvoje/vaše odločanje za študij?« so navadno odgovarjali z izjavami, kot: »Ne.« (11. int., 5. str., 8. odst.); »Nikoli nisem posebej razmišljala o tem, kako je potekalo moje odločanje.« (3. int., 4. str., 6. odst.), »Ne, o tem pa res nisem razmišljal.« (8. int., 5. str., 14. odst.). Zgolj eden od 16 intervjuvanih dijakov je uporabljal metakognicijo v svojem procesu odločanja: A: »Si med tem ko si se odločal za študij, kdaj razmišljal o tem, kako se odločaš?« I: »Sem velikokrat razmišljal, bolj tako na splošno, ne prav o neki posebni temi, na splošno pa sem naredil pregled nad tem kako potekajo moje odločitve.« Ta dijak je bil s svojo odločitvijo in potekom procesa odločanja zelo zadovoljen, vendar pa so z obema omejenima bili zadovoljni tudi dijaki, ki v svojem procesu odločanja metakognicije niso uporabljali. Ti rezultati se skladajo z ugotovitvami Sharfa (2013), ki zagovarja tezo, da v primerjavi z delovanjem ostalih dejavnikov metakognicija nima tako poglobitve vloge v procesu učinkovitega kariernega odločanja.

V II smo ugotovili tudi dva primera *samogovora*. Prvi je bil pozitiven, ki je dijakinjo spodbudil k izbiri študija medicine, v katerega primernost zanjo je sicer zaradi nizkega občutka samoučinkovitosti dvomila: »Sicer sem vseskozi imela v glavi študij medicine, ampak sem vedno mislila, da to meni ne bo uspelo, da je to previsoka omejitev zame in da nikoli ne bom sprejeta na ta študij. Potem pa, ko sem začela gledati, pa sem si rekla, »Daj potrudi se, zdaj imam možnosti, da postanem, karkoli želim biti po poklicu, ker potem se ne bom mogla učiti pri 40 letih in nočem da mi je žal kot mojim staršem, ki nimajo izobrazbe in jim je danes žal. Sem si rekla, daj zdaj, potrudi se, da postaneš, kar želiš in takrat sem se odločila za medicino. Zdaj bomo pa videli, kaj bo.« (13. int., 2. str., 3. odst.).

Drugi je bil primer negativnega samogovora, ki je vplival na zniževanje že tako nizkega zaupanja dijakinje v njeno sposobnost učinkovitega kariernega odločanja: A: »Bi lahko kaj povedala o povezavi med občutkom lastne učinkovitosti in odločanjem?« I: »Ja, jaz samo sebe zelo nizko cenim, to mi vsi pravijo. Na primer, bala sem se matematike in fizike in sem si vseskozi govorila, skozi celotni informativni dan in potem še po koncu, meni to ne bo uspelo, jaz tega ne bom zmogla. Kaj naj naredim. Jaz se sem ne bom uspela vpisati. In potem me je moral fant umiriti...« (15. int., 13. str., 1. odst.). Oba primera samogovora nista bila del namenske, načrtovane metakognicije, kot jo pri odločanju za študij sicer poudarja teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson in sod., 2004), ampak sta se v procesu odločanja pri omenjenih dijakih pojavila spontano, nenačrtno. Raziskovanje vzrokov za neuporabo metakognicije v procesu odločanja srednješolcev za študij in majhna raziskanost metakognitivnega vidika kariernega odločanja v splošnem ponujata možnosti za nadaljnje raziskovanje.

4 ZAKLJUČEK

V doktorskem delu smo preučevali odločanje srednješolcev za študij. V teoretičnem delu smo predstavili, analizirali, medsebojno primerjali in ovrednotili 12 najbolj poznanih, uveljavljenih in empirično podprtih teorij/modelov/pristopov h karieri, ki smo jih razvrstili v štiri širše sklope: teorije potez in tipov, razvojne teorije, teorije socialnega učenja in kognitivne teorije ter ostale teorije. S tem smo oblikovali celosten teoretični pregled znanja o kariernem razvoju in odločanju.

Tipološke karierne teorije, npr. Parsonsova (1909) teorija potez in zahtev ter Hollandova (1997c) teorija poklicnih osebnosti in delovni okolij, pri kariernem odločanju poudarjajo iskanje skladnosti med posameznikom in okoljem. Zagovarjajo tezo, da je najbolj optimalna karierna odločitev takšna, kjer pride do ujemanja med posameznikovimi značilnostmi (interesi, sposobnostmi, vrednotami, osebnostjo) in značilnostmi poklicnega/delovnega okolja. V našem primeru so to študijski programi. Tri osnovne korake kariernega odločanja tipoloških kariernih teorij – spoznavanje sebe, spoznavanje okolja in povezovanje znanja z obeh področij – so povzele in nadgradile skoraj vse kasnejše karierne teorije.

Razvojne karierne teorije, npr. Superjeva (Super, Savickas in Super, 1996) teorija življenjskega obdobja in prostora ter teorija omejevanja in sklepanja kompromisov L. Gottfredson (2005) so diferencialnemu vidiku tipoloških kariernih teorij dodale razvojni, fenomenološki in kontekstualni vidik. Te teorije poudarjajo, da je karierno odločanje proces in ne enkratni dogodek. Pri razlagi kariernega razvoja uporabljajo koncepte stopenj kariernega razvoja, kariernih razvojnih nalog in karierne zrelosti oz. prilagodljivosti. Poleg vpliva psiholoških dejavnikov na posameznikovo karierno odločanje razvojne karierne teorije obravnavajo še okoljske oz. kontekstualne dejavnike odločanja – Superjeva (Super, Savickas in Super, 1996) teorija s konstruktom družbenih vlog, teorija L. Gottfredson (2005) pa s konstruktoma omejevanja in sklepanja kompromisov.

Karierne teorije socialnega učenja in kognitivne teorije, npr. Krumboltzova (Mitchell in Krumboltz, 1996) teorija socialnega učenja kariernega odločanja, teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson in sod., 2004), socialno kognitivna karierna teorija (Lent, 2005) in Gatijev (Gati s sod., 2010) multidimenzionalni model profilov kariernega odločanja, tipološkim in razvojnim kariernim teorijam dodajajo nove dimenzije razumevanja kariere. Teorija socialnega učenja kariernega odločanja (Mitchell in Krumboltz, 1996) je poudarila in podrobno razložila vlogo učenja in učnih izkušenj pri razvoju poklicnih/kariernih interesov. Kot prva karierna teorija je začela poudarjati, da je karierno odločanje spretnost, ki jo lahko spreminjamo in razvijamo s pomočjo učenja. Najnovejša različica te teorije – teorija načrtovanih slučajev (Krumboltz in Levin, 2004), opozarja tudi na pomen spoprijemanja z nepričakovanimi dogodki pri kariernem odločanju in govori celo o spodbujanju in uporabi nepričakovanih dogodkov pri načrtovanju kariere. Teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson in sod., 2004) prispeva k razumevanju kariernega vedenja ljudi s podrobnejšim vpogledom v sam proces odločanja, ki ga sicer razlaga zelo racionalno. Ta teorija kot prva

karierna teorija spregovori o pomenu metakognicije (zavedanja, opazovanja in upravljanja z lastnim procesom odločanja) pri načrtovanju kariere. Socialno kognitivna karierna teorija (Lent, 2005) dopolnjuje mozaik vedenja o karieri s tremi novimi koncepti – samoučinkovitostjo, pričakovani izidov ter postavljanjem in zasledovanjem ciljev, ki imajo po tej teoriji ključno vlogo pri kariernem razvoju in odločanju. Z osrednjo vlogo teh treh konstruktov in ob upoštevanju še drugih pomembnih osebnostnih spremenljivk in okoljskih dejavnikov ter učnih izkušenj socialno kognitivna karierna teorija (Lent, 2005) ponuja kompleksen model kariernega razvoja, predstavljen s štirimi konceptualno različnimi, a med seboj povezanimi procesnimi modeli: modelom razvoja (kariernih) interesov, modelom karierne izbire, modelom izvedbe aktivnosti in modelom zadovoljstva z delom in življenjem. Kot raziskovalec načinov kariernega odločanja je Gati (Gati s sod., 2010) opozoril, da lahko posamezniki v procesu kariernega odločanja hkrati uporabljajo več stilov odločanja. Predlagal je multidimenzionalni model kariernega odločanja, ki razlaga odločanje na 11 dimenzijah. Nekatero od dimenzij so bolj osebnostno naravnane in v različnih situacijah konsistentne, druge so bolj situacijsko pogojene in so lahko odvisne od specifičnih kariernih nalog, s katerimi se posameznik sooča, ali od stopnje procesa kariernega odločanja, na kateri se posameznik nahaja.

Med ostale karierne teorije smo uvrstili še: Savickasovo (2005) teorijo gradnje kariere, odnosne pristope h karieri, duhovne pristope h karieri ter sociološke in ekonomske poglede na kariero. Teorija gradnje kariere (Savickas, 2005) kot metateorija na osnovi socialnega konstruktivizma povzema, preoblikuje in integrira tipološke in razvojne karierne teorije (posebej Hollandovo in Superjevo karierno teorijo) ter jih dopolnjuje in razširja s psihologijo pripovedovanja ter z Adlerjevo (1929) teorijo svetovanja in psihoterapije. Tipološkim kariernim teorijam, ki raziskujejo vsebino poklicnih osebnostnih tipov in to, »kaj« ljudje radi počno, ter razvojnim kariernim teorijam, ki raziskujejo proces psihosocialne adaptacije in to, »kako« se ljudje spoprijemajo s kariernimi razvojnimi nalogami, prehodi in krizami, dodaja teorija gradnje kariere nov pogled; to je, »zakaj« ljudje v svoja življenja vključujejo delo na različne, njim svojstvene načine. Teorija gradnje kariere (Savickas, 2005) tako poudarja vlogo interpretativnih in interpersonalnih procesov, s katerimi ljudje osmišljajo in usmerjajo svoje karierno vedenje. Prav tako dopolnjuje objektivno definicijo kariere, opredeljene kot vsote izobraževalnih in delovnih izkušenj, s subjektivno definicijo kariere, ki poudarja povezovanje teh izkušenj v kohezivno celoto, ki ustvarja zgodbo s pomenom in smislom. Teorija gradnje kariere (Savickas, 2005) vidi kariero kot subjektivno konstrukcijo, ki osmišlja pretekle spomine, sedanje izkušnje in prihodnje aspiracije, vse to pa povezuje v življenjsko temo, ki določa posameznikovo karierno življenje. Zato po teoriji gradnje kariere (Savickas, 2005) subjektivna kariera ne nastaja na osnovi odkrivanja vnaprej obstoječih dejstev, temveč na osnovi aktivnega procesa osmišljanja. Dodatni prispevek teorije gradnje kariere (Savickas, 2005) k teoriji kariernega razvoja je preoblikovanje Superjevega (Super, Savickas in Super, 1996) koncepta karierne zrelosti, pojmovanega kot zorenje notranjih struktur, v koncept karierne prilagodljivosti, ki bolj poudarja pomen interakcije vplivov okolja in posameznikove lastne aktivnosti pri kariernem razvoju.

Odnosni pristopi h karieri dodajajo do sedaj opisanemu vedenju o kariernem razvoju in odločanju nov, »odnosni« pogled. Poudarjajo pomen raznovrstnih interakcij med

posameznikom in njemu pomembnimi osebami v povezavi s kariernim razvojem in odločanjem. Raziskave teorije navezanosti, npr. Gravino (2002), Obegi in Berant (2009), Wright in Perrone (2008), in sistemske družinske terapije, npr. Keller in Whitson (2008), Penick in Jepsen (1992), Scott in Church (2001), prikazujejo, kako različni vzorci povezanosti v družini vplivajo na karierni razvoj/odločanje otrok in mladostnikov. Razvojno odnosni model S. Phillips (2001) razlaga, na kakšen način se posamezniku pomembne osebe (ne samo družinski člani) vključujejo v otrokovo/mladostnikovo karierno odločanje ter na kakšen način otrok/mladostnik (zavestno) uporablja druge osebe kot vire pomoči pri kariernem odločanju.

Duhovni pristopi h karieri, med njimi smo v doktorskem delu predstavili teorijo življenjske kariere A. Miller-Tiedman (1999) in duhovni pogled na kariero D. Blocha in Richmonda (2007), pojmujejo kariero zelo široko in celostno. Pojmovanje kariere, kot da je ta samo služba, močno presegajo s trditvijo, da je celotno življenje kariera. Z vidika duhovnih pristopov h karieri zato posameznik ne išče kariere, ampak jo že ima; mora jo le izkusiti, se je zavedati in z njo upravljati. Pri tem je pomembno, da je posameznik s svojo kariero v t. i. »toku«. To najboljše doseže z zavedanjem, opazovanjem in razumevanjem samega sebe ter okolja. Podobno kot konstruktivistični tudi duhovni pristopi h karieri vidijo posameznika kot oblikovalca, graditelja svoje kariere/življenja. Bolj kot ostale karierne teorije poudarjajo duhovni pristopi h karieri vlogo samorefleksije – spoznavanja, razumevanja in sprejemanja samega sebe, poslušanje sebe in zaupanje sebi, prevzemanje lastne odgovornosti za odločitve in učenje na osnovi posledic svojih odločitev. D. Bloch in Richmond (2007) podajata duhovni pogled na kariero s pomočjo sedmih konceptov, t. i. povezovalcev med duhovnostjo in delom: spremembe, ravnotežje, energija, skupnost, klic, harmonija in enost.

Poleg predstavljenih teorij, modelov in pristopov h kariernem razvoju in odločanju lahko v literaturi zasledimo še t. i. socialne in ekonomske pristope h karieri, ki pa jih zaradi vsebinske in prostorske omejitve v doktorskem delu nismo podrobneje obravnavali. V splošnem ekonomski pristopi, npr. Becker (1964), Berger in Piore (1980), poudarjajo pomen gospodarskega okolja, sociološki pristopi, npr. Hotchkiss in Borow (1990), Strenze (2006), Waight (1998), pa vlogo družine, skupnosti, širše družbe, kulture, socializacije in medijev pri posameznikovem kariernem razvoju in odločanju. Vplive družbe sicer integrirajo tudi nekatere, v doktorskem delu predstavljene karierne teorije, podrobneje karierna teorija omejevanja in sklepanja kompromisov L. Gottfredson (2005), socialno kognitivna karierna teorija (Lent, 2005) in odnosni pristopi h karieri, v splošnem pa tudi Superjeva (Super, Savickas in Super, 1996) in Krumboltzova (Mitchell in Krumboltz, 1996) karierna teorija ter duhovni pristopi h karieri.

V empiričnem delu doktorske naloge nas je zanimalo, kako se v resnici slovenski srednješolci – dijaki četrtega letnika odločajo za študij. Zanimalo nas je tudi, kako uspešno bomo odločanje dijakov za študij razložili s kariernimi teorijami, obravnavanimi v teoretičnem uvodu. Ker je bila študija med prvimi tovrstnimi študijami v Sloveniji eksploratorne narave, smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop, znotraj njega pa metodi fokusnih skupin in raziskovalnih individualnih polstrukturiranih intervjujev. Rezultati so pokazali, da lahko na najvišji ravni

strukturiranja govorimo o treh tematskih področjih odločanja srednješolcev za študij: o *pomenu* odločitve, o *dejavnih* odločanja in o *procesu* odločanja.

V raziskavi sodelujoči dijaki so odločitev za študij opisovali kot pomembno odločitev, življenjsko prelomnico, odločitev za prihodnost; začetek bolj poglobljenega učenja; usmeritev v specifično poklicno področje in pot do zelenega poklica in kot pot k (finančni) samostojnosti. Opozorili so tudi na pomen študija kot vira identitete in samospoštovanja, poudarili pomen menjave študijskega smeri, če s študijem ne bi bili zadovoljni, in spregovorili o povezanosti študija ter kasnejšega dela. Ugotovljena razmišljanja srednješolcev o pomenu študija odražajo konstruktivistični pogled na odločanje, ki poudarja posameznikovo lastno zaznavanje oz. dožemanje sveta, in koncept vrednot kot pomembnega dejavnika odločanja, ki ga sicer pri razlaganju kariernega odločanja uporabljajo tudi tipološke karierne teorije.

Na področju dejavnikov odločanja je kvalitativna analiza pokazala, da lahko na najvišji ravni razlikujemo med dvema vrstama dejavnikov, ki vplivajo na odločanje srednješolcev za študij. To so dejavniki znotraj posameznika in okoljski dejavniki. Širšo kategorijo dejavnikov znotraj posameznika sestavljata dve glavni kategoriji: telesne značilnosti in psihološke spremenljivke. Ker večina visokošolskih programov v Sloveniji od posameznika terja povprečno razvite telesne značilnosti in gibalne spretnosti, se njihova vloga pokaže, ko se dijaki odločajo za izobraževanje, pri katerem se zahtevajo nadpovprečno razvite specifične telesne sposobnosti in spretnosti (npr. na Fakulteti za šport, Akademiji za glasbo).

Skladno s tipološkimi kariernimi teorijami so tudi rezultati fokusnih skupin in individualnih intervjujev pokazali, da imajo štiri psihološke spremenljivke – interesi, sposobnosti/spretnosti, vrednote in osebnostne poteze – temeljno vlogo pri odločanju srednješolcev za študij. Rezultati so pokazali, da se dijaki odločajo za študij, ki jih zanima oz. bodo delo, ki iz njega izhaja, z veseljem opravljali (interesi); študij, za katerega menijo, da se bodo nanj uspeli vpisati, ga uspešno zaključiti in biti učinkoviti pri delu, ki izhaja iz študija (sposobnosti, spretnosti, talenti); za študij, katerega študijske vsebine in značilnosti dela s tega področja se ujemajo z njihovimi dolgoročnimi željami, potrebami in cilji (vrednote) ter za študij, čigar značilnosti in zahteve ter kasnejšega dela se skladajo z zaznavanjem njihove osebnosti (osebnostne poteze).

Poleg omenjenih štirih psiholoških spremenljivk je kvalitativna analiza pokazala še na pomen učnih navad, družbenih vlog in karierne prilagodljivosti pri odločanju srednješolcev za študij. Dijaki so izbirali takšne študije, za katere so ocenili, da se njihove učne navade ujemajo s predvidenim vlaganjem časa in energije v učenje in delo. Skladno s Superjevim (Super, Savickas in Super, 1996) konceptom družbenih vlog in njegovim pomenom pri kariernem razvoju so tudi naše fokusne skupine in individualni intervjuji pokazali, da srednješolci poleg vloge učenja opravljajo še druge vloge, ki so po njihovem mnenju vplivale na odločanje za študij.

V skladu s teorijo gradnje kariere (Savickas, 2005) je kvalitativna analiza kot zadnji in posebej pomemben dejavnik med psihološkimi spremenljivkami, ki je neposredno vplival na potek odločanja srednješolcev za študij, posredno pa tudi na vsebino odločitve, pokazala t. i. *karierno*

prilagodljivost oz. posameznikovo pripravljenost za sprijemanje s trenutno karierno razvojno nalogo – izbiro študija. Dijaki, ki so z odločanjem za študij začeli dovolj zgodaj, ki so bili v procesu odločanja bolj samoiniciativni, avtonomni in samoregulativni, ki so v raziskovanje sebe in študijev/poklicev vložili več časa in energije ter ki so zaupali vase in v svojo sposobnost učinkovitega odločanja, so v primerjavi z dijaki, ki so z odločanjem začeli (pre)pozno, ki so bili v procesu odločanja pasivni in odvisni od zunanjih/sistemskih spodbud in vodstva, ki so v odločanje vložili malo truda in pridobili malo informacij o študijih in poklicih, uspeli bolje spoznati sebe in preferenčne študije, bili mnenja, da čas odločitve ni prišel prehitro, bili so bolj zadovoljni s potekom odločanja in s končno izbiro, v katere pravilnost so bili trdno prepričani ter so bolj uspešno odpravljali težave, s katerimi so se soočali v procesu odločanja.

Kvalitativna analiza je pokazala, da širšo kategorijo okoljskih dejavnikov odločanja srednješolcev za študij sestavlja sedem glavnih kategorij: pomembne druge osebe, srednja šola, visokošolske institucije, druge institucije, množični mediji, gospodarsko okolje in nepričakovani dogodki. O vlogi pomembnih drugih oseb pri kariernem odločanju govorijo odnosni pristopi h karieri. Razmišljanja in ugotovitve teh pristopov so potrdili tudi dijaki iz naše raziskave. Analiza fokusnih skupin in individualnih intervjujev je pokazala pomen naslednjih pomembnih drugih oseb pri odločanju srednješolcev za študij: družine (ožje in razširjene), vrstnikov (sošolcev, prijateljev, znancev) in »strokovnjakov« (srednješolskih in visokošolskih učiteljev, študentov ter zaposlenih). Seveda so imeli najpomembnejšo in najbolj celovito vlogo starši, ki so vplivali na odločanje dijakov za študij preko vzgoje in izobraževanja (oblikovanja učnih in delovnih navad ter odnosov, stališč, prepričanj in vrednot v povezavi z delom in izobraževanjem), zagotavljanja učnih, poklicnih, delovnih in življenjskih izkušenj, zagotavljanja informacij in pomoči pri pridobivanju informacij o študiju in delu, nudenja emocionalne podpore v procesu kariernega odločanja, spodbujanja začetka, poteka in zaključka procesa odločanja ter zagotavljanja materialne podpore za študij in življenje v času študija.

Vloga sorojencev (kadar so ti bili starejši in so že študirali), razširjene družine (sorodnikov) in sošolcev na odločanje srednješolcev za študij je bila manjša – le spodbujanje motivacije za odločanje in informiranje o posameznih študijih. Srednješolski učitelji so vplivali na odločanje dijakov preko razvijanja/zaviranja poklicnih interesov, povezanih s posameznimi učnimi predmeti, in preko zviševanja/zniževanja občutka samoučinkovitosti v povezavi z učnimi predmeti. Študentje in zaposleni (strokovnjaki z izbranih poklicnih področij) so vplivali na odločanje srednješolcev za študij samo z, informacijami o študijskih programih, poklicih in delu. Pri ugotavljanju in opisovanju načinov vključevanja drugih oseb v odločanje dijakov za študij se je kot zelo uporaben izkazal razvojno odnosni model kariernega odločanja S. Phillips (2001).

Rezultati so pokazali, da srednja šola kot institucija vpliva na odločanje dijakov za študij preko izobraževalnega programa, izbirnih predmetov na maturi in preko dela šolske svetovalne službe. Visokošolske institucije so vplivale na odločanje srednješolcev za študij preko informativnih dni in spletnih strani. Zelo redko so dijaki v procesu odločanja za študij uporabili še druge družbeno-izobraževalne institucije, kot je npr. Center za poklicno informiranje in poklicno svetovanje, ki deluje v okviru Zavoda republike Slovenije za zaposlovanje.

Med množičnimi mediji, ki so vplivali na odločanje srednješolcev za študij, je največjo vlogo imel internet s spletnimi forumi, pomembno vlogo je imel tudi letni sejem izobraževanja in poklicev Informativa. Znotraj gospodarskega okolja je imela velik vpliv na odločanje za študij ekonomska perspektivnost študija/poklica, svetovna gospodarska kriza pa po mnenju v raziskavi sodelujočih dijakov ni vplivala na njihovo odločanje za študij. Skladno s Krumbolzovo karierno teorije je kvalitativna analiza kot zadnji okoljski dejavnik, ki deluje na odločanje srednješolcev za študij, pokazala na vlogo nepričakovanih dogodkov v procesu odločanja (nenačrtovan obisk informativnega dneva, bolezen, ločitev staršev in nepričakovana smrt).

Znotraj tretje krovne teme – procesa odločanja za študij je kvalitativna analiza pokazala tri glavne teme: časovno-dinamični vidik, spoznavno-aktivnostni vidik in metakognitivni vidik odločanja. Kot predpostavljajo razvojne karierne teorije, so tudi rezultati naše raziskave nedvoumno pokazali, da je odločanje srednješolcev za študij proces in ne enkratni dogodek. Kvalitativna analiza je odločanje srednješolcev za študij razmejila na dve osnovni karierni obdobji: karierno obdobje od vrta do zaključka osnovne šole in karierno obdobje v srednji šoli. Dijaki so menili, da karierni razvoj v otroštvu ni toliko zavestno usmerjen oz. načrtno voden k cilju iskanja poklica ali kariere. Odraža se skozi otrokovo radovednost in preizkušanje ter razvijanje interesov. V tem obdobju imajo velik vpliv na razvoj otrokovih interesov in prvih predstav o poklicih otrokom pomembne druge osebe. V osnovni šoli in skozi vključevanje v interesne aktivnosti otroci razvijajo številne interese in sposobnosti ter močno kognitivno napredujejo. Dijaki menijo, da imajo starši, osnovnošolski učitelji in učitelji interesnih dejavnosti velik vpliv na oblikovanje posameznikove poklicne samopodobe, prepričan v zvezi s poklici in poklicnih preferenc .

Z vidika kariernega razvoja v srednji šoli so rezultati pokazali, da dijaki v prvih treh letnikih ne razmišljajo veliko o študiju. Razmišljanje o študiju je v tem času odvisno predvsem od notranje motivacije dijakov, samoiniciativnosti in samoregulacije procesa kariernega odločanja. Bolj poglobljeno odločanje za študij se lahko začne zaradi izbire dodatnih predmetov za maturo na koncu drugega letnika srednje šole, z začetkom zbiranja točk za maturo v tretjem letniku srednje šole ali z obiskom informativnega dneva v tretjem letniku. Največkrat pa se ta proces pospeši šele s približevanjem informativnih dni v četrtem letniku srednje šole, ob razpisu za vpis v visokošolski študij in s približevanjem roka za oddajo prijave za vpis na visokošolski študij.

V okviru spoznavno-aktivnostnega vidika odločanja je skladno s predpostavko tipoloških kariernih teorij tudi naša raziskava pokazala, da srednješolci pri odločanju za študij uporabljajo tri temeljne aktivnosti: spoznavanje sebe, spoznavanje okolja (študijev, poklicev, služb in dela) ter povezovanje znanja z obeh področij. Tako je pri srednješolcih spoznavanje sebe večinoma nenačrtno in nesistematično, poteka vsak dan sproti, spontano, skozi celo življenje, temelji pa na ozaveščanju oz. samorefleksiji trenutnih in preteklih dejanj, besed, misli in emocij. Učinkovitost spoznavanja sebe je odvisna predvsem od njihove karierne pripravljenosti. Dijaki, ki so menili, da so se do prijave za vpis na študij uspeli dovolj dobro spoznati, so bili v

primerjavi z dijaki, ki niso bili takšnega mnenja, bolj zadovoljni z odločitvijo, bolj zavezani k odločitvi, bolj so zaupali v pravilnost odločitve in primernost izbranega študija, med odločanjem in po odločitvi pa so doživljali manj negativnih emocij.

Rezultati kvalitativne analize so pokazali, da srednješolci bolj načrtno in sistematično kot sebe spoznavajo okolje (študije, poklice, službe) ter da se spoznavanje okolja pogloblja s približevanjem roka za oddajo prijave za vpis na študij. Analiza odgovorov dijakov je pokazala naslednjo kategorizacijo tem in podtem spoznavanja okolja: viri informacij (pomembne druge osebe, institucije in mediji), vrste informacij, način pridobivanja informacij ter ocena dostopnosti in verodostojnosti informacij.

V procesu spoznavanja okolja so se intervjuvani dijaki največ informirali o trajanju študija, predmetniku, časovnem razporedu predavanj in vaj, številu študentov v posameznem letniku, možnosti študijske izmenjave in študija v tujini, izrednem študiju, odnosih med profesorji in študenti. Nekoliko manj so se dijaki informirali o poklicih in službah/delovnih mestih. Informirali so se o značilnostih poklica, potrebni izobrazbi za zasedanje določenega delovnega mesta, delovniku, delovnih pogojih, spretnostih, osebnostnih značilnostih in delovnih izkušnjah, ki se pričakujejo od posameznika na določenem delovnem mestu ipd. Pri postopku vpisa na študij pa so bili dijaki najbolj pozorni na omejitve pri vpisu na posamezne študijske programe, izračunavanje skupnega števila vpisnih točk, roke za oddajo prijave za vpis in elektronski način izpolnjevanja prijave za vpis preko spleta.

Informacije o študijih, poklicih in službah so intervjuvani dijaki pridobivali na predstavitev študijskih programov na informativnih dnevih, letnem sejmu poklicev Informativa v Ljubljani; ob obiskih strokovnjakov z izbranih poklicnih področjih na srednji šoli; na spletnih straneh fakultet in internetnih forumih, v pogovorih s študenti; z branjem knjig, člankov, strokovnih besedil iz preferenčnih poklicnih področij in zapiskov študentov; z obiski predavanj na izbranih fakultetah in s sodelovanjem v preferenčnih poklicih.

Primerjalna analiza intervjujev dijakov, ki so se o študijih/poklicih/slужbah dobro informirali, in dijakov, ki so v spoznavanje študijev in poklicev vložili malo časa in truda, je pokazala, da so bili bolj informirani dijaki v primerjavi z manj informiranimi dijaki bolj prepričani v svojo odločitev za študij, bolj zadovoljni z odločitvijo in samim odločanjem ter bolj zavezani odločitvi za študij.

Bistvo kariernega odločanja je povezovanje znanja o sebi z znanjem o okolju. V skladu s tipološkimi kariernimi teorijami je tudi analiza fokusnih skupin in individualnih intervjujev pokazala, da dijaki poskušajo poiskati in izbrati takšne študije, da se njihova osebnost čim bolj sklada z značilnostmi in zahtevami študija/poklica. Pri iskanju te skladnosti so najbolj upoštevali svoje interese in sposobnosti, nato zaposljivost poklica in svoje učne navade nazadnje pa svoje osebnostne značilnosti in vrednote.

Popolne skladnosti med posameznikom in okoljem je težko ali skoraj nemogoče doseči. Zato morajo dijaki v procesu odločanja pogosto *sklepati kompromise* in iskati optimalno ravnotežje

med vsemi v procesu odločanja sodelujočimi dejavniki. To pomeni, da znižajo en kriterij na račun drugega – žrtvujejo interes, osebnostno potezo ali vrednoto za lažjo dostopnost študija ali boljše zaposlitvene možnosti. Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so dijaki, ki so odločanje za študij začeli dovolj zgodaj in so v odločanje vložili več truda, sklenili manj kompromisov v primerjavi z dijaki, ki so odločanje začeli (pre)pozno in so vanj vložili manj truda.

Skladno z Gatiševim (Gatiš sod., 2010) multidimenzionalnim modelom kariernega odločanja so tudi dijaki v naši raziskavi uporabljali polovico stilov kariernega odločanja iz tega modela: racionalno-intuitivni, ne/izogibanje začetku procesa odločanja, vložen trud v odločanje, količina zbranih informacij v procesu odločanja, posvetovanje z drugimi in hitrosti izvedb končne odločitve. Primerjalna analiza intervjujev je pokazala, da so se tri od omenjenih šestih dimenzij odločanja – vložen trud v odločanje, ne/izogibanje vstopu v proces odločanja in zbiranje informacij o sebi in o študijih – izkazale kot prilagoditveno naravnane. Dijaki, ki niso odlašali s procesom odločanja za študij, ki so v odločanje vložili veliko časa in energije in ki so v procesu odločanja uspeli dobro spoznati sebe in preferenčne študijske programe, so sklenili manj kompromisov, rešili več težav, s katerimi so se soočali med odločanjem za študij, z izbiro študija so bili bolj zadovoljni, v svojo odločitev so bolj zaupali oz. manj dvomili v pravilnost odločitve in doživljali manj negativnih emocij, odločitvi za študij pa so bili bolj zavezani. Poleg ugotovljenih stilov odločanja, ki se skladajo z dimenzijami Gatiševega (Gatiš sod., 2010) multidimenzionalnega modela kariernega odločanja, so dijaki izpostavili še dve strategiji, ki so ju uporabljali pri odločanju za študij: »videnje sebe v poklicu« in »pregled razpisa za vpis na visokošolske študije in odločanje po principu izločanja neobetajočih študijskih programov«.

Karierna teorija kognitivnega procesiranja informacij (Sampson in sod., 2004) poudarja vlogo metakognicije pri učinkovitem kariernem odločanju. V metakognicijo uvršča samogovor, samozavedanje, usmerjanje in nadzor. Kvalitativna analiza je pokazala, da so dijaki zelo malo razmišljali o tem, kako je potekal njihov proces odločanja za študij, kaj šele, da bi ga zavestno usmerjali oz. nadzorovali. Samo eden od intervjuvanih dijakov je v procesu odločanja uporabil metakognicijo. Ta dijak je bil z odločitvijo in s potekom procesa odločanja sicer zelo zadovoljen, vendar pa so bili z odločitvijo in s potekom odločanja zadovoljni tudi nekateri dijaki, ki si z metakognicijo niso pomagali pri svojem odločanju za študij. Ti rezultati se skladajo z ugotovitvami Sharfa (2013), ki zagovarja tezo, da v primerjavi z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na proces kariernega odločanja (npr. karierna prilagodljivost), metakognicija nima tako pomembne vloge. V raziskavi smo sicer ugotovili tudi dva primera samogovora (enega pozitivnega in enega negativnega), ki pa sta bila spontana in nista bila del načrtovane uporabe metakognicije pri odločanju za študij. Raziskovanje vzrokov za neuporabo metakognicije v procesu odločanja srednješolcev za študij ostaja izziv za prihodnje raziskave.

Če povzamemo; rezultati empiričnega dela doktorske naloge so pokazali na kompleksne vzorce interaktivnih povezav dejavnikov in procesa odločanja srednješolcev za študij. Raziskava je pokazala uporabnost vseh kariernih teorij, predstavljenih v teoretičnem uvodu. Prav tako je pokazala, da je treba za uspešno razlago procesa in dejavnikov odločanja pri posameznem dijaku pogosto uporabiti kombinacijo več kariernih teorij.

4.1 Prispevek doktorskega dela

Doktorsko delo je ena prvih raziskav v Sloveniji, ki na tako celosten način preučuje karierni razvoj in odločanje splošno, a tudi specifično odločanje srednješolcev za študij. S teoretičnega vidika na enem mestu ponuja pregled, analizo, oceno in sintezo najbolj uveljavljenih in empirično podprtih teorij/modelov/ pristopov h karieri. Na ta način oblikuje integrativno teoretično znanje o kariernem razvoju in odločanju, s čimer si lahko pomagajo vsi, ki se profesionalno ali neprofesionalno ukvarjajo s področjem kariernega razvoja in odločanja.

Vrednost empiričnega dela doktorske naloge je v tem, da raziskuje pomen, dejavnike in proces odločanja srednješolcev za študij »od znotraj« in razlaga, kako srednješolci sami zaznavajo, doživljajo in interpretirajo lasten proces odločanja za študij, in tako ponuja informacije »iz prve roke«. Ker je raziskava pokazala na izjemno širino in raznolikost proučevanega pojava – procesa in dejavnikov odločanja srednješolcev za študij, lahko doktorsko delo koristi vsem, ki se tako ali drugače ukvarjajo z odločanjem srednješolcev za študij, posebej pa šolskim svetovalnim službam in kariernim centrom. Z ugotovitvijo, da je karierno odločanje proces, pa poudarja potrebo po sistematičnem pristopu h kariernemu svetovanju v šolskem prostoru, ki mora biti vgrajeno v kurikulum šole oz. letne delovne načrte šole in svetovalne službe skozi celotno obdobje osnovnošolskega, še zlasti pa srednješolskega izobraževanja.

S prikazovanjem celostne slike procesa in dejavnikov odločanja srednješolcev za študij doktorsko delo napeljuje bralca k razmišljanju, da je za uspešno razumevanje in nudenje pomoči dijakom pri odločanju za študij nujno poznavanje in integracija različnih teorij/modelov/pristopov h karieri, ki jih mora karierni svetovalnik smiselno uporabiti glede na karierne probleme, s katerimi se svetovanec sooča. Zato se zdi potreba po večjem poudarku na strokovnem kariernem svetovanju kot pomembnem delu šolskih svetovalnih delavcev še toliko bolj mestu.

4.2 Omejitve raziskave

Glavni omejitvi doktorskega dela se nanašata na empirični del raziskave in izhajata iz kvalitativnega pristopa k raziskovanju. Ker je bilo vzorčenje v raziskavi namensko, sicer značilno za kvalitativno raziskovanje, so dobljene ugotovitve kontekstualno vezane, zaradi česar rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo srednješolcev. Morda bi z uporabo drugih udeležencev iz drugih kontekstov dobili drugačne rezultate. Zato bi bilo smiselno, da se z nadaljnjimi raziskavami rezultate naše kvalitativne analize kvantificira na reprezentativnih vzorcih srednješolcev.

Druga pomanjkljivost empiričnega dela raziskave izhaja iz dejstva, da je pri kvalitativnem raziskovanju raziskovalec sam glavni merilni instrument (zbira, analizira, interpretira podatke) in je zaradi svoje neposredne udeležbe, reflektivnosti in izkušenj na raziskovalnem področju pomemben del raziskovalnega procesa. Na eni strani je to prednost kvalitativnega raziskovanja, saj se raziskovalec lahko sproti odziva in prilagaja raziskovalnim pogojem, na drugi strani pa

je to slabost, saj raziskovalec v vsakem primeru deluje subjektivno. V nadaljnjih raziskavah bi to pomanjkljivost lahko odpravili z vključitvijo večjega števila raziskovalcev, ki bi znotraj raziskave opravljali iste naloge, njihove ugotovitve pa bi primerjali, usklajevali in dopolnjevali. Tako bi povečali objektivnost, zanesljivost in veljavnost zbranih podatkov.

Še ena omejitev empiričnega dela raziskave izhaja iz dejstva, da smo raziskovalni pojav – odločanje srednješolcev za študij – preučevali samo z vidika dijakov samih. Še boljši vpogled v širino, globino in kompleksnost preučevanega pojava bi lahko dobili s triangulacijo virov podatkov, zlasti z vključitvijo družin dijakov, srednješolskih učiteljev, šolske svetovalne službe in kariernih svetovalcev, ki bi predstavili svoje poglede in prakso pri odločanju srednješolcev za študij.

4.3 Možnosti nadaljnjega raziskovanja

Doktorsko delo ponuja zelo širok pogled na karierni razvoj in karierno odločanje. Raziskava je bila celostna, ker je preučevala pojmovanje odločitve srednješolcev za študij, potek odločanja za študij ter izjemno veliko število dejavnikov kariernega odločanja, vse pa z vidika velikega števila (12) teoretskih perspektiv. Zaradi navedenega je razumljivo, da je raziskava posamezne karierne teorije in dejavnike odločanja obravnavala nekoliko bolj površinsko. Cilj raziskave ni bila poglobljena analiza izbrane karierne teorije ali dejavnika, ampak celosten prikaz kompleksnosti proučevanega pojava. Na osnovi povedanega bi bilo nadaljnje raziskovanje na tem področju lahko usmerjeno v:

- izbiro specifične karierne teorije/modela/pristopa in skozi to poglobljeno preučitev odločanja srednješolcev za študij;
- poglobljeno preučitev delovanja izbranega dejavnika ali skupine dejavnikov na odločanje srednješolcev za študij (npr. vlogo družine, vrstnikov, šolske svetovalne službe, socialno-ekonomskega statusa, spolne usmerjenosti);
- poglobljeno raziskovanje kariernega odločanja specifičnih skupin srednješolcev (npr. mladostnikov s posebnimi potrebami, pripadnikov kulturnih in etničnih manjšin, mladostnikov iz socialno ogroženih družin);
- poglobljeno raziskovanje manj preučevanih vidikov kariernega odločanja (npr. čustvenih in metakognitivnih vidikov odločanja);
- raziskovanje kariernega odločanja ljudi v katerem drugem kariernem prehodu (npr. izbira srednje šole pri devetošolcih, odločanje študentov o nadaljevanju izobraževanja na šesti stopnji po bolonjskem sistemu, odločanje ljudi o prvi zaposlitvi, o menjavi zaposlitve) in medsebojno primerjavo značilnosti kariernega odločanja iz dveh različnih kariernih situacij.

Predlagamo, da bi rezultate naše raziskave tudi kvantificirali z razvojem in uporabo vprašalnikov, povezanih z ugotovljenimi področji kariernega odločanja, na reprezentativnih vzorcih in z uporabo triangulacije kvalitativnega in kvantitativnega pristopa k raziskovanju.

5 LITERATURA

- Adachi, T. (2001). Career development by university students: Social cognitive career theory. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49, 326–336.
- Adler, A. (1929). *The Science of Living*. New York: Greenberg.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Walters, E. in Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ali, S. R. in Saunders, J. L. (2006). College expectations of rural Appalachian youth: An exploration of social cognitive career theory factors. *The Career Development Quarterly*, 55(1), 38–51.
- Amundson, N. E. in Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *Career Development Quarterly*, 47, 135–144.
- Anderson, L. W. in Krathwol, D. R. (ur.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Arbona, C. (1989). Hispanic employment and the Holland typology of work. *Career Development Quarterly*, 37, 257–268.
- Armstrong, P. I., Hubert, L. in Rounds, J. (2003). Circular unidimensional scaling: A new look at group differences in interest structure. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 297–308.
- Armstrong, P. I. in Rounds, J. (2008). Vocational psychology and individual differences. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Handbook of counseling psychology* (str. 375–391). New York, NY: Wiley.
- Armstrong, P. I., Day, S. X., McVay, J. P. in Rounds, J. (2008). Holland's RAISEC model as an integrative framework for individual differences. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 1–18.
- Armstrong, P. I. in Rounds, J.(2008). Vocational psychology and individual differences. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Handbook of counseling psychology* (str. 375–391). New York, NY: Wiley.
- Armstrong, P. I., Rounds, J. in Hubert, L. (2008). Re-conceptualizing the past: Historical data in vocational interest research. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 284–297.
- Assouline, M. in Meir, E. I. (1987). Meta-analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 319–332.
- Astin, A. W. in Holland, J. L. (1961). The environmental assessment technique: A way to measure college environments. *Journal of Educational Psychology*, 52, 308–316.
- Aubrey, R. F. (1977). Historical development of guidance and counseling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 288–295.
- Bae, S., Holloway, S. D., Li, J. in Bempechat, J. (2008). Mexican American students' perceptions of teacher expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels? *Urban Review*, 40, 210–225.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco: W. H. Freeman.

- Barbour, R. (2009). *Doing Focus Groups* (Book 4 of *The SAGE Qualitative Research Kit*). London: Sage.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. in Gupta, R. (2003). Meta-analysis of the relationship between five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel Psychology*, 56, 45–74.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Bell, A. P., Super, D. E., Dunn, T. B. (1988). Understanding and implementing career theory: A case study approach. *Counseling and human development*, 20(8), 1–19.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. in Tipton, S. M. (1986). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. New York: Harpner & Row.
- Berger, G. S., Piore, M. J. (1980). *Dualism and discontinuity in industrial societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bergmann, C. S., Plomin, R., Pedersen, N. L., McClearn, G. E. in Nesselroade, J. R. (1990). Genetic and environmental influences on social support: The Swedish Adoption/Twin Study of Aging (SATSA). *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 45, 101–106.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 334–352.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Handbook of counseling psychology* (str. 357–374). New York, NY: Wiley.
- Betz, N. E. in Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399–410.
- Betz, N. E. in Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383–402.
- Betz, N. E. in Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3–11.
- Betz, N. E. in Taylor, K. M. (1994). *Career Decision Making Self-Efficacy manual*. Columbus: Department of Psychology, Ohio State University Press.
- Betz, N. E. in Taylor, K. M. (2006).
- Betz, N. E., Harmon, L. W. in Borgen, F. H. (1996). The relationship of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 90–98.
- Betz, N. E., Borgen, F. H., Kaplan, A. in Harmon, L. W. (1998). Gender and Holland type as moderators of the validity and interpretive utility of the Skills Confidence Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 334–352.
- Blanchard, C. A. in Lichtenberg, J. W. (2003). Compromise in career decision making: A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 250–271.
- Blinne, W. R. in Johnstone, J. A. (1998). Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college. *Journal of College Student Development*, 39, 569–576.
- Bloch, D. P. (2000). The Sailable Beliefs review: A new instrument for connecting spirit and work. *Career Planning and Adult Development Journal*, 15, 71–81.
- Bloch, D. P. (2004). Spirituality, complexity, and career counseling. *Professional School Counseling*, 7, 343–350.

- Bloch, D. P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 52, 194–207.
- Bloch, D. P. in Richmond, L. J. (1998). *SoulWork: Finding the work you love, loving the work you have*. Palo Alto, CA; Davies-Black.
- Bloch, D. P. in Richmond, L. J. (2007). *SoulWork: Finding the work you love, loving the work you have*. Palo Alto, CA; Davies-Black.
- Bluestein, D. L. (1997). A Context-Rich Perspective of career Exploration Across the Life Roles. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 260–274.
- Bluestein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bluestein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1–17.
- Bluestein, D. L., Devenis, L., Kidney, B. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196–202.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. in Palladino Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23, 416–432.
- Bluestein, D. L., Schultheiss, D. E. in Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of career and working: A social constructivist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423–440.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. in Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39–50.
- Bochman, M. (1996). Predisposition to criminality: Swedish adoption studies in retrospect. V G. R. Block in J. A. Goode (ur.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (str. 99–114). Chichester: Wiley.
- Borgen, F. H. (1991). Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counseling psychology retrospective. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 263–290.
- Bouchard, T. J., Lykken, D. T., Tellegen, A. in McGue, M. (1996). Genes, drives, environment, and experience: EPD theory revisited. V C. P. Benbow in D. Lubinski (ur.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (str. 5–43). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment*. England: Tavistock.
- Bregman, L. (2006). Spirituality: A glowing and useful term in search of meaning. *OMEGA*, 53(1/2), 5–26.
- Bregman, G. in Killen, M. (1999). Adolescents` and young adults` reasoning about career choice and the role of parental influence. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 253–275.
- Brewer, E. W. (2001). Vocational souljourn paradigm: A model of adult development to express spiritual wellness as meaning, being, and doing in work and life. *Counseling and Values*, 45, 83–93.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L. in Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561–576.

- Bronowski, J. (1978). *The origins of knowledge and imagination*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brown, D. (1990). Summary, comparison, and critique of the major theories. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 338–363). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (ur.). (2002). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. in Brooks, L. (ur.) (1991). *Career counseling techniques*. Needham Heights, MA: Allyn in Bacon.
- Brown, M. T., Lum, J. L. in Voyle, K. (1997). Roe revisited: A call for the reappraisal of the theory of personality development and career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 283–294.
- Canda, E. R. in Furman, L. D. (1999). Conceptualizing spirituality for social work: Insights from diverse perspectives. *Social Thought*, 14, 30–46.
- Capuzzi, D. in Stauffer, M. D. (2012). *Career Counseling: Foundations, Perspectives, and Applications*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Carlson, C. in Phillips, S. D. (2001). Relational perspectives on the college choice decision making process. Prispevek predstavljen na letni konvenciji Ameriškega psihološkega združenja. Avgust, 2001, San Francisco, CA.
- Carlson, J., Watts, R., Maniaci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carson, A. D. in Mowesian, R. (1993). Moderators of the prediction of job satisfaction from congruence: A test of Holland's theory. *Journal of Career Assessment*, 2, 130–144.
- Chang, A. (2006). Ethnic identity and social cognitive determinants of Korean American career choices in the science and non-science domains. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67/3-A, 835.
- Chartrand, J. M. in Rose, M. L. (1996). Career interventions for at-risk populations: Incorporating social cognitive influences. *The Career Development Quarterly*, 44, 341–353.
- Childs, J. M. (1995). *Ethics in business: Faith at work*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Chiu, L. Emblen, J. D., Van Hofwegen, L. Sawatzky, R. in Meyerhoff, H. (2004). An integrative review of the concept of spirituality in the health sciences. *Western Journal of Nursing Research*, 26, 405–428.
- Chope, R. C. (2006). Assessing family influence in career decision making. V G. R. Walz, J. C. Bleuer in R. K. Yep (ur.), *Vistas: Compelling perspectives on counseling* (str. 183–186). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Chope, R. C. (2011). Reconsidering interests: The next big idea in career counseling theory and research. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 343–352.
- Chope, R. C. in Consoli, A. J. (2006). Multicultural family influence in career decision making. V G. R. Walz, J. C. Bleuer in R. K. Yep (ur.), *Vistas: Compelling perspectives on counseling* (str. 85–88). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Chronister, K. M. in McWhirter, E. H. (2003). Applying social cognitive career theory to the empowerment of battered women. *Journal of Counseling and Development*, 81, 418–425.
- Ciechalski, J. C. (2009). Review of the Self-Directed Search. V E. A. Whitfeld, R. W. Feller in C. Wood (ur.), *A counselor's guide to career assessment instruments* (str. 304–308). Broken Arrow, OK: National Career Development Association.

- Cinamon, R. G. (2006). Preparing minority adolescents to blend work and family roles: Increasing work-family conflict management self efficacy. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(1), 79–94.
- Cohran, L. (1997). *Career Counseling: A narrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Collin, A. in Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. V P. J. Hartung in L. M. Subich (ur.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (str. 89–106). Washington, DC: American Psychological Association.
- Conger, J. J. (1991). *Adolescence and Youth*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Constantine, M. G., Waččace, B. C. in Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307–319.
- Constantine, M. G., Milville, M. L., Warren, A. K., Gainor, K. in Lewis-Coles, M. E. L. (2006). Religion, spirituality, and career development in African American college students: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 54, 227–241.
- Coogan, P. A. in Chen, C. P. (2007). Career development and counseling for women: Connecting theories to practise. *Counseling Psychology Quarterly*, 20(2), 191–204.
- Cosby, F. J. (1987). *Spouse, Parent, Worker: On gender and multiple roles*. New Haven: Yale University Press.
- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: 1. Attitude Test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monographs*, 79 (2), 6–24.
- Csikszentmihaly, M. in Beattie, O. V. (1979). Life Themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45–63.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezić, T., ... Šmuk, B. (2008). Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah in v dijaških domovih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čerče, M. (2007). *Osebnostni in motivacijski dejavniki pri poklicnem odločanju*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dalton, J. C. (2001). Career and calling: Finding the place for spirit in work and community. *New Directions for Student Services*, 95, 17–25.
- Damon, W. in Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Darcy, M. U. A. in Tracey, T. J. G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC interests across gender and time. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 17–31.
- Davidson, J. C. in Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of work. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33, 135–147.
- Davies, R., Heinesen, E. in Holm, A. (2002). The relative risk aversion hypothesis of educational choice. *Journal of Population Economics*, 15, 683–713.
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dawis, R. V., Lofquist, L. H. (1993). From TWA to PEC. *Journal of Vocational Behavior*, 43, 113–121.

- Demaray, M. K., Malecky, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K. in Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691–706.
- Dent, E. B., Higgins, E., in Wharff, D. M. (2005). Spirituality and leadership: An empirical review of definitions, distinctions, and embedded assumptions. *The Leadership Quarterly*, 16, 625–653.
- Denzin, N. in Lincoln, Y. S. (ur.) (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derezotes, D. S. (1995). Spirituality and religiosity: Neglected factors in social work practise. *Arete*, 20(1), 1–15.
- Dey, I. (1998). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routhledge.
- Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 502–524.
- Dietrich, J. in Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents` development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119.
- Dik, B. J. in Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions prospects for research and practise. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424–450.
- Dik, B. J., Duffy, R. D. in Eldridge, B. M. (2009). Calling and vocation in career counseling: Recommendations for promoting meaningful work. *Professional Psychology: Research and Practise*, 40(6), 625–632.
- Domene J. F. (2012). Calling and career outcome expectations: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Career Assessment* , 20, 281–292.
- Domene, J. F., Arim, R. G. in Young, R. A. (2007). Gender and career development projects in early adolescence: Similarities and differences between mother-daughter and mother-son dyads. *Qualitice Research in Psychology*, 4(1–2), 107–126.
- Donohue, R. (2006). Person-environment congruence in relation to career change and career persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 504–515.
- Downing, H. M., in Nauta, M. M. (2010). Separation-individuation, exploration, and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development*, 36, 207–227.
- Duffy, R. D. (2006). Spirituality, religion, and career development: Current status and future directions. *Career development Quarterly*, 55(1), 52–63.
- Duffy, R. D. in Bluestein, D. L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 429–440.
- Duffy, R. D. in Sedlacek, W. E. (2007). Ewwe. The Work Values of First-Year College Students: Exploring Group Differences. *The Career Development Quarterly*, 55, 359–364.
- Duffy, R.D., in Sedlacek, W.E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59, 27–41.
- Duffy, R.D., Allan, B.A., in Dik, B.J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Exploring potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 74–80.
- Edwards, K. J. in Whitney, D. R. (1972). Structural analysis of Holland`s personality types using factor and configural analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 136–145.

- Elosua, P. (2007). Assessing vocational interests in the Basque Country using paired comparison design. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 135–145.
- Erickson, D. B. (1993). The relationship between personality type and preferred counseling model. *Journal of Psychological Type*, 27, 39–41.
- Fabian, E. S. (2000). Social cognitive theory of careers and individuals with serious mental health disorders: Implications for psychiatric rehabilitation programs. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 23, 262–269.
- Fasinger, R. E. (2005). Theoretical issues in the study of women's career development: Building bridges in a brave new world. V W. B. Walsh in M. L. Savickas (ur.), *Handbook of vocational psychology* (str. 85–124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fawcett, J., Downs, F. S. (1986). *The relationship of theory and research*. Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Felsman, D. E. in BLuestein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279–295.
- Flick, U. (2009). *Designing Qualitative Research* (Book 1 of *The SAGE Qualitative Research Kit*). London: Sage.
- Flook, L., Repetti, R. L. in Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319–327.
- Flores, L. Y. O'Brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 14–27.
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., Smith, J. L. in Ploszaj, A. M. (2006). Testing a model of nontraditional career choice goals with Mexican American adolescent men. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 214–234.
- Fordham, S. in Ogbu, J. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of »acting White«. *Urban Review*, 18, 176–206.
- Fouad, N. A. (2002). Cross-cultural differences in vocational interests: Between-group differences on Strong Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 283–289.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543–546.
- Fouad, N. S. in Arbona, C. (1994). Career in cultural context. *The Career development Quarterly*, 43, 96–194.
- Fouad, N. A., Cotter, E. w, Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L. in Bernfeld, S. (2010). Development and validation of the Family Influence Scale. *Journal of Career Assessment*, 18, 276–291.
- Fouad, N. A. Smith, P. L. in Zao, K. E. (2002). Across academic domains: Extention of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 164–171.
- Friedman, A. I. in Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 967–976.
- Gadassi, R., Gati, I., & Dayan, A. (2012). The adaptability of career decision-making profiles. *Journal of Counseling Psychology*, 59(4), 612–622.
- Gadassi, R., Gati, I. in Wagman-Rolnick, H. (2013). The Adaptability of Career Decision-Making Profiles: Associations With Self-Efficacy, Emotional Difficulties, and Decision Status. *Journal of Career Development*, 40(6), 490–507.

- Gall, T. L., Malette, J. in Guirguis-Younger, M. (2011). Spirituality and Religiousness: A Diversity of Definitions. *Journal of Spirituality in Mental Health, 13*. 151–181.
- Gallo, J. (2009). The role of attachment and social support in vocational maturity. *Disertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 69i(12-B)*. (2009-99120-194; AAI3341419)
- Garcia-Zamor, J. C. (2003). Workplace spirituality and organizational performance. *Public Administration Review, 63*, 355–363.
- Gati, I. (1990). Why, when and how to take into account the uncertainty involved in career decisions. *Journal of Conseling Psychology, 37*, 487–491.
- Gati, I. (1991). The structure of vocational interests. *Psychological Bulletin, 109*, 309–324.
- Gati, I. in Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. V F. T. Leong in A. Barak (ur.), *Contemporary models in vocational psychology* (str. 7–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gati, I., Gadassi, R., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedman, R., & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment, 19*, 3–20.
- Gati, I., Krausz, M. in Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 510–526.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 277–291.
- Gavazzi, S. M., Anderson, S. A. in Sabatelli, R. M. (1993). Family differentiation, peer differentiation, and adolescence adjustment in a clinical sample. *Journal of Adolescent Research, 8*, 205 – 225.
- Gellat, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 9*(3), 240–245.
- Gellat, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 252–256.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Germeijs, V. in Verschueren, K. (2009). Adolescents` career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence, 19*(3), 459–483.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S, in Gati, I. (2012). Career decision-making profiles of Italian adolescents. *Journal of Career Assessment, 20*, 375–389.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axerald, S. in Herma, J. L. (1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University Press.
- Goldengerg, H. in Goldenber, I. (2013). *Family therapy: An overview*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Goodman, J. (1994). Career adaptability in adults: A construct whose time has come. *Career Development quarterly, 43*, 74–84.
- Gottfredson, G. D. in Holland, J. L. (1990). A longitudinal test of the influence of congruence: Job satisfaction, competency utilization, and counterproductive behavior. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 389–398.

- Gottfredson, G. D. in Holland, J. L. (1991). *The Position Classification Inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, G. D. in Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland Occupational Codes*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545–579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson`s theory of circumscription, compromise. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 179–232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson`s theory of circumscription, compromise and self-creation. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson`s theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 71–100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gottfredson, L. S. in Richards, J. M., (1999). The meaning and measurement of environments in Holland`s theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 57–73.
- Gravino, K. L. (2002). The role of parental attachment and psychological separation in the career decision-making process. *Disertation Abstracts International: Section b: The Sciences and Engineering*, 63 (5-B), 2650.
- Grotevant, H. D. in Thorbecke, W. L. (1982). Sex differences in styles of occupational identity formation. *Developmental Psychology*, 18, 396–405.
- Gupta, S., Tracey, T. J. G. in Gore, P. A., (2008). Structural examination of RAISEC scales in high school students: Variation across ethnicity and method. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 1–13.
- Gushe, G. V. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational behavior*, 68(1), 85–95.
- Gushe, G. V. in Whitson, M. L. (2006a). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American highschool students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33(2), 112–124.
- Gushe, G. V. in Whitson, M. L. (2006b). The relationship of ethnic identity and gender role attitudes to the development of career choice goals among Black and Latina girls. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 379–385.
- Gushue, G. V., Scanlan, J. R. L., Pantzer, K. M. in Clarke, C. P. (2006.) The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33, 19–28.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. V A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in changing societies* (str. 232–258). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hackett, G., Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 326–339.

- Hall, A. S., Kelly, K. R. in Van Buren, J. B. (1995). Effects of grade level, community of residence, and sex on adolescent career interests in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Career Development*, 21, 223–232.
- Hansen, J. C., Dik, B. J. in Zhou, S. (2008). An examination of the structure of leisure interests of college students, working-age adults, and retirees. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 133–145.
- Hansen, J. C. in Scullard, M. (2002). Psychometric evidence for the Leisure Interest Questionnaire and analyses of the structure of leisure interests. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 331–341.
- Hanzel, J. (1999). *The concept of scientific law in the philosophy of science and epistemology: A study of theoretical reasons*. Boston: Kluwer.
- Hargrove, B. K., Inman, A. G. in Crane, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263–278.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119–133.
- Harrison, R. (1978). Person-environment fit and job stress. V C. L. Cooper in R. Payne (ur.), *Stress at work* (str. 175–205). New York: Willey.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. White Plains, NY: Longman.
- Hedrich, V. (2008). Structure of vocational interests in Serbia: Evaluation of spherical model. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 13–23.
- Heinen, J. R. (1985). A primer on psychological theory. *Journal of Psychology*, 119, 413–421 .
- Helvig, A. A. (1998). Developmental and sex differences in worker's functions of occupational aspirations of a longitudinal sample of elementary school children. *Psychological Reports*, 82, 915–921.
- Helvig, A. A. (2000).
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28, 77–95.
- Henderson, S., Hesketh, B., Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 37–48.
- Herr, E. L. (1997). Super's Life-Span, Life-Space Approach and Its Outlook for Refinement. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 238–246.
- Hesketh, B., Durant, C. in Pryor, R. (1990). Career compromise: A test of Gottfredson's (1981) theory using a policy capturing procedure. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 97–108.
- Hesketh, B., Elmslie, S., Kaldor, W. (1990). Career compromise: Alternative account to Gottfredson's theory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 49–56.
- Hill, P. C. in Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58, 64–74.
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B. in Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 30(1), 51–77.

- Hirschi, A. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students: Measures for related but different constructs. *Journal of Individual Differences*, 28, 205–218.
- Hodge, D. R. in McGrew, C. C. (2006). Spirituality, religion, and the interrelationship: A nationally representative study. *Journal of Social Work Education*, 42, 637–654.
- Hogan, R. (1983). Socioanalytic theory of personality. V M. Page (ur.), *1982 Nebraska symposium on motivation: Personality–current theory and research* (str. 55–89). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35–45.
- Holland, J. L. (1962). Some explorations of a theory of vocational choice: One- and two-year longitudinal studies. *Psychological Monographs*, 76 (26), 49–56.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality type and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1987). Current status of Holland's theory of careers: Another perspective. *Career development Quarterly*, 36, 24-30.
- Holland, J. L. (1994). *The Self-Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1996a). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397–406.
- Holland, J. L. (1996b). *The Occupations Finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997a). *Educational Opportunities Finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997b). *Leisure Activities Finder*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997c). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. in Holland, J. F. (1977). Distribution of personalities within occupations and fields of study. *Vocational Guidance Quarterly*, 25, 226–231.
- Holland, J. L. (1999). Why interest inventories are also personality inventories. V M. L. Savickas in A. R. Spokane (ur.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (str. 87–101). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Holland, J. L., Draiger, D. C. in Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A. in Powell, A. B. (1994). *The Self-Directed Search technical manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. in Gottfredson, G. D. (1994). *CASI: Career Attitudes and Strategies Inventory: An inventory for understanding adult careers*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J. L., Johnston, J. A. in Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale. A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 1–11.
- Hopson, B. in Adams, J. D. (1977). Towards an understanding of transitions: Defining some boundaries of transition. V J. Adams, J Hayes in B. Hopson (ur.), *Transition: Understanding and managing change* (str. 1–19). Montclair, NJ: Allenheld & Osmun.
- Hotchkiss, L., Borow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. V D. Brown, L. Brooks in sod. (ur.), *Career choice and development* (str. 262–307). San Francisco: Jossey-Bass.
- Houtman, D. in Aupers, S. (2007). The Spiritual Turn and the Decline of Tradition: The Spread of Post-Christian Spirituality in 14 Western Countries, 1981-2000, *Journal for the Scientific Study of Religion* 46(3), 305–320.
- Huntley, H. L. (1997). How does »God-Talk« speak to the workplace: An essay on the theology of work. V D. P. Bloch in L. J. Richmond (ur.), *Connections between spirit and work in career development* (str. 115–136). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Jepsen, D. A. (1974). Vocational decision making strategy types: An exploratory study. *The Vocational Guidance Quarterly*, 23, 17–24.
- Johnson, R. H. (1978). Individual styles of career decision-making: A theoretical model for counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 56, 530–536.
- Jome, L. M. Phillips, S. D., Page, J. C., Donovan, B., Surething, N. Podchaski, E. J. in Sheehy, J. (2003). Relational influences in career and life decision making: A qualitative analysis of »good« and »bad« decisions of college students. Prispavek predstavljen na letni konferenci Ameriškega psihološkega združenja. Avgust 2003, Toronto, Ontario, Canada.
- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness in the life cycle. V H. A. Bosma, T. L. G. Graafsman, H. D. Grotevant in D. J. De Levita (ur.), *Identity and development: An interdisciplinary approach* (str. 81–102). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guichard, J. in Lenz, J. (2005). Career theory from an international perspective. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 17–28.
- Katz, M. R. (1966). A model of guidance for career decision-making. *The Vocational Guidance Quarterly*, 15, 2–10.
- Keating, D. in Bobbitt, B. (1978). Individual and developmental differences in cognitive processing component of ability. *Child Development*, 52, 538–544.
- Keller, B. K. in Whitson, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents` career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217.
- Kenny, M. E. in Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257–272.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M. in Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142–155.
- Kenny, M. E., Gualdrón, L., Scanlon, D., Sparks, E., Bluestein, D. in Jernigan, M. (2007). Urban adolescents` construction supports and barriers to their educational and career attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 336–343.
- Kenny, M. E. in Medvide, M. B. (2013). Relational Influences on Career Development. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (str. 329–356). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Kies, A. L., Fouad, N. A., Liu, J. P. in Figueiredo, C. M. (2011). *Convergent validity of the Family-Influence Scale on Career Decision Making*. Prispèvek predstavljen na letni konvenciji Ameriškega psihološkega združenja, Washington, DC.
- Klaczynski, P. A. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: Theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25, 811–824.
- Knapp, R. R., Knapp, L. (1985). *California Occupational Preference system: Self-interpretation profile and guide*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., ... Niklanovič, S. (2011). *Terminološki slovarček: karijerne orientacije 2011*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Krumboltz, J. D. (1975). A social learning theory of career decision making. V A. M. Mitchell, G. B. Jones in J. D. Krumboltz (ur.), *A social learning theory of career decision making* (str. 13–39). Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. V A. M. Mitchell, G. B., Jones, J. D. Krumboltz (ur.), *Social learning and career decision making* (str. 19–49). Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D., in Henderson, S. J. (2002). A learning theory for career counselors. V S. G. Niles (ur.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (str. 41–58). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Krumboltz, J. D., in Levin, A. S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact.
- Kvale, S. (2009). *Doing Interviews* (Book 2 of *The SAGE Qualitative Research Kit*). London: Sage.
- Ladany, N., Melincoff, D. S., Constantine, M. G. in Love, R. (1997). At-risk urban high school students' commitment to career choices. *Journal of Counseling and Development*, 76, 45–52.
- Lapan, R. T., Loehr-Lapan, S. J. in Tupper, T. W. (1993). *Tech-prep careers workbook: Counselor's manual*. Columbia, MO: Columbia Department of Educational and Counseling Psychology, University of Missouri–Columbia.
- Larson, L. M., Rottinghaus, P. J. in Borgen, F. H. (2002). Meta-analyses of Big Six Interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 217–239.
- Latona, J. R. (1989). Consistency of Holland code and its relation to persistence in a college major. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 253–265.
- Laudeman, K. A. in Griffith, P. (1978). Holland's theory of vocational choice and postulated value dimensions. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1165–1175.
- Law, B. (1999). Career learning space: New-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counseling*, 27, 35–54.
- Lease, S. H. in Dahlbeck, D. T. (2009). Parental influences, career decision-making attributions, and self-efficacy: Differences for men and women? *Journal of Career Development*, 36(2), 95–113.
- Lee, S. K. in Yi, H. S. (2010). Family systems as predictors of career attitude maturity for Korean high school students. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 141–150.

- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 101–127). Hoboken, NJ: John-Wiley.
- Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 115–146). Hoboken, NJ: John-Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W. in Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236–247.
- Lent, R. W. in Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21.
- Lent, R. W. in Brown, S. D. (2013). Understanding and Facilitating Career Development in the 21st Century. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 1–26). Hoboken, NJ: John-Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D. in Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 78–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. in Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. V D. Brown (ur.), *Career choice and development* (str. 255–312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D. in Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 165–169.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L. in Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101–118.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H. in Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458–465.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., ... Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students's experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61–72.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C.S. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84–92.
- Lenz, J., Brown, S., Nassar-McMillan, S., Reardon, R., Sampson, J., & Niles, S. (2009, junij). *Examining cognitive career theories: Current status, future trends, and implications for the development and implementation of guidance services*. Prispjevek predstavljen na konferenci mednarodnega združenja za izobraževalno in poklicno vodenje (International Association for Educational and Vocational Guidance conference), Jyväskylä, Finska.
- Leong, F. T. L. (1995). *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counseling Psychology Quarterly*, 11, 325–335.
- Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve, and policy implications. *Child Development*, 52, 538–544.

- Lewis, M. M. in Hardin, S. I. (2002). Relations among and between career values and Christian religious values. *Counseling and Values*, 46, 96–107.
- Li, C. in Kerpelman, J. (2007). Parental influences on young women`s certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56(1–2), 105–115.
- Lindley, L. D. (2005). Perceived barriers to career development in the context of social cognitive theory. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 271–287.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P. in Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career decision making. *Exceptional children*, 73(3), 348–366.
- Lisi, K. L., Phillips, S. D., Christopher, E. K., Groat, M. in Carlson, C. (1999). Understanding the role of others in career decision making. Prispevek predstavljen na konferenci Ameriškega psihološkega združenja. Avgust, 1999, Boston, MA.
- Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lofquist, L. H. in Dawis, R. V. (1984). *Essentials of person-environment-correspondence counselling*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. in Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737.
- Lucas, C. (1999). Predicting at risk adolescent work adjustment: An application and extension of attachment theory. *Disertation Abstracts International*, 59(7B), 3747.
- Lunneborg, P. W. (1981). *The Vocational Interest Inventory (VI) manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Lunneborg, P. W., Wilson, V. M. (1982). *To work: A guide for women college graduates*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Luzzo, D. A. in McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perceptions of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 79, 61–77.
- Lyddon, W. L. (1995). Cognitive therapy and theories of knowing: A social constructivist view. *Journal of Counseling and Development*, 73, 579–585.
- Lyons, M. J., Goldberg, J., Eisen, S. A., True, W., Tsuang, M. T., Meyer, J. M. in sod. (1993). Do genes influence exposure to trauma: A twin study of combat. *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric Genetics)*, 48, 22–27.
- Mann, L., Harmoni, R., in Power, C. (1989). Adolescent decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265–278.
- Marshall, C. in Rossman. G. B. (2011). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Marx, M. H. (1963). The general nature of theory construction. V M. H. Marx (ur.), *Theories in contemporary psychology* (str. 4–46). New York: Macmillan.
- Marx, M. H. in Hillix, W. A. (1963). *Systems and theories in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harpner & Row.

- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivistic approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55(3), 206–224.
- McSherry, W. in Cash, K. (2004). The language of spirituality: An emerging taxonomy. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 151–161.
- Meir, E. I. (1975). *Manual for the RAMAK and Courses interest inventories*. Israel: Tel Aviv University, Department of Psychology.
- Meir, E. I., Rubin, A., Temple, R., Osipow, S. H. (1997). Examination of interest inventories based on Roe's classification. *Career Development Quarterly*, 46, 48–61.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: John Willey & Sons, Inc.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. in O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218–237.
- Miller, W. R. in Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58, 24–35.
- Miller-Tiedman, A. L. (1988). *LIFECAREER: The quantum leap into a process theory of career*. Vista, CA: Lifecareer Foundation.
- Miller-Tiedman, A. L. (1989). *How NOT to make and succeed: Life on your own terms*. Vista, CA: Lifecareer Foundation.
- Miller-Tiedman, A. L. (1992). *LIFECAREER: How it can benefit you*. Vista, CA: Lifecareer Foundation.
- Miller-Tiedman, A. L. (1997). The Lifecareer process theory: A healthier choice. V D. P. Bloch in L. J. Richmond (ur.), *Connections between spirit and work in career development* (str. 87–114). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Miller-Tiedman, A. L. (1999). *Learning, practising, and living the new careering*. Philadelphia: Accelerated Development.
- Millman, J., Czaplewski, A. J. in Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16, 426–447.
- Mitchell, L. K. in Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. V D. Brown in L. Brooks (ur.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practise* (str. 145–196). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L.K. in Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. V D. Brown in L. Brooks (ur.), *Career Choice and Development* (str. 233–280) San Francisco, California: Jossey Bass.
- Mitchell, K.E., Levin, A.S. in Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115–124.
- Morrow, S. L., Gore, P. A. in Campbell, B. W. (1996). The application of sociocognitive framework to the career development of lesbian women and gay men. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 136–148.

- Multon, K. D., Brown, S. D. in Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Musek, J. (2000). *Nova psihološka teorija vrednot*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J. (2005). *Psihološke dimenzije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Myers, I. B. (1998). *Introduction to type*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nakamoto, J. in Schwartz, D. (2010). Is peer victimization association with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242.
- Nauta, M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57 (1), 11–22.
- Navarro, R. L., Flores, L. Y. in Worthington, R. L. (2007). Mexican American middle school student's goal intentions in mathematics and science: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 320–335.
- Neimeyer, G. J. (1992). Personal Constructs in career counseling and development. *Journal of Career Development*, 18, 163–174.
- Neimeyer, G. J. (1988). Cognitive integration and differentiation in vocational behavior. *The Counseling Psychologist*, 16, 440–475.
- Nevill, D. D., Super, D. E. (1986). *Manual for the Sailability Inventory: Theory, application, and research*. Palo alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Niklanović, S., Lapajne, Z., Hruševar-Bobek, B. in Boben, D. (1996). *SDS. Iskanje poklicne poti. Priložnik*. Ljubljana: Produktivnost, d. o. o. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Niklanović, S., Lapajne, Z., Hruševar-Bobek, B., Boben, D. (2005). *Iskanje poklicne poti – SDS. Priložnik za obliki R in E*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment of the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior*, 48, 257–274.
- Obegi, J. H. in Berant, E. (ur.). (2009). *Attachment theory and research in clinical work with adults*. New York, NY: Guilford Press.
- Oleski, D. in Subich, L. M. (1996). Congruence and career change in employed adults. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 221–239.
- Olson, S. K., Johnstone, J. A. in Kuncze, J. (1985). Validity of my vocational situation for homemakers and displaced homemakers. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 18, 17–25.
- Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L. in Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in adolescence. *Journal of Adolescence*, 14, 275–291.
- Osborn, D. S., Howard, D. K. in Leierer, S. J. (2007). The effect of career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *Career development Quarterly*, 55, 365–377.
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Osipow, S. H. in Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of Career Development*. Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.

- Oxford Dictionaries (junij, 2013). Dostopno na: <http://oxforddictionaries.com>.
- Ozyurek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3), 145–156.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Penick, N. I. in Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 40, 208–222.
- Perdue, S. V., Reardon, R. C. in Peterson, G. W. (2007). Person–environment congruence, self-efficacy, and environmental identity in relation to job satisfaction: A career decision-making theory perspective. *Journal of Employment Counseling*, 44, 29–39.
- Perrone, K. M., Webb, L. K. in Jackson, Z. V. (2007). Relationships between parental attachment, work and family roles, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 55(3), 237–248.
- Perrone, K. M., Sedlacek, W. E., in Alexander, C. M. (2001). Gender and ethnic differences in career goal attainment. *Career Development Quarterly*, 50, 168–178.
- Perry, J. C., Liu, Z. in Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: Parental career support and teacher support. *Counseling Psychologist*, 38, 269–295.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. in Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C., Lenz, J. G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 423–475). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, S. D. in Bluestein, S. D. (1994). Readiness for career choice: Planning, exploring and deciding. *Career development Quarterly*, 43, 425–433.
- Phillips, S. D., Carlson, C., Christopher-Sisk, E. in Gravino, K. L. (2001). Treating clients with decision making problems. V L. VandeCreek in T. L. Jackson (ur.), *Innovations in clinical practise: A source book* (str. 129–140). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Phillips, S. D., Groat, M., Jome, L., Stramenga, M., Gravino, K. L., Christopher-Sisk, E. in Carlson, C. (2000). Relationships and career decision making: Actions of Others and Self Directedness. Prispevek predstavljen na letniko konvenciji Ameriškega psihološkega združenja. Avgust 2000, Washington, DC.
- Phillips, S. D. in Jome, L. M. (2005). Vocational choices: What do we know? What do we need to know? V W. B. Walsh in M. L. Savickas (ur.), *Handbook of vocational psychology* (str. 127 – 153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Phillips, S. D. in Jome, L. M., Stramenga, M. S., Merrigan, B. A., Page, J. C., Tully, A. W., ... Mowry, M. (2002). Relational influences in career decision making. Prispevek predstavljen na letni konvenciji Ameriškega psihološkega združenja. Avgust, 2002, Chicago, IL.
- Phillips, S. D., in Paziienza, N. J. (1988). History and theory of the assessment of career development and decision making. V W. B. Walsh in S. H. Osipow (ur.), *Career decision making* (str. 1–31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- Piaget, J. (1997). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking Press.
- Plomin, R. in Bergmann, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on »environmental« measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373–427.
- Plomin, R. in Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: What's new?. *Intelligence*, 24, 53–77.
- Plomin, R., DeFries, J.C, McClearn, G.E. in Rutter, R. (1997). *Behavioral genetics*. New York: W.H. Freeman.
- Plomin, R., DeFries, J. D., McClearn, J. E. in McGuffin, P. (2001). *Behavioral genetics*. New York: Worth.
- Plomin, R., Lichstein, P., Pedersen, N. L., McClern, G. E., Nesselroade, J., R. (1990). Genetic influence on life events during the last half of the life span. *Psychology and Aging*, 5, 25–30.
- Porfeli, E. J. in Savickas, M. L. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and initial validity of the USA form. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 748–753.
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 48, 59–67.
- Puffer, K. A. (1999). A study of collegian's family activities, roles, and interpersonal relations and their vocational identity, career choice commitment and decision making: An application of the development contextual framework (Doctoral disertation, Purdue Uniresity, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 59/12-A, 4370.
- Rachman, D. Amernic, J. in Aranya, N. (1981). A factor-analytic study of the construct validity of Holland's Self-Directed Search test. *Educational and Psychological Measurment*, 41, 425–437.
- Randhal, G. J. (1991). A typological analysis of the relationships between measured vocational interests and abilities. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 333–350.
- Rayburn, C. A. (1997). Vocation as calling: Affirmative response or »wrong number«. V D. P. Bloch in L. J. Richmond (ur.), *Connections between spirit and work in career development* (str. 163–184). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Reardon, R. C. in Lenz, J. G. (1998). *The Self-Directed Search and related Holland career materials: A practitioner's guide*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P. in Peterson, G. W. (2000). *Career development and planning: A comprehensive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Robert, T. E., Young, J. S. in Kelly, V. A. (2006). Relationships between workers` spiritual well-being and job satisfaction: A preliminary study. *Counseling and Values*, 50(3), 165–175.
- Robinson, T. L. in Howard-Hamilton, M. F. (2000). *The voncergence of race, ethnicity, and gender*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.
- Roe, A. in Brown, C. F. (1927). Qualifications for dentistry: A preliminary study. *Personnel Journal*, 6, 176–181.

- Roe, A. Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practise* (str. 68–101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rohner, R. P., Rising, D. G. in Sayre-Scibona, J. (2009). Sex differences in relations among remembered parental behavior in childhood, adults` current psychological adjustment, and career indecision. *Psychological Reports*, 104(2), 558–566.
- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M. in Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 221–236.
- Rounds, J. B. (1995). Vocational interests: Evaluating structural hypotheses. V N. D. Lubinski in R. V. Dawis (ur.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (str. 177–232). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Rowe, D. C., Vesterdal, W. J. in Rodgers, J. L. (1998). Herrnstein`s syllogism: Genetic and shared environmental influences on IQ, education, and income. *Intelligence*, 26, 405–423.
- Royce-Davis, J. in Stewart, J. (2000). *Addressing the relationship between career development and spirituality when working with college students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452444).
- Ryan, J. M., Tracey, T. J. G. in Rounds, J. (1996). Generalizability of Holland`s structure of vocational interests across ethnicity, gender, and socioeconomic status. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 330–337.
- Sadri, G. in Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work related behavior: A review and meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 139–152.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 403–424.
- Salomone, P. R. (1996). Tracing Super`s theory of vocational development: a 40-year retrospective. *The Career Development Quarterly*, 22(3), 167–184.
- Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C. in Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision-making. *The Career Development Quarterly*, 48, 3–18.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G. in Reardon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67–74.
- Sampson, J. P., Reardon, R. C., Peterson, G. W. in Lenz, J. G. (2004). *Career Conuseling and Services: A cognitive information processing approach*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W. in Lenz, J. G., Reardon, R. C. in Saunders, d. E. (1998). The design and use of a measure of dysfunctional career thoughts among adults, college strudents, and high school students: The Career Thoughts Inventory. *Journal of Career Assessment*, 6, 115–134.
- Samuelson, P. A. in Nordhaus, W. D. (2002). *Ekonomija*. Ljubljana: GV Založba.
- Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P. in Lopes, V. B. (2001). Occupational identity formation in adolescents. *Estudos de Psicologia [Studies in Psychology]*, 6, 27–32.
- Savickas, M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329–337.

- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. V T. Sweeney (ur.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (str. 289–320). Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *Career Development Quarterly*, 43, 54–62.
- Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188–201.
- Savickas, M. L. (1997). Super's Life-Span, Life-Space Approach and Its Outlook for Refinement, *The Career Development Quarterly*, 45(3), 238–246.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. V D. Brown (ur.), *Career choice and development* (str. 149–205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practise of career construction. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (str. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2011). The self in vocational psychology: Object, subject, and project. V P. J. Hartung in L. M. Subich (ur.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (str. 17–33). Washington, DC: APA.
- Savickas, M. L. (2006). Career construction theory. V: J. Greenhaus in G. Callahan (ur.), *Encyclopedia of career development: Vol. 1* (str. 84–88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savickas, M. L. in Porfeli, E. J. (2012). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practise. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (str. 147–183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. in Super, D. E. (1993). Can life stages be identified in students? *Man and Work: Journal of Labour Studies*, 4, 71–78.
- Savickas, M. L., Silling, S. M. in Schwartz, S. (1984). Time perspective in career maturity. *Teachers College Record*, 57, 151–163.
- Scarr, S. in McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development*, 54, 424–435.
- Schaefers, K. G., Epperson, D. L. in Nauta, M. M. (1997). Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology*, 44, 173–183.
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and development*, 81, 301–310.
- Schultheiss, D. E. P. (2007). The emergence of a relational cultural paradigm for vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 191–201.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V. in Manzi, A. J. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246–262.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V., Predragovich K. S. in Glasscock, J. M. J. (2002). Relational influences of career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 302–310.

- Schultheiss, D. E. P., Kress, H., Manzi, A. J. in Glassock, J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214–239.
- Scott, S. G., in Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818–831.
- Scott, D. J. in Church, A. T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328–347.
- Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated perservice teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 136–141.
- Serow, R. C., Eaker D. in Ciechalski, J. (1992). A typology of career decision status: Validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 71–80.
- Sharf, R. S. (2010). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Shellenberger, S. (2007). *Use of genogram with families for assessment and treatment*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Skorikov, V. in Moore, S. (2001, avgust). *Relationships between career development and mental health: Implications of research*. Prispevek predstavljen na 109. letni konvenciji Ameriškega psihološkega združenja, San Francisco.
- Skorikov, V. in Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6, 13–35.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (junij, 2013). Dostopno na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Snow, R. E. (1973). Theory construction for research and testing. V: R. W. Travers (ur.), *Second Handbook of research on teaching* (str. 77–112). Chicago: Rand McNally.
- Solberg, V. S. (1998). Assessing career self-efficacy: Construct evidence and developmental ascendants. *Journal of Career Assessment*, 6, 181–193.
- Song, H. (2001). The mother-daughter relationship as a resource for Korean women`s career aspirations. *Sex Roles*, 44, 79–97.
- Spilka, B. (1993, avgust). Spirituality: Problems and directions in operationalizing a guzzy concept. Prispevek predstavljen na letni konvenciji American Psychological Association, Toronto, Ontario.
- Spokane, A. R. in Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland`s theory of vocational presonalities in work environments. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 24–41). Hoboken, NJ: Wiley.
- Spokane, A. R., Meir, E. I. in Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland`s theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137–187.
- Stajkovic, A. D., in Luthans, F. (1988). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Steinberg, L. (1985). *Adolescence*. New York: Knopf.

- Sternberg, R. in Nigro, G. (1980). Developmental patterns in the solutions of verbal analogies. *Child Development*, 51, 27–38.
- Sternberg, R. in Rifkin, B. (1979). The development of analogical reasoning process. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 195–232.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoltz-Loike, M. (1997). Creating personal and spiritual balance: Another dimension in career development. V D. P. Bloch in L. J. Richmond (ur.), *Connections between spirit and work in career development* (str. 139–162). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Strauser, D. R., Lustig, D. C. in Ciftci, A. (2008). Psychological well-being: Its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142, 21–35.
- Stražičar, N., Strnad, B. in Štemberger, P. (2015). *Nacionalni računi o gospodarski krizi v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Strenze, T. (2006). Who gets ahead in Estonia and America? A comparative analysis of mental ability and social origin as determinants of success. *Trames*, 10(3), 232–254.
- Sueyoshi, L. A., Rivera, L. in Ponterotto, J. G. (2001). The family genogram as a tool in multi-cultural career counseling. V J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki in C. M. Alexander (ur.), *Handbook of multicultural counseling* (str. 655–671). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Super, D. E. (1942). *The dynamics of vocational adjustment*. New York: Harper-Collins.
- Super, D. E. (1949). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. New York: Harper-Collins.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E. (1955). Personality integration through vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 217–226.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. V D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin in P. Jordaan, *Career development: Self-concept theory* (str. 17–32). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper-Collins.
- Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self concept. V D. H. Montross in C. J. Shinkman (ur.), *Career development in the 1980s* (str. 28–42). Springfield, IL: Thomas.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (str. 192–234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1985). Coming of age in Middletown: Careers in the making. *American Psychologist*, 40, 405–414.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. V D. Brown, L. Brooks in sod. (ur.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practise* (str. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.

- Super, D. E., Bohn, M. J., Forrest, D. J., Jordaan, J. P., Lindeman, R. H. in Thompson, A. S. (1971). *Career Development Inventory*. New York, NY: Teachers College: Columbia University.
- Super, D. E. in Nevill, D. D. (1986). *The Sailance Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. V D. Brown, L. Brooks (ur.), *Career choice and development* (str. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D. in Niles, S. G. (1992). Development Career assessment and counseling. *Journal of Counseling and Development*, 71, 74–80.
- Swanson, J. L. (1992). Vocational behavior, 1989-1991: Life-span career development and reciprocal interaction of work and nonwork. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 101–161.
- Swanson, J. L. (1993). Integrated assessment of vocational interests and self-related skills and abilities. *Journal of Career Assessment*, 1, 50–65.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. V M. L. Savickas in A. R. Spokane (ur.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (str. 135–158). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Swanson, J. L. in Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Handbook of counseling psychology* (str. 233–269). New York, NY: Wiley.
- Swanson, J. L. in Fouad, N. A. (2010). *Career Theory and Practice: Learning Through Case Studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Szymanski, E. M., Enright, M. S., Hershenson, D. B. in Ettinger, J. M. (2003). Career development theories, constructs, and research: Implications for people with disabilities. V E. M. Szymanski in R. M. Parker (ur.), *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (str. 91–153). Austin, TX: Pro-Ed.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja (2008-2009). Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno z: <http://www.termania.net/>
- Thompson, R. in Whimper, L. A. (2010). Exposure to family violence and reading level of early adolescents. *Journal of Aggression, Malreatment and Trauma*, 19, 721–733.
- Tiedman, D. V., O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tokar, D. M., Withrow, J. R., Hall, R. J. in Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept, crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 3–19.
- Tracey, T. J. G. in Robbins, S. B. (2005). Stability of interest across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 335–364.
- Tracey, T. J. G. in Rounds, J. (1995). The arbitrary nature of Holland's RAISEC types: A concentric circles structure. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 431–439.
- Tsabari, O., Tziner, A. in Meir, E. I. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13, 216–232.

- Tsaousides, T. (2007). The effects of perceived career compromise on expected emotional states and work-related satisfaction in college students. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 67(9-B9), 5427.
- Tulving, E. (1984). Precis on elements of episodic memory. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 223–268.
- Turner, S. L. in Lapan, R. T. (2005). Promoting career development and aspirations in school-age youth. V S. D. Brown in R. W. Lent (ur.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 417–440). Hoboken, NJ: Wiley.
- UMAR (2009). *Poročilo o razvoju 2009*. Ljubljana: Urad za makroekonomske analize in razvoj.
- Underwood, B. J. (1957). *Psychological research*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Unruh, A. M., Versnel, J. in Kerr, N. (2002). Spirituality unplugged: A review of commonalities and contentions, and a resolution. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 69, 5–19.
- Tyson, T. S. (1999). The relation of parental attachment to career indecision subtypes of college students (Doctoral dissertation, New York University, 1999). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59/9-B, 5115.
- Valach, L. in Young, R. A. (2011). Interdisciplinary in vocational guidance: An action theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 85–99.
- Vignoli, E. (2009). Interdisciplinary in vocational guidance: An action theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 85–99.
- Vondracek, F. W. (1991). Current status of the concept of vocational identity. *Man and Work*, 3, 291–301.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of vocational identity and its use in career theory and research. *Career Development Quarterly*, 41, 130–144.
- Waaijman, K. (2000). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden*. Kampen/Gent: Kok/Carmelitana.
- Waight, J. (1998). Income stratification at retirement: Continuity or change? *Research in Social Stratification and Mobility*, 16, 271–287.
- Wallace-Brosius, A., Serafica, F. C. in Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 127–149.
- Waller, B. (2006). Math interest and choice intentions of non-traditional African American college students. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 538–547.
- Weis, K. I. (2001). The social cognitive model of career choice: A cross-cultural analysis. *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering*, 61(9-B), 6502.
- Wikipedia (junij, 2013). Dostopno na: <http://en.wikipedia.org/wiki/Spirituality>.
- Williams, C. M. (1972). Occupational choice of male graduate students as related to values and personality: A test of Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 2, 39–46.
- Williams, C. P. in Savickas, M. L. (1990). Developmental tasks of career maintenance. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 166–175.
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students*. New York: McGraw-Hill.
- Williamson, E. G. (1965). *Vocational Counseling*. New York: McGraw-Hill.

- Witmer, J. M. in Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and pervention over life span. *Journal of Counseling and Development*, 71, 140–148.
- Woitovicz, L. A. in Domene, J. F. (2011, junij). *The relationship between calling and career outcome expectations: Implications for career development*. Prispevek predstavljen na letni konferenci Kanadskega psihološkega združenja, Toronto, ON.
- Wolf, J. T. (2004). Teach, but don't preach: Practical guidelines for addressing spirituality concerns of students. *Professional School Counseling*, 7, 363–366.
- Wong, Y. L. R. in Vinsky, J. (2009). Speaking from the Margins: A Critical Reflection on the 'Spiritual-but-not-Religious' Discourse in Social Work, *British Journal of Social Work*, 39, 1343–1359.
- Wright, S. L. in Perrone, K. M. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35(2), 87–106.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. in Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations in their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21–33.
- Yeakley, F. R. (1982). Communication style preferences and adjustments as an approach to studying effects of similarity in psychological type. *Research in Psychological Type*, 5, 30–48.
- Yeakley, F. R. (1983). Implications of communication style research for psychological type theory. *Research in Psychological Type*, 6, 5–23.
- Young, R. A., Antal, S., Bassett, M. E., Post, A., DeVries, N. in Valach, L. (1999). The joint actions of adolescent in peer conversations about career. *Journal of Adolescence*, 22, 527–538.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E. in sod. (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 1–23.
- Young, R. A., Marshall, S. K. in Valach, L. (2007). Making career choice theories more culturally sensitive: Implications for counseling. *The Career Development Quarterly*, 56(1), 4–18.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Valach, L., Domene, J. F., Graham, M. D. in Zaidman-Zait, A. (2011). *Transition to adulthood: Actions, projects, and counseling*. New York, NY: Springer.
- Young, R. A. in Valach, L. (2009). Evaluating the process and outcomes of vocational counselling: An action theory perspective. *Orientation Scolaire Et Professionnelle*, 38(3), 281–306.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. A., DeVries, R. J., McLean, H. in Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 190–202.
- Young, R. A., Valach, L. in Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. V D. Brown (ur.), *Career choice and development* (str. 206–252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L. in Domene, J. F. (2005). The action-project method in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 215–223.

- Young, R. A., Valach, L. in Marshall, S. K. (2007). Parents and adolescents co-constructing career. V V. Shorikov in W. Patton (ur.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 277–294). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Young, R. A., Valach, L., Paseluikho, M. A., Dover, C., Matthes, G. E., Paproski, D. L. in Sankey, A. M. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *Career Development Quarterly*, 46, 72–86.
- ZRSZ (2016). *Karierno središče*. Pridobljeno z: <http://www.ess.gov.si/ncips/cips>
- Zunker, V. G. (2012). *Career Counseling: A Holistic Approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Zupančič, M. (2009). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 511–524). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Svetina, M. (2009). Spoznavni razvoj v mladostništvu. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 525–545). Ljubljana: Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

6 PRILOGA

Priloga A: Transkript druge fokusne skupine

A: Kako pomembna se vam zdi odločitev za študij? Kaj vam predstavlja odločitev za študij?

FS1: To zelo vpliva na tebe.

FS2: Odločiš se, kaj boš v življenju počel, kaj te veseli.

FS3: Nekam se usmeriš, v tebi ful ljubo področje. V nekaj, kar boš potem delal v življenju.

FS4: Gimnazija je splošna, potem pa se usmeriš v nekaj, kar te res veseli.

Ostali se strinjajo, prikimavajo.

A: Kako daleč naprej razmišljate, ko se odločate za študij?

FS1: Koliko je možnosti. Da vidiš, kaj ti ta faks ponuja v nadaljnjem življenju.

FS2: Ne da si ti diplomiran ali pa karkoli, ampak da imaš ti nekaj od tega lahko v življenju. Ne da se boš potem ti hvalil s tem, ampak da boš znal to izkoristiti, pa da boš tudi užival.

FS3: Pa da boš sploh kaj našel. Službo. Ker eni faksi so tako ..., da jih narediš, potem pa se trudiš ne vem koliko let in ne dobiš službe. In to je zoprno... Ja, to je največji problem.

FS4: So pa tudi nekateri ... Predvsem tisti, ki se ne morejo odločiti in razmišljajo tako: samo da nekam pridem, potem bo pa že nekako.

FS2: Pa kaj mu je nekdo drug rekel.

FS5: Nekateri si po srednji šoli vzamejo nekaj časa, da razmislijo, kako naprej, in se šele potem vpišejo na faks. Problem: če greš najprej v službo, po denar, se ti potem ne da več na faks. To je treba paziti. Bolje je, da greš najprej na en faks in potem tega prestopiš, kot da greš najprej v službo. Ko enkrat služiš denar, nimaš več interesa za naprej. Kaj ti bo potem faks, si misliš. Če si trdne volje in si zadaš, če imaš nek cilj, da boš čez eno leto res šel na faks, potem ja; če ne, pa je bolje takoj iti na faks.

FS3: Boljše, da greš na en faks, pa ga potem prestopiš, kakor pa da bi potem ... Ne vem.

FS2: Ker prvič, ko boš denar zavohal, boš šel verjetno v tisto smer. Ne boš več verjetno študiral – zakaj bi se jaz učil, če pa lahko služim in živim s tem. Kaj ti bo pa to potem naprej prineslo, je pa spet drugo vprašanje.

FS4: Če si trdne volje in si zadaš, da boš čez eno leto spet probal, potem ja, če ne pa...

FS3: Samo; še zmeraj, denar je denar.

FS5: Če imaš en cilj, da boš naredil, čez eno leto ali pa čez dve.

FS2: Pa tudi od posameznika je odvisno, od njegove volje, odločitve, kako ga denar premami, pa kaj si želi v življenju.

FS3: Pa kako trden je.

A: Ali vsi razmišljate tako, da greste po gimnaziji študirat?

FS1: Ja. Študij je neka nadgradnja štiriletnega dela v šoli.

FS2: Ko končaš gimnazijo, nimaš poklica. Z gimnazijo si težko v življenju pomagaš.

FS3: Na gimnazijo greš zato, ker se po osnovni šoli še nisi znal usmerit, še nisi vedel, kaj te zanima, potem pa v štirih letih to spoznaš. Zdaj pa bi se ti že nekako moralo svitati, kaj boš naprej.

FS4: To je nekako samoumevno, tako kot greš iz vrtca v osnovno šolo, greš potem z gimnazije na faks.

A: Ali ste kdaj začeli bolj intenzivno razmišljati o študiju?

FS1: Ko se približuje čas odločitve. Če si pa že v osnovni šoli vedel, da te nekaj zanima, pa si že ves čas v gimnaziji gledal, kako priti tja.

FS2: V tretjem in četrtem letniku srednje šole, ko so bili informativni dnevi.

FS3: Lahko preložiš to odločitev iz osnovne šole v srednjo šolo, ampak če imaš neke sanje, jim slediš. Marsikdo pa se bo šele zadnji dan odločil.

FS3: Ja, saj takih je po mojem veliko.

FS4: Eni začnejo razmišljati takrat, ko morajo izbrati dodatni predmet na maturi.

A: Koliko časa posvečate odločanju za študij?

FS1: Verjetno se še vedno ne zavedamo pomembnosti te odločitve. Verjetno imamo v glavi: ja saj to je pa faks!

FS2: Ne vem. To ni tako, da bi si rekel, zdaj bom pa premislil, na kateri faks bom šel. To se odvija sproti.

FS3: Verjetno se še ne zavedamo pomembnosti te odločitve. Mislimo si: ah saj to je faks. Pa vidiš to stvar, pa potem drugo. Pa se potem vprašaš: no, a je to zdaj je res tisto? Pa marsikdo je lahko že čisto odločen, da bo nekam šel, pa si potem po enem dnevu premisli. Nekaj te navdihne in nekam pelje.

FS4: Vsak letnik več. V tretjem in četrtem letniku, ko se začne govor o maturi. Izbirni predmeti, naravoslovne fakultete, naravoslovni predmeti in potem v tisto smer razmišljaš. Verjetno. Velika večina jih do konca 3., 4. letnika ne ve, kam bodo šli naprej. Prej pa že verjetno veš, ali si bolj družboslovec ali bolj naravoslovec.

FS5: Pa ko smo imeli predstavitev študija na informativnem dnevu te tudi lahko prepriča, še posebej, če se odločaš med dvema študijema.

A: Koliko ste motivirani za odločanje za študij?

FS1: Zdaj smo zelo, pred par meseci pa še nihče ni razmišljal o tem.

FS2: Ja, v prvem, drugem, tretjem letniku nismo o tem čisto nič razmišljali.

A: Pa imate sicer ob srednji šoli dovolj časa za razmišljanje o študiju?

FS1: Ja, ja.

Vsi prikimavajo.

FS3: Časa je dovolj, samo ne veš, če si se prav odločil.

A: Kaj vse počnete, ko se odločate za študij?

FS1: Pogledaš, kaj ti faks prinese, ponuja, kaj se tam učiš, ali te to zanima.

FS2: Pogledaš predmete, možnosti, poklice, vprašaš koga, ki se na to spozna, za mnenje.

FS3: Pomembno je, da dobiš prave informacije, ne samo, kaj tam nekje piše. Ne, kar se bere in piše, ampak da res greš tja in vidiš, tam je pa to in to, vprašaš koga, ki je že šel čez vse to.

FS4: Pa pomembno se je pozanimati, ali potem po zaključku študija lahko dobiš službo ali pristaneš na zavodu.

A: Kje vse iščete informacije o študijih in poklicih?

FS1: Na internetu.

FS2: Če koga poznaš, ki hodi na ta faks, se z njim pogovoriš. Ne boš hodil po ulici in delal ankete. Oseba, ki ji zaupaš, ki podobno razmišlja kot ti, ki ti res poskuša pomagat, z njo se pogovoriš.

FS3: Na informativnih dnevih študentje predstavljajo svoje študije in tam dobiš veliko informacij.

FS4: Pa sejem Informativa na Gospodarskem razstavišču, tam tudi.

FS5: Če imaš večji izbor fakultet, ki te zanimajo, greš v 3. in 4. letniku na informativni dan. Da veš vnaprej, kako kakšna stvar zgleda, kakšna je omejitev, ali moraš v šoli morda začeti bolj delat ali pa tudi morda tudi manj.

A: Ali lahko pridobite dovolj informacij o študijih, kako ocenjujete kvaliteto pridobljenih informacij?

FS1: Pomaga čisto vse, kar novega izveš, ker o tem ne vemo še povsem nič.

FS2: Jaz v prvem letniku še nisem imela pojma, zdaj pa že marsikaj več vem. Na začetku veliko tega ne veš.

FS3: Če si v nekaj usmerjen in kdo reče kaj proti temu, kar te veseli, pač sprejmeš, ampak se ne pustiš prepričati kar tako.

FS4: Moraš paziti, da ločiš profesorje od predmetov. Na primer, da ne rečeš, ker je profesor tak, pa zdaj tega ne bom šel ... Lahko te profesor v gimnaziji preusmeri od predmeta, ki te zanima, ker je profesor prezahteven.

FS5: Ogromno je dejavnikov, ki tu vplivajo. Informacij je dovolj, svetovni splet, tam je ogromno informacij.

FS6: Na informativnih dnevih je problem v tem, da fakultete zelo hvalijo same sebe.

FS7: Najboljše informacije lahko podajo tisti, ki hodijo na fakulteto, ki te zanima. Znajo tudi kritiko povedat, ne samo dobre stvari.

A: Kateri so glavni kriteriji, po katerih se srednješolci odločate za študij?

FS1: Kakšen poklic lahko dobim in kakšna je možnost zaposlitve.

FS2: Ali me bo to res zanimalo. Najprej je interes, potem pa šele služba in vse ostalo. Če je samo služba in ni interesa, lahko vmes obupaš, zakaj bi se učil, če me ne zanima, in potem se to vleče v nedogled. In vidiš nekoga, ki uživa na svojem faksu, ki se je našel in dela z veseljem, ti pa prideš tja in bi vse skupaj najraje nekam vrgel.

FS3: Najhuje je, če vidiš, da te nekaj veseli in da v tem zate ni prihodnosti. Nekateri gredo vseeno poskusit, čeprav ni dobrih možnosti za zaposlitev.

A: Kakšen je pomen lastne angažiranosti pri odločanju za študij?

FS1: Zelo velik. To je po mojem najpomembnejša stvar.

FS2: Ti zase najbolj veš, kaj te zanima. Se boš sam pozanimal ... Če bo nekdo drug namesto tebe gledal, to ne bo to.

FS3: Ti boš vprašal, kar tebe zanima, kdo drug namesto tebe pa tega ne more. Ne moreš pričakovati, da bodo starši namesto tebe razmišljali ali izbirali.

FS4: To je drugače kot v osnovni šoli. Zdaj moraš veliko sam narediti. Ti boš potem v službi.

A: Koliko se čutite odgovorne in samostojne in pripravljene na izbiro študija?

FS1: Hočem to, da mi bo študij všeč. Tudi, če se narobe odločiš, si sam kriv za to.

FS2: Ne verjamem, da bo kdo šel na faks zato, ker mu je tako rekel nekdo drug. Sam se bo za to odločil, ker ga to interesira. Pri kakšnih sicer lahko vplivajo, kjer so očetje odvetniki, zdravniki. Če je družinska firma, potem je tudi poklic zagotovljen.

FS3: Čeprav ni vedno tako. Družina te lahko tudi odvrča od poklica, ki si ga želiš, čeprav ta poklic opravlja kdo od staršev. Moj oče je kriminalist in je rekel, da naj tega ne grem. Da ni služba taka, da delaš v ogromno različnih izmenah, da je zelo težko, da moraš biti zelo fizično pripravljen. Starši ti včasih znajo kaj tudi odsvetovati.

A: Kakšen je potem vpliv družine pri odločanju za študij?

FS1: Velik. Ker če te študij ne bo zanimal, ti bodo cel faks težili, zakaj si se za to odločil. Jaz imam prijatelja, katerega starši imajo gradbeno podjetje, in on se bo vnaprej odločil za gradbeništvo.

FS2: Starši ti lahko svetujejo, ti pomagajo, imajo kapital, resurse. To je potem najbolj dostopno. Imajo pa starši več vpliva, ko si še mlajši, ko greš na primer na gimnazijo, ko še ne veš, kaj bi bilo v redu zate. Ko pa prideš do faksa, si pa že bolj samostojen v svojem razmišljanju.

FS3: Pri meni starši niso imeli nikakršnega vpliva na mojo odločitev. Z njimi se o tem sploh nisem pogovarjal.

FS4: To je odvisno od tega, kakšne odnose imaš s starši. Amak načeloma imajo starši pri izbiri študija veliko manjši vpliv kot pri izbiri srednje šole.

A: Kaj pa šolska svetovalna služba? Ima kakšno vlogo pri odločanju za študij?

FS1: Odvisno o tega, kaj te zanima. Če imaš kakšna vprašanja, lahko kaj vprašaš.

FS2: Pri meni ni imela nobene vloge.

FS3: Edina vloga je bila ta, da nam je svetovalna delavka razdelila razpis za vpis in nam povedala, kako se izračunavajo točke za vpis.

FS4: Res je.

A: Kaj vam najtežje pri odločanju?

FS1: Če boš imel dovolj točk.

FS2: Če je pretežek študij zate. Če si dovolj sposoben za študij. Če bo služba.

FS3: Če je to res to. Nisi prepričan v odločitev, če si to res želiš.

FS4: Nisi prepričan, če boš v življenju res to počel. Jaz sem se na primer spraševala, ali sem sploh sposobna štiri leta faks delat, da me ne bo po dveh letih že minilo.

FS5: V odločanje moraš vlagati precej truda. Če že sedaj nisi prepričan v odločitev in gotovo bodo tudi na študiju prišli trenutki, ko bo težko, in potem boš misli, da je to zato, ker si se narobe odločil. Najhujše je sredi faksa vse skupaj pustiti in odnehati. Lahko se to zgodi samo zaradi enega izpita, ene snovi, ki ti ni všeč, zaradi ene stvari, ki moraš čez njo in ki v resnici nima takšnega pomena.

A: Koliko se čutite pripravljene na izbiro študije? Lahko primerjate to izbiro tudi z izbiro srenje šole?

FS1: Odgovornost na nas je vse večja. V osnovni šoli je bila še bolj prisotna vloga staršev. Zdaj je to bolj tvoja odločitev. Takrat so ti še oni verjetno bolj svetovali, ker tudi še sam nisi točno vedel, kaj je to gimnazija. Zdaj je to bolj tvoja odločitev, ker če boš ti rekel, da ne želiš več študirati, ti starši ne bodo branili. Za gimnazijo bi mogoče še rekli: ne, ne, to pa ni vrede, zdaj ti tvoje odločitve ne bo nihče branil. Če imaš dovolj močno voljo, te bodo starši zdaj verjetno podpirali pri odločitvi.

FS2: To je res samo naša odločitev. Zdaj smo že bolj kognitivno zreli. Tudi sebe že malo bolj poznamo, čeprav se mi zdi, da so v tem med nami kar velike razlike. Odgovornost na nas je zdaj veliko večja.

FS3: Zdaj je tudi toliko več možnosti. Na prehodu iz osnovne šole v srednjo šolo je bilo samo vprašanje, ali si želiš v poklic ali v gimnazijo. Katero koli gimnazijo bi izbrali, bi bilo verjetno podobno. Zdaj je težje, ker je toliko različnih študijev in moraš res razmisliti, kaj te veseli in kaj misliš, da boš sposoben delat.

FS4: Zdaj si bolj odgovoren in tudi moraš biti bolj odgovoren. Gledaš nase, kaj boš delal v življenju, kje boš v službi. Prej sploh nisi razmišljal, zakaj greš na gimnazijo; pač, moral si iti. S 14 leti sploh ne moreš vedeti, kaj boš. Zdaj pa je to tvoja moč. Takrat te veseli sto stvari, potem pa se moraš počasi usmeriti na eno.

A: Kako dobro uspete spoznati sebe med odločanjem za študij?

FS1: Sebe spoznavaš dolgo časa, celo življenje.

FS2: Šele na faksu ali potem v službi vidiš, ali je to res to, kar si ti.

FS3: Če si iznajdljiv, se lahko znotraj izbranega področja še poiščeš. Moraš verjeti vase, da si se prav odločil. Da stojiš za tem.

FS4: Enim se uspe dovolj spoznati, drugim ne, odvisno od človeka.

FS5: Jaz mislim, da veliki večini ne uspe. Potem izberejo pač en študij, z njim niso zadovoljni, se nato prepišejo, ne naredijo niti tam, gredo izredno.

FS6: Jaz se s tem ne strinjam. Jaz mislim, da sebe poznam dovolj dobro. Vem, kaj hočem, vem, kaj si želim, in tak študij bom tudi izbrala.

FS5: Ja, ampak ti si bolj izjema kot pravilo, ti si že od prej vedela, kaj te zanima.

FS3: Tudi jaz mislim, da se kar dobro poznam. Ne vem, mislim, da je veliko odvisno od tega, koliko si angažiral pri odločanju.

A: Ste zadovoljni s procesom odločanja do sedaj?

FS: Lahko bi bilo bolje, ampak smo zadovoljni. *Smeh.* Jaz bi se gotovo lahko bolj potrudil, pa se nisem, to vem.

To bomo lahko povedali šele, ko bomo na fakulteti.

FS2: Jaz sem zadovoljen, moram se pa sedaj zelo potruditi, da bom imel dovolj točk.

FS3: Imamo še dober mesec časa in lahko poskusimo nadoknadi zamujeno.

A: Tisti, ki ste se že odločili, koliko ste prepričani v odločitev, koliko ji zaupate?

FS1: Morali bi ji 100-odstotno. Pa ji ne. Šele ko prideš na faks, vidiš, ali je to res to, kar si si želel. Moraš počakati do konca faksa, ker je lahko kakšen predmet, ki te odvrne od faksa. Šele ko prideš v službo, zares vidiš, kako to izgleda.

FS2: Jaz sem kar zadovoljen, kako bo naprej, bom pa videl.

FS3: Moramo zaupati vase, saj je to naša odločitev. Po toči zvoniti je prepozno. *Smeh.*

Priloga B: Transkript 12. individualnega intervjuja

A: Kako je potekalo tvoje odločanje za študij?

I: Odločil sem se že precej zgodaj. Moja prva izbira je bila pravo. In to na podlagi tega, da mi je dokaj zanimivo. Mislim tudi, da bi bil precej dober pravnik. Tudi finančni aspekt je bil precej pomemben pri odločitvi. Vmes sem imel še pomislek za študij medicine. V osnovni šoli sem bil odličen, ko pa sem prišel v srednjo šolo, je uspeh padel in ne bi se uspel vpisati na ta študij. Letos v 4. letniku sem imel še pomisleke, da bi šel študirat jezike, ampak potem spet zaradi točk nisem bil prepričan, da bi se uspel vpisati, in sem se na koncu raje odločil za pravo. Zaradi tistega, kar sem prej naštel.

A: Rekel si, da si že kar zgodaj začel razmišljati o pravu. Kdaj pa?

I: Že v 8. razredu osnovne šole. Takrat, ko sem se na gimnazijo vpisal, sem se vpisal prav z namenom, da bi šel študirat pravo oz. medicino, nekaj od tega dvojega.

A: Kako to, da si že v 8.razredu osnovne šole razmišljal o tem, kaj boš študiral?

I: Ne vem. Rad sem pripravljen na vse in ... Ne vem. Nekako sem si predstavljal, kaj bom počel, potem ko bom končal šolanje. Ker večina ljudi, ki jih poznam, takrat ko so se odločali za srednjo šolo, so se odločali za gimnazijo; odločali zato, da bi si podaljšali rok odločitve, medtem ko sem jaz že takrat premišljeval o tem, kaj želim početi v življenju in kaj bi mi najbolj ustrezalo. In sem izbral gimnazijo zato, da grem študirat pravo oz. medicino.

A: Kaj misliš, da je v ozadju tega, da si rad pripravljen?

I: Po mojem samo ta del moje osebnosti, ker ne maram, če me kaj preseneti oz. če nečesa ne vem. Takrat ko se začnem nečemu posvečati, odločitve speljem do konca.

A: Si se že pred odločitvijo za študij srečal s kakšno pomembno odločitvijo, ki bi jo lahko primerjal s to?

I: Ja, Zame je bila precej pomembna odločitev, s kom bom živel, ko sta se mati in oče ločevala. Takrat sem bil star osem let, pred 12 leti, ko sem živel še v Ukrajini.

A: Lahko poveš kaj o tem?

I: Ravno tako sem se posvetil razmišljanju za zelo veliko časa naprej in nisem razmišljal samo to, koga imam rajši, ampak sem pregledal čisto vse slabe in pozitivne strani ter se potem odločil.

A: In se še spomniš tega?

I: Ja.

A: Imam občutek, da si bil že takrat zelo kognitivno zrel za svoja leta. Kaj misliš?

I: Ne vem, precej zgodaj sem se tako razvil, kar se zrelosti tiče.

A: Če primerjaš obe odločitvi, si zdaj miselno še bolj razvit?

I: Ja, sem. Definitivno.,Ker imam 12 let več izkušenj in tudi ne mislim več na enak način kot sem takrat in tudi vem precej več stvari. Še vedno pa je osnovni način oz. pot, po kateri pridem do nečesa, do sklepa, precej podobna.

A: Kako izgleda ta pot? Na kakšen način si se odločil?

I: V glavi si ustvarim obe možni situaciji in potem racionalno pregledam vse pluse in minuse na obeh straneh in si poskušam zamišljati, v kakšno situacijo me bo ta odločitev postavila. Na podlagi te končne situacije se odločim, katera situacija mi bolj ustreza.

A: Samo v glavi? Ali si tudi kaj pišeš na papir?

I: Samo v glavi.

A: Tekom gimnazije, v 1., 2. letniku si tudi kaj razmišljal o študiju?

I: Ne, mi ni bilo potrebno. Imel sem odprte vse opcije.

A: Katere so to bile?

I: Pravo in jeziki. Da bi razmišljal o čem povsem drugem, to pa ne.

A: Kdaj pa so jeziki prišli v igro?

I: Jeziki so bili nekje ob strani, ampak vedno v igri, ker sem bil vedno precej nadarjen za jezike. Sem se naučil srbščino v pol leta, pa slovenščino tudi, pa angleščino sem vedno obvladal.

I: So prišli jeziki v igro hkrati s pravom?

I: Ne. V bistvu niso nikoli zares tako prišli. Samo bili so tam. Vedno.

A: Kaj pa medicina, kako je ta prišla v igro?

I: Medicina je bila po mojem bolj vpliv matere, ker se ji medicina zdi najdonosnejša stvar. Najdonosnejši poklic, ki ga lahko opravljaš. In mi je predlagala, da bi šel to študirat in sem malo razmišljal tudi o tem.

A: Kdaj pa je to bilo?

I: V 1. letniku srednje šole.

A: Tudi potem, kasneje?

I: Ne, samo v 1. letniku. Sem imel v gimnaziji dober splošni uspeh in sem ugotovil, da mi zlati maturant in odličen v 3. in 4. letniku ne bo uspelo biti.

A: Razumem. Zakaj je potem medicina odpadla?

I: Zaradi flegmatičnosti, ker sem vedel, da ni pogojev, da bi se mi dalo toliko učiti, da bi prišel na medicino.

A: Interes pa imaš še vedno zanjo? Bi te zanimalo to študirati?

I: Ne bi imel nič proti ... Ampak dvomim, da bi bilo to res to, kar bi me res navduševalo.

A: Če bi imel sposobnosti za vse študije, bi izbral katerega od teh treh omenjenih ali kaj drugega?

I: Definitivno enega od teh treh ... Najbolj verjetno pravo.

A: Se pravi, je za pravo bolj močan interes kot za medicino?

I: Za pravo je gotovo večji kot za medicino, medtem ko med pravom in jeziki je pa precej manj razlike.

A: Še vseeno pa bi zmagalo – kaj?

I: Pravo. Pretehta na finančnem vidiku. Kar se interesa in sposobnosti tiče, je bilo izenačeno.

A: Kaj pa če bi bil tudi finančni vidik izenačen?

I: Bi šel pa jezike.

A: Je za to večji interes?

I: Ne, samo lažje bi jih naredil. Po mojem.

A: Aha! Zaradi tega torej!

I: Ja.

A: V 1.letniku si torej spoznal, da medicina ne bo šla zaradi ...?

I: Lenobe! *Smeh.*

A: Z materjo sta se pa že takrat pogovarjala o študiju?

I: Ja, v bistvu med poletnimi počitnicami pred 1.letnikom srednje šole sva se pogovarjala, če sem že kaj razmišljal, kam bi šel po gimnaziji. Sem ji povedal za pravo, ona je predlagala medicino.

A: Aha. In potem si to v 1.letniku malo to preštudiral in spoznal, da ne bo šlo.

I: Ja. Materi sem razložil, da ni šans, da preprosto ne bom medicine. In je rekla: prav, saj pravo tudi ni slaba opcija.

A: V 2., 3. letniku nisi nič več o tem razmišljal?

I: Ne.

A: Četrty letnik?

I: Ja. Letos sem še malo razmišljal. Za vsak primer, če bi se kaj spremenilo moje razmišljanje od 8. razreda osnovne šole oz. od 1.letnika srednje šole do danes. Ker letos sem moral vpisat in sem še enkrat temeljito pretehtal in na koncu uvidel, da je odločitev ista.

A: Kdaj si začel razmišljati o tem?

I: Tisti dan, ko smo dobili prijavnice. Konec februarja ... Ko je prišla psihologinja s prijavnicami.

A: A razpis ste pa že prej dobili?

I: Ja.

A: Ampak takrat pa še nisi ...?

I: Ne. Ko smo dobili prijavnice. Preden sem jo izpolnil, sem še enkrat temeljito premislil.

A: Kako si izpolnil prijavnico, pisno ali elektronsko?

I: Elektronsko.

A: Kdaj pa si jo izpolnil?

I: 7. 3., dan pred rokom za oddajo.

A: Koliko časa si vmes razmišljal?

I: Vmes nisem v bistvu razmišljal. En dan sem si vzela.

A: En dan!? Ne en teden ali pa en mesec?

I: Ne, ne; ne, ne! Sobota je bila, sem imel čas in sem šel lepo na sprehod, malo razmislil, prišel nazaj in vtipkal.

A: Vmes od prejetja prijavnice do vpisa nisi pa nič razmišljal o tem?

I: Ne.

A: Potem si se za pravo odločil že – kdaj?

I: V 8. razredu, pri 15 letih.

A: Takrat si že tudi razmišljal o jezikih kot o opciji za študij. Ali ne?

I: Takrat ne.

A: Si pa že razmišljal, kaj bi šel študirati in ti je bilo pravo najbolj blizu?

I: Ja.

A: Si kdaj resno razmišljal o tem, da bi šel študirat jezike?

I: Letos. Preden sem se prijavil, sem resno razmišljal o tej opciji.

A: Tisti dan ali že kaj prej?

I: V bistvu že malo prej.

A: Kako je pa to izgledalo? Mi lahko malo opišeš? Je bil kakšen boj med tema dvema študijema? Kako se je to dogajalo?

I: Pravega boja ni bilo. Imel sem v glavi, da bi šel ruščino in japonologijo študirat in sem razmišljal, da bi mi to bilo precej všeč. Samo potem sem pretehtal in po dokončam faksu si nisem mogel povsem predstavljati, kaj bi res počel s tem. Saj vem, da bi se 100-odstotno našlo kaj; ampak nisem si pa mogel 100-odstotno konkretno predstavljati, kaj bi potem počel. In sem se potem odločil za pravo.

A: Koliko časa si posvetil razmišljanju o jezikih?

I: Kar ene dva meseca. Ampak bolj bežno. Tu pa tam, ko sem bil sam na kakšni kavi.

A: Od kdaj do kdaj?

I: Od začetka januarja pa do konca februarja.

A: Kako to, da si takrat začel razmišljati o tem, ker takrat ni še nihče prišel z nobenimi razpisi?

I: V bistvu smo se takrat začeli pogovarjati. Kaj pa ti? Kaj veš, kaj boš šel študirat? Jaz bi šel pa to! In podobno ...

A: In je bil to razlog, da si začel o tem tudi sam malo premišljevat?

I: Ja.

A: Ste se med sošolci pogovarjali med sabo, kaj bo šel kdo študirat?

I: Ja, smo se, ja. To je izgledalo tako. Kam bi pa ti šel? Tja pa tja. A boš imel dovolj točk? Ja, najbrž bom. Zakaj pa ravno tja? Zato ker mi to pa to paše. Kaj boš potem, ko doštudiraš? Ja to pa še ne vem. Ali pa – to pa to. Tako bolj zgleda.

A: Kakšna pa je bila vloga matere pri odločanju?

I: V bistvu je bila njena vloga samo ta, da mi je dala predlog. Pustila mi je popolnoma proste roke.

A: Ko si ji povedal, zakaj ne, ni vztrajala, da pojdi na medicino, da se potruji?

I: Ne, ne! Povedal sem ji in je rekla: prav, to je tvoja odločitev.

A: To že takrat v 1. letniku srednje šole?

I: Ja.

A: Kaj pa sedaj? Sta se tudi kaj pogovarjala o tem, ko se je bilo potrebno prijaviti?

I: Ja, sva se precej pogovarjala. In sem rekel, da sem se na pravo vpisal, in je rekla super, samo potruji se še, da boš prišel gor.

A: Aha, šele potem?

I: Ja.

A: Mi lahko poveš, kakšen insert iz vajinih pogovorov?

I: Zanimalo jo je, kaj menim, kaj bi bilo najboljše zame. Večinoma se je strinjala z mano, kar se tiče tega, kar bi bilo najboljše.

A: Se pravi, si ji kar zaupal, sta se lahko pogovarjala o izbiri?

I: Ja, ja. In me je podpirala pri mojih odločitvah.

A: Je imela še kakšna druga pomembna oseba pomembno vlogo pri odločanju?

I: Ne, v bistvu samo jaz. Ker mislim, da je to odločitev, ki bo imela vpliv samo na moje življenje.

A: Krušni oče je imel kakšno vlogo pri odločanju?

I: Ne.

A: Si šel na kakšen informativni dan?

I: Ja, na filozofsko fakulteto in na pravno.

A: Kdaj na katerega?

I: V petek zjutraj na FF, popoldne pa na pravo.

A: Si bolj navijal za jezike ali ne?

I: Ne, samo moja lokacija v Ljubljani je bolj ustrezala temu, da sem zjutraj šel na FF, popoldne pa na pravo.

A: Kaj pa si šel pogledat?

I: Ruščino in japonščino.

A: Kako to, da japonščino?

I: Sedla mi je. Iz nobenega posebnega razloga. Razen tega, da je precej uporaben jezik. Francoščino sem se nekaj učil, nemščino imam v srednji šoli, španščine ne bi, italijanščine tudi ne, potem pa že počasi zmanjka evropskih jezikov, pomembnejših.

A: Kako je bilo na informativnem dnevu?

I: V bistvu, tudi če ne bi šel, ne bi bilo nič narobe, ker nekako niso povedali ničesar, kar se ne bi dalo zvedeti od prijateljev, ki so na teh študijah ali pa z interneta.

A: Niti na filozofski fakulteti niti na pravni?

I: Ne. Povedali so, kateri so predmeti, kaj počneš na faksu, kateri letnik kaj, programe so povedali, povsod so povedali, da je zdaj bolonjski študij in da je drugače. Poleg tega pa kaj posebnega niti ne.

A: Te je na informativnih dnevih kaj posebej pritegnilo ali odbilo?

I: Pritegnilo me je, da imajo na pravni WI-FI, brezžično povezavo na internet, in da lahko s prenosnikom brskaš po internetu med predavanji. Nič takšnega resnega.

A: Ni torej to glavni razlog, da bi šel zaradi tega to študirat?

I: Ne. Ne, ne.

A: Še kaj?

I: Ne. Glede na to, da nisem zvedel nič novega, me ne bi moglo kaj pritegniti ali pa odbiti.

A: Kako dobro se ti zdi, da si spoznal pravo? Si se počutil dovolj informiranega?

I: Na splošno ... mislim, da sem!

A: Kje vse si dobil informacije?

I: Od prijatelja. Največ. On je zdaj prvi letnik prava in oba njegova starša sta tudi pravnik in sva se velikokrat pogovarjala, tako da sem od njega dobil največ informacij.

A: Kdaj sta se pogovarjala?

I: Ko sem bil v 3. letniku srednje šole. On je bil takrat 4. letniku, a je vedno vedel, da bo šel študirat pravo. Zaradi staršev.

A: In ti je lahko povedal marsikaj, kljub temu da še ni bil na faksu?

I: Ja! Pa letos sva se tudi pogovarjala, kako je kaj na faksu.

A: Se pravi, se ti zdi, da si se dovolj informiral?

I: Ja.

A: Veš, kateri so predmeti, kaj te čaka in podobno?

I: Ja, ja!

A: Se ti zdi, da si imel več informacij o pravu kot o ruščini? Ali ne?

I: Ja, sem imel. Ker ne poznam nikogar, ki bi študiral ruščino ali japonščino, tako da sem bil omejen s pogledom tistega, kar piše na internetu.

A: In je to imelo tudi kakšno vlogo pri odločitvi ali ne?

I: Niti ne. Samo nisem dobil povsem realne slike o jezikih.

A: Glavni razlogi, da je pravo zmagalo pred jeziki so bili potem – kateri?

I: Finančni aspekt, ker si po koncu študija jezikov ne predstavljam povsem točno, kaj bi lahko počel.

A: Kakšna je vloga finančnega aspekta? Kako pomemben je? Kakšna so tvoja pričakovanja v zvezi s tem?

I: Finančni aspekt je pomemben s tega stališča: ne da bom zdaj bogat in se bom tuširal v evrih, ampak bolj tako ... Da lahko preskrbim sebe in svojo bodočo družino ter omogočim šolanje svojim bodočim otrokom. Ter da niso omejeni, v normalnih mejah seveda, finančno, kar se tega tiče.

A: In tu si ugotovil, da se s pravom da lažje priti skozi kot z ruščino?

I: Ja, bolje in veliko bolj sigurno.

A: Si šel tudi gledat kakšne so konkretne plače?

I: Sem se pogovarjal s tem prijateljem in mi je povedal, koliko zaslužita starša. Ogromno! Milijon dvesto, oba skupaj letno.

A: Kaj pa počneta?

I: Njegova mati ima svojo odvetniško firmo, oče pa predava na pravni fakulteti.

A: Ko si se prijavil na pravo, si že razmišljal, kaj boš počel po študiju? Si imel že kaj konkretnega v mislih?

I: Že ko sem se odločil za pravo, sem razmislil, kaj bi počel po dokončanem študiju. Sicer še nimam med dvema odločitvama, katerima se bom verjetno posvetil tekom študija. Med tem, da bi bil sodnik, in med tem, da bi imel svojo odvetniško pisarno.

A: Se pravi, se že tudi pripravljaš za naprej?

I: Tako je. In potem na koncu samo še štampiljka. To je prava odločitev – in gremo naprej!

A: Se pravi, ko si se odločal za študij, si razmišljal že tudi o službi?

I: Ja, to je bilo zame ključni del odločanja. Moje razmišljanje je temeljilo ravno na tej končni situaciji. Študij vidim kot pot, da dosežem nek cilj. In cilj mi je precej bolj pomemben kot sam študij.

A: Se pravi, kar se tiče ciljev, imaš kar dolgoročne, oddaljene, konkretne cilje?

I: Ja.

A: Kakšno pa je tvoje mnenje o povezanosti študija in potem dela?

I: Ne vem. Jaz osebno zase mislim, da bi to bilo najbolj logično, da grem študirat tisto, kar bom potem kasneje počel. Je pa res, da v zadnjih nekaj letih ljudje doštudirajo nekaj in gredo potem delat nekaj povsem tretjega in se potem ali prekvalificirajo ali pa sploh ne.

A: Je pa res, da v enih poklicih to lažje narediš kot pri drugih.

I: Ja.

A: Zakaj si je mati želela, da bi šel študirat medicino?

I: Finance. Ima eno stranko, ki si šiva pri njej, in ima ogromne vsote denarja.

A: Če želiš, lahko še sam kaj poveš o svojem procesu odločanja. Kaj, o čemer morda še nisva govorila?

I: Se mi zdi, da sem že kar veliko povedal. Ne vem, če bi lahko še bolj nazorno predstavil, kako je potekal proces pri meni.

A: Po tem, ko si se odločil, si kdaj razmišljal tudi o tem, da se nisi pravilno odločil? So prišli takšni momenti ali ne?

I: Ja, nekajkrat so prišli. Ampak ne v tem smislu, joj narobe sem se odločil, ampak tisto, kaj bi bilo, če bi se odločil drugače. In potem sem spet speljal tisto pot do konca, do nekega cilja in sem ugotovil, da mi kar paše ta moja odločitev.

A: Kolikokrat?

I: Ne vem, manj kot trikrat.

A: Kdaj pridejo takšne misli?

I: Obakrat, ko sem bil zvečer sam, zunaj na cigaretu. Takrat imam trenutke miselnih prebliskov.

A: Si še kje dobil kakšne koristne informacije poleg že omenjenega?

I: Na internetu sem sicer malo pogledal, ampak internet je podoben vir informacij kot informativni dan. Povedo ti par stvari, ampak nič kaj presenetljivega.

A: Kaj si pogledal na internetu?

I: Prva stvar so bile omejitve. Potem sem malo pregledal programe, kaj se dela na faksu.

A: Si bil tudi na kakšnih forumih?

I: Ne, to pa ne.

A: Še kakšen drug vir informacij?

I: Niti ne.

A: Kakšna pa je bila vloga poznavanja sebe pri odločanju za študij?

I: To je bilo kritičnega pomena! Ker če ne bi poznal samega sebe, ni pogojev, da bi se lahko pravilno odločil! In da bi ta odločitev trajala več kot en, dva, tri dni. Če ne bi res vedel, kaj hočem, bi se te odločitve spreminjale iz dneva v dan. Ker pa se poznam precej dobro in res točno določeno vem, kaj želim, lahko na podlagi tega sprejemam odločitve, ki so jasno zastavljene in trajne.

A: Se pravi, nimaš občutka, da bi se premalo poznal. Si se dovolj poznal za to odločitev?

I: Sem se dovolj poznal.

A: Torej težav s tem, da ne bi vedel, kaj si želiš, nisi imel?

I: Ne, teh težav nisem imel nikoli, ker imam vedno zastavljen nek cilj, ki ga želim doseči. V tem primeru je bila to neka uspešnost in že omenjene tri stvari: interes, sposobnost in finance. Ne bi nikoli počel tistega, kar me ne zanima, ker se mi zdi popolnoma nesmiselno to, če lahko dejansko počnem nekaj, kar me zanima. Kar se tiče sposobnosti, tudi ne bi počel nečesa, kar me sicer zanima, ampak nisem sposoben za to. Ker v tem ne vidim smisla. Ker pač ne vidim, zakaj bi potem počel, če sem za nekaj nesposoben. Na primer, saj imam interes za glasbo in bi bilo povsem lepo stati na odru in igrati, a vem, da za glasbo nisem sposoben, in ne vidim v tem smisla. In pa seveda, zelo pomembno, da imam neko finančno varnost.

A: O ekonomiji nisi nikoli premišljeval?

I: Ne.

A: Te ne privlači?

I: Številke – takoj minus.

A: Si bolj verbalen tip človeka?

I: Ja.

A: Kako pa si spoznal samega sebe?

I: Preko samorefleksije. Ko sem sam, veliko razmišljam o svojih odločitvah, o tem, kaj hočem, tudi o samem sebi, o stvareh, ki jih počnem, razlogih, zakaj jih počnem in tako naprej.

A: Bi lahko povedal kaj o kakšnih svojih osebnostnih lastnostih ali sposobnostih, ki se povezujejo s pravom?

I: Opazovanje ... Precej – neverjetno dobro opazujem! Retorika, debatiram na srednješolskih turnirjih in sem precej uspešen v tem. 3. mesto na državnem in 1. mesto na enem mednarodnem, pa še enkrat drugo mesto na mednarodnem tekmovanju, pa evropsko prvenstvo. Sem kar precej uspešen, retorika mi gre. In dokazovanje svojega prav. Primarni, čisti užitek v tem, da dokažem, da moj nasprotnik nima prav. To je tisti del prava, ki me zanima.

A: Še kakšna zadeva iz prostega časa, ki se povezuje z odločitvijo za študij?

I: Ne vem, če se to ravno šteje kot aktivnost, hobi; ampak tistih par res inteligentnih prijateljev, ki jih imam, se precejkrat spustimo v precej globoke debate, precej podobno uradni debati, ampak še zmeraj nekako drugače. In tudi v tem uživam.

A: Kako bi opisal svoj način odločanja?

I: Kot popolnoma racionalen. Dvomim, da bi lahko bil še bolj racionalen, analitičen.

A: Kaj pa čustveni vidik? Je imel kakšno vlogo pri odločanju? Kako si se počutil takrat, ko si se odločal?

I: V bistvu čustvenega vidika nekako ni bilo: moral sem se odločiti. Pretehtam odločitve, sprejem odločitev, naredim odločitev. Čustva niso posegala vmes.

A: Nisi bil impulziven, da bi se zelo na hitro odločil?

I: Ne, nikoli tega ne počnem. Da na hitro sprejemem neko odločitev, brez da bi jo pretehtal.

A: Kaj pa to, da bi se izogibal, da bi namenoma veliko premišljeval, da se ti ne bi bilo treba na hitro odločiti?

I: Ne, strahu pred odločitvijo pa tudi nimam. Nisem se izogibal. Je res, da sem odlašal, ampak to ne zato, ker bi se bal, ampak zato ker sem imel zase osebno boljše stvari za početi. Pač, po načelu: Ne odlašaj na jutri, kar lahko storiš pojutrišnjem. Ko pa je prišlo do tega, da bi bilo dobro, da sprejem odločitev, sem se usedel, razmišljal, sprejel.

A: Si se potem kar poglobil v odločanje?

I: Ja, poglobil sem se pa zelo. Pa ne, da bi se od 8. razreda pa do sedaj konstantno, ampak takrat, ko sem si rekel, zdaj si bom pa vzel čas, da se poglobim v zadevo, sem se pa dejansko zelo poglobil.

A: Si zadovoljen z odločitvijo?

I: Ja. Zelo!

A: Koliko si prepričan, da boš to tudi res delal?

I: Stoodstotno!

A: Koliko pa si se pripravljen soočati s težavami, če bodo prišle? Koliko si pripravljen vztrajati na pravu?

I: Do konca. Ovire so nekaj, kar je neizogibnega na poti do cilja.

A: Kaj pa točke, zdaj so že približne omejitve. Bo šlo?

I: Bo, ni visoka omejitev.

A: Se pravi, ni težav s tem, da ti ne bi uspelo priti gor?

I: Ne.

A: Bi izpostavil še kakšne druge težave pri odločanju?

I: Nič kaj posebnega. Ko sem ugotovil, kaj želim, kar tudi ni bilo ne vem kako naporno. Mislim proces divjega konflikta v meni. Ko sem racionalno pretehtal in se odločil, ni bili nobenih resnih pomislekov in težav po odločitvi.

A: Lahko še kaj poveš o konkurenci med jeziki in pravom?

I: Bila sta precej izenačena, ampak ne v smislu to ali ono, ampak ker bi, iskreno povedano, najraje šel oboje študirat. Ampak potem je le pretehtalo pravo. Zaradi tistih dveh razlogov – financ in omejitve. In potem se mi ni dalo še nadalje ubadati s tem, da bi pridobil zadosti točk, da bi se uspel vpisati.

A: Boš zdaj jezike povsem pustil, ali jih boš še ljubiteljsko zraven imel?

I: Ljubiteljsko. Ker jih praktično vseskozi rabiš.

A: Si, medtem ko si se odločal, kdaj razmišljal o tem, kako se odločaš?

I: Sem velikokrat razmišljal bolj tako, na splošno, ne prav tako pri neki posebni temi, na splošno pa sem naredil pregled nad tem, kako sploh potekajo moje odločitve.

A: Ti je kakšna stvar še posebej pomagala pri odločanju, da bi jo bilo vredno posebej izpostaviti?

I: Ne. V bistvu sem jaz ... Ker sem iz tistih informacij, ki sem jih imel, sestavil neko celoto in se odločil.

A: Vloga svetovalne službe je bila samo v tem, da vam je prinesla razpis in razložila postopek vpisa?

I: Ja.

A: Če bi se lahko še enkrat odločil, bi kaj spremenil v samem procesu odločanja ali v sami odločitvi?

I: Ne, vse bi naredil popolnoma enako.

A: Časa si imel dovolj? Šola s svojimi aktivnostmi te ni preveč obremenjevala pri določanju?

I: Ne ne! Časa je bilo dovolj.

A: Takrat ko si še razmišljal med jeziki in pravom, se je odločitev kdaj spreminjala, si kdaj nihal?

I: Takšnega nihanja, da bi se najprej odločil za nekaj in potem spremenil odločitev, ni bilo. Nihal sem, ampak še preden se sem dokončno odločil.

A: Kakšno vlogo pa so imeli nasveti drugih pri odločanju?

I: Nasveti so v redu, ampak ne bi mogli biti bolj subjektivni, ker nekaj, kar ustreza nekemu, to ne pomeni, da bi na podlagi tega tudi meni ustrezalo. Shranim ta nasvet nekje v glavi in tudi to upoštevam pri svojem razmišljanju, ampak nima pa to nekega vpliva na samo odločitev. Bolj na proces.

A: Si razmišljal tudi o tem, da bi imel družino?

I: Da bi prav razmišljal o tem? Niti ne. Samo nekako samoumevno to večina ljudi jemlje, ker pogledaš okoli – in družina je povsod.

A: Bi še kaj lahko dodala?

I: Ne.

A: Hvala, da si vzel čas. Moram še kaj spremeniti naprej v intervjujih? Je bilo kaj, kar te je zmotilo?

I: Ne. V bistvu je bil intervju precej zanimiv, ker sva pokrila res vsako stališče. Morda samo to, da sem se moral nekajkrat ponavljati, ker so se pokrivala določena vprašanja, kar je sicer povsem razumljivo, zakaj so se pokrivala. Dugače pa – vse super!

A: Hvala.