

Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov

Prejeto 18.12.2020 / Sprejeto 26.02.2021

Znanstveni članek

UDK 005.966:378.011.3-052

KLJUČNE BESEDE: karierne kompetence, učno okolje, študent, kariera

POVZETEK – Univerze in fakultete vedno bolj priznavajo svojo odgovornost za usmerjanje študentov in diplomantov v njihovem kariernem razvoju. Potreba po razumevanju, kako učno okolje vpliva na pridobivanje splošnih znanj oz. kompetenc, predmetno specifičnih znanj ter kompetenc študentov ter kolikšen je prispevek učnega okolja k razvoju in krepitvi kariernih kompetenc za učinkovit karierni menedžment, je aktualno raziskovalno področje številnih študij, v nacionalnem okolju pa še bilo ni izvedene študije, ki bi proučevala prispevek visokošolskega učnega okolja k razvoju kariernih kompetenc študentov. Osnovni namen prispevka je s pomočjo teoretičnih izhodišč domače in tuje znanstvene in strokovne literature s področja razvoja kariere, pedagogike in sorodnih smeri ter s pomočjo kvantitativne empirične raziskave oblikovati pregled elementov učnega okolja in njegovega prispevka k razvoju kariernih kompetenc študentov. Prizadevali smo si ugotoviti, kateri dejavniki učnega okolja so najpogostejše izpostavljeni kot pomembni za krepitev kariernih kompetenc študentov.

Received 18.12.2020 / Accepted 26.02.2021

Scientific paper

UDC 005.966:378.011.3-052

KEYWORDS: career competencies, learning environment, student, career

ABSTRACT – Universities and are increasingly recognizing their responsibility to guide students and graduates in their career development. The need to understand how the learning environment affects the acquisition of such general knowledge or competencies, and of subject-specific knowledge and competencies, as well as the contribution of the learning environment to the development and strengthening of career competencies for effective career management of the target group of students is a topical research problem of many studies. At the national scale, no study has yet been conducted to examine the contribution of the higher education learning environment to the development of students' career competencies. The main purpose of the paper is to create an overview of elements of the learning environment and its contribution to the development of students' career competencies with the help of the theoretical starting points of domestic and foreign scientific and professional literature in the field of career development, pedagogy and related fields. We identified which factors of the learning environment are most often highlighted as important for strengthening students' career competencies.

1 Uvod

Zaradi nadaljevanja gospodarske negotovosti in zelo konkurenčnega trga dela so strategije za krepitev zaposljivosti študentov pomembno vprašanje ponudnikov visokošolskega izobraževanja širom po svetu. Univerze in fakultete vedno bolj priznavajo svojo odgovornost za usmerjanje študentov in diplomantov v kariernem razvoju z razvijanjem različnih veščin, ki so potrebne za izpolnjevanje zahtev na trgu dela, kot je npr. sposobnost, da pokažejo prožnost, ki temelji na zavzetosti za delo in zavezanosti delodajalcu v spreminjajočih se časih. Prevezemanje odgovornosti in karierni menedžment oblikujeta tisto, kar predstavlja diplomanta, ki je pripravljen za delo. Hkrati se povečuje pritisk na visoko šolstvo, da ustvari diplomante, ki so ustrezno usposobljeni in spretni

pri izbiri kariernih ciljev, krmarjenju po različnih zaposlitvenih priložnostih in izražanju njihovih prednosti in sposobnosti, ker se večina kariere ne razvija več v jasnih mejah in je zato v veliki meri nepredvidljiva (Pryor in Bright, 2011). Pristop k ustvarjanju zaposljivosti diplomantov po navadi poudari krepitev mehkih veščin, kot so komunikacija, samozavedanje in samoupravljanje, reševanje problemov ipd. Takšne veščine zahtevajo drugačno učno okolje, kot ga ponuja tradicionalni pristop s poudarkom na razvoju strokovnih kompetenc. Razviden je eden izmed osnovnih paradoksov (Pavlin, 2018) uvajanja bolonjskih načel, diverzifikacije programov in internacionalizacije, ki je bil do zdaj v številnih evropskih državah povezan s skoraj popolno odsotnostjo natančnejših empiričnih podatkov o zgodnji zaposlitveni karieri študentov visokošolskih programov. Zaradi tega je praktično nemogoče razumeti, kakšna je vloga konkretnih visokošolskih programov pri zaposlovanju, kako praktično naj bodo visokošolski programi naravnani ter kakšna je povezanost med različnimi oblikami učenja in poučevanja ter kompetencami, ki so na trgu dela potrebne.

Zgodnje odločanje o karieri je dandanes ključno, če želijo študenti uspeti na visoko konkurenčnem trgu dela in si zagotoviti zaposljivost. Danes je spoznanje, da posameznik ne more več preživeti z enim poklicem skozi vse življenje, postalo dejstvo. Tako se namesto poklica vse pogostejše uporablja izraz kompetence, ki označujejo znanja in spretnosti oz. uporabno znanje. Ugotavljamo, da karierne kompetence za vodenje kariere študentov/diplomantov še niso dovolj raziskane. Študija Jaksonove in Wiltona (2016) izpostavi potrebo univerz, da opremijo študente z ustreznimi kompetencami za uspešen karierni korak, pa tudi (ob sodelovanju z gospodarstvom, okoljem) da razvije strategije za spodbujanje/vključevanje študentov v različne oblike kariernega samoupravljanja že tekom študija.

Pedagoški pogled na študenta, učenca v učnem procesu, se prepleta s teorijo človeškega kapitala in Beckerjevo opredelitvijo (Becker, 1994), ki vidita proces kot preplet spretnosti in znanja, utelešenih v posamezniku, ter naložb v izobraževanje, kar nato vpliva na zaposlitev in zaslužek. Teorija človeškega kapitala predpostavlja, da se ljudje razlikujejo po količini človeškega kapitala, ki ga imajo na voljo za udejstvovanje na delovnem mestu, raziskave pa dosledno kažejo, da je izobrazba pomemben napovednik poklicnega uspeha. S prehodom v industrijsko družbo se je pomen izobrazbe v socialno-ekonomskem smislu spremenil. Bourdiejeva razlaga koncepta izobrazbe kot institucionalizirane oblike kulturnega kapitala (Bourdieu, 2001, v Lovšin, 2017, str. 37) ponudi razlago, zakaj je prav stopnja izobrazbe postala eden izmed ključnih elementov v procesu kariernega odločanja. Gre namreč za potencial, ki ga ima izobrazba: posamezniku postane lastna, hkrati pa pogojuje zakonit dostop do pomembnih pozicij v družbi in hkrati še omogoča menjalno vrednost med ekonomskim in kulturnim kapitalom. Prav kombinacija akademske kvalifikacije in ekonomskega statusa pa je odločilna tudi za uvrstitev v določeni družbeni razred oz. segment znotraj posameznega razreda. Torej se morajo prizadevanja visokega šolstva okrepiti tudi pri razvoju in krepitevi kariernih kompetenc za zagotovitev uspešnega kariernega menedžmenta njihovih diplomantov.

Študenti so osrednji dejavnik, ker pouk poteka prav zaradi njih, njim pa so namenjeni tudi vsi dosežki. Pouk ni samo proces pridobivanja znanja, ampak proces celovitega razvoja vsakega študenta, zato jih je treba že v izhodišču upoštevati kot subjekte tega procesa. Vendar se literatura na tem področju v večji meri osredotoča na dejavnike, kot so stopnja, smer in kakovost izobraževanja v smislu ugleda univerze, razmerja med učitelji in študenti itd., in je tako posledično osredotočena na objektivne kazalnike.

Vprašanje na mestu pa je, kako/v kolikšni meri učna izkušnja prispeva h kariernemu uspehu/kariernim kompetencam.

2 Kariera in karierne kompetence

Kariere ne moremo natančno definirati, pogosto se spreminja na podlagi spremembe osebnih interesov, sposobnosti, vrednot in tudi sprememb delovnega okolja. Kariera je eden glavnih konstruktov v življenju, razvija se okoli dela, delo ji daje namen in smisel, ponuja izzive v smeri samoizpopolnjevanja, je vir identitete, ustvarjalnosti, vir socialnega mreženja, navsezadnje delo prinaša tudi dohodek, kar so razlogi, da lahko o karieri govorimo tudi kot o življenjski poti (Baruch, 2004, str. 59). Posameznik zato sam odloča, kam ga bo vodila njegova karierna pot. S spreminjanjem koncepta kariere se odgovornost za razvoj karierne poti prenaša na posameznika, ki je odgovoren za razvoj lastnega življenjskega in poklicnega vzorca ter osebnostni in profesionalni razvoj. Študent z odločitvijo za študij in izbiro študijske smeri naredi odločilen korak na svoji karierni poti. Uspešna preliminarna izbira študija vodi k poklicu, v katerem bo lahko uresničil lastna pričakovanja in aktualiziral lastne vrednote. Od posameznika se pričakuje proaktivno ravnanje (McAdam, 2014, str. 48–49) pri vodenju svoje kariere, v organizaciji in izven njenih meja, pri tem pa mu predstavlja karierni menedžment most, ki povezuje karierne poti ter zagotavlja sredstva za krmarjenje po korakih na kariernem potovanju in omogoča učinkovito izkoriščanje drugih virov in procesov v okolju. McAdam (2014) govori o sposobnosti izbora različnih možnosti in delovanja na način, da posameznik izkoristi svoje znanje, izkušnje in zavezanost odločitvam ter išče odgovore na "kaj", "kako" in "zakaj", pri čemer se opira na prenosljive karierne kompetence (Arthur in Rousseau, 1996). Za te kategorije je "inteligentna kariera" oblikovala tri oblike "vedenji", ki predstavljajo karierne kompetence vsakega posameznika in so razdeljene v tri sklope, med vsemi tremi vedenji pa je tesna povezanost oziroma medsebojni vpliv (Arthur, Claman, DeFillippi, 1995). To pomeni, da ima investicija v samo enega izmed vedenj neposredni vpliv na preostali dve (Inkson, Arthur, 2001, str. 51–52). Osebe, ki se zavedajo teh povezav, so bolj pripravljene poiskati in izkoristiti potencialne karierne priložnosti (Poulsen, Arthur, 2005, str. 77). To pomeni, da bo vsak posameznik moral razviti niz kariernih kompetenc, ki mu bodo omogočile vpogled vase in v razumevanje okolja, v katerem deluje, da bo lahko vodil svojo kariero. Pa vendar raziskave (npr. Bašanović in sod., 2011; Blažič, 2013, 2015; Dornik, 2015) kažejo, da se študenti premalo zavedajo pomena načrtovanja karierne poti.

Karierne kompetence opredelimo kot "upravljanje in vodenje (ang. self-management) delovnih in učnih izkušenj za doseganje zelenega kariernega napredka" (Kuijpers in sod., 2006a, str. 169). Nanašajo se na kariero posameznika kot celoto in se zato jasno razlikujejo od poklicnih spretnosti in delovnih sposobnosti, katerih cilj je uspešno izvajanje dela (Akkermans in sod., 2013). Čeprav so bile karierne kompetence v zadnjem času predmet različnih raziskovalnih študij, pa njihov nabor in sestava ostajata razmeroma nejasna. Avtorja Kuijpers in Scheerens (2006b) sta obravnavala splošno vprašanje o tem, katere kompetence morajo imeti zaposleni, da se lahko razvijajo na svoji karierni poti. Uvedla sta jasno razlikovanje med petimi ključnimi kariernimi kompetencami:

razmislek o karieri in lastnih sposobnostih, razmislek o motivih, raziskovanje dela/trga dela, vodenje (upravljanje) kariere ter mreženje.

Nedavno je bil razvit nov model kariernih kompetenc (Akkermans in sod., 2012) in merilni inštrument za njihovo ocenjevanje. Avtorji so podobno ob integraciji modelov kariernih kompetenc sodobnih teoretskih konceptov predstavili tri dimenzije kariernih kompetenc (refleksija kariernih kompetenc, karierne kompetence in komunikacija ter karierne kompetence in vedenje) in sestavili okvir šestih kariernih kompetenc: razmišljanje o motivaciji (ang. reflection on motivation), razmišljanje o kakovosti (ang. reflection on qualities), mreženje (ang. networking), profiliranje (ang. self-profiling), raziskovanje dela (ang. work exploration) in nadzor nad kariero (ang. career control). Na podlagi tega okvirja so izdelali vprašalnik kariernih kompetenc (CCQ), ga testirali in potrdili na vzorcu mladih v prehodni fazi, ki jo predstavlja prehod iz izobraževanja na trg dela. Rezultati empiričnega raziskovanja so potrdili entiteto izbranih kompetenc, ki skupaj predstavljajo večdimenzionalni model kariernih kompetenc (med konstrukti je dokazana šibka pozitivna korelacija).

Danes je načrtovanje kariere pomemben dejavnik razvoja posameznika. Načrtovanje kariere (ang. Career Planning) je moč razumeti kot kontinuiran proces, v katerem posameznik izvaja naslednje naloge (Greenhaus in sod., 2010): sistematično zbira relevantne informacije o sebi in svojem okolju; oblikuje pravilno sliko o svojem znanju, sposobnostih, zmožnostih, interesih, vrednotah, pa tudi alternativnih možnosti zaposlitve; razvija realne cilje o svoji karieri, zasnovani na zbranih informacijah in oblikovani podobi; razvije in implementira strategijo za doseganje kariernih ciljev; pridobiva povratne informacije o učinkovitosti izbrane strategije in o relevantnosti ciljev. Sami bomo upoštevali preprosto definicijo, ki opredeljuje karierni menedžment kot "proces, v katerem posameznik razvija, implementira in nadzoruje zastavljene karierne cilje in strategijo" (Greenhaus in sod., 2010, str. 12). V tem ključnem obdobju lahko visokošolska institucija nudi študentom pomoč pri pojasnjevanju ciljev, osvetlitvi idej, vodenju, usmerjanju in iskanju stikov z možnimi delodajalci. Po mnenju Novakove (2021, str. 147) bi študenti lahko že med študijem oblikovali karierni načrt, razvijali spretnosti, koncepte in pridobivali dodatna znanja, kar bi jim na načrtani poti pomagalo pri doseganju zastavljenih ciljev, oz. bi bilo treba z vidika konceptijskih stališč v celotnem študijskem obdobju študenta (od 1. letnika naprej) sistematično vplivati na njegovo usklajevanje s "svetom dela", in to z različnimi metodami, ki bi jih zagotavljal karierni center.

3 Vloga visokošolskega sistema in učnega okolja

Visokošolski sistemi so skozi zgodovino oblikovali trdno strukturo institucij in načel delovanja, ki pa so v zadnjih desetletjih tarča pritiskov javnosti po "modernizaciji", med drugimi tudi zahtev po združevanju visokega šolstva in sfere zaposlovanja, kar, kot ugotavlja Pavlin (2014), destabilizira tradicionalni profesionalni prostor visokega šolstva. V ozadju tovrstne modernizacije je logika ustvarjanja znanja oz. logika ustvarjanja človeškega kapitala. OECD (1996) opredeli, da človeški kapital obsega "znanje, spretnosti, kompetence in druge lastnosti posameznic in posameznikov, ki pospešujejo osebno, družbeno in ekonomsko blagostanje", enako navaja tudi Terminološki slo-

var (Kohont, 2010). Znanje v moderni družbi temelji na kreativnosti, fleksibilnosti in ustvarjalnosti, širjenje in nadgrajevanje uporabe znanja se nadaljujeta skozi večji del (delovne) kariere posameznika, medtem ko je v preteklosti posameznik pridobil znanje skozi sistem izobraževanja v zgodnji mladosti ter ga praviloma le z redkimi prilagoditvami uporabljal večji del svoje kariere. Tako tudi visokošolski sistem vedno težje ohranja tradicionalno vlogo. Ob globalizacijskih procesih in vseh spremembah, ki izhajajo iz tega, so pričakovanja nosilcev politik ter družbe po spremembah v visokem šolstvu visoka. Ugotovimo lahko, da se je visoko šolstvo znašlo na razpotju med svojo tradicionalno vlogo generatorja teoretičnega znanja z informacijsko-procesnim učenjem ter sodobnimi procesi, ki v direktivah snovalcev politik temeljijo na produkciji uporabnega praktičnega znanja za potrebe trga dela (Pavlin, 2018, str. 121).

Ključno vprašanje je, kakšno vlogo ima izobraževanje pri zagotavljanju priložnosti študentom na trgu dela oz. kolikšna je vrednost kakovosti univerzitetnega poučevanja za karierni uspeh. Odgovori na ta vprašanja so pomembni, saj je treba razumeti mehanizme, s katerimi visokošolsko izobraževanje vpliva na poklicni/karierni uspeh ter tudi na njegovo zasnovo.

Učno okolje najpogosteje opredeljuje psihosocialno in fizično okolje, v katerem poteka učenje in poučevanje. Tako razumljeno "učno okolje" pomeni, da smo osredotočeni na dinamiko in odnose med štirimi dimenzijami – učenec (kdo), učitelji in drugi strokovnjaki (s kom), vsebina (kaj se učijo) ter oprema in tehnologija (kje, s čim) (Dumond in sod., 2010, str. 34). Poučevanje nikoli ne vpliva neposredno na učenje, ampak deluje preko posrednih dejavnikov, ki vključujejo zaznavanje poučevanja, vrednotenje razredne klime, vsebino predmeta ipd. Učno okolje je hkrati eden najpomembnejših dejavnikov učenja, ki vpliva na motivacijo za učne dosežke (Radovan, Makovec, 2015). Študenti so osrednji dejavnik, ker pouk poteka prav zaradi njih, njim pa so namenjeni vsi dosežki. V sodobni šoli naj bi učni procesi, sproženi in vodeni pri pouku in zunaj njega, odpirali učencem nove možnosti mišljenja, doživljanja, vrednotenja in ravnanja. Pouk je sistem, ki enakovredno vključuje poučevanje, učenje in vzgojo. Razumemo ga kot proces celovitega razvoja vsakega študenta, zato je treba študente že v izhodišču upoštevati kot subjekte tega procesa. Najsplošnejši nameni pouka so: spodbujati samostojno in aktivno učenje, smotrno in načrtno socializiranje, kvalificiranje in personaliziranje mladih ter tudi ohranjanje ter nadaljnje razvijanje izbranih splošno kulturnih in civilizacijskih dobrin (Blažič in sod., 2003, str. 24). Tradicionalne metode učenja z enosmernim podajanjem znanj ne zadovoljujejo vse večjih potreb po ustvarjalni družbi. Nadomestiti jih morajo metode, kjer bo dovolj pozornosti posvečene tudi refleksiji, presoji, odzivu in sodbi mladega človeka. Aktivno učenje, ki je postavljeno kot imperativ sodobnega izobraževanja, vključuje znanje o učinkovitem učenju in kritičnem razmišljanju ter ustvarjanju potrebe po učenju kot vseživljenjskem in trajnem procesu (Buljubašić Kuzmanović in Gazibara, 2016, str. 119). Cilj današnje šole mora biti inovativen učenec, opremljen z znanjem in orodji za ustvarjalno uporabo znanja. Raziskave so pokazale, da študentova ocena učiteljevih lastnosti ali učnega okolja vpliva na številne kognitivne rezultate (Fraser, 1989; Fraser in Fisher, 1982; Walberg, 1969, v: Radovan, Makovec, 2015). Veliko raziskovalcev v šolskem okolju se strinja, da je končni cilj učenja in poučevanja različnih predmetov usvajanje "prilagodljivega strokovnega znanja" (Hatano in Inagaki, 1986; Bransford in sod., 2006, v: Dumond in sod., 2010, str. 48) ali "prilagodljivih kompetenc", tj. zmožnosti, da naučeno in osmišljeno znanje in razvite

veščine uporabljamo v različnih situacijah na prožen in ustvarjalen način. Aktiven študij torej omogoča kakovosten študij. Tudi Biggs (1999) je učenje in razumevanje definiral kot rezultat študentove aktivnosti. Pomen dela učitelja se z večanjem aktivnosti študentov ne zmanjša, temveč se ta še poveča. Za aktivno vključevanje študentov mora učitelj načrtovati smiselne, primerno zahtevne naloge in aktivnosti ter oblikovati produktivno študijsko okolje. Pri tem mora študentom predstaviti celotno sliko predmeta, jasno določiti cilje in ocenjevanje, vzpostaviti sproščeno študijsko okolje ter hkrati spodbujati samostojnost in odgovornost študentov ter jim zagotoviti določeno mero možnosti izbire (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005). Razsežnosti razvoja ali rasti vključujejo usmeritve, s katerimi okolje spodbuja osebni razvoj, rast in napredovanje.

4 Metodologija

4.1 Namen in cilji

Potreba po razumevanju, kako učno okolje vpliva na pridobivanje tako splošnih znanj oz. kompetenc, predmetno specifičnih znanj ter kompetenc in kolikšen je prispevek učnega okolja k razvoju in krepitvi kariernih kompetenc za učinkovit karierni menedžment ciljne skupine, ki jo predstavljajo študenti, je aktualna raziskovalna tema številnih študij (Akkermans, 2018; Kuijpers, Meijers in Gundy, 2011; Jakson in Wiltorn, 2016; Herrmann, Bager-Elsborg in Parpala, 2017). Študija Jaksonove in Wiltone (2016) nam razkriva vpliv "delovno integriranega učenja" (angl. work-integrated learning, WIL) in krepitve vodenja kariere s strani študentov. Ta študija se tako osredotoča na vprašanje, kako in v kolikšni meri učno okolje prispeva h krepitvi kariernih kompetenc.

Izpostavljena je obsežnost in kompleksnost problema ter težavnost raziskovanja, zato tudi raziskovalci opazujejo učno okolje v njegovih posameznih elementih v relaciji do izbranih odvisnih spremenljivk, vendar pa se moramo zavedati kompleksnosti opazovanega pojava. Čeprav se študije osredotočajo na linearno razumevanje odnosov med spremenljivkami, moramo upoštevati interaktivnost odnosov in razmerij v celotnem opazovanem sistemu.

Učno okolje je predmet raziskav tudi v nacionalnem okolju (npr. Radovan in Makovec, 2015; Pavlin, 2015), ni pa še bilo izvedene študije, ki bi proučevala prispevek visokošolskega učnega okolja k razvoju kariernih kompetenc študentov. Osnovni namen prispevka je zapolnitev vrzeli s pomočjo teoretičnih izhodišč domače in tuje znanstvene ter strokovne literature s področja razvoja kariere, pedagogike in sorodnih smeri ter s pomočjo kvantitativne empirične raziskave oblikovati model oz. pregled elementov učnega okolja in njegovega prispevka k razvoju kariernih kompetenc študentov. Prizadevali smo si ugotoviti, kateri dejavniki učnega okolja so najpogostejše izpostavljeni kot pomembni za krepitev kariernih kompetenc. Cilji raziskave so ugotoviti:

- vsebino kariernih kompetenc študentov ob podpori Akkermansovega modela kariernih kompetenc;
- elemente učnega okolja, ki prispevajo k razvoju in krepitvi kariernih kompetenc;
- pomen podpore visokošolske institucije pri kariernem razvoju študentov.

4.2 Raziskovalno vprašanje

Z raziskavo smo skušali odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje: "Kako učno okolje visokošolske institucije prispeva k rasti in krepitevi kariernih kompetenc za uspešno vodenje lastne kariere?"

4.3 Metode in tehnike zbiranja podatkov

Uporabili smo deskriptivno neeksperimentalno metodo kvantitativnega empiričnega raziskovanja. Kot inštrument za merjenje kariernih kompetenc smo uporabili "Career competencies Questionnaire (CCQ)" avtorja Akkermansa in sod. (2013). Za spremljanje učnega okolja smo uporabili vprašalnik "Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETL)", katerega veljavnost je bila preizkušena v študiji avtorjev Karagiannopoulou in Milienos (2018). Vprašalnik temelji na enoti obsežnejšega vprašalnika ETLQ (Entwistle, 2003), razvitega v okviru raziskovalnega projekta Izboljšanje učnih okoljih na dodiplomskih tečajih (projekt ETL), ki je preučeval načine, kako ugotovitve iz raziskav uporabiti za ustvarjanje učnega okolja, osredotočenega na učenca (Entwistle in sod., 2003). Kot poročajo Parpal in sod. (2013), je to močan in zanesljiv inštrument, ki je primeren za uporabo v vseh državah. Zbiranje podatkov je potekalo z anonimnim spletnim vprašalnikom, objavljenim v spletni aplikaciji EnKlik Anketa. Vzorec je neslučajnostni, namenski, sestavljajo ga študenti fakultet članic Univerze v Novem mestu.

4.4 Vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo opazovali, predstavljajo študenti Univerze v Novem mestu. Za sodelovanje v raziskavi se je odločilo 248 študentov. Da bi odpravili pomanjkljivosti v zbranem gradivu, smo podatke revidirali. V vzorec smo zajeli 234 respondentov, ki so vprašalnik rešili v celoti. Vzorec sestavlja 76,5 % študentk in 23,5 % študentov v starostnem razponu od 19 do 46 let, pri čemer je povprečna starost anketiranih študentov 25,39 leta. Dobra polovica anketiranih je vpisanih v redne oblike študijskih programov (55,1 %), ostali obiskujejo izredni študij (44,9 %). Največ anketiranih študentov študira na UNM FZV (71,4 %), 20,3 % anketiranih študira na UNM FEI, 7 % pa na UNM FS. Dve tretjini anketirancev izkazuje prav dober (8) učni uspeh (60,3 %), petina dober (19,2 %) ter 14,1 % prav dober (9) ali odličen (10) učni uspeh.

4.5 Opis instrumenta

Z anketnim vprašalnikom smo pridobili osnovne demografske podatke. Z vprašalnikom CCQ, ki ga sestavlja 21 trditev, smo preverjali stopnjo razvitosti kariernih kompetenc na lestvici stališč Likertovega tipa, s katero smo spremljali odnos do določenega pojava. Za ta segment vprašanj smo izračunali koeficient zanesljivosti notranje konsistentnosti Cronbach's Alpha, ki znaša 0,886, kar kaže na dobro zanesljivost lestvice stališč.

Indikatorje učnega okolja smo spremljali s sklopi trditev, ki smo jih povzeli po vprašalniku ETL iz študije Karagiannopoulou in Milienosa (2018). Pri ocenjevanju sklopov trditev smo uporabili lestvice stališč Likertovega tipa. Izračunali smo koeficient zanesljivosti notranje konsistentnosti Cronbach's Alpha, ki znaša 0,937, kar kaže na odlično zanesljivost lestvice.

4.6 Obdelava podatkov

Pridobljene sekundarne podatke smo podrobneje obdelali z računalniškim programom IBM SPSS.23. Podatki so prikazani v tabelah. Pri preverjanju hipotez smo uporabili Pearsonov korelacijski koeficient za iskanje povezav med posameznimi elementi spremenljivk.

5 Rezultati in interpretacija

Karierne kompetence odražajo posameznikovo interpretacijo lastne situacije na karierni poti, ki se v skladu s spreminjajočim se okoljem stalno spreminja. Proces kariernega razvoja se razvija glede na osebne karierne cilje in sprejete načrte ukrepov ter posameznikove osebne značilnosti, vrednote in sposobnosti pa v stalni interakciji z organizacijo določajo uspeh pri izpolnjevanju le-teh (Beheshtifar, 2011). Od posameznika se pričakujeta fleksibilnost in prilagodljivost, ki sta ključni lastnosti učinkovitega kariernega menedžmenta, da posameznik izkoristi svoje znanje, izkušnje in zavezanost odločitvam in išče odgovore na "kaj", "kako" in "zakaj". To pomeni, da bi moral vsak posameznik razviti niz kariernih kompetenc, ki mu bodo omogočile vpogled vase in v razumevanje okolja, v katerem deluje, da bo lahko vodil svojo kariero. S pomočjo Akkermansovega testa kariernih kompetenc smo preverjali, v kolikšni meri študenti zaznavajo zastopanost kariernih kompetenc pri sebi (tabela 1).

Anketiranci so navedli, da imajo v splošnem karierne kompetence od dobro do zelo dobro razvite. Najbolj razvite imajo kompetence iz sklopa "razmislek o motivaciji", saj respondenti poročajo, da vedo, kaj jim prinaša veselje pri delu ($\bar{x} = 4,37$; $\sigma = 0,67$), kaj imajo pri svojem delu radi ($\bar{x} = 4,34$; $\sigma = 0,63$), pa tudi kaj je pomembno v njihovi karieri ($\bar{x} = 4,29$; $\sigma = 0,63$). Med zelo dobro prepoznanimi so tudi prednosti ($\bar{x} = 4,21$; $\sigma = 0,69$) in pomanjkljivosti pri delu ($\bar{x} = 4,15$; $\sigma = 0,64$). Na koncu razvrstitve so kompetence, ki omogočajo nadzor nad kariero. Tako respondenti priznavajo, da svojo kariero slabše načrtujejo ($\bar{x} = 3,53$; $\sigma = 0,89$), velik izziv pa jim je priprava kariernega načrta za uresničevanje ciljev v karieri ($\bar{x} = 3,17$; $\sigma = 1,12$). Težave jim predstavlja tudi mreženje, saj ne poznajo veliko ljudi znotraj ($\bar{x} = 3,33$; $\sigma = 1,09$) ali zunaj ($\bar{x} = 3,21$; $\sigma = 1,05$) svojega področja dela, ki bi jim lahko pomagali pri kariernem napredovanju. Prav tako ugotavljajo, da ne vedo, kdo jim lahko pomaga pri kariernem napredovanju ($\bar{x} = 3,29$; $\sigma = 1,02$) ali koga prositi za nasvet ($\bar{x} = 3,40$; $\sigma = 1,11$). Tako lahko predvidujemo, da anketirane osebe sicer navajajo dobro zastopanost kariernih kompetenc, a vseeno prepoznavajo potrebo po krepitvi kariernih kompetenc za nadzor nad kariero in pri mreženju.

Tabela 1*Karierne kompetence študentov*

<i>Karierne kompetence</i>		<i>Rang</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>σ</i>
Razmislek o motivaciji	Vem, kaj imam rad pri svojem delu.	2	4,34	0,629
	Vem, kaj mi je pomembno v karieri.	3	4,29	0,631
	Vem, kaj počnem z velikim veseljem pri svojem delu.	1	4,37	0,677
Razmislek o lastnosti	Poznam svoje prednosti pri delu.	4	4,21	0,697
	Poznam svoje pomanjkljivosti pri delu.	5	4,15	0,645
	Zavedam se svojih talentov pri delu.	7	3,97	0,794
	Poznam svoje spretnosti in veščine.	6	4,09	0,834
Mreženje	Poznam veliko ljudi znotraj svojega področja dela, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	18	3,33	1,088
	Poznam veliko ljudi zunaj svojega področja dela, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	21	3,21	1,051
	Vem, koga prositi za nasvet glede kariere v moji mreži poznanstev.	17	3,40	1,108
	Znam pristopiti k pravim osebam, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	19	3,29	1,023
Profiliranje	Drugim jasno pokažem svoje vrline pri delu.	10	3,82	0,812
	Drugim lahko jasno pokažem svoje karierne cilje.	14	3,61	0,926
	Ljudem okoli sebe z lahkoto pokažem, kaj mi je pomembno pri svojem delu.	9	3,88	0,791
Raziskovanje dela	Vem, kako poiskati možnosti za nadaljnje izobraževanje.	8	3,90	0,873
	Vem, kako iskati priložnosti za razvoj na mojem področju dela.	13	3,67	0,926
	Raziskujem svoje možnosti na trgu dela.	15	3,56	0,993
Nadzor nad kariero	Jasno znam načrtovati svojo kariero.	16	3,53	0,889
	Vem, kaj želim doseči v svoji karieri čez leto dni.	12	3,77	0,996
	Vem, kako pripraviti karierni načrt za uresničitev ciljev v karieri.	20	3,17	1,120
	Sam si znam postaviti cilje v moji karieri.	11	3,78	0,959

Podobno tudi druge raziskave (npr. Bašanović in sod., 2011; Blažič, 2013, 2015; Dornik, 2015) kažejo, da se študenti premalo zavedajo pomena načrtovanja kariere. Že na podlagi vzorca študentov zdravstvene nege (Blažič, 2015), ki sicer na splošno ocenjujejo svoje karierne kompetence kot dobro razvite, so razvidne tendence po dodatnem razvoju posameznih kariernih kompetenc. Tudi Dornikova (2015) je s svojo raziskavo potrdila, da študenti zdravstvene nege ob skorajšnjem zaključku študija še ne razmišljajo o možnostih kariernega razvoja in tudi ne o pomembnih zaposlitvenih dejavnikih, ki lahko predstavljajo prednosti ali pa tudi ovire pri vstopu na trg dela. Anketirani študenti v njeni raziskavi so tako menili, da so najpomembnejši zaposli-

tveni dejavniki “dosedanje vključevanje v raziskovalno delo”, “povprečna ocena pri študiju”, “starost”, “fakulteta, na kateri je kandidat diplomiral” in “oddaljenost od kraja bivanja”. Rezultati raziskave med študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani o pričakovanih glede profesionalnega razvoja in opravljanja poklica so pokazali, da se študenti bojijo, da imajo za samostojno delo premalo izkušenj, da premalo zaupajo v lastno znanje, da bodo delali napake in bili premalo ustvarjalni (Devjak in sod., 2014, str. 15). Primerjalna analiza med študenti UK in Avstralije (Jakson, Wilton, 2016, str. 562) je pokazala, da so študenti po njihovi oceni dokaj izkušeni v vodenju svoje kariere glede na zastopanost kariernih kompetenc v dimenzijah samozavedanje, ozaveščenost o prihodnosti, sklepanje odločitev in učenje učenja. Študenti menijo, da so dovolj spretni pri določanju znanja in spretnosti, pridobljenih med študijem, in razumevanju njihovih osebnih lastnosti, prednosti in slabosti v zvezi z zaposlitvijo. Najšibkejši člen pa predstavlja kompetenca zavedanje oz. prepoznavanje priložnosti.

Tudi raziskava Akkermansa in sod. (2018) poudari, da morajo študenti poleg pridobivanja znanja in veščin, ki so značilna ter specifična za poklic, razviti nabor veščin oz. kompetenc, ki jim pomagajo uspešno manevrirati med različnimi izzivi, s katerimi se srečujejo in so povezani s kariero. Na podlagi teorije JD-R (Job Demands-Resources) ugotavljajo, da karierna prilagodljivost in karierne kompetence predstavljajo pomemben element kariere, ki napoveduje zadovoljstvo v življenju in akademsko uspešnost študentov. Rezultati študije med dodiplomskimi študenti v Litvi so pokazali, da so karierne kompetence in prilagodljivost pozitivno povezane s študentskim življenjem, študijskim udejstvovanjem in angažiranostjo ter akademsko uspešnostjo. Študija Wierika in sod. (2015) pa potrdi pozitivne učinke karierne orientacije med študenti.

Kakovosten pouk predstavlja temeljni dejavnik optimalnega razvoja študenta. S spremljanjem percepcije učnega okolja študentov na Univerzi v Novem mestu smo dobili povratno informacijo o različnih elementih učnega okolja, ki pomembno prispevajo k uspešnosti študentov (tabela 2).

Anketirani študenti na splošno ocenjujejo učno okolje od dobro do zelo dobro. Anketirani študenti tako poročajo, da jim je izredno pomembna tako podpora predavateljev pri razmišljanju in oblikovanju zaključkov o določeni temi ($\bar{x} = 4,13$; $\sigma = 0,92$) kot tudi podpora in pomoč, ki si jo študenti nudijo medsebojno ($\bar{x} = 4,13$; $\sigma = 0,92$). Respondenti izpostavijo še pomen dobrega razumevanja vsebine predmeta za dobro oceno pri posameznem predmetu ($\bar{x} = 4,09$; $\sigma = 0,86$), ponujene priložnosti za razpravo ($\bar{x} = 4,02$; $\sigma = 0,85$) ter potrpežljivo podajanje vsebin, za katere se je zdelo, da jih je težko razumeti ($\bar{x} = 3,90$; $\sigma = 0,90$). Prepoznavajo tudi pomembnost povezave obstoječega znanja in izkušenj z delom ($\bar{x} = 3,89$; $\sigma = 0,89$). Podobno študija razvojnih dejavnikov aktivnega učenja (Buljubašić Kuzmanović in Gazibara, 2016, str. 129) izpostavi dejavnike sodelovanja, partnerstva in vključevanja, ki največ prispevajo k priložnostim za aktivno učenje, študenti se ob tem tudi hitreje in lažje učijo, njihovo znanje pa je dolgotrajnejše. V njihovi študiji tri četrtine študentov na prvo mesto postavijo vsebine s primeri iz vsakdanjega življenja, spodbujanje učencev k podajanju svojega mnenja in kritične konstruktivne kritike, razumevanje namesto zapomnitve konceptov, spodbujanje povezovanja vsebin različnih učnih enot ter podpora pri razvoju. Ob tem Cvetek (2019, str. 131) opozori, da vsak učitelj ve, da nekateri študenti ob koncu izvajanja predmeta ali programa niso dosegli želene stopnje znanja in kompetentnosti, kar pomeni, da niso usvojili načinov mišljenja in ravnanja, ki so značilni za predmet oziroma disciplino.

Kljub pozitivni oceni je njihovo znanje negotovo in pomanjkljivo in ne znajo razmišljati kot inženirji, ekonomisti, pravniki itn. Res je sicer, da pri večini študentov slejkoprej pride do "pravega" razumevanja, vendar se to pogosto zgodi šele potem, ko zaključijo študij in začnejo delati.

Tabela 2*Doživljanje učnega okolja*

	<i>Karierne kompetence</i>	<i>Rang</i>	$\bar{x}$	σ
Skladnost in povezanost učne enote	Jasno mi je bilo, kaj naj se naučim pri posamezni učni enoti (predmetu).	16,5	3,61	1,015
	Posamezne vsebine predmetov so si sledile na način, ki se mi je zdel smiseln.	12	3,69	0,980
	Učne enote (predmeti) so bile dobro organizirane in so potekale brez težav.	25	3,49	1,020
	Menim, da se to, kar smo se naučili, ujema s tem, kar bi se morali naučiti.	26,5	3,47	1,069
	Jasno mi je bilo, kaj se pričakuje na izpitih.	26,5	3,47	1,093
Poučevanje za razumevanje in spodbujanje učenja	Deležen sem bil spodbud za iskanje povezav med učnimi enotami (predmeti).	30	3,33	0,949
	Lahko si predstavljam, da bom delal na predmetnem področju, ki ga pokrivajo predavanja, ki sem jih obiskoval.	24	3,50	1,077
	Na večini učnih ur sem bil deležen spodbud za razmišljanje, kako dobro se učim in kako lahko proces učenja še izboljšam.	31	3,21	1,004
	Lahko sem prepoznal pomembnost vsebin posameznih predavanj.	21,5	3,53	0,950
	Na učnih urah nismo samo sprejemali informacij, ampak nam je predavatelj tudi razložil, kako se znanje razvija na tem področju.	28,5	3,43	1,038
	Poučevanje me je spodbudilo k razmisleku o razumevanju nekaterih vidikov predmeta.	20	3,59	1,008
	Podanih je bilo veliko primerov in ponazoritev za lažje/boljše razumevanje procesov.	28,5	3,43	0,939
	Predavanja so mi dala vpogled v "zakulisje dogajanja" posameznega predmetnega področja.	23	3,52	0,899
	Poučevanje mi je pomagalo k "na dokazih slonečemu" razmišljanju o različnih pojavih.	16,5	3,61	0,893
	Poučevanje me je spodbudilo k povezovanju naučenega s širšimi tematikami.	11	3,71	1,015
	Predavatelji so potrpežljivo podajali vsebine, za katere se je zdelo, da jih je težko dojeti.	5	3,90	0,902
	Med predavanji so bila mnenja študentov cenjena.	16,5	3,61	0,926
	Predavatelji so me podpirali pri razmišljanju in oblikovanju zaključkov pri posamezni temi.	1,5	4,13	0,918

<i>Karijerne kompetence</i>		<i>Rang</i>	$\bar{x}$	σ
Podpora študentov	Študenti smo se medsebojno podpirali in si poskušali pomagati, ko je to bilo potrebno.	1,5	4,13	0,918
	Večina vsebin na predavanjih mi je bila resnično zanimiva.	16,5	3,61	0,940
	Predavatelji so skušali entuziazem o predmetu deliti s študenti.	14	3,67	0,874
	Pogovor z drugimi študenti mi je pomagal k poglobitvi razumevanja vsebin.	7	3,85	0,977
	Na posameznih predavanjih sem užival.	9	3,82	0,974
	Ugotovil sem, da lahko na splošno dobro delam z drugimi študenti.	13	3,68	0,915
	Na učnih urah/predavanjih sem imel veliko priložnosti za razpravo o pomembnih temah.	4	4,02	0,854
Integrativno učenje in kritično razmišljanje	Izročki in drugi materiali, ki sem jih dobil, so mi pomagali k razumevanju vsebin predmeta.	21,5	3,53	1,015
	Dobil sem uvid, kako se delo, ki mi je bilo naloženo, ujema s tem, kar bi se morali naučiti.	8	3,83	0,895
	Pri večini predmetov sem moral dobro razumeti vsebino predmeta, da sem lahko dobil dobro oceno.	3	4,09	0,859
	Naloženo delo mi je pomagalo k razmisleku o dokazih pri posamezni temi/predmetu.	19	3,60	0,898
	Za dobro opravljene obveznosti predmeta je bilo treba kritično razmišljati o vsebinah/temah.	10	3,76	0,904
	Delo mi je pomagalo vzpostaviti povezavo z obstoječim znanjem in izkušnjami.	6	3,89	0,887

Dobro, vendar na rep razvrstitvene vrste, so anketiranci uvrstili delež spodbud za razmišljanje, kako dobro se učijo in kako lahko proces učenja še izboljšajo ($\bar{x} = 3,21$; $\sigma = 1,00$), ter spodbud za iskanje povezav med učnimi enotami (predmeti) ($\bar{x} = 3,33$; $\sigma = 0,95$). Želeli bi si tudi še več primerov za ponazoritev in lažje razumevanje procesov ($\bar{x} = 3,43$; $\sigma = 0,94$) ter vpogled v razvoj znanja na določenem področju ($\bar{x} = 3,43$; $\sigma = 1,04$), predvsem na področju skladnosti in povezanosti učne enote. Kot primer dobre prakse navajamo študijo avtorjev Herrman, Bager-Elsborg in Parpala (2017), ki so razvili dansko verzijo inštrumenta "Learn", ki ga uporabljajo v raziskovalne namene ter kot orodje za kakovostno delo in študentsko svetovanje. Študentje na podlagi njihovih odgovorov prejmejo osebne povratne informacije o njihovih pristopih k učenju ter smernice za izboljšanje njihovega učenja in spretnosti.

V nadaljevanju raziskave smo proučevali razsežnost prispevka učnega okolja k razvoju kariernih kompetenc študentov. Povezanost med elementi visokošolskega učnega okolja in elementi kariernih kompetenc je izračunana s pomočjo koeficienta Pearsonove linearne korelacije.

Tabela 3

Pearsonov korelacijski koeficient med kariernimi kompetencami in visokošolskim učnim okoljem "skladnost in povezanost učne enote"

	Jasno mi je bilo, kaj naj se naučim pri posamezni učni enoti (predmetu).	Posamezne vsebine predmetov so si sledile na način, ki se mi je zdel smiseln.	Učne enote (predmeti) so bile dobro organizirane in so se izvajale brez težav.	Menim, da se to, kar smo se naučili, ujema s tem, kar bi se morali naučiti.	Jasno mi je bilo, kaj se pričakuje na izpiti.
Vem, kaj imam rad pri svojem delu.	-0,119	-0,196**	-0,102	-0,147*	-0,126
Vem, kaj mi je pomembno v karieri.	0,119	0,196**	0,102	0,147*0,	-0,126
Vem, kaj počnem z velikim veseljem pri svojem delu.	0,152*	0,140*	0,152*	0,094	0,058
Poznam svoje prednosti pri delu.	0,150*	0,206**	0,203**	0,121	0,016
Poznam svoje pomanjkljivosti pri delu.	0,264**	0,264**	0,343**	0,028	-0,012
Zavedam se svojih talentov pri delu.	0,202**	0,144*	0,181**	0,151*	0,089
Poznam svoje spretnosti in veščine.	0,175**	0,278**	0,180**	0,053	-0,004
Poznam veliko ljudi znotraj svojega področja dela, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	0,225**	0,144*	0,156*	0,035	0,030
Poznam veliko ljudi zunaj svojega področja dela, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	0,214**	0,314**	0,256**	0,097	0,087
Vem, koga prositi za nasvet glede kariere v svoji mreži poznanstev.	0,191	0,344**	0,255**	0,094	0,113
Znam pristopiti k pravim osebam, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju.	0,205**	0,412**	0,248**	0,150*	0,165*
Drugim jasno pokažem svoje vrline pri delu.	0,104	0,341**	0,260**	0,071	0,102
Drugim lahko jasno pokažem svoje karierne cilje.	0,160*	0,475**	0,346**	0,189**	0,188**
Ljudem okoli sebe z lahkoto pokažem, kaj mi je pomembno pri delu.	0,283**	0,482**	0,349**	0,142*	0,234**
Vem, kako poiskati možnosti za nadaljnje izobraževanje.	0,311**	0,358**	0,308**	0,135*	0,185**
Vem, kako iskati priložnosti za razvoj na mojem področju dela.	0,345**	0,415**	0,452**	-0,001	0,107
Raziskujem svoje možnosti na trgu dela.	0,337**	0,365**	0,390**	0,056	0,070
Jasno znam načrtovati svojo kariero.	0,260**	0,360**	0,316**	0,240**	0,103
Vem, kaj želim doseči v svoji karieri čez leto dni.	0,366**	0,488**	0,396**	0,218**	0,176**
Vem, kako pripraviti karierni načrt za uresničitev ciljev v karieri.	0,267**	0,348**	0,256**	0,107	0,053
Sam si znam postaviti cilje v svoji karieri.	0,490**	0,626**	0,526**	0,089	0,045

Opombi: ** Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0,01$, * Povezanost je statistično pomembna, $p \leq 0,05$

Rezultati so pokazali, da med večino kariernih kompetenc in elementi visokošolskega učnega okolja "skladnosti in povezanosti učne enote" obstaja šibka in srednja povezanost. Visoka povezanost je med načini učenja, povezanostjo vsebin v logično sosledje ter organiziranostjo učnih enot ter zmožnostjo postavljanja ciljev študenta v karieri. Med navedenimi elementi skladnosti in povezanosti učnega okolja in ostalimi kariernimi kompetencami je srednja povezanost, le s kompetencami motivacije zaznamo nizko povezanost. Sklenemo lahko, da skladnost in povezanost visokošolskega učnega okolja pomembno prispeva k rasti in krepitvi kariernih kompetenc študentov.

Rezultati izračuna Pearsonovega korelacijskega koeficienta med kariernimi kompetencami in elementi visokošolskega učnega okolja "poučevanje za razumevanje in spodbujanje učenja" pokažejo vsaj nizko in srednjo povezanost. Večina teh elementov je srednje povezanih s karierno kompetenco "znam pristopiti k pravim osebam, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju" ter karierno kompetenco "drugim lahko jasno pokažem svoje karierne cilje". Tudi Watts (2006) izpostavi problemsko učenje, aktivnost študenta in na študenta osredotočeno poučevanje kot ključne elemente za razvoj kompetenc kariernega menedžmenta. Strmčnik (2011, str. 5) pa opozori, da je z vidika problemsko naravnane pouka pomembna svoboda spraševanja.

Rezultati izračuna Pearsonovega korelacijskega koeficienta med kariernimi kompetencami in elementi visokošolskega učnega okolja "podpora študentov" prav tako pokažejo nizko in srednjo povezanost med posameznimi spremenljivkami. Srednja povezanost je med kompetenco "vem, kaj počnem z velikim veseljem pri svojem delu" ter možnostjo vključevanja v razprave med predavanji ($p = 0,256^{**}$, $r = 0,0$), med kompetenco "znam pristopiti k pravim osebam, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju" ter medsebojno podporo med študenti ($p = 0,232^{**}$, $r = 0,0$), entuziazmom nad predmetom, ki ga predavatelji delijo med študenti ($p = 0,236^{**}$, $r = 0,0$), in uživanjem na predavanjih ($p = 0,242^{**}$, $r = 0,0$). Kompetenci "drugim jasno pokažem svoje karierne cilje" ter "ljudem okoli sebe z lahkoto pokažem, kaj mi je pomembno pri delu" sta srednje povezani z elementoma medsebojna podpora med študenti ter entuziazem predavatelja. Izračun Pearsonovega korelacijskega koeficienta razkrije tudi, da med podporo študentov in kariernimi kompetencami (poznam svoje pomanjkljivosti pri delu; poznam svoje spretnosti in veščine; poznam veliko ljudi znotraj in zunaj svojega področja dela, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju; vem, koga prositi za nasvet znotraj svoje mreže poznanstev; vem, kako iskati priložnosti na svojem področju dela; raziskujem svoje možnosti na trgu dela; vem, kako pripraviti karierni načrt za uresničitev ciljev v karieri, sam si znam postaviti cilje v svoji karieri) ni povezanosti.

Tudi rezultati izračuna Pearsonovega korelacijskega koeficienta med kariernimi kompetencami in elementi visokošolskega učnega okolja "integrativno učenje in kritično razmišljanje" pokažejo nizko in srednjo povezanost med posameznimi spremenljivkami. Srednja povezanost je med kompetenco "vem, kaj imam rad pri svojem delu" ter izročki in materiali, ki jih študent dobi in so mu pomagali k razumevanju vsebin predmeta ($p = -0,232^{**}$, $r = 0,0$), enako velja za kompetenco "vem, kaj mi je pomembno v karieri" ($p = 0,232$, $r = 0,0$). Vsi elementi integrativnega učenja in kritičnega razmišljanja so povezani s kompetencama "znam pristopiti k pravim osebam, ki mi lahko pomagajo pri kariernem napredovanju" ter "drugim lahko jasno pokažem svoje karierne cilje". Če torej okrepimo ta segment učnega okolja, lahko pomembno prispevamo h krepitvi kariernih kompetenc mreženja, ki so pri študentih slabše zastopane.

Uporabljeni pristop primerja povezanost visokošolskega učnega okolja in razvoja ter krepitve kariernih kompetenc študentov tekom študija. Pokažemo, da ima model učnega okolja po Karagiannopoulou in Milienosu (2018) uporabno vrednost tudi v lokalnem visokošolskem okolju, saj uspemo identificirati elemente učnega okolja, ki imajo subjektivno vrednost za vzorec študentov. Med elementi pa s pomočjo Pearsonovega korelacijskega koeficienta identificiramo tiste, ki so šibko, zmerno in močno povezani s krepitvijo in razvojem kariernih kompetenc študentov. Ugotovimo, da so elementi skladnosti in povezanosti učne enote tisti, ki lahko pomembno prispevajo k razvoju in krepitvi kariernih kompetenc, še posebej načini učenja, povezanost vsebin v logično sosedje ter organiziranost učnih enot ter zmožnost postavljanja ciljev študenta v karieri.

Primerjalna analiza med študenti UK in Avstralije (Jakson in Wilton, 2016) je pokazala, da so študenti po njihovi oceni dokaj izkušeni v vodenju svoje kariere glede na zastopanost kariernih kompetenc v dimenzijah samozavedanje, ozaveščenost o prihodnosti, sklepanje odločitev in učenje učenja. Študenti menijo, da so dovolj spretni pri določanju znanja in spretnosti, pridobljenih med študijem, in razumevanju njihovih osebnih lastnosti, prednosti in slabosti v zvezi z zaposlitvijo. Najšibkejši člen pa predstavlja kompetenca zavedanje oz. prepoznavanje priložnosti. Študenti so občutili delovno prakso kot izredno koristno za razvijanje njihovih sposobnosti prepoznavanja prednosti in slabosti ter za njihov nadaljnji razvoj interesov.

Zavedamo se, da se kakovost učnega okolja ne odraža neposredno v kariernem uspehu diplomantov, kar je tudi šibka točka naše raziskave. V analizi moramo upoštevati še vedenje študenta, ki ga prinaša v učno okolje in ki vodi do akademskega in poklicnega uspeha. Sem uvrščamo motivacijo za učenje, pa tudi obseg obštudijskih dejavnosti, v katere je vključen. Longitudinalna študija učnega okolja z namenom opolnomočenja študentov za prehod na trg dela na Nizozemskem avtorjev Kuijpers, Meijers in Gundy (2011), Kuijpers in Meijers (2012) ter Meijers, Kuijpers in Gundy (2013) predlaga, da se osredotočimo na učno okolje, ki pripravlja učence na negotov trg dela z razvojem določenih kariernih kompetenc, in izgradnjo karierne identitete na način, da osrednje mesto zaseda močno karierno učno okolje (angl. career learning environments), ki mora temeljiti na praksi in se osredotočati na dialog z učenci, kjer pa imajo osrednje mesto njihove misli in občutki. Študente mora podpreti v samostojnosti pri izbiri, da razvijajo svoje zmožnosti in usmerjajo svojo kariero. To učno okolje se precej razlikuje od tradicionalnega verbalno-demonstracijskega posredovanja učnih vsebin. Njihovi rezultati so pokazali, da je močno karierno učno okolje sestavljeno iz treh komponent (Draaisma in sod., 2018): je dialoško, temelji na praksi in študentom omogoča prostor, da se sami odločajo.

Po našem mnenju imajo rezultati te študije praktično vrednost za visokošolske institucije in predavatelje, ker omogočajo boljše razumevanje različnih vidikov učnega okolja oz. razumevanje, kako lahko ti elementi pomembno prispevajo ne le k pridobivanju generičnih in strokovnih kompetenc, ampak tudi nudijo ustrezno podporo pri razvoju kariernih kompetenc in opolnomočenju študenta in diplomanta za uspešen prehod na trg dela in zaposljivost.

6 Sklep

Visokošolska inštitucija mora biti aktivna soudeleženka pri kariernem razvoju, in sicer v obliki podpore in spodbude pri načrtovanju kariernih ciljev, ob tem pa mora nuditi tako spodbudno izobraževalno okolje, ki bo posameznikom omogočalo profesionalno in osebno rast za lažji prehod v zaposlitev. Izboljšanje trenutnega razumevanja prispevka učnega okolja bo pomagalo pri določanju področij za dodatno podporo in krepitev kariernih kompetenc v okviru programov in spremljajočih aktivnosti visokošolske inštitucije ter razvoju strategij za spodbujanje/vključevanje študentov v različne oblike kariernega menedžmenta že tekom študija.

Mojca Blažič, PhD

Contribution of the Higher Education Environment to Students' Career Development

Universities and faculties are increasingly recognizing their responsibility to guide students and graduates in their career development. A necessity to understand how the learning environment affects the acquisition of general knowledge or competencies, and of subject-specific knowledge and competencies, as well as the contribution of the learning environment to the development and strengthening of career competencies for effective career management of students is a topical research problem of many studies. However, no study has yet been conducted to examine the contribution of the higher education learning environment to the development of students' career competencies at the national scale. To fill the gap, the basic purpose of the paper is to create an overview of the elements of the learning environment and its contribution to the development of students' career competencies. The research question was: how does the learning environment of a higher education institution contribute to the growth and strengthening of career competencies for successful management of one's own career?

We used a descriptive non-experimental method of quantitative empirical research. As a tool for measuring career competencies, we used the "Career Competencies Questionnaire" (CCQ) by Akkermans et al. (2013) and "Experiences of Teaching and Learning Questionnaire" (ETL) to monitor the learning environment; their validity was tested in the study by Karagiannopoulou and Milienos (2018).

The basic population we observed is represented by students of the University of Novo mesto. The sample included 234 respondents who filled out the entire questionnaire. Female students take up 76.5% of the sample and male students take up 23.5%; the age range is from 19 to 46, with the average age of the surveyed male students being 25.39. More than half of the respondents are enrolled in full-time study programs (55.1%), while the rest attend part-time studies (44.9%).

Career competencies reflect an individual's interpretation of their situation on the career path, which is constantly changing in accordance with the changing environment. We examined how students perceive their career competencies. Respondents indicated

that their career skills are well to very well developed in general. Among the most advanced set of competencies is "reflection on motivation" because respondents report that they know what they like at work ($\bar{x} = 4.37$; $\sigma = 0.63$), what their passions are at work ($\bar{x} = 4.34$; $\sigma = 0.63$), and what is important for their careers ($\bar{x} = 4.29$; $\sigma = 0.63$). The very well recognized competencies include the strengths ($\bar{x} = 4.21$; $\sigma = 0.69$) and shortcomings of their work ($\bar{x} = 4.15$; $\sigma = 0.64$). The competencies of career control are ranked the lowest. Thus, the respondents admit that they cannot make clear career plans ($\bar{x} = 3.53$; $\sigma = 0.89$) and that laying out a career plan for achieving career goals is a big challenge for them ($\bar{x} = 3.17$; $\sigma = 1.12$). Networking is also a problem for them, as they do not know many people inside ($\bar{x} = 3.33$; $\sigma = 1.09$) or outside ($\bar{x} = 3.21$; $\sigma = 1.05$) of their field of work who could help with career advancement. They also find that they do not know who can help them with career promotion ($\bar{x} = 3.29$; $\sigma = 1.02$) or whom to ask for advice ($\bar{x} = 3.40$, $\sigma = 1.11$). Thus, it can be assumed that the respondents represent their career competencies well, but still recognize the need to strengthen the competencies of career control and networking.

By monitoring the perception of the learning environment of students at the University of Novo mesto, we received feedback on various elements of the learning environment that significantly contribute to student success. The respondents generally rate the learning environment as good to very good. The students report that the support from lecturers ($\bar{x} = 4.13$; $\sigma = 0.92$), and the support and help that students provide to one another ($\bar{x} = 4.13$; $\sigma = 0.92$) are extremely important to them when thinking and drawing conclusions on a particular topic. The respondents also point out the importance of a good understanding of the subject or topic for high marks in the exams ($\bar{x} = 4.09$; $\sigma = 0.86$), opportunities for discussion ($\bar{x} = 4.02$; $\sigma = 0.85$), and patient explanation of the subjects' content that seemed difficult to understand ($\bar{x} = 3.90$; $\sigma = 0.90$). They also recognize the importance of connecting existing knowledge and working experiences ($\bar{x} = 3.89$; $\sigma = 0.89$). Ranked the lowest were incentives to think about how well they are learning and how they can further improve the learning process ($\bar{x} = 3.21$; $\sigma = 1.00$) and incentives to look for connections between learning units ($\bar{x} = 3.33$; $\sigma = 0.95$). They would also like more examples that illustrate and facilitate the understanding of processes ($\bar{x} = 3.43$; $\sigma = 0.94$) and more insight into the development of knowledge on a particular topic ($\bar{x} = 3.43$; $\sigma = 1.04$).

In the continuation of the research, we studied the dimension of the contribution of the learning environment to the development of students' career competencies. The correlation between the elements of the higher education learning environment and the elements of career competencies was calculated using Pearson's linear correlation coefficient.

The results showed that there is a small and medium correlation between most of the career competencies and the elements of "congruence and coherence of the learning unit". There is a strong correlation between the ways of learning, the arrangement of content in a logical sequence, the organization of learning units, and the ability to set students' career goals. There is a medium correlation between the above-mentioned elements of coherence and congruence of the learning environment and other career competencies; a small correlation has been observed only with the competencies of motivation. It can be concluded that the congruence and coherence of the higher edu-

cation learning environment significantly contributes to the growth and strengthening of students' career competencies.

There is at least a small and medium correlation between career competencies and the elements of the higher education learning environment "teaching for understanding and encouraging learning". Most of these elements are moderately correlated with the career competence "I know how to approach the right person who can help me with my career advancement" and the career competence "I can clearly show my career goals to others".

The calculated correlation coefficient between career competencies and the element of the higher education learning environment "support from other students" also shows a small and medium correlation between individual variables. The medium correlation was observed between the competence "I can clearly see what my passions are in my work" and the possibility of participating in discussions during lectures ($p = 0.25^{**}$); between the competence "I am able to approach the right person to help me with my career" and mutual support among students ($p = 0.232^{**}$), enthusiasm about the subject presented by lecturers ($p = 0.236^{**}$) and enjoyment of lectures ($p = 0.242^{**}$). The competencies "I am able to show others what I want to achieve in my career" and "I can show people around me what is important to me in my work" are moderately correlated with the elements of mutual support among students and the lecturer's enthusiasm. The calculation of Pearson's correlation coefficient also reveals that there is no correlation between 'student support' and the following career competencies: "I am familiar with my shortcomings in my work"; "I know my skills and abilities"; "I know many people inside and outside my field of work who can help me with my career advancement"; "I know whom to ask for advice within my network of acquaintances"; "I know how to search for developments in my area of work"; "I am able to explore my opportunities in the labor market"; "I can create a career plan for what I want to achieve in my career"; "I am able to set goals for myself that I want to achieve in my career".

Pearson's correlation coefficient between career competencies and elements of the higher education learning environment "integrative learning and critical thinking" shows a small and medium correlation between individual variables. The medium correlation was observed between the competence "I know what I like in my work" and the handouts and materials that the students receive which help them understand the contents of the course ($p = -0.232^{**}$). The same applies to the competence "I know what is important to me in my career" ($p = 0.232^{**}$). All elements of integrative learning and critical thinking are related to the competencies "I am able to approach the right person who can help me with my career" and "I am able to show others what I want to achieve in my career". Therefore, if we strengthen this segment of the learning environment, we can make an important contribution to strengthening the career competencies of networking that are less represented among students.

Thus, it has been shown that the model of the learning environment according to Karagiannopoulou and Milienos (2018) is also useful in the local higher education environment, as we have managed to identify elements of the learning environment that have a subjective value for the student sample. We have identified those elements that have a small, medium and strong correlation with the strengthening and development of students' career competencies. We have found that the elements of congruence and coherence of the learning unit are those that can significantly contribute to the development and strengthening of career competencies, especially between way of learning,

the arrangement of content in a logical sequence, the organization of learning units and the ability to set career goals.

The results of the study have practical implications for higher education institutions and lecturers, as they provide a better understanding of different aspects of the learning environment and how those elements can make an important contribution not only to generic and professional competencies but also to career support and to the empowerment of students and graduates for a successful transition to the labor market and employability.

The higher education institution must be an active participant in career development, as a form of support and encouragement in planning career goals, while offering a stimulating educational environment that enables professional and personal growth to facilitate the transition to employment. Improving the current understanding of the contribution of the learning environment will help to identify areas within the programs and accompanying activities of higher education institutions where additional support and strengthening of career competencies are needed, and aid in the development of strategies to encourage/involve students in various forms of career management.

LITERATURA

1. Akkermans, J. in sod. (2012). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245–267.
2. Akkermans, J. in sod. (2013). The role of career competencies in the Job Demands – Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 356–366.
3. Akkermans, J. in sod. (2018). The best of both worlds: the role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–13.
4. Arthur, M.B., Rousseau, D.M. (1996). *A Career Lexicon for the 21st Century*. Academy of Management Executive.
5. Arthur, M.B., Claman, P.H., DeFillippi, R.J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent career. *Academy of Management Perspectives*, 9(4), 7–20.
6. Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organisational and individual perspective. *Career Development International*, 9(1), 58–73.
7. Bašanović, E. in sod. (2011). *Naložba v prihodnost – načrtovanje in razvoj kariere*. Koper: Univerza na Primorskem.
8. Becker, G.S. (1994). *Human capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special reference to Education*. 3rd edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
9. Beheshtifar, M. (2011). Role of Career Competencies in Organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 42, 3–10.
10. Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
11. Blažič, M. (2013). Prvi karierni koraki v zdravstveni negi. V: Filej, B. (ur.). *Celostna obravnava pacienta – kako daleč smo še do cilja?: varnost kot strokovni, etični, pravni, družbeni in ekonomski vidik: zbornik prispevkov: mednarodna znanstvena konferenca*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Fakulteta za zdravstvene vede, 251–259.
12. Blažič, M. (2015). Pomen načrtovanja kariere med študenti zdravstvene nege. V: Kregar-Velikona, N. (ur.), Blažič, M. (ur.). *Celostna obravnava pacienta v zdravstvenem in socialnem varstvu: zbornik prispevkov: mednarodna znanstvena konferenca*. Novo mesto: Fakulteta za zdravstvene vede, 68–76.
13. Blažič, M. in sod. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.

14. Buljubašić Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2016). Evalvacija aktivnega učenja v visokošolskem poučevanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(2), 118–134.
15. Cvetek, S. (2014). Pražni pojmi in težavno znanje v visokošolskem poučevanju, učenju in kurikulumu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 130–142.
16. Devjak, T., Devjak, S., Polak, A. (2014). Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 3–18.
17. Dornik, B. (2015). Spremljanje zaposljivosti študentov zdravstvene nege in njihova karierna orientiranost. Magistrsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
18. Draaisma, A., Meijers, F., Kuijpers, M. (2017). Towards a strong career learning environment: result from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(2), 165–177.
19. Draaisma, A., Meijers, F., Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: the project Career Orientation and Guidance in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27–46.
20. Dumondt, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. OECs Publishing.
21. Entwistle, N. (2003). Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL Project (Occasional Report no. 3). Pridobljeno dne 10.12.2020 s svetovnega spleta: <http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html>.
22. Entwistle, N.J., McCune, V., Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (Eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments* (89–108). Oxford, UK: Elsevier.
23. Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., Godshalk, V.A. (2010). *Career management* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
24. Hermann, K.J., Bager-Elsborg, A., Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61(5), 526–539.
25. Inkson K., Arthur M. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 30(1), 48–61.
26. Jakson, D., Wiltorn, N. (2016). Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. *Teaching in higher education*, 21(3), 266–286.
27. Karaginnapoulou, E., Milienos, F. (2018). Experiences of the Teaching-Learnign Environment and Approaches to Learning: Testing the Structure of the "Experiences of Teaching and Learning" Inventory in Relations to Earlier Analyses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(3), 506–521.
28. Kohont, A. in sod. (2011). Terminološki slovarček karierne orientacije 2011. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
29. Kuijpers, M.A.C.T. in sod. (2006a). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, 55, 168–178.
30. Kuijpers, M.A.C.T., Scheerens, J. (2006b). Career Competencise for the Modern Career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.
31. Kuijpers, M., Meijers, F., Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.
32. Kuijpers, M., Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, letn. 37(4), 449–467.
33. Lovšin, M. (2017). Karierna odločitev v socialnem in kulturnem kontekstu: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
34. McAdam, S. (2014). *Successful career management. A guide for Organisations, Leaders and Individuals*. London: Thorogood Publishing Ltd.
35. Novak, V., Šifrer, J., Šprajc, P. (2012). Pripravljenost študentov za sodelovanje v kariernem centru fakultete. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27(1–2), 145–157.
36. Poulsen, K.M., Arthur, M.B. (2005). *Intelligent Career Navigation*. T+D, 59(5), 77–79.
37. Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a que-

- stionnaire used in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16, 201–215.
38. Pavlin, S. (2014). The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers. *International Journal of Manpower*, 35(4), 576–590.
39. Pavlin, S. (2015). Kako študij in prve zaposlitvene izkušnje vplivajo na razvoj kompetenc visokošolskih diplomantov? *Sodobna pedagogika*, 4, 62–77.
40. Pavlin, S. (2018). Izbrani vidiki družbenega prostora kot podlaga za razumevanje "modernizacije" visokošolskega izobraževanja. *Družboslovne razprave*, 89, 119–142.
41. Pryor, R., Bright, J. (2011). *The Chaos Theory of Careers. A new Perspective on Working in the Twenty-first Century*. New York in London: Routledge. Taylor & Francis Group.
42. Puklek Levpušček, M., Marentič Požarnik, B. (2005). *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
43. Radovan, M., Makovec, D. (2015). Relation between Students' Motivation, and Perceptions of the Learning Environment. *CEPS Journal*, 5(2), 115–137.
44. Strmčnik, F. (2011). Vprašanja v funkciji problemskega pouka in razvijanje problemske senziбилnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(3), 3–22.
45. Watts, A. (2006). *Career Development Learning and Employability*. Learning and Employability, Series Two. York: ESECT and HEA.
46. Wierik te Mark, L.J., Beishuizen, J., Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947–1961.