

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

NINA ŽURGA

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO

Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?
DIPLOMSKO DELO

Mentor: dr. Matej Sande

Kandidatka: Nina Žurga

Ljubljana, junij 2016

ZAHVALA

Hvala vsem, ki ste me spremljali, spodbujali in z mano uživali življenje v vseh teh študentskih letih, ki so bila zame eno samo odpiranje obzorij in spoznavanje sveta. Hvala mentorju za dobro sodelovanje in udeležencem raziskave za odkrite pogovore o tej »občutljivi temi«.

Z zadnjo piko tega dela, zaključujem to pomembno poglavje svojega življenja in grem v svet... novim dogodivščinam na proti... Ponosna sem nase!

POVZETEK

Diplomsko delo osvetljuje problematiko podaljševanja študija med slovenskimi študenti. Nedokončanje študija se v tem delu razume kot nezaključen študij v predvidenem časovnem obdobju – od vpisa do zaključka absolventskega statusa.

Vzroke za odlašanje z zaključkom študija, sem želela predstaviti v najširšem kontekstu. Tako so vzroki za odlašanje z zaključkom, obravnavani z vidika sprememb življenjske situacije mladih, ki jo opažamo v zadnjih desetletjih. Tukaj govorimo o obdobju prehoda v odraslost, odlašanju s prevzemanjem odraslih vlog, razmerah na trgu dela itd. Na drugi strani, pa delo obravnava tudi socialno-ekonomske in osebne (akademska motivacija, odlašanje, akademska samopodoba itd.) razloge, zakaj mladi ne dokončajo študija.

V empiričnem delu, preko fokusnih skupin in individualnih intervjujev, raziskujem kje študentje starih študijskih programov, ki niso uspeli zaključiti študija v predvidenem času, vidijo glavne razloge za odlašanje z zaključkom, pri sebi.

Nadalje na podlagi predlogov stroke in izraženih potreb študentov, oblikujem nekaj predlogov, ki bi lahko študentom olajšali prehod iz izobraževanja na trg dela ter jim nudili pomoč pri zaključevanju študija.

Ključne besede: nedokončanje študija, študentje, prehod v odraslost, akademsko odlašanje, notranji in zunanji dejavniki nedokončanja študija

ABSTRACT

This diploma thesis discusses delaying of studies completion among Slovenian students. Not completing one's studies, is in this thesis understood as not graduating in prescribed period of time – from enrolment to the end of the extra year of studies.

Delaying with degree completion is investigated in a wider context. Firstly issue is highlighted from the view of change in life course of today's youth, which took place over the past decades. Topics of emerging adulthood, transition into adult roles, labour market etc., are discussed. Secondly this thesis examines socio-economic and individual (academic motivation, procrastination, academic self-image etc.) predictors for failing in completing studies in expected time.

Empirical part investigates reasons why students (of old study programs), in their opinion, have not finished their studies on time. Focus groups and individual interviews were used as main tools for investigating these reasons.

Based on the literature overview and needs expressed by the participants of the current research, I develop suggestions that could facilitate students transition from education to labour market and provide them with support for studies completion.

Keywords: not-completion of studies, university students in Slovenia, emerging adulthood, academic procrastination, individual and external reasons for delays in studies completion

KAZALO

I. UVOD	1
II. TEORETIČNI DEL	3
1. RAZVOJNO OBDOBJE PREHODA V ODRASLOST	3
OBDOBJE PREHODA V ODRASLOST IN IZOBRAŽEVANJE	6
2. ŠTUDENTJE V SLOVENIJI	9
2.1 TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI	9
2.2 SLOVENSKI ŠTUDENT	10
2.3 POTEK ŠTUDIJA	11
3. AKADEMSKO ODLAŠANJE	14
VZROKI ZA AKADEMSKO ODLAŠANJE	16
4. VZROKI ZA PODALJŠEVANJE ŠTUDIJA	20
4.1 NOTRANJI DEJAVNIKI	21
4.1.1 AKADEMSKA MOTIVACIJA	21
4.1.2 AKADEMSKA SAMOPODOBA	22
4.1.3 SAMOREGULACIJA	23
4.1.4 ODLAŠANJE	24
4.1.5 STRAH PRED VSTOPANJEM V ODRASLE VLOGE	25
4.2 ZUNANJI DEJAVNIKI	26
4.2.1 SOCIODEMOGRAFSKI DEJAVNIKI	26
Družbeni položaj staršev	26
Izobrazba staršev	27
Družinsko okolje	27
Spol	28
4.2.2 PREVZEMANJE VLOGE ODRASLIH	29
Osamosvajanje od staršev	29
Poroka in starševstvo	29
4.2.3 ŠOLSKI SISTEM	30
4.2.4 VPLIV OKOLJA	31
4.2.5 DRUŽBENE SPREMEMBE	32
4.2.6 RAZMERE NA TRGU DELA	33
Študentsko delo	34
4.2.7 ŠTUDENTSKE UGODNOSTI	35
4.2.8 PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA	36
4.2.9 ZDRAVSTVENI RAZLOGI	37

5. PODPORA ŠTUDENTOM PRI ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA	38
5.1 PODPORA FAKULTETE PRI ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA	38
5.2 NEFORMALNE OBLIKE PODPORE ZA ZAKLJUČEVANJE ŠTUDIJA	39
5.3 PODPORA ŠTUDENTOM	40
III. EMPIRIČNI DEL	42
1. OPREDELITEV PROBLEMA IN NAMEN RAZISKOVANJA	42
2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	43
3. RAZISKOVALNA METODA	44
3.1 VZOREC	44
3.2 RAZISKOVALNI PRIPOMOČKI	45
3.3 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV	45
3.4 REZULTATI RAZISKAVE	47
1. PREDSTAVITEV UDELEŽENCEV RAZISKAVE	47
2. VZROKI ZA PODALJŠANJE ŠTUDIJA	50
2.1 NOTRANJI RAZLOGI	50
Akademska motivacija	50
Akademska samopodoba in samoregulacija	52
Akademsko odlašanje	53
Odnos do prihodnosti	58
2.2 ZUNANJI RAZLOGI	60
Šolski sistem	60
Prezemanje vlog odraslih	62
Razmere na trgu dela	65
Vpliv okolja	67
Prosti čas	69
Zdravstveni razlogi	70
3. RAZLIKE V RAZLOGIH ZA PODALJŠANJE ŠTUDIJA PRI SOCIALNIH PEDAGOGINJAH IN ŠTUDENTIH NARAVOSLOVNIH SMERI	71
4. ZAKLJUČEK ŠTUDIJA IN PREVZEMANJE ODRASLIH VLOG	73
5. PODPORA, KI BI JO ŠTUDENTJE ŽELELI OB ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA	77
6. SKLEPI	80
4. PREDLOGI ZA OBRAVNAVNO PROBLEMATIKE NEDOKONČANJA ŠTUDIJA	82
4.1 FAKULTETA	82
4.2 DRŽAVA	87

<i>IV. ZAKLJUČEK</i>	<u>89</u>
<i>V. VIRI IN LITERATURA</i>	<u>91</u>
<i>VI. PRILOGE</i>	<u>100</u>

I. UVOD

Danes mladi študirajo dlje kot pred leti. Na to kaže podatek o vključenosti mladih v terciarno izobraževanje. Odstotek mladih starih od 19 do 29 let, ki študirajo (raziskava Mladina 2010), se je v Sloveniji, v primerjavi s prejšnjim desetletjem (raziskava Mladina 2000), povečal s 25,5 % na 41,0 % (Flere in Tavčar Krajnc, 2011). Najbolj pa je zaslediti povečanje vpisa mladih v podiplomske študijske programe (po podatkih SURS-a v obdobju 1997 - 2009, za predbolonjski študijski sistem, v Flere in Tavčar Krajnc, 2011).

Avtorji (prav tam) iščejo razloge za ta pojav v slabših zaposlitvenih možnostih na trgu dela, ki mlade odvrtaajo od zaključevanja študija ter na drugi strani v ugodnostih, ki jih v Sloveniji uživajo študentje (brezplačnost študija, študentsko delo, štipendiranje, študentska prehrana). Vendar pa je za razloge potrebno raziskovati globlje ter osvetliti tudi osebno ter družbeno komponento tega pojava.

Podaljševanje študija ni osamljen pojav, zamikajo se tudi starostni mejniki pri vstopanju v druge vloge odraslih (prva zaposlitev, starševstvo, osamosvajanje od staršev itd.). Mladi namreč kriterijev kot so zaposlitev, poroka, zaključek študija in starševstvo, ne vidijo več kot glavne pokazatelje odraslosti. Danes so mladi bolj osredotočeni na svoj individualni in profesionalni razvoj, kot pa na prevzemanje tradicionalno družinsko usmerjenih vlog (Osgood, Ruth, Eccless, Jacobs in Barber, 2005). Arnett (2000) govori o oblikovanju novega razvojnega obdobja, ki ga poimenuje obdobje prehoda v odraslost. To je obdobje, ko posameznik raziskuje sebe in svoje življenjske možnosti. To raziskovanje in eksperimentiranje potekata predvsem na področjih ljubezni, dela in svetovnega nazora. Sklepamo lahko, da je to raziskovanje lahko povezano tudi s podaljševanjem študija.

Na drugi strani, pa je pojav prelaganja zaključevanja študija lahko tudi posledica nekaterih drugih notranjih dejavnikov pri študentih. Tukaj je potrebno razmisliti usmeriti v akademsko motivacijo, samopodobo študenta ter tudi pojav odlašanja, kot možne dejavnike, ki negativno vplivajo na zaključek študija v predvidenem časovnem obdobju.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

V pričujočem diplomskem delu želim narediti pregled dejavnikov, ki vplivajo na podaljšanje študija pri slovenskih študentih. Moj namen je raziskati razloge, zakaj študentje ne zaključijo študija v predvidenem časovnem roku – to je od vpisa do zaključka absolventskega statusa.

Na podlagi pregleda tematskega področja in rezultatov raziskave, pa želim oblikovati tudi nekaj predlogov, kako še aktivnim študentom nuditi podporo za olajšanje prehoda v odraslost – na področju zaključevanja študija in prevzemanja poklicnih vlog.

II. TEORETIČNI DEL

1. RAZVOJNO OBDOBJE PREHODA V ODRASLOST

V zadnjih letih je zaznati premikanje starostnih mej na vseh pomembnih področjih vstopanja mladih v vloge odraslih (starševstvo, poroka, prva zaposlitev, odselitev od staršev...). Arnett (2000) razlaga ta pojav, kot potrebo mladih po raziskovanju svojih življenjskih možnosti, zaradi česar omenjene odrasle vloge zavzemajo pri višji starosti. Arnett je obdobje od 18 do 25 leta poimenoval obdobje prehoda v odraslost (*ang. emerging adulthood*).

Mladi v tej starosti sebe ne dojemajo več kot mladostnike, hkrati pa se tudi ne vidijo kot povsem odrasle (Arnett, 2000). Arnett to obdobje opisuje kot obdobje raziskovanja osebnosti. Obdobje prehoda v odraslost je najbolj primeren čas za tovrstno raziskovanje. Mladi so bolj samostojni kot v času mladostništva, ker nimajo več veliko obveznosti do drugih (do šole, staršev, družine), hkrati pa še niso prevzeli tradicionalnih odraslih vlog (zaposlitev, družina, starševstvo). To je eno najbolj svobodnih obdobji v smislu družbenih obveznosti in pričakovanj, kar omogoča posamezniku avtonomijo pri upravljanju svojega življenja (Arnett, 2005). Mladi raziskujejo predvsem področja ljubezni, dela in svetovnih nazorov. Sicer se ti procesi raziskovanja začnejo že v obdobju mladostništva, ampak se odvijajo predvsem v času prehoda v odraslost (Arnett, 2000). Izkušnja tega obdobja je pomembna za nadaljnji življenjski razvoj, saj ko odrasli kasneje v življenju izpostavljajo najpomembnejše življenjske dogodke, jih največ izhaja iz tega obdobja (Martin in Smyer, 1990, v Arnett, 2000).

Obdobje prehoda v odraslost je razvojno obdobje, ki je značilno za visoko industrializirane in post-industrializirane države (Arnett, 2000). Pojav tega razvojnega obdobja je tako opaziti v Evropi (Douglass, 2007) in Sloveniji (Puklek Levpušček in Zupančič, 2010).

Arnett (2005) opredeljuje pet glavnih značilnosti tega obdobja, po katerih se obdobje prehoda v odraslost loči od mladostništva in zgodnje odraslosti:

1. Obdobje raziskovanja identitete

Razvojna naloga raziskovanja identitete ni več značilna samo za obdobje mladostništva, ampak se danes najintenzivnejše odvija v obdobju prehoda v odraslost (Zupančič, 2011). Mladi preko eksperimentiranja spoznavajo sebe in ugotavljajo kaj želijo v življenju. Raziskovanje identitete v obdobju prehoda v odraslost, je najbolj intenzivno na področjih ljubezni, dela in svetovnega nazora, pa tudi v odnosih s starši, pričakovanjih do prihodnosti, verskih prepričanjih itd. (Arnett, 2005). Na vseh omenjenih področjih, se identitetno raziskovanje začne v obdobju mladostništva in se zaključi ob prehodu v odraslost (Zupančič, 2011).

2. Obdobje negotovosti

Obdobje prehoda v odraslost je najbolj heterogeno obdobje v posameznikovem življenju, saj je najmanj strukturirano. Hkrati je to obdobje ravno zaradi pogostih sprememb na področjih, ki jih mladi raziskujejo (ljubezen, delo, izobraževanje, življenjski nazor) tudi zelo nestabilno (Arnett, 2007a; Zupančič, 2011). Tako na primer mladi v tej starosti v ZDA, najpogosteje menjavajo bivališče in sicer zaradi izobraževanja, dela ali partnerstva. Torej je kljub vznemirljivosti, široki paleti možnosti in lastnem spoznavanju, to tudi eno najbolj negotovih obdobj v posameznikovem življenju (Arnett, 2005).

3. Vase usmerjeno življenjsko obdobje

Mladi v tem obdobju ne čutijo več toliko institucionalnih in družbenih obveznosti, zato se začnejo usmerjati vase (Arnett, 2005). Predvsem v tem obdobju iščejo odgovor na vprašanja *Kdo sem?, Kaj želim v življenju početi?, Kaj pričakujem od sebe?, Kaj pričakujem od svojega partnerja? ipd.* (Puklek Levpušček, 2011).

Usmerjanje nase se kaže tudi v tem, da mladi v tem obdobju največ časa preživijo sami. Podatki (Larson, 1990, v Arnett, 2005) kažejo, da mladi stari med 19 in 29 let, v primerjavi z ostalimi starostnimi skupinami (izvzeti so starostniki), preživijo največ prostega časa in časa v »produktivnih aktivnostih«, kot so šola in delo (v primerjavi s starostnimi skupinami mlajšimi od 40 let), sami. Samoosredotočenost je dejavnik v procesu oblikovanja samostojnosti, ki pa jo mladi tudi vidijo kot enega glavnih kriterijev za odraslost in osnovo za vstopanje v druge odrasle vloge (npr. partnerstvo, starševstvo, vloga v službi, itd.; Zupančič, 2011).

4. Obdobje »nekje vmes«

Arnett (2005) ugotavlja, da so za mlade najpomembnejši kriteriji odraslosti takšni, ki jih posameznik doseže postopoma, zato tudi svoj prehod v odraslost dojemajo postopoma. Mladi se z občutki odraslosti začnejo srečevati že pri starosti 18 in 19 let, vendar se večina ne počuti popolnoma odraslo do srednjih oziroma poznih dvajsetih (Arnett, 2005). V tem obdobju je prisoten občutek »nekje vmes« (Arnett, 2000). Puklek Levpuščkova in Zupančičeva (2010) ugotavljata, da je tudi pri večini slovenskih študentov prisoten ta občutek - na nekaterih področjih se že počutijo odrasli, na drugih ne.

Večina pa bolj kot starost, kot merilo za odraslost, vidi individualne mejnike. Raziskave na tem področju (npr. Arnett, 1994, 1998, 2001, 2003, 2004; Facio in Micocci, 2003; Mayselless in Scharf, 2003; Nelsen, Badger in Wu, 2004, vsi v Arnett, 2005; Puklek Levpušček in Zupančič, 2010) ugotavljajo, da mladi kot glavne tri kriterije za dosego odraslosti navajajo: sprejemanje odgovornosti za samega sebe, samostojnost pri odločanju in finančna neodvisnost.

5. Obdobje možnosti

Obdobje prehoda v odraslost je obdobje optimizma in velikih pričakovanj za prihodnost. Večina mladih v tem obdobju je prepričanih, da bodo slej kot prej dosegli točko v življenju »kjer hočejo biti«. Ker nimajo toliko omejitev lahko preverjajo možnosti, ki so jim ponujene na področjih ljubezni, izobraževanja, dela, načina življenja... To je obdobje, ko mladi lahko zapeljejo življenje, v smer v katero želijo (Arnett, 2005). Sicer mladi pogosteje poročajo o pozitivnih, kot negativnih izidih pri izbiranju med življenjskimi možnostmi (Schulenberg, O'Malley, Bachman in Johnston, 2005, v Zupančič, 2011), vendar pa velika možnost izbire vseeno prinaša tudi veliko odgovornost glede odločitev, ki jih mladi sprejemajo (Lavrič in Flere, 2011). To pa lahko zbuja občutke negotovosti in posledično tudi težave pri prehodu v odraslost.

Glavni cilj mladih v tem obdobju je raziskovanje identitete preko doživljanja in nabora najširših življenjskih izkušenj, preden prevzamejo dolgoročne in omejujoče odgovornosti odraslih (Arnett, 2000). Odrasli namreč, po njihovem mnenju, niso več spontani in izgubijo občutek, da je vse mogoče. Zato se mladi zavedajo (Arnett, 2007a), da so vloge odraslih, ko se enkrat zavzamejo, zelo dolgoročne oziroma doživljenjske (npr. starševstvo).

Mayseless in Keren (2014) kot eno pomembnih razvojnih nalog obdobja prehoda v odraslost opredeljujeta iskanje smisla v življenju. Svoj smisel posameznik išče na več področjih življenja (od ljubezni do dela), kar pojasni potrebo mladih po eksperimentiranju. Iskanje smisla sledi Maslowi (1970, v Mayseless in Keren, 2014) teoriji potreb, z najvišjo potrebo po samoaktualizaciji.

Avtorici to razvojno nalogo povezujeta s Havighurstovim (1948, v Mayseless in Keren, 2014) kontekstom, da bo imel uspeh pri iskanju življenjskega smisla v tem razvojnem obdobju, pozitiven vpliv na izpolnjevanje kasnejših razvojnih nalog, medtem ko bo neuspeh vplival na kasnejšo srečo in uspeh.

Vendar pa Arnett (2000) opozarja, da proces identitetnega raziskovanja v obdobju prehoda v odraslost, ni vedno samo prijeten. Sicer mnogi mladi hrepenijo po svobodi, ki jim jo obdobje omogoča, vendar pa so tudi mnogi, ki se v tej svobodi počutijo izgubljene, kar pa jih lahko pripelje tudi do duševnih težav Arnett (2007a).

OBDOBJE PREHODA V ODRASLOST IN IZOBRAŽEVANJE

Mladi se v obdobju prehoda v odraslost pripravljajo na vstop na trg dela (Douglass, 2007). V tem obdobju raziskujejo področje izobraževanja ter preizkušajo različne izobraževalne možnosti, ki jih bodo pripravile na bodoče delo. V ZDA tako študentje v iskanju poklicne usmeritve, pogosto spremenijo smer študija več kot enkrat, še posebej v prvih dveh letih študija (Arnett, 2000).

Mladim danes delo ne predstavlja več samo materialnega vira preživetja. Mladi, ki študirajo, pogosto gojijo zelo visoka pričakovanja v povezavi z zaposlitvijo, saj pričakujejo, da bodo dobili dobro plačano službo, ki jim bo prinašala tudi osebno zadovoljstvo in samoaktualizacijo (Arnett 2007b). Prav tako pogosto svojo bodočo kariero doživljajo kot način življenja, zato je izbira izobraževanja zelo pomembna (Puklek Levpušček, 2011), saj je izobraževanje povezano s kasnejšim delom.

Danes se mlade usmerja k vseživljenjskemu učenju – »naj čim več vejo, znajo, naj bodo ves čas aktivni« (Boštjančič in Bajec, 2011: str. 153). Watts (2009, v Boštjančič in Bajec, 2011) govori o usmerjanju mladih v vseživljenjsko karierno orientacijo in načrtovanje kariere. S tem opredeljuje kako pomembno je, da posameznik v sodobni družbi načrtuje svoje izkušnje, s katerimi razvija delovne veščine, spoznava različne koncepte in pridobiva strokovno znanje, kar mu kasneje omogoča ustrezno izbiro poklica in prehajanje med izobraževanjem in delom. V času študija nekateri študentje tudi razvijajo svojo kariero z delom ob študiju (Boštjančič in Bajec, 2011).

Zato si mladi v procesu raziskovanja svoje delovne (poklicne) identitete postavljajo naslednja vprašanja: Pri čem sem dober? Pri kakšnem delu bi našel zadovoljstvo za dlje časa? Kakšne možnosti imam, da najdem delo na področju, ki me res zanima in veseli? (Arnett, 2000) in v skladu s tem tudi preizkušajo izobraževalne možnosti.

Po mnenju Puklek Levpuščkove (2011) je družba na splošno naklonjena pojavi »podaljševanja mladosti« ter v povezavi s tem tudi podaljševanju izobraževanja. To utemeljuje predvsem z vidika gospodarskega razvoja družbe. V sodobnih tehnološko razvitih družbah je potreba po visoko izobraženi in kvalificirani delovni sili velika, zato se tudi veliko vlaga v izobraževanje le te. Posledično se več mladih odloča za nadaljevanje izobraževanja na visokošolski ravni, saj s tem želijo izboljšati svoje zaposlitvene možnosti. Tudi starostne meje za doseganje odraslosti, danes niso več tako stroge. Tako je povsem sprejemljivo, da posameznik zavzame tradicionalne odrasle vloge kasneje, kot je bilo to pričakovano nekoč (Arnett, 2007c). Na trgu dela, pa se to tudi spodbuja, saj je danes prisotno pričakovanje, da se posameznik posveti službi, kot osrednjemu življenjskemu področju. Zato je celo zaželeno, da zaposleni ni vpet v preveč drugih vlog (npr. starševstvo), ker naj bi to vplivalo na njegovo delovno učinkovitost (Puklek Levpušček, 2011).

Zaradi tega pa mladi več časa preživijo v procesu izobraževanja in se posledično kasneje zaposlujejo. V tem obdobju se pripravljajo na vstop na trg dela, in sicer preko univerzitetnega in podiplomskega študija, preko delavnic, učenja jezikov, pripravništev ter manj pomembnih delovnih izkušenj (Douglass, 2007).

V tem obdobju se mladi z namenom boljših zaposlitvenih možnosti in osebne rasti, pogosto udeležujejo tudi različnih neformalnih izobraževanj. Zaradi povpraševanja, je v zadnjih letih v Sloveniji opaziti porast ponudbe tovrstnih izobraževanj. V raziskavi Mladina

2010 (Flere in Tavčar Krajnc, 2011) ugotavljajo, da mladi posegajo po tečajih, kjer pridobivajo veščine, ki jim bodo koristile pri sedanjem oziroma kasnejšem poklicu.

Kot oblika neformalnega izobraževanja, je med mladimi pogosta tudi mobilnost. V tem obdobju mladi pogosto potujejo po državi ali svetu za določen čas ter s tem pridobivajo tako delovne kot študijske izkušnje. Kratkotrajni prostovoljni projekti in delo v tujini, so najpogostejši v tem obdobju (Arnett, 2000). V nekaterih kulturah je uveljavljena praksa imenovana »gap year«. To je premor, ki si ga posameznik vzame pred začetkom študija in ga posveti aktivnostim izven institucionalnega izobraževanja, kot na primer dodatnemu izobraževanju, potovanju, prostovoljnemu delu, športu, pripravnstvu itd. (Wikipedia, b.d.). Arnett (2007b) izpostavlja, da je primer prakse »gap year« možen samo v obdobju prehoda v odraslost, kasneje si posameznik težko vzame leto premora od vsakodnevnih vlog.

Zaključek študija velja kot vstopnica v odraslost, ki mu po logičnem zaporedju sledi zaposlitev in proces osamosvajanja od staršev. To potrjujejo tudi odgovori mladih, vključenih v raziskavo Mladina 2010 (Lavrič in Flere, 2011), na vprašanje pri kateri starosti pričakujejo pomembne življenjske dogodke. Mladi so kot pričakovano starost za zaključek šolanja navedli starost 23,7 let, prvo zaposlitev so napovedali pri 24 letih, odselitev od staršev pa pri 24,3 letih. Njihove napovedi kažejo na tradicionalno zaporedje – zaključek študija, zaposlitev in osamosvajanje od staršev.

Služba nekaterim mladim predstavlja svobodo, drugim pa konec brezskrbnega življenja (Boštjančič in Bajec, 2011), saj jo povezujejo s predstavo o dolgočasnih in omejitvah polnih odraslih vlog. Arnett (2007b) nadalje izpostavlja, da je trenutno v Evropi med mladimi prisotna precejšna negotovost, zaradi visoke brezposelnosti. Podobni občutki so prisotni tudi pri slovenskih mladih (Klanjšek in Lavrič, 2011). Zato gre v odlaganju zaključka študija tudi za podaljševanje obdobja prehoda v odraslost in s tem zamikanja vstopanja v vloge odraslih. Je pa res, da tudi zaključek študija še ne pomeni, da bo posameznik prevzel vloge odraslega (npr. zaposlitev, starševstvo, poroka itd.).

2. ŠTUDENTJE V SLOVENIJI

2.1 TERCIARNO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI

Slovenija je v šolskem letu 2005/2006 po vzoru Evropske unije, začela s postopnim uvajanjem bolonjskega sistema v visokošolsko izobraževanje. S študijskim letom 2009/2010, so se vsi prvi letniki vpisali v bolonjski sistem izobraževanja, stari študijski programi so se izvajali še v višjih letnikih (Marjetič, 2010a).

V šolskem letu 2015/2016 se je v terciarno izobraževanje v Sloveniji vpisalo 80.798 študentov, kar predstavlja 47,8 % vseh mladih starih od 19 do 24 let (Kozmelj, 2016a). Flere in Tavčar Krajnc (2011) opredeljujeta porast šolstva v Sloveniji, kot tudi v Evropi, kot eno največjih družbenih sprememb v zadnjih petdesetih letih. Leta 1961 je bilo v terciarno izobraževanje vključenih 12.971 študentov (Statistični letopis SR Slovenije, 1964, v Flere in Tavčar Krajnc, 2011), kar je takrat predstavljalo 6,5 % vseh mladih starih med 19 in 26 let. Avtorja nadaljujeta, da danes lahko študira vsak, takrat pa je bilo visokošolsko izobraževanje namenjeno predvsem elitni skupini mladih. Leta 2008 so na primer študentje v Sloveniji, predstavljali 41,0 % delež iste starostne skupine (Marjetič, 2010b).

Slovenija se s skoraj polovico mladih starih od 19 do 24 let, vključenih v terciarno izobraževanje, uvršča v vrh držav Evropske unije po deležu študentov glede na število prebivalstva (Kozmelj, 2016a). V letu 2006/2007 je imela Slovenija celo najvišji delež mladih te starosti, vključenih v terciarno izobraževanje v celotni Evropski uniji (Marjetič, 2010b). Na podlagi vpisov za generacije od leta 1985 do 1990, obstajajo predvidevanja, da se okrog 62,0 % mladih, starih med 20 in 24 let, vsaj enkrat vpiše v visokošolsko izobraževanje (prav tam), ni pa predvidevanja, koliko vpisanih študentov tudi zaključijo študij.

Vendar pa je v zadnjih letih v Sloveniji, kljub visokemu deležu mladih, ki študirajo, opaziti upad števila študentov. Tako se je v letošnjem študijskem letu (2015/2016) vpisalo skoraj 5.000 študentov manj kot eno leto prej in več kot 26.000 študentov manj kot v šolskem letu 2010/2011. Zmanjšanje števila študentov je opaziti tako na dodiplomskih programih kot tudi na podiplomskih študijskih programih. Najbolj očiten razlog, ki se ponuja za upad števila

študentov, je zmanjševanje prebivalstva, kar pomeni manjše generacije in manj študentov (Kozmelj, 2016a).

2.2 SLOVENSKI ŠTUDENT

Med slovenskimi študenti prevladujejo redni študentje. V študijskem letu 2015/2016 je bilo 80,8 % študentov vpisanih na redni študij, 19,2 % pa na izredni študij. Ženske so predstavljale 57,6 % vpisanih študentov, moški pa 42,4 % (Statistični urad Republike Slovenije, podatkovni portal SI-STAT, b.d.). Ženske se najpogosteje odločajo za študij na družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih vedah, nato pa na področju zdravstva in sociale ter področju izobraževalnih ved in izobraževanja učiteljev. Moški pa večinoma izbirajo študij tehnike, proizvodne tehnologije in gradbeništva, nato pa študijske smeri družbenih, poslovnih, upravnih in pravnih ved (Kozmelj, 2016a).

V šolskem letu 2009/2010 je največ študentov vključenih v raziskavo Evroštudent SI 2010 (2010), študiralo v Ljubljani, kar dve tretjin (66,8 %), kar gre pripisati temu, da je Univerza v Ljubljani največja slovenska univerza.

Po podatkih Puklek Levpuščkove in Zupančičeve (2010), kar dve tretjini študentov, v času študija živi pri starših. Tisti, ki živijo drugje, si večinoma delijo stanovanje z drugimi študenti (49,3 %) ali bivajo v študentskem domu (23,9 %). Avtorici, razloge za visok delež doma stanujočih študentov, vidita predvsem v majhnih geografskih razdaljah med domom in krajem študija ter nižjimi življenjskimi stroški bivanja doma.

Večina študentov je odvisna od finančne podpore staršev. Nekateri imajo sicer tudi svoje dohodke (delo preko študentskega servisa, drugo plačano delo, štipendija), vendar jim starši še vedno pomagajo, finančno neodvisnih je majhen odstotek (6,0 %) študentov (Puklek Levpušček in Zupančič, 2010). V Sloveniji je leta 2007, študentsko delo opravljalo 65,0 % študentov. Od tega jih je 57,0 % povprečno delalo več kot 5 ur na teden. Delež dohodka od študentskega dela v študentovem celotnem dohodku je znašal 43,0 % (Klanjšek in Lavrič, 2011).

Večini študentov (70,0 %) je študij najpomembnejši v primerjavi z drugimi aktivnostmi, 27,1 % študentov poroča, da jim je študij enako pomemben kot druge aktivnosti in 2,9 %, da jim je študij manj pomemben kot druge aktivnosti (Evroštudent SI 2010, 2010).

Mladi v Sloveniji se pogosto vključujejo v neformalne oblike izobraževanja. Višje formalno izobraženi mladi, kažejo večjo pripravljenost za dodatno neformalno izobraževanje, kjer pridobivajo nove veščine (Flere in Tavčar Krajnc, 2011), po čemer lahko sklepamo, da so študentje pogostejši uporabniki dodatnih neformalnih izobraževanj. V raziskavi Mladina 2010 (prav tam) so mladi kot najpogostejše oblike neformalnega izobraževanja, ki se ga poslužujejo, navedli opravljanje vozniškega izpita, tečaj tujega jezika in računalniški tečaj.

Ena od oblik izobraževanja (tako v okviru formalnega, kot neformalnega izobraževanja) je tudi študentska mobilnost. Mobilnost mladim omogoča pridobivanje veščin, ki jih danes potrebujejo na trgu delovne sile – *»znanje tujih jezikov, odprtost, strpnost do drugačnosti, pripravljenost na medkulturni dialog in sposobnost čezmejnega sodelovanja«* (Klanjšek, 2011: 379). Leta 2008 je bil delež mladih študentov, ki so bili vključeni v program mobilnosti Erasmus, manj kot odstotek študentske populacije (Klanjšek, 2011), vendar počasi narašča. V šolskem letu 2013/2014, se je Erasmus študijske izmenjave, z namenom študija ali študijske prakse, udeležilo 1792 slovenskih študentov (Evropska komisija, 2014). Narašča pa tudi delež slovenskih študentov, ki v celoti študirajo v tujini (Vertot, 2009).

2.3 POTEK ŠTUDIJA

Potek študija se od posameznika do posameznika razlikuje. Po podatkih raziskave Evroštudent SI 2010 (2010) večina slovenskih študentov (76,2 %) študij opravlja po predvidenem poteku, 12,7 % študentov je vsaj za eno leto preložilo vpis na visokošolski zavod (po zaključeni srednji šoli), 8,7 % študentov je v času med študijem in zaključkom študija prekinilo izobraževanje za vsaj eno leto, 2,4 % študentov pa je izobraževanje prekinilo za vsaj eno leto med zaključkom študija in novim vpisom na visokošolski program. Torej je kar 23,8 % študentov podaljšalo študij za vsaj eno leto.

Povprečen čas študija v Sloveniji (od vpisa do diplome, z upoštevanjem programov različnih dolžin) na starih dodiplomskih študijskih programih, je bil 6,3 leta, na prejšnjih univerzitetnih študijskih programih pa 6,8 let (Marjetič, 2010b).

V raziskavi Mladina 2010 (Flere in Tavčar Krajnc, 2011) so avtorji, v Sloveniji zaznali trend podaljševanja študija. Pri primerjavi rezultatov z raziskavo Mladina 2000 (prav tam) ugotavljajo, da se je delež mladih študentov v starostni skupini od 19 do 29 let povečal s 25,5 % (v letu 2000), na 41,0 % (v letu 2010). Je pa najvišjo rast števila študentov, zaslediti v podiplomskih študijskih programih (po podatkih SURS-a v obdobju 1997 – 2009, za predbolonjski študijski sistem, v Flere in Tavčar Krajnc, 2011), čemur gre lahko pripisovati daljše obdobje študija. V študijskem letu 2007/2008 je bilo v podiplomske študijske programe vključenih kar 60,0 % študentov starejših od 25 let (Vertot, 2009).

Visok vpis na visokošolskih študijskih programih, pa še ni napovednik študijske uspešnosti v smislu zaključevanja študija. Po podatkih Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (Vršnik Perše idr., 2016), je do študijskega leta 2014/2015, dve tretjini študentov univerzitetnih dodiplomskih študijskih programov (66,0 %) uspešno zaključilo študij v predvidenem roku (število let študija in dodatno leto). Na ravni Univerze v Mariboru je bil ta odstotek nižji, in sicer 40,0 %.

Med študijskimi leti 2005/2006 in 2008/2009 je bilo opaziti zmanjšanja števila vseh ponavljavcev. Povečalo pa se je število absolventov (Statistični urad Republike Slovenije, podatkovni portal SI-STAT, b.d., v Marjetič, 2010b). V študijskem letu 2008/2009 je prvi letnik rednega študija ponavljalo 14,3 % študentov. Delež vseh ponavljavcev med študenti je znašal 10,3 %. Med vsemi vpisanimi ponavljavci je bilo 54,2 % vpisanih v prvi letnik, 22,1 % pa jih je imelo absolventske staž (prav tam).

Opaziti je, da študentje danes diplomirajo pri nižji starosti kot pred leti. Leta 2005 je bilo več kot polovica diplomantov visokošolskega dodiplomskega študija starih med 25 in 29 let, diplomantov mlajših od 25 let je bilo manj kot petina. Deset let kasneje (2015) je v starosti do 25 let, dodiplomski študij zaključilo 46,0 % diplomantov, v starosti od 25 do 29 let pa 33,0 % (Kozmelj, 2016b).

Vzroke za nižjo starost ob zaključku študija gre iskati v prenovljenih bolonjskih študijskih programih, ki so večinoma krajši od starih dodiplomskih programov, zaradi česar študentje diplomirajo prej (Kozmelj, 2016b). Leta 2008 je največ študentov starih univerzitetnih programov diplomiralo pri 25. (20,0 %) ali 26. (20,1 %) letih, diplomantov starih 27 let ali več je bilo 41,8 %. Magistrsko stopnjo pa so večinoma zaključili med 26. in 28. letom starosti (Statistično urad Republike Slovenije, podatkovni portal SI-STAT, b.d., v Marjetič, 2010c). K nižanju starosti zaključka študija, so pripomogla tudi strožja določila glede trajanje pravice do rednega študija (Kozmelj, 2016b).

3. AKADEMSKO ODLAŠANJE

Odlaganje lahko opredelimo, kot neuspeh posameznika, da se motivira za dokončanje naloge v zaželenem oziroma predvidenem času, čeprav ve, da mora to nalogo opraviti oziroma jo želi opraviti (Senecal, Koestner in Vallerand, 1995). Tak posameznik (odlaševalec) predstavlja obveznosti do točke, ko občuti subjektivno neugodje (Solomon in Rothblum, 1984, v Senecal idr., 1995).

Problem odlaganja je univerzalna šibkost ljudi. Tisti, ki trdijo, da nikoli ne odlagajo, se po mnenju Senecala s sodelavci (1995), ali lažejo ali podajajo družbeno zaželen odgovor, saj naj bi vsak na nekaterih področjih svojega življenja odlagal.

Odlaganje je še posebej pogosto pri študentih. Različne študije ugotavljajo visok delež študentov, ki odlagajo s svojimi študijskimi obveznostmi. Po podatkih Elliassa in Knausa (1997, v Senecal idr., 1995) naj bi odlagalo kar 95,0 % ameriških študentov, v študiji Solomona in Rothbluma (1984, v Senecal idr., 1995), pa je polovica (50,0 %) študentov poročala, da odlaga pri študijskih obveznostih vsaj polovico časa, ter 38,0 %, da odlaga vsaj občasno.

Rabin, Fogel in Nutter-Upham (2011, v Cerino, 2014) ugotavljajo, da je s starostjo tudi odlaganje pri študentih pogostejše. Özer, Demir in Ferrari (2009, v Cerino, 2014) njihovo ugotovitev dopolnjujejo z rezultati, da je akademsko odlaganje pogostejše pri moških kot pri ženskah.

Odlaganje pri študijskih nalogah je najpogostejše, ko je naloga dolgočasna in težka (Steel, 2007, v Klassen idr., 2010). Raziskava na vzorcu študentov Univerze v Ljubljani kaže, da največ študentov odlaga pri sprotnem branju, nato pa pri pisanju seminarskih nalog in učenju za izpite. Skoraj polovica študentov vključenih v raziskavo, vedno oziroma skoraj vedno odlaga ko gre za pisanje seminarskih nalog ali poročil (Videčnik, 2011). Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Solomon in Rothblum (1984, v Videčnik, 2011). Študentje po njihnih podatkih najpogosteje odlagajo na področju pisanja (46,0 %), nato pa branja (30,1 %) in učenja (27,6 %). Izkazalo se je, da študentje pisanje dojemajo kot manj zanimivo in bolj zahtevno kot druge naloge (npr. branje in raziskovanje; Klassen idr., 2010), zato je največ

odlašanja ravno pri pisnih študijskih nalogah. Zanimivo pa je, ugotavlja A. Videčnik (2011), da skoraj polovica študentov vključenih v raziskavo, želi svoje odlašanje zmanjšati predvsem pri učenju za izpite.

Raziskava glede odlašanja pri kanadskih študentih je pokazala, da 57,0 % študentov, vključenih v raziskavo, na dan odlaša 3 ure ali več. Kot najpogostejše aktivnosti s katerimi nadomestijo opravljanje študijskih obveznosti, so odmori za hrano in pijačo, gledanje televizije, pisanje elektronskih sporočil in hišna opravila. Singapurski študentje (vključeni v isto raziskavo) pa si namesto opravljanja študijskih nalog, najpogosteje vzamejo kratek počitek (spanje), odmor za hrano in pijačo, preživljajo čas na internetu in gledajo televizijo (Klassen idr., 2010).

Ferrari (2004) izpostavlja, da je ocena odlašanja subjektivno vrednotenje in da vsak študent zaznava svoje odlašanje drugače. Tako na primer talentirani študent lahko dojema odlašanje že, če začetek opravljanja naloge preloži za dan ali dva, medtem ko je rok za oddajo čez 10 tednov. Na drugi strani pa študent s slabšimi navadami, svoje odlašanje zaznava šele, ko z nalogo začne dan ali dva pred rokom oddaje. Oba imata lahko ob svojem odlašanju podobne občutke.

Zato Ferrari (2011, v Tibbett in Ferrari, 2015) poudarja, da je potrebno ločiti med dejanji, ko posameznik čaka z začetkom opravljanja naloge ter z vedenjem odlašanja. Osebe, pri katerih je zaznati konstantno vedenje odlašanja, poimenuje kronični odlaševalci. Ti ne čakajo z opravljanjem naloge, ampak aktivno iščejo izgovore ali aktivnosti, ki jih zaposlujejo, zaradi česar imajo opravičljiv razlog, da ne opravljajo zadane naloge.

Študentje, ki odlašajo s svojimi študijskimi obveznostmi poročajo, da se to odraža na njihovi slabši akademski uspešnosti (slabše ocene; Solomon in Rothblum, 1984; Balkis in Duru, 2009; Özer idr., 2009, v Balkis, 2013), da jim to pri opravljanju študijskih obveznosti predstavlja oviro ter se pozna na njihovem zadovoljstvu s svojimi študijskimi rezultati (Videčnik, 2011). Nedoseganje določenih ciljev in dokončanje nalog v predvidenem času, lahko vodi k osebemu razočaranju (Andreou, 2007, v Cerino, 2014). Pogosto pa odlašanje spremljajo tudi negativna čustva, kot so anksioznost, depresija, sram in krivda (Balkis, 2013). Durden (1997, v Balkis, 2013) ugotavlja, da so študentje, ki pogosto odlašajo bistveno manj

zadovoljni s svojim življenjem na sploh, v primerjavi s študenti, pri katerih odlašanje ni tako izrazito.

Tudi delo pod časovnim pritiskom ima lahko negativne vplive na koncentracijo, zaznavanje in izvedbo, kar se lahko odraža v obliki lažjih zdravstvenih težav ali čustvene nestabilnosti (Balkis in Duru, 2009, v Balkis, 2013).

Pri kroničnih odlaševalcih pa vedenje izogibanja poleg akademskih težav (Klassen, Krawchuk in Rajani, 2008, v Tibbett in Ferrari, 2015), lahko vodi tudi k večjim težavam na finančnem področju (McCown, Johnson in Petzel, 1989, v Tibbett in Ferrari, 2015), zdravstvenim težavam (Tice in Baumeister, 1997, v Tibbett in Ferrari, 2015) in težavam na socialnem področju (Ferrari in Patel, 2004, v Tibbett in Ferrari, 2015), če naloge niso opravljene.

VZROKI ZA AKADEMSKO ODLAŠANJE

Torej zakaj študentje, kljub temu, da prepoznajo negativne posledice svojega odlašanja, vseeno odlagajo opravljanje svojih študijskih nalog?

Avtorji si niso povsem enotni o glavnih vzrokih za akademsko odlašanje, vendar pa se njihove ugotovitve večinoma medsebojno navezujejo in dopolnjujejo. Tako Solomon in Rothblum (1984, v Senecal idr., 1995), ugotavljata, da je pri študentih večina razlogov za odlašanje povezanih s strahom pred neuspehom (perfekcionizem, pomanjkanje zaupanja vase...). Ellis in Knaus (1977, v Balkis, 2013) pa kot glavni vzrok odlašanja, vidita posameznikova iracionalna prepričanja. Le ta so polna pretiravanja, nerealna, nelogična in nasprotujoča, zaradi česar tudi disfunkcionalno vplivajo na delovanje posameznika (Crawford in Ellis, 1989; Dryden in Branch, 2008, v Balkis, 2013).

V povezavi z iracionalnimi prepričanji, je tudi perfekcionizem močen napovednik akademskega odlašanja (Brownlow in Reasinger, 2000). Perfekcionisti si postavijo zelo visoke cilje, ki jih pogosto ne morejo doseči (Ferguson in Rodway, 1994, v Brownlow in Reasinger, 2000). Podobno ugotavljata tudi Ellis in Knaus (1977, v Balkis, 2013), ki

nadaljujeta, da odlaševalci od sebe zahtevajo, da so dobri v vsem, ker pa je to neizvedljivo, se izogibajo dokončanju naloge v določenem roku.

Burka in Yuen (1982, v Senecal idr., 1995) poročata, da posamezniki, ki imajo velike težave z odlašanjem, to pripisujejo svojim osebnostnim pomanjkljivostim, kot so lenoba, slaba samodisciplina in delovna organizacija. Vendar pa sta avtorja preko dela z odlaševalci prišla do ugotovitve, da odlašanje ni samo tako imenovana slaba navada, ampak je to način izražanja notranjega konflikta in varovanje svoje samozavesti, torej lahko odlašanje razumemo tudi kot obrambni mehanizem.

Odlaševalci pogosto povezujejo »dobro opravljeno delo« s svojo vrednostjo. Če dobro opravim svoje delo, sem vredna oseba, kar je tudi primer močnega iracionalnega prepričanja (Ellis in Knaus, 1977, v Balkis, 2013). Prav tako pogosto dvomijo vase in ne verjamejo, da lahko uspešno opravijo zadano nalogo (Ellis in Knaus, 1977, v Balkis, 2013), zaradi česar odlagajo njeno opravljanje in zaključek (Klassen idr., 2010).

Odlašanje je povezano tudi s samoučinkovitostjo in posameznikovim zaupanjem v svoje sposobnosti. Tako se predpostavlja, da bo posameznik prej odlagal opravilo oziroma zaključek naloge, če bo dvomil v svoje sposobnosti za dokončanje tega opravila (Klassen idr., 2010). Vendar pa je zanimivo, da si akademski odlaševalci pogosto izberejo naloge, za izpolnitev katerih bodo imeli največ ovir (Ferrari, 1991; Lay, 1992, v Brownlow in Reasinger, 2000) ali pa sami ustvarijo situacijo v kateri je nemogoče uspešno opraviti nalogo (Brownlow in Reasinger, 2000).

Zaradi prelaganja opravljanja naloge na zadnji možen čas, posamezniku zmanjkuje časa, zato v opravljanje vloži manj navora, s čimer prikrije morebitne slabše zmožnosti, kar je lahko razumeti kot metodo samooviranja (*ang. self-handicaping*; Berglas in Jones, 1978; Ferrari in Tice, 2000, vsi v Tibbett in Ferrari, 2015). Z odlaganjem opravil posameznik zavaruje svojo samozavest pred neuspehom, hkrati pa se mu ponudijo zunanji razlogi s katerimi lahko opraviči svoje odlašanje okolici (Brownlow in Reasinger, 2000). Tibbett in Ferrari (2015) ugotavljata, da je pri odlaševalcih prisoten strah pred razkrivanjem svojih morebitnih nekompetenc – tako sebi kot drugim.

Torej je med osebami, ki pogosto odlašajo (odlaševalci) in tistimi, ki odlašajo redkeje (neodlaševalci) ena glavnih razlik v tem, da prvi iščejo popolnost in se bojijo neuspeha (Flett in Baumeister, 1997, v Brownlow in Reasinger, 2000). Iz česar sledi, da so odlaševalci pogosto tudi bolj pesimistični (Lay, 1992, v Brownlow in Reasinger, 2000) in anksiozni, še posebej, ko se zavejo, da odlašajo in se približuje rok (McCown in Johnson, 1991; Tice in Baumeister, 1997, vsi v Brownlow in Reasinger, 2000).

Na splošno imajo težave pri postavljanju ciljev in posledično zaznavajo slabšo kontrolo nad časom v določenem časovnem obdobju (Lay in Schouwenbur, 1993, v Brownlow in Reasinger, 2000). Lay (1988, v Ferrari in Scher, 2000) ugotavlja, da odlaševalci slabo ocenjujejo koliko časa potrebujejo za dokončanje naloge – aktivnosti. Tako se na primer za izpite učijo manj časa, kot so načrtovali in načrtujejo začetek študijskih nalog kasneje, kot bi jih bilo potrebno (Lay in Burns, 1991, v Brownlow in Reasinger, 2000).

Nadalje študije (Ferrari, Harriott, Evans, Lecik-Michna in Wenger, 1997, v Ferrari in Scher, 2000) ugotavljajo, da odlaševalci raje posegajo po bolj prijetnih aktivnostih ter opravilih na začetku dneva in prestavljajo neprijetna opravila do večera.

Študentje, ki so svoje odlašanje označevali kot pogosto vedenje, so razloge za svoje odlašanje v primerjavi z neodlaševalci, pogosteje videli v zunanjih razlogih. Na drugi strani so pogosti odlaševalci tudi svoje uspehe označevali kot posledico sreče, kar pri tistih, ki odlašajo redkeje, ni bilo tako pogosto. Torej posamezniki, ki odlašajo, tako svoj neuspeh kot uspeh pripisujejo zunanjim dejavnikom, zato vidijo tudi svoj uspeh, kot nekaj zunanjega in nestabilnega (Brownlow in Reasinger, 2000). S tem zmanjšujejo vrednost svojim uspehom, kar kaže na slabšo akademsko samopodobo, zaupanje vase in svoje sposobnosti. To potrjujejo tudi kanadski in singapurski študentje, saj so tisti, ki pogosteje odlašajo, izkazovali nižjo samozavest glede svojih sposobnosti za učenje, v primerjavi s tistimi, ki odlašajo redkeje (Klassen idr., 2010).

V povezavi z akademskim odlašanjem, pa je potrebno omeniti tudi vpliv akademske motivacije na odlašanje (Cerino, 2014). Yoshida je s sodelavci (2008, v Cerino, 2014) na vzorcu študentov primerjal akademsko motivacijo z izbiro lažjih in težjih nalog. Pokazalo se je, da so akademsko bolj motivirani študentje posegali po težjih nalogah, medtem ko so študentje z nižjo študijsko motivacijo nadaljevali z opravljanjem lažjih nalog. Tudi ugotovitve

o kroničnih odlaševalcih potrjujejo, da se le ti izogibajo aktivnostim, ki bi vsebovale podatke o njihovih sposobnostih in raje delajo na lažjih in manj zahtevnih nalogah (Ferrari, 1991; Scher in Ferrari, 1999, vsi v Ferrari in Scher, 2000). Če je naloga težka, je za nekatere »bolj varno«, da z opravilom sploh ne začnejo, ali pa raje počakajo, da je na voljo več informacij ali pomoč drugih (Brownlow in Reasinger, 2000).

Orpen (1998, v Deniz, Tras in Aydogan, 2009) pri povezovanju akademske motivacije in odlašanja, izpostavlja tudi pomembnost učenja. Učenci imajo večjo notranjo motivacijo, interes in užitek za učenje, na področjih kjer že imajo utrjeno znanje. Na drugi strani pa so vsebine, ki so jih učenci predelali le površno, predmet odlašanja. Zato sklepa, da tudi študentje odlašajo zaradi neprijetnih občutkov, ki jih doživljajo pri površinskem učenju (prav tam), saj snovi ne razumejo in jo dojemajo kot neuporabno in abstraktno. Sklepamo lahko na podoben odnos tudi do pisnih in bralnih nalog s področij, kjer nimajo predznanja, saj so zaradi tega te naloge tudi težje.

Študentje priznavajo, da se za opravičevanje svojega odlašanja in neopravljenih nalog, pogosto poslužujejo »akademske laži«. Sicer ob tem občutijo krivdo, vendar se laži še naprej poslužujejo (Ferrari in Beck, 1998, v Ferrari in Scher, 2000).

4. VZROKI ZA PODALJŠEVANJE ŠTUDIJA

Preučevanje vzrokov podaljševanja in nedokončanja študija je kompleksna naloga. Pri pregledu študij, ugotavljam, da tovrstnih raziskav za področje visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, praktično ni, čeprav je to v Sloveniji pogost pojav. Prav tako je težko pridobiti podatke o uspešnosti mladih pri zaključku študija (glede na število vpisanih). Več raziskav je mogoče najti za osipnike na osnovnošolski in srednješolski ravni izobraževanja (npr. Flere idr., 2009).

Študije, ki ugotavljajo vzroke za opustitev študija (*ang. dropout*) v drugih državah, pa se običajno omejujejo samo na določena področja raziskovanja in ne obravnavajo problema celostno (npr. Body, Bonnal in Giret, 2014 – o vplivu študentskega dela; Roksa in Velez, 2012 – o vplivu kasnejšega vpisa na študij; Klausen, 2016 – vpliv socialno-ekonomskega statusa študenta). Tudi na splošno je opaziti, da je pogosto predmet raziskovanja študijska uspešnost v smislu doseženih ocen, ne pa študijska uspešnost v smislu dokončanja študija.

Razlog, za samo področno raziskovanje problema, gre lahko iskati v tem, da je vzroke težko ločiti med seboj, ker so dejavniki za prekinitev šolanja, kot ugotavljajo Jimerson, Egeland, Sroufe in Carlson (2000), medsebojno povezani. Pri preučevanju osipništva pri srednješolcih so se srečali tudi s težavo glede opredelitve kdaj se je posamezni dejavnik pojavil. Kot primer navajajo, da ima vzgoja v zgodnjem otroštvu velik vpliv na kasnejše odnose z vrstniki, vedenjske težave in dosežke v šoli (Carlson idr., 1998, v Jimerson idr., 2000). Poudarjajo, da je težko trditi, da se je razlog pojavil nenadoma in samo v tej situaciji.

Podobno lahko sklepamo tudi za populacijo visokošolskih osipnikov. Vseeno sem morebitne dejavnike neuspeha pri zaključku študija razvrstila na dve glavni področji – notranje dejavnike in zunanje dejavnike, ter jih razvrstila v podkategorije. Notranji dejavniki so dejavniki, ki so v večinski meri odvisni od posameznika, zunanji pa so po večini neodvisni od posameznika. Tudi tukaj je opaziti, da se dejavniki medsebojno povezujejo in sovplivajo.

4.1 NOTRANJI DEJAVNIKI

4.1.1 AKADEMSKA MOTIVACIJA

Akadska motivacija pomembno vpliva na uspešen zaključek študija. Pri manj motiviranih študentih obstaja večje tveganje za opustitev študija (Vallerand in Bissonnette, 1992, v Hakan in Münire, 2014; Sung-Po, 2015).

Motivirani študentje študijskim obveznostim namenijo več časa (Pintrich, 2003, v Hakan in Münire, 2014), zaradi česar tudi dosegajo boljše rezultate, kar je za študente pomembna zunanja motivacija za študij. Raziskava med tajvanskimi študenti je namreč pokazala, da študentje zaradi padca ocen najpogosteje zamenjajo, prekinejo ali opustijo študij (Sung-Po, 2015).

Arnett (2004, v Roksa in Velez, 2012) ugotavlja, da danes mladi pogosto vstopijo v visokošolsko izobraževanje brez jasnega cilja, zato je pomanjkanje motivacije za študij, danes stalnica na univerzah (Li, Hanson Frieze, Nokes-Malach in Cheong, 2013).

Vzrok za to gre iskati v množičnosti visokošolskega izobraževanja. V šolskem letu 2015/2016 je bilo v Sloveniji na visokošolsko izobraževanje vpisanih skoraj polovica vseh mladih starih od 19 do 24 let (Kozmelj, 2016a), po čemer lahko sklepamo, da akademska motivacija ni več glavni dejavnik odločanja za nadaljevanje izobraževanja, ampak je to za mnoge normalen korak po zaključku srednje šole. To potrjuje tudi raziskava na primeru italijanskih študentov (Gitto, Fulvio in Monaco, 2016), kjer nekateri študentje poročajo o tem, da so se vpisali na študij zgolj, ker je fakulteta, ki jo trenutno obiskujejo, blizu doma. Če bi bila bolj oddaljena, se za študij sploh ne bi odločili.

V raziskavi Eurostudent SI 2010 (2010) je večina (70,0 %) študentov odgovorila, da jim je študij najpomembnejši v primerjavi z drugimi aktivnostmi, vendar pa dobri četrtini študij ne predstavlja prioritete in jim je pomemben enako (27,1 %) ali manj (2,9 %), kot druge aktivnosti v katere so vključeni.

4.1.2 AKADEMSKA SAMOPODOBA

Akademsko samopodoba je pomemben dejavnik študijske uspešnosti na vseh ravneh izobraževanja, od osnovne šole do visokošolskega izobraževanja (Lecompte, 1987, v George, Dixon, Stansal, Lund Gelb in Pheri, 2008). Pri študentih s slabšo samopodobo je namreč opaziti povečan strah pred neuspehom ter kritiko drugih, ki bodo ocenjevali njihovo delo. V tem smislu posameznik dvomi o tem, da bo zadostil postavljenim standardom in pričakovanjem drugih (Daddler in Sacks, 1993, v Brownlow in Reasinger, 2000).

Strah pred neuspehom vodi k izmikanju posamezni nalogi, kar lahko preraste v navado in znižuje samopodobo (Ferrari, 1991, v Brownlow in Reasinger, 2000), kar negativno vpliva tako na osebno in akademsko zadovoljstvo pri študentih, hkrati pa narašča občutek pomanjkanja nadzora nad svojim delom (Elliot in Sheldon, 1997, v Brownlow in Reasinger, 2000).

Zaradi potrebe po varovanju svoje samopodobe, si posameznik lahko dejansko sam postavi ovire za doseganje uspeha (Lay idr., 1992, v Brownlow in Reasinger, 2000). Tako si na primer študent izbere študijske predmete, ki so nad njegovimi sposobnostmi ali pa se raje uči v glasni študentski sobi kot v knjižnici. Kasneje pa bo svoje morebitne slabše rezultate lahko opravičil s težavnostjo predmeta ali hrupnimi razmerami v sobi (Brownlow in Reasinger, 2000). To je proces samooviranja, ki študentu ponudi zunanje vzroke, ki jih lahko uporabi za opravičevanje svoje slabe predstave, saj naj bi »se v drugačnih okoliščinah, odrezal bolje«, ter na ta način zaščitil svojo samopodobo (Rhodewalt, Morf, Hazlett in Fairfield, 1991, v Brownlow in Reasinger, 2000).

Posamezniki z nižjo samopodobo sicer želijo uspeli, vendar pa od sebe ne pričakujejo, da bodo dejansko uspeli (McFarlin in Blascovich, 1981, v Brownlow in Reasinger, 2000). Zaradi tega so še manj prepričani v svoje sposobnosti, posledično še pogosteje odlagajo opravljanje naloge (Brownlow in Reasinger, 2000; Klassen idr., 2010) in s tem utrjujejo slabo samopodobo.

Slabša akademska samopodoba je v tem pogledu možen prediktor podaljševanja študija, saj lahko študentom veliko težavo predstavlja zaključek študija – diploma. Posameznik lahko dvomi v svoje sposobnosti, saj je diploma najbolj obsežen pisni izdelek, ki ga mora v času

študija izdelati in ker s tem še nima izkušnje, mogoče niti ni prepričan, da mu to dejansko lahko uspe. Ker je diploma izrazito individualno delo, ki ga posameznik tudi javno predstavi (zagovor diplome), je dostopno javnosti (na nekaterih spletnih straneh fakultet in v knjižnici), ter je ocenjeno s strani mentorja, pa lahko sklepamo, da je pri študentih z nižjo samopodobo, prisoten tudi večji strah pred neuspehom in negativno oceno drugih.

4.1.3 SAMOREGULACIJA

Študentje z boljšo samoregulacijo oziroma samokontrolo so bolj uspešni pri študiju (George idr., 2008), ker so bolj učinkoviti pri postavljanju ciljev, sledenju tem ciljem in njihovem doseganju (Tice in Baumeister, 1997, v Brownlow in Reasinger, 2000). Sposobnost samoregulacije učenja se oblikuje že v zgodnjih letih posameznikovega življenja (Teo, Carlson in Sroufe, 1996, v Jimerson idr., 2000) in je popotnica, ki ga spremlja skozi proces izobraževanja.

Britton in Tesser (1991, v George idr., 2008) sta v raziskavi na vzorcu univerzitetnih študentov ugotovila pozitivno povezavo med razvitimi veščinami upravljanja s časom in povprečno študijsko oceno. Stanley (2000, v George idr., 2008) dobre veščine upravljanja s časom in jasno določene cilje, celo postavlja kot glavne prediktorje akademske uspešnosti. Študentje s slabšo samokontrolo tudi pogosto odlašajo z opravljanjem študijskih nalog, zato potrebujejo več zunanje motivacije, da dokončajo delo (Brownlow in Reasinger, 2000).

Podobno razmišljajo tudi študentje sami. V raziskavi o akademski uspešnosti na vzorcu korejskih študentov, študentje menijo, da je za njihov študijski uspeh ključna njihova samoregulacija, dobro upravljanje s časom, pisanje zapiskov in sledenje svojim ciljem. Za slednje so poročali, da jim pomaga pri premagovanju distrakcij, spoprijemanju z negativnimi čustvi (kot sta anksioznost in neugodje) in ohranjanju učinkovitosti. Hkrati pa jih sledenje ciljem motivira tudi, ko so soočeni s študijskimi neuspehi. Študentje sami ugotavljajo, da slaba samokontrola ne prinaša akademskih uspehov (Dong-II in Young-An, 2015).

George s sodelavci (2008) sicer ugotavlja, da jasno zastavljeni cilji na samo študijsko povprečje nimajo močnega vpliva, vendar pa so pomembni za doseganje uspeha, še posebej

pri doseganju osebnih dosežkov. Po mnenju nekaterih avtorjev (Brackett, Mayer in Warner, 2004, v Deniz idr., 2009) pa so osebni in akademski uspehi medsebojno povezani.

4.1.4 ODLAŠANJE

Da Paola in Scoppa (2014) sta pri italijanskih študentih prepoznala odlašanje kot tvegani dejavnik opustitve študija.

Odlasjanje pri študijskih nalogah je najpogostejše, ko študent nalogo dojema kot dolgočasno in težko (Steel, 2007, v Klassen idr., 2010), kar pa je pri pisnih nalogah pogosteje kot pri drugih študijskih obveznostih (npr. branju in raziskovanju; Klassen idr., 2010). Diplomaska naloga je obsežna pisna naloga, zato lahko to opravilo študentje pogosto dojemajo kot nekaj neprijetnega, zahtevnega in dolgotrajnega.

Pychly, Morin in Salmon (2000) izpostavljajo, da je pisanje diplome za študente nepoznano opravilo in je za večino enkratni dogodek. Je projekt, ki ga še niso opravljali in ga večina tudi nikoli več ne bo. Zato je za nekatere »bolj varno«, da z opraviom sploh ne začnejo oziroma počakajo, da bo na voljo več informacij in morebitna pomoč drugih (Brownlow in Reasinger, 2000).

Ker je situacija nepoznana, je prisoten tudi večji strah pred neuspehom in ocenjevanjem drugih (Saddler in Sacks, 1993, v Brownlow in Reasinger, 2000). Vsi te dejavniki, pa povzročajo stres in anksioznost, zato odlašanje lahko predstavlja tudi obrambni mehanizem (Alexander in Onwuegbuzie, 2007, v Deniz idr., 2009) oziroma je to način izražanja notranjega konflikta in varovanja svoje samopodobe (Burka in Yuen, 1982, v Senecal idr., 1995).

Prav tako oddaja diplome ni določena s konkretnim rokom, tako kot študijski izpiti (Pychly idr., 2000). Rok oddaje je fleksibilen in si ga lahko vsak posameznik prilagodi v okviru svojih potreb. Pri posameznikih, pri katerih je odlašanje pogosto, pa je prepoznati težave pri postavljanju ciljev in posledično slabšo kontrolo nad časom v določenem časovnem obdobju za dokončanje naloge (Lay in Schouwenbur, 1993, v Brownlow in Reasinger, 2000), kar se

kaže tudi v tem, da načrtujejo začetek opravljanja študijskih nalog kasneje, kot bi jih bilo potrebno (Lay in Burns, 1991, v Brownlow in Reasinger, 2000).

4.1.5 STRAH PRED VSTOPANJEM V ODRASLE VLOGE

Mladi, pogosto vidijo obdobje odraslosti kot dolgočasno in stagnirajoče, odrasle vloge pa vidijo kot dolgoročne oziroma doživljenjske (Arnett, 2007a). Zato je prisoten strah pred vstopanjem v te vloge, saj se bojijo, da bodo izgubili svojo svobodo, možnost raziskovanja ter osebnega razvoja.

Zaključek šolanja sicer po mnenju mladih, ni več kriterij za doseganje odraslosti (Shanahan, Porfeli, Mortimer in Erickson, 2005), vendar pa diplomiranje vseeno predstavlja zaključek nekega obdobja in napoveduje določene spremembe. Logičen naslednji korak, je iskanje zaposlitve.

Sandefur, Eggerling-Boeck in Park (2005) izpostavljajo, da sta izmed tradicionalnih kriterijev odraslosti, danes za mlade najpomembnejša dva, in sicer življenje na svojem in služba, ker jim to predstavlja neodvisnost od staršev. Zato lahko sklepamo, da študentje povezujejo zaključek študija s prevzemanjem odraslih vlog, na kar pa nekateri še niso pripravljani in zato podaljšujejo svoj študij (v obliki nadaljevanja študija ali pa podaljševanja statusa).

4.2 ZUNANJI DEJAVNIKI

4.2.1 SOCIODEMOGRAFSKI DEJAVNIKI

Družbeni položaj staršev

Flere idr. (2009) ugotavljajo, da v Sloveniji socialno-ekonomski status družine ni neposredno povezan s šolsko uspešnostjo otroka, kot je to na primer opaziti v nekaterih drugih državah (ZDA – Arnett, 2000; Danska – Klausen, 2016; Tajvan - Sung-Po, 2015), je pa pomembno koliko starši vlagajo v namene šolanja.

Nekatere študije sicer vseeno nakazujejo vpliv tega dejavnika tudi v Sloveniji. Tako so raziskave (ŠOUM 2001, 2002, 2003, 2004, v Flere in Klanjšek, 2005) na mariborskih študentih pokazale, da prevladujejo študentje iz srednjega in višjega sloja.

Razlike je opaziti tudi pri študentih različnih fakultet. Starši študentov na Univerzi v Ljubljani imajo povprečno višje dohodke kot starši študentov drugih dveh slovenskih univerz. Vendar pa Flere in Lavrič (2005, v Flere in Klanjšek, 2005) še vseeno ugotavljata, da se v Sloveniji povečuje stopnja enakosti za dostopanje do študija na glede na družbeni sloj ter da je opaziti vključenost mladih v študij iz vseh družbenih slojev.

Večina slovenskih študentov je finančno popolnoma oziroma delno odvisna od denarne podpore staršev, majhen odstotek (6,0 %) pa je popolnoma finančno neodvisnih (Puklek Levpušček in Zupančič, 2010). V tem smislu lahko socialno-ekonomski status staršev razumemo glede na to v kolikšni meri starši finančno podpirajo svojega otroka (v smislu plačevanja bivanja, prehrane, prevoza, prostočasnih aktivnosti...). In sklepamo lahko, da je podpora staršev z višjim prihodkom, višja v primerjavi s starši z nižjim prihodkom. To pa vpliva na potrebo po večjem opravljanju študentskega dela, odpovedovanju dodatnih študijskih aktivnosti, nakupu za študij pomembnih pripomočkov (npr. računalnik), kar lahko tudi vpliva na podaljšanje študija.

Izobrazba staršev

Izobrazba staršev je pomemben vir predvidevanja otrokovega poteka izobraževanja. Večina mladih odraslih namreč doseže višjo (32,0 %) ali isto raven izobrazbe kot njihovi starši (52,0 %; OECD, 2015). Podobno ugotavlja tudi Flere s sodelavci (2009) in sicer, da je v Sloveniji izobrazba staršev povezana s šolsko uspešnostjo otroka.

Otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe, bodo praviloma tudi sami dosegli višjo stopnjo (Vertot, 2009). Po podatkih OECD (2015), kar 65,0 % mladih, katerih starši imajo visokošolsko izobrazbo, tudi sami dosežejo to stopnjo izobrazbe. Tako je pri študentih, ki so vpisani na 3. bolonjsko stopnjo izobraževanja oziroma magistrski ali doktorski študij, raven izobrazbe staršev praviloma višja. Prav tako so se otroci višje izobraženih staršev, po podatkih raziskave Evroštudent SI 2010 (2010), pogosteje vpisovali na univerzitetne programe VII. stopnje, kot na visokošolske strokovne programe VII. stopnje. Torej lahko predvidevamo, da bodo mladi katerih starši so višje izobraženi, dlje časa vključeni v izobraževanje.

Zanimivo je, da se študentje, katerih starši imajo visokošolsko izobrazbo, pogosto odločajo za podobne smeri študija kot njihovi starši (OECD, 2015). V tem vidijo prednost, ker jim lahko starši nudijo akademsko podporo (imajo znanje na tem področju), omogočijo jim lahko praktično usposabljanje na področju ter jih uvedejo v poklicne kroge, kar jim bo olajšalo prehod iz izobraževanja na trg dela.

Vendar pa je potrebno poudariti, da lahko tudi nižje izobraženi starši pri otrocih spodbujajo zelo velike aspiracije in ambicije na izobraževalnem področju (Considine in Zappala, 2003, v Flere idr., 2009), vendar pa jim le ti ne morejo ponuditi akademske podpore.

Družinsko okolje

Na šolsko uspešnost pomembno vpliva tudi družinsko okolje (stopnja harmonije v družini; Sun in Li, 2001, v Flere idr., 2009), podpora staršev pri izobraževanju (Williams, 1987, v Flere idr., 2009) in zanimanje staršev za šolski uspeh otroka (Kinard, 2001, v Flere idr., 2009). Podobno ugotavljajo tudi Jimerson idr. (2000), ki trdijo da lahko na podlagi kvalitete vzgoje in okolja v zgodnjem otroštvu, predvidevamo ali bo posameznik pri 19. letih ostal v srednji šoli ali ne. V povezavi z družinskim okoljem, so na vzorcu danskih študentov

ugotovili, da mladi iz enostarševske družine, diplomirajo pri višji starosti, kot študentje iz dvostarševskih družin (Klausen, 2016).

Sicer v času študija nadzor in vpletenost staršev v izobraževanje ni več tako prisotno, ampak lahko sklepamo, da zgoraj omenjeni dejavniki še vedno pozitivno vplivajo na uspešnost posameznika pri študiju in njegovem zaključevanju.

Spol

V preteklosti je bilo izobraževanje namenjeno predvsem moškim, danes pa se v isti meri izobražujejo tudi ženske. Na nekaterih stopnjah izobraževanja, število žensk celo presega moške (Vertot, 2009). V letu 2013, je bilo slovenskih diplomantk več kot 60,0 % vseh študentov na dodiplomskem študiju, na doktorskem študiju pa dobra polovica (OECD, 2015). Večji delež ženskih diplomantk ne gre pripisovati razlikam v spolu, ampak dejstvu, da študira več žensk kot moških. Tako so v šolskem letu 2015/2016 v Sloveniji ženske predstavljale več kot polovico (57,6 %) vpisanih študentov (Kozmelj, 2016b).

Tudi Flere in sodelavci (2009) ugotavljajo, da se razlike med spoloma glede učne uspešnosti z višanjem ravni izobraževanja zmanjšujejo. Tinklin (2003, v Flere idr., 2009) navaja, da je pričakovana učna uspešnost pri razlikovanju med spoloma predvsem konstrukt družbeno oblikovanih spolnih vlog. Na vzorcu škotskih srednješolcev (starih 16 let) je edina bistvena razlika med spoloma, ki jo je ugotovila ta, da je šola dekletom bolj pomembna kot fantom in zato šolskim obveznostim namenijo več pozornosti.

Glede na ugotovitve predstavljenih raziskav kaže, da spol ne vpliva bistveno na sam zaključek študija.

4.2.2 PREVZEMANJE VLOGE ODRASLIH

Osamosvajanje od staršev

Otroci bolj izobraženih staršev se kasneje finančno osamosvojijo, kar gre pripisati predvidevanju, da se tudi sami dlje časa izobražujejo (Lavrič in Flere, 2011). Po podatkih Eurostata (Choroszevicz in Wolf, 2010, v Lavrič in Klanjšek, 2011) je Slovenija v Evropski uniji, v samem vrhu glede števila mladih, starih med 18 in 34 let, ki še živijo doma.

Imajo pa moški željo po finančni neodvisnosti nekoliko prej (pri 23 letih) kot ženske (23,6 letih). Razlike pri osamosvajanju je opaziti tudi glede na kraj bivanja. Tako se mladi, ki živijo na podeželju, osamosvojijo več kot leto prej (pri starosti 22,9 let), kot mladi iz mestnega okolja (pri starosti 24,1 let; Lavrič in Flere, 2011).

Na podlagi teh podatkov lahko sklepamo na dve stvari. Ker se danes mladi kasneje finančno osamosvojijo od staršev in odselijo od doma, ne rabijo zaključiti študija, da si poiščejo zaposlitev in se začnejo preživljati sami. Zato se jim z zaključevanjem študija ne mudi in raje uživajo ugodnosti študentskega življenja. Na drugi strani, pa študentje, ki se preselijo v svoje gospodinjstvo potrebujejo večje prihodke, zaradi česar obstaja večja verjetnost, da se zaposlijo pred zaključkom študija oziroma v času študija bolj intenzivno opravljajo študentsko delo, kar lahko negativno vpliva na zaključek študija.

Poroka in starševstvo

Bozick in DeLuca (2005, v Roksa in Velez, 2012) ugotavljata, da poroka in starševstvo, pred vpisom na študij ali med študijem, negativno vplivata na zaključek študija.

Zaradi zelo različni nalog, je vlogo študenta in zakonskega partnerja težko kombinirati (Hogan, 1978; Marini, 1978, 1984, vsi v Roksa in Velez, 2012). Rindfuss s sodelavci (1988, v Roksa in Velez, 2012) nadaljuje, da tudi starševstvo prinese časovne in finančne zahteve, ki se križajo z zahtevami študija. Prav tako starševstvo in poroka navadno zahtevata vzpostavitev lastnega gospodinjstva, kar pa privede do številnih novih zahtev in obvez, ki jih posameznik pogosto težko združi s študijem (Roksa in Velez, 2012).

Izpostaviti je potrebno, da se s prevzemanjem vloge zakonskega partnerja in starša, spremeni tudi vrednostni sistem posameznika, zaradi česar študij ne predstavlja več prioritete.

4.2.3 ŠOLSKI SISTEM

Gitto idr. (2016) izpostavljajo, da je pri predvidevanju opustitve študija, pomembno upoštevati tudi organizacijske pogoje znotraj univerze. Bound idr. (2010, v Gitto idr., 2016) nadaljujejo, da je zaključek študija močno povezan s fakulteto, na kateri študent študira ter sredstvi s katerimi fakulteta razpolaga.

Flere in Tavčar Krajnc (2011) izražata dilemo glede terciarnega izobraževanja v Sloveniji ravno na tem področju. Število študentov v Sloveniji je namreč zelo visoko, sredstva namenjena terciarnem izobraževanju pa se zmanjšujejo. Zato sta mnenja, da je le to preobsežno glede na stopnjo gospodarske razvitosti Slovenije.

Gitto s sodelavci (2016) na primeru italijanskih univerz ugotavlja, da je razmerje med številom predavateljev in številom vpisanih v prvi letnik fakultete močno povezano z osipom študentov. Slabše kot je to razmerje, večji je odstotek študentov, ki opustijo študij. Glede na te podatke, avtorji (prav tam) sklepajo, da število profesorjev zagotavlja kvaliteto izobraževanja ter večjo atraktivnost ponujenih študijskih programov in posledično tudi večjo uspešnost študentov.

Nadalje različni avtorji (Freeman idr., 2007; France idr., 2010, vsi v Li idr., 2013) opažajo povezavo med dobrimi medsebojnimi odnosi na univerzi in občutkom pripadnosti ter predanosti študiju. Chow in Healey (2008, v Li idr., 2013) sta intervjuvala skupino študentov prvih letnikov, ki so se zaradi študija odselili od doma. Študentje so poročali, da so se s tem, ko so vzpostavili odnose z drugimi študenti s fakultete, počutili bolj ustaljene in bolj doma. Li in sodelavci (2013) nadaljujejo, da več socialnih stikov kot imajo študentje na fakulteti, večjo predanost do študija razvijejo. To nakazuje, da se študentje medsebojno »porivajo naprej«.

Opaziti je, da imajo fakultete precej ohlapne roke za oddajo zaključnih (diplomskih, magistrskih in doktorskih) nalog. Študent ima, ko prijavi temo diplomske naloge, eno leto časa, da zaključi študij, če tega ne stori, lahko zaprosi za podaljšanje roka še za eno leto

(Pravilnik o zaključku študija, 2014). Vendar pa sam rok za prijavo diplomske teme ni tako jasen. Študentu sicer pripada eno leto (dodatno leto) za pisanje zaključne naloge, vendar pa ima z utemeljenimi razlogi (kot npr. materinstvo, bolezen, socialne razmere v družini) možnost podaljšanja absolventskega statusa (Obvestilo glede oddaje študentskih prošenj, 2016).

Vse to so možnosti, ki študentu omogočajo, da uradno podaljša svoj študij, v tem času pa ni obvezan, da mora študij dejansko dokončati. Torej lahko mineta vsaj dve leti po zadnjem semestru študija, ko je študent še uradno vključen v študijski program, vendar pa ni študijsko aktiven. To se lahko pozna pri izgubi stika s študijskim področjem, terminologijo in študijskimi navadami, kar privede do dojemanja pisanja diplomske naloge, kot neprijetne in težje izvedljive. Hkrati pa se v tem vmesnem času študentje lahko posvetijo drugim aktivnostim, ki zmanjšajo njihovo željo po zaključku študija.

Pomembnost roka za zaključek študijske naloge je trenutno opaziti v Sloveniji, saj se z zaključkom šolskega leta 2015/2016, izteka zadnji rok za zaključek študija na starih študijskih programih (Obvestilo članicam Univerze v Ljubljani, 2016). Zato se študentje množično odločajo, da ujamejo ta rok. Tako so na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani v študijskem letu 2015/2016 (podatki do februarja) prejeli 60,0 % več prošenj za dokončanje študija, kot leto prej (Žurnal 24, 2016), kar kaže kako močna zunanja motivacija je končni rok (brez možnosti prestavitve).

4.2.4 VPLIV OKOLJA

Kot že omenjeno, dobri odnosi z drugimi študenti spodbujajo občutek pripadnosti fakulteti, kar zvišuje predanost študiju in akademsko motivacijo (Li idr., 2013). Vendar pa avtorji ugotavljajo, da imajo lahko socialni stiki tudi negativen vpliv na študij posameznika. Pri študentih je namreč vzpostavljanje socialnih stikov pogosto spodbujano preko zabav, kjer je prisoten alkohol. Spodbujanje vrstnikov h pogostejšemu pitju pa lahko vpliva na upad akademske motivacije in s tem zanemarjanju študijih obveznosti. Njihovi (prav tam) rezultati to potrjujejo še posebej pri študentih. Študentke so manj podvržene vplivu pitja alkohola.

Torej lahko sklepamo, da imajo vrstniki tako pozitiven kot negativen vpliv na študijski potek posameznika. Nadalje lahko predvidevamo, da bo posameznik, katerega vrstniki so uspešno zaključili študij tudi sam občutil večji pritisk za dokončanje študija.

4.2.5 DRUŽBENE SPREMEMBE

Flere in Tavčar Krajnčeva (2011) opredeljujeta porast šolstva v Sloveniji in tudi na splošno v Evropski uniji, kot eno največjih družbenih sprememb. V zadnjem desetletju se je v Sloveniji povečal delež mladih, ki šolanje nadaljujejo po končani srednji šoli, zaznati pa je tudi povečanje števila študentov, ki nadaljujejo študij po doseženi visokošolski diplomi (Vertot, 2009), kar Puklek Levpušček (2011) poimenuje pojav »podaljševanje mladosti«, ki mu je družba naklonjena.

Mladi so v letu 2000 na vprašanje kdaj pričakujejo, da bodo zaključili šolanje, odgovorili, da se bo to v povprečju zgodilo pri starosti 22,4 let. Deset let kasneje (2010) se je pričakovana starost za zaključek šolanja dvignila za več kot eno leto, na 23,7 let (Lavrič in Flere, 2011). Posledično se je dvignila tudi pričakovana starost prve zaposlitve (iz 22,3 let na 24 let) ter odselitev od staršev (iz 23,8 na 24,3 let). Odlaganje prehodov v odrasle vloge je opazno tudi pri drugih pomembnih dogodkih, kot so starševstvo, vselitev s partnerjem ter samostojno preživljanje.

Pri mladih je danes zaznati večjo osredotočenost na svoj individualni in profesionalni razvoj, kot pa na prevzemanje tradicionalno družinsko usmerjene vloge (Osgood idr., 2005), zaradi česar tudi prihaja do kasnejših prehodov v te vloge.

V spremembah v življenjskem poteku posameznika, tudi lahko iščemo razlog zakaj mladi podaljšujejo študij.

4.2.6 RAZMERE NA TRGU DELA

Mladi se danes na trgu dela srečujejo z zelo negotovimi zaposlitvenimi razmerami (Lavrič in Klanjšek, 2011), zaradi tega se nekateri tudi odločijo za nadaljevanje izobraževanja (OECD, 2015).

Število diplomantov in diplomantk v Sloveniji narašča, povpraševanje po visokokvalificirani delovni sili pa ne. To je med drugim posledica nizkega povpraševanja po delu ter slabega sodelovanja med izobraževanjem in potrebami na trgu dela, zaradi česar se ustvarja neustrezna sestava visoko izobraženega kadra (Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016-2020, 2015). Po podatkih Zveze svobodnih sindikatov Slovenije (2010, v Klanjšek in Lavrič, 2011), naj bi bilo slovensko gospodarstva letno sposobno sprejeti manj kot polovico letne generacije diplomantov, glede na njihovo delovno mesto oziroma stopnjo izobrazbe. Zaradi tega je tudi v prihodnje pričakovati brezposelnost ter zaposlovanje diplomantov pod nižjo stopnjo izobrazbe.

Na to kaže tudi podatek, da se je v Sloveniji število diplomantov, ki imajo zaključeno terciarno izobraževanje in so se zaposlili od enega do treh let po zaključku študija, znižalo bolj kot povprečno v Evropski uniji (podatki za obdobje med letoma 2008 in 2013; Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016-2020, 2015). Hkrati se je tudi najbolj povečalo število dolgotrajno brezposelnih oseb s terciarno izobrazbo in sicer, kar za 172,5% (prav tam).

Za reševanje problematike brezposelnosti mladih je Vlada Republike Slovenije v ukrepe aktivne politike zaposlovanja, uvrstila tudi to starostno skupino (Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016-2020, 2015). Ker se je pokazala velika potreba ter pripravljenost mladih brezposelnih po vključevanje v ukrepe aktivne politike zaposlovanja, je država leta 2014 oblikovala načrt Jamstvo za mlade. Namen izvajanja načrta je lajšanje prehoda iz izobraževanja v zaposlitev, izboljšanje zaposljivosti mladih brezposelnih ter zmanjševanje brezposelnosti med mladimi (Jamstvo za mlade: Izvedbeni načrt 2016-2020, 2016).

Študentje sicer še niso neposredno vključeni na trg dela, vendar pa raziskovalci sklepajo, da le ti predvidevajo, da bodo imeli težave pri zaposlovanju (Lavrič in Flere, 2011). Kljub temu pa

Arnett (2004, v Arnett 2007a) navaja opažanje, da mladi, ki so dokončali študij, pogosto gojijo zelo visoka pričakovanja v povezavi z zaposlitvijo. Pričakujejo, da bodo dobili dobro plačano službo, ki jim bo prinašala tudi zadovoljstvo in jim bo pisana na kožo. Vendar pa morajo, ker je to v večini primerov neizvedljivo, spustiti svoja pričevanja in sprejeti kompromise, kar lahko vodi v precejšno razočaranje.

Študentsko delo

Na področju trga dela v Sloveniji, je potrebno izpostaviti posebno obliko zaposlitve – študentsko delo, ki je med študenti v Sloveniji pogost vir prihodka. Po podatkih raziskave Evroštudent SI 2007 (2007), je kar 65,0 % študentov v Sloveniji med študijem opravljalo plačano študentsko delo.

Tako študentje, ki živijo v lastnem gospodinjstvu, kot tisti, ki živijo doma, označujejo prihodek od študentskega dela v povprečju kot njihov največji prihodek (Evroštudent SI 2010, 2010). V letu 2010 je 67,0 % študentov starih študijskih programov delalo redno ali občasno. Tudi pri študentih bolonjskega študija je bil delež študentov, ki so opravljali študentsko delo podoben – 67,3 % (Evroštudent SI 2010, 2010).

Študentje želijo kombinirati študij in delo. Povprečno so študentje starih študijskih programov tedensko porabili 21 ur za študijske obveznosti, 17 ur za študij in 17 ur za plačano delo. Pri študentih bolonjskih programov je število ur za plačano delo še celo višje (19 ur), kot čas namenjen študiju (16), za študijske obveznosti pa tudi oni porabijo 21 ur (Evroštudent SI 2010, 2010).

Nekatere raziskave (D'Amico, 1984; Lillydahl, 1990, vsi v Body idr., 2014) navajajo, da ima študentsko delo na študij pozitiven vpliv, če se izvaja v manjšem obsegu, če pa že presega 15 ur na teden, obstaja velika verjetnost, da bo imelo negativen vpliv. Do podobnih ugotovitev prihajajo tudi v drugih raziskavah (Montmarquette idr., 2007; Ehrenber in Sherman, 1987, vsi v Body idr., 2014).

Glede na število delovnih ur na teden, je razvidno, da slovenski študentje med študijem delajo in da je obseg tega dela v primerjavi s študijem, razmeroma velik. V Sloveniji ni omejitve glede števila ur študentskega dela, ki jih lahko študent opravi, ampak samo glede zaslužka.

Zato nekateri študentje delajo časovno isto kot redno zaposleni (40 urni delovnik) ali celo več. Tako se lahko študent, ki opravlja študentsko delo v takšnem obsegu, srečuje z istimi težavami pri zaključevanju študija, kot posameznik, ki je redno zaposlen. Zato je prekomerno študentsko delo lahko razlog za podaljšanje ali celo prekinitev študija.

To potrjujejo tudi nekatere raziskave (Pinto, 2010; Beffy idr., 2013, vsi v Body idr., 2014), ki ugotavljajo, da je delo med študijem pogost vzrok za nedokončanje ali opustitev študija. Služba konkurira času za študij, kar zmanjšuje akademska prizadevanja in posledično tudi znižuje študijske dosežke (Body idr., 2014), kar lahko poveča tveganje za ponavljanje letnika ali opustitve študija (Eckstein in Woplin, 1999, v Body idr., 2014).

Kuharjeva (2009, v Lavrič in Klanjšek, 2011) meni, da je študentsko delo lahko razlog, da mladi podaljšujejo študij in se množično vpisujejo v terciarno izobraževanje. Študentje med 25. in 29. letom starosti pogosto podaljšujejo status tudi zato, da bi lahko ohranili tovrstno zaposlitev (Ignjatović in Trbanc, 2009).

4.2.7 ŠTUDENTSKE UGODNOSTI

Veliko zanimanje mladih za terciarno izobraževanje v Sloveniji je povezano tudi z ugodnostmi, ki jih prinaša študentski status. Študij v Sloveniji je brezplačen, zato ne preseneča, da je v Sloveniji prevladujejo redni študentje (Evroštudent SI 2010, 2010). Študentski status pa študentom nudi tudi ugodnosti kot so subvencionirano bivanje, subvencionirana prehrana, subvencioniran prevoz, štipendiranje, brezplačno zdravstveno varstvo ter pravica do študentskega dela (ŠOU, b.d.).

Po mnenju Rakarjeve (2009) te ugodnosti spodbujajo mlade k vpisu v terciarno izobraževanje ter k podaljševanju študija, kar se kaže v visokem povprečju let vpisa v katerem študentje dokončajo študij. Slovenija ima v Evropi eno najdaljših povprečnih dob študija – 6,8 let. Pogosti so tudi ponovni vpisi na redni dodiplomski študij. Podobnega mnenja sta tudi Flere in Tavčar Krajnc (2011), ki uživanje študentskih ugodnosti povezujeta tudi s pomanjkanjem zaposlitev, kar mlade odvrča od zaključevanja študija.

Pri koriščenju ugodnosti študentskega statusa govorimo o dveh oblikah podaljševanja. Na eni strani študentje podaljšujejo status z vpisom na višje stopnje izobraževanja. Najvišjo rast v terciarnem izobraževanju je zaslediti pri podiplomskem študiju (po podatkih SURS-a v obdobju 1997 - 2009, za predbolonjski študijski sistem, v Flere in Tavčar Krajnc, 2011). Na drugi strani pa so pogosti tako imenovani »fiktivni vpisi«, ko se mladi vpisujejo v srednješolske ali visokošolske programe zgolj zaradi statusa dijaka ali študenta, ki jim nudi ugodnosti, ampak brez namena dejanskega izobraževanja v vpisanem programu.

Sicer se že uvajajo bolj stroga določila glede upravičenosti do študentskih ugodnosti v povezavi s pridobivanjem študentskega statusa, vendar pa je za posameznika še vedno veliko možnosti, da status podaljšuje.

4.2.8 PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA

Bergin (1992, v George idr., 2008) ugotavlja, da način preživljanja prostega časa, vpliva na študijski uspeh. Tako naj bi akademske prostočasne aktivnosti (branje, pisanje, debata, naloge, ki zahtevajo večšine kritičnega razmišljanja) in aktivne prostočasne aktivnosti (kot šport, šah, drama, glasba) pozitivno vplivale na višino povprečne ocene, medtem ko imajo pasivne prostočasne aktivnosti (kot gledanje televizije in druženje s prijatelji; Hood idr., 1993, v George idr., 2008) negativen vpliv.

Študentje, ki preživijo več časa v pasivnih prostočasnih aktivnostih, naj bi tudi manj časa posvetili študiju, spali več in dlje, imeli slabše veščine upravljanja s časom, slabše definirane cilje, nižje povprečje in naj bi nižje vrednotili svoj osebni uspeh (George idr., 2008).

Pri preživljanju prostega časa pa je vseeno pomemben tudi časovni vidik preživljanja prostega časa. Tako se lahko posameznik, ki sicer prosti čas preživlja v akademskih ali aktivnih prostočasnih dejavnostih, le tem posveti v tolikšni meri, da zmanjša čas namenjen študiju (npr. športna tekmovanja, glasbeno nastopanje). Po podatkih raziskave Evroštudent SI 2010 (2010), je 30,0 % slovenskih študentov vključenih v aktivnost, ki jim je enako ali bolj pomembna kot študij.

Po zaključku študijskih predavanj, v času absolventskega statusa (dodatnega leta študija), ima posameznik veliko več časa, da se posveti drugim aktivnostim, ki ga zanimajo, zato gre tudi v tem iskati enega od razlogov za nedokončanje študija. Nekateri študentje usmerijo svojo pozornost in energijo v druge stvari in zanemarijo pisanje diplome, ker so jim druge aktivnosti v tistem trenutku bolj privlačne in pomembne.

4.2.9 ZDRAVSTVENI RAZLOGI

Rezultati kažejo, da je imelo 13,1 % študentov, ki so sodelovali v raziskavi Evroštudent SI 2010 (2010), zdravstvene težave v taki meri, da je to oteževalo njihov študij. Od tega jih je 36,0 % ocenilo, da so njihove zdravstvene težave upoštevane pri njihovem študiju, vendar pa je preostanek študentov, ki imajo zdravstvene težave, precej ali zelo nezadovoljen z upoštevanjem njihovega zdravstvenega stanja in jim le to otežuje študij.

5. PODPORA ŠTUDENTOM PRI ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA

5.1 PODPORA FAKULTETE PRI ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA

Študent ima pravico do mentorja in somentorja, ki mu nudita ustrezno strokovno pomoč pri pisanju zaključnega dela. Mentor lahko zaradi utemeljenih razlogov mentorstvo sicer zavrne, vendar pa je odgovornost fakultete, da vsem študentom zagotoviti mentorja. Prav tako lahko v primeru, ko zaradi nesoglasij med študentom in mentorjem, sodelovanje ni več mogoče, študent enkrat v procesu pisanja diplome, mentorja zamenja (Pravilnik o zaključku študija, PeF, 2014).

Na spletnih straneh posameznih fakultet so opisani (nekje bolj, drugje manj podrobno) postopki za pripravo in oddajo zaključnega dela. Tako so na primer na spletni strani Pedagoške fakultete v Ljubljani na podstrani z naslovom Zaključek študija, na voljo splošne informacije o zaključnem delu (oblikovna navodila) ter pravilniki in obrazci, ki so relevantni za področje (npr. Pravilnik o zaključku študija, obrazci za diplomu idr.; Pedagoška fakulteta, b.d.).

Fakultete o rokih oddaje in pomembnih novicah glede oddaje zaključnega dela, obveščajo svoje študente tudi na svojih spletnih straneh, preko elektronskega indeksa ter preko elektronske pošte. Nekatere fakultete pripravijo tudi informativne delavnice na temo zaključevanja študija in priprave zaključne naloge. Za dodatna vprašanja glede formalnosti zaključevanja študija, je na voljo referat fakultete.

K. Pižorn (osebna komunikacija, junij 2016) je povedala, da so na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, študentom starih študijskih programov, ki še niso zaključili študija, pošiljali obvestila o skrajnem roku za dokončanja študija ter v okviru obveščanja tudi organizirali popoldanske govorilne ure. Posebnih svetovalnih storitev niso nudili.

Tukaj pa se po večini vsaj formalna podpora študentom s strani fakultete konča. Poraja se torej vprašanje ali se odgovornost fakultete do študenta zaključi ob zaključku zadnjega semestra študija.

Glede na raziskave o pogostosti odlašanja med študenti (npr. Ellias in Knaus, 1997; Solomon in Rothblum, 1984, vsi v Senecal idr., 1995), bi se fakultete lahko bolj strukturirano in načrtno lotile tega problema že v času študija, kar bi lahko zmanjšalo pojav odlašanja tudi pri pisanju zaključnega dela.

Uzun Ozer, Demir in Ferrari (2013) sklepajo, da se univerze in fakultete zavedajo problema akademskega odlašanja in tudi izvajajo določene podporne ukrepe na tem področju. Vendar pa vseeno ugotavljajo pomanjkanje objavljenih empiričnih raziskav o izvajanem ukrepih pomoči in njihovi učinkovitosti.

5.2 NEFORMALNE OBLIKE PODPORE ZA ZAKLJUČEVANJE ŠTUDIJA

Na voljo je nekaj programov ali enkratnih projektov, ki nudijo študentom neformalno podporo in finančno pomoč ali nagrado. Tako različne organizacije ponujajo delavnice ali sklope delavnic, ki naj bi posameznika opremile s kompetencami za zaključek študija.

Delavnice študenta popeljejo od začetne opredelitve raziskovalnega problema do zagovora zaključne naloge (npr. Zavod Šolt¹, Borza dela²). Nekatere delavnice so plačljive, druge brezplačne. Študentske organizacije (npr. Študentski tolar³) tudi nudijo finančno pomoč pri izdelavi zaključnega dela za socialno ogrožene študente ter subvencionirane tečaje na teme, ki naj bi posamezniku pomagale pri pisanju (npr. tečaj kreativnega pisanja). Je pa finančna pomoč v obliki denarne nagrade tudi oblika zunanje motivacije, ki jo na primer nudijo nekatere občine (npr. Občina Puconci⁴) posameznikom, ki so uspešno zaključili študij.

¹ <http://www.zavod-solt.si/?mod=catalog&action=productDetails&ID=148>

² <http://www.mklj.si/igre3/item/2623-misija-diplomska-naloga>

³ <http://www.studentski-tolar.si/index.php/druga-pomoc/s-tolarjem-do-diplome>

⁴ <http://www.puconci.si/objava/33177>

5.3 PODPORA ŠTUDENTOM

Študijske obveznosti niso tako strogo časovno določene in obvezujoče, kot na osnovni in srednješolski ravni izobraževanja, zato študent v veliki meri sam oblikuje potek študija (npr. izbira izpitnega roka, izbirni predmeti). Študij posameznika tudi ni več nadzorovan s strani drugih. Tako starši niso več vpleteni v otrokovo šolanje (govorilne ure, spremljanje ocen, spremljanje prisotnosti), kot v nižjih ravneh izobraževanja. Prav tako pa ni spremljanja na fakulteti sami (kot na primer spremljanje razrednika), saj so letniki veliki, pa tudi odgovornost za študij se preloži na posameznika.

Pri pregledu literature na področju podaljševanja in opustitve študija, ugotavljam, da se strokovnjaki, ki preučujejo ta problem, na področju preventive, osredotočajo predvsem na dva dejavnika – akademsko motivacijo in akademsko odlašanje. Cilj preventive je zvišati akademsko motivacijo in zmanjšati akademsko odlašanje. Dejavnika se sicer med seboj povezujeta in tudi sovplivata.

Tako za področje akademske motivacije predlagajo, da fakultete delajo na spodbujanju socialnih stikov med študenti, saj bodo študentje, ki bodo vzpostavili prijateljstva znotraj fakultete, čutili močnejšo navezanost in pripadnost do fakultete, kar lahko vodi do večje akademske motivacije in predanosti študiju (Bergin in Bergin, 2009; Osterman, 2000, vsi v Li idr., 2013).

Nadalje Sung-Po (2015) poudarja tudi pomembnost spremljanja študijskega uspeha študentov, saj je poslabšanje le tega pogosto posledica slabše akademske motivacije. Navaja primer tajvanskih univerz, ki uporabljajo program sledenja študijskemu uspehu. V primeru, da študentu pade študijska uspešnost ob koncu semestra, se mu preko njegovega mentorja in oddelka posreduje in omogoči dodatna podpora.

Pri akademski motivaciji je potrebno omeniti tudi postavljanje jasnih ciljev. Ta naloga je za veliko študentov najtežja (Boštjančič in Bajec, 2011), zato bi morale fakultete že ob začetku študija nameniti pozornost tudi temu.

Na področju akademskega odlašanja pa je v literaturi zaslediti predloge o skupinski obravnavi zmanjševanja akademskega odlašanja (Walker, 2004; Van Horebeek idr., 2004, vsi v Uzun Ozer idr., 2013), treningu samoregulacije/samokontrole (Sims, 2014; Van Essen idr., 2004, v Uzun Ozer idr., 2013), pridobivanju veščin upravljanja s časom (Van Eerde, 2003) ter individualni terapiji (Dryden, 2012; Mandel, 2004, vsi v Uzun Ozer idr., 2013).

III. EMPIRIČNI DEL

1. OPREDELITEV PROBLEMA IN NAMEN RAZISKOVANJA

V zadnjih letih je zaznati premikanje starostnih mej na vseh pomembnih področjih vstopanja mladih v vloge odraslih (starševstvo, poroka, prva zaposlitev, odselitev od staršev...). Obdobje prehoda v odraslost, kot ga je poimenoval Arnett (2000), je zaznamovano z odlašanjem mladih pri vstopu v družinske vloge in na trg dela. Eden od pokazateljev podaljševanja prehoda v odraslost je tudi podaljševanje izobraževanja.

Povprečen čas študija v Sloveniji (od vpisa do diplome, z upoštevanjem programov različnih dolžin) je bil, v starih dodiplomskih študijskih programih, 6,3 leta (Marjetič, 2010b). Če upoštevamo, da večina starih dodiplomskih študijskih programov traja 4 leta in možnost absolventskega staža (1 leto), je opaziti, da si mladi vzamejo več časa za dokončanje dodiplomskega študija, kot je predvideno. Vendar pa v ta podatek niso vključeni študentje, ki študija še niso zaključili. Ti študentje se porazgubijo in ostanejo prepuščeni sami sebi v zaključevanju študija.

Problem je v Sloveniji še posebej aktualen trenutno, saj po zaključku šolskega leta 2015/2016, ne bo več mogoče dokončati študija po starih (predbolonjskih) študijskih programih (Obvestilo članicam Univerze v Ljubljani, 2016). Kakšni bodo morebitni novi pogoji za dokončanje študij, če bodo, v času pisanja te naloge še ni znano.

Namen raziskave je preučiti podaljševanje študija v povezavi s prelaganjem odgovornosti za prevzemanje odraslih vlog ter tudi širše družbeno – ekonomske in osebne dejavnike, ki lahko vplivajo na študijski uspeh posameznikov. V diplomski nalogi želim narediti pregled dejavnikov, ki vplivajo na podaljšanje študija med slovenskimi študenti. Hkrati želim tudi preveriti, če na področju zaključevanja študija obstajajo razlike med študenti socialne pedagogike (kot predstavniki družboslovnih študijskih smeri) in študenti naravoslovnih ved.

Na podlagi pregleda tematskega področja in rezultatov raziskav, bom oblikovala predloge podpore, ki bi še aktivnim študentom in študentom pri zaključevanju študija, lahko olajšali prehod v odraslost na področju zaključevanja študija in prevzemanja poklicnih vlog.

2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Glede na namen raziskovanja, sem si zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšni so vzroki za podaljšanje študija mladih?
2. Kakšne so razlike v razlogih za podaljšanje študija mladih v Sloveniji, med študenti socialne pedagogike in študenti naravoslovnih ved?
3. Ali študentje zaključek študija povezujejo s prevzemanjem odraslih vlog?
4. Kakšne vrste podpore, za zaključevanje študija, si študentje želijo oziroma jo potrebujejo?

3. RAZISKOVALNA METODA

Za raziskovanje opredeljenega problema sem izbrala kvalitativni raziskovalni pristop. Kvalitativno raziskovanje se namreč osredotoča na vsakodnevne probleme ljudi ter le te preučuje kot jih vidijo aktivni udeleženci v dogajanju. Raziskovalca zanima razumevanje teh problemov in doživljanje oseb udeleženih v njih (Mesec, 1998).

3.1 VZOREC

Vzorec je oblikovan namensko in vsebuje osebe, ki so študirale po starih študijskih dodiplomskih programih in svojega študija niso zaključile v za to predvidenem časovnem obdobju.

V vzorec je vključenih 12 oseb, od tega je devet žensk in 3 moški. Sedem udeleženk raziskave je študiralo socialno pedagogiko, pet oseb (od tega tudi vsi moški) pa naravoslovne smeri študija. Eden od udeležencev je še študent (redno), ostali pa so že zaposleni (7), trenutno na porodniškem dopustu (1), brezposelni (2) ali opravljajo pripravništvo (1).

10 udeležencev je bilo vključenih v fokusne skupine, z dvema udeleženkama sem opravila osebni intervju.

Udeleženci raziskave so bili na različnih stopnjah zaključevanja študija:

- 5 udeleženk je že diplomiralo,
- 1 čaka na odobritev diplome in zagovor,
- 4 udeleženci so še v procesu zaključevanja, vsi s ciljem, da zaključijo pred določenim zadnjim rokom,
- 2 že vesta, da študija ne bosta zaključila v okviru starega študijskega programa.

3.2 RAZISKOVALNI PRIPOMOČKI

Za pridobivanje podatkov sem uporabila metodo fokusne skupine in metodo polstrukturiranega intervjuja. Pred izvajanjem sem oblikovala seznam tem in vprašanj na katera sem želela dobiti odgovor. Pri izvedbi se nisem strogo držala pripravljenih vprašanj, ampak sem sledila toku pogovora udeležencev in sogovornic, tako da nisem vedno postavljala istih vprašanj.

Izvedla sem dve fokusni skupini. V prvi skupini je bilo 6 udeleženk, vse so študirale socialno pedagogiko, 4 so študij že zaključile, 2 pa sta v procesu zaključevanja. Druge skupine so se udeležile 4 osebe. Tri so študirali na naravoslovnih fakultetah, ena pa je študirala socialno pedagogiko. V tej skupini še nihče ni dokončal študija. Sicer sem načrtovala, da bom v drugo skupino uvrstila samo študente naravoslovnih smeri, vendar pa sem zaradi težav s pridobivanjem ustreznih udeležencev, k sodelovanju povabila še študentko socialne pedagogike, ki se prvega srečanja ni uspela udeležiti.

Ker sem želela preveriti ali obstajajo tudi kakšne razlike pri zaključevanju študija med študenti družboslovnih (socialna pedagogika) in naravoslovnih smeri, sem izvedla še dva individualna intervjuja s predstavnicami naravoslovnega študija.

3.3 POSTOPEK ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Primerne udeležence za raziskavo sem iskala preko svojih prijateljev in znancev (osebno, preko elektronske pošte in socialnih omrežij), profesorjev in tudi različnih študentskih organizacij. Vse socialne pedagoginje so se ali odzvale na moje osebno povabilo ali na povabilo za sodelovanje, poslano preko mailing liste. Do predstavnikov naravoslovnih smeri, sem prišla preko posredovanja prijateljev in znancev.

Odziv socialnih pedagoginj je bil hiter, zato smo lahko določile datum, ki je ustrezal udeleženkam za izvedbo fokusne skupine. Pri oblikovanju druge fokusne skupine sem imela več težav, ker so sicer nekateri kazali zanimanje za sodelovanje, vendar pa nikakor nismo uspeli najti termina, ko bi lahko prišlo kar največ oseb. Kandidati so bili precej neodločni

glede ustreznega termina, poleg tega pa je bila že sama ideja, da je potrebno osebno priti na pogovor, za marsikoga, nespodbudna. Zato sem potem glede na razpravo, postavila datum in tega termina so se udeležile 4 osebe.

Naknadno sem z dvema osebama, ki se nista uspeli udeležiti fokusne skupine za študente naravoslovnih smeri, izvedla individualni intervju. Vse pogovore sem opravila v maju 2016. Fokusne skupine so v povprečju trajale 1 h in 40 minut, intervjuja pa 45 minut.

Vse pogovore sem snemala in nato tudi naredila dobesedni zapis posnetkov. Za zagotavljanje anonimnosti udeležencev sem njihove odgovore označila z Udeleženka 1, Udeleženka 2, Udeleženec 8 itd.

Najprej sem zapise pogovorov nekajkrat prebrala in označila informacije, ki so se mi zdele pomembne za raziskovanje. Ob branju sem večkrat ponovno poslušala dele pogovora, zaradi pozornosti na neverbalno komunikacijo in razumevanja konteksta odgovora. Na podlagi označenih pomembnih informacij, sem oblikovala kode 1. reda, ki so predstavljale bistvo pogovora. Na podlagi oblikovanih kod, sem določila kategorije, ki odgovarjajo na zastavljena raziskovalna vprašanja raziskave.

V postopku analize podatkov, sem primerjala relevantne odgovore udeležencev po kategorijah, ki so se navezovala na posamezno raziskovalno vprašanje. Odgovore na raziskovalna vprašanja sem predstavila v obliki poglavij, kjer posamezno poglavje odgovarja na eno od raziskovalnih vprašanj. Pri prvem raziskovalnem vprašanju, kjer preiskujem vzroke za podaljšanje študija, sem zaradi boljše preglednosti, prikazala rezultate tako, da sem kategorije navedla kot podpoglavja, kode pa sem predstavila v obliki pomenskih sklopov znotraj teh podpoglavij. Pri ostalih raziskovalnih vprašanjih pa kategorije predstavljajo poglavja.

V odgovorih udeležencev sem iskala podobnosti in razlike, primerjavo pa sem prikazala z navajanjem izsekov dobesednih odgovorov udeležencev.

3.4 REZULTATI RAZISKAVE

1. PREDSTAVITEV UDELEŽENCEV RAZISKAVE

Vsi udeleženci v raziskavi so oziroma bodo študij zaključili izven časovnega okvira predvidenega za zaključek njihovega študijskega programa. Povprečna starost udeležencev je 29 let.

Trenutni status udeležencev:

- 7 udeležencev je zaposlenih,
- 2 udeleženki sta brezposelni,
- 1 udeleženka je na porodniškem dopustu (drugače brezposelna),
- 1 udeleženka opravlja pripravništvo,
- 1 udeleženec še ima redni status študenta (absolvent).

Polovica udeležencev je študirala 4 leta in izkoristila možnost absolventskega staža, ostali pa so študij podaljšali že tekom izobraževanja. Tako je na primer Udeleženec 9 ob začetku študija zamenjal študijsko smer: *»Prvo leto sem se u bistvu vpisu na gradbeništvo, na isti fakulteti, druga smer. Po pa tist ni lih šlo, nisem lih delu študija. Po sem šel pa na vodarstvo in komunalno inženirstvo...«*.

Udeleženec 10 in Udeleženka 12 sta ponavljala letnik:

Udeleženec 10: *»Po v tretjem letniku se je pa zataknilo, sem ponavljal v tretjem letniku.«*

Udeleženka 12: *»Drugi letnik sem ponavljala, ker ob zaključku nisem mela opravlenga enga izpita, ne.«*

Nekateri so študij podaljšali v času absolventskega staža. Večinoma za eno leto (Udeleženka 2, Udeleženka 11, Udeleženka 12), Udeleženka 6 pa takole opisuje svoj primer: *»...po sem pa dvakrat podaljšala absolventa, tko da sem mela tri leta absolventa vse skupi. Pomojem sem podrla kak rekord, haha.«* Ena od udeleženek je omenila, da je status podaljšala tudi z vpisom

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

na srednješolsko izobraževanje odraslih (Udeleženka 5: *»Eno leto sem se po še vpisala, sem mela status dijaka.«*).

Za eno od udeleženek je bil študij socialne pedagogike, že drugi dodiplomski študij.

Udeleženka 3: *»Jaz sem u bistvu najprej študirala predšolsko vzgojo... In sem končala, in sem se potem vpisala v 2. letnik socialne pedagogike...«*

Pet udeleženk raziskave je svoj študij že končalo. Svoje občutke ob tem dosežku so strnile takole:

Udeleženka 2: *»Ampak zdej se mi pa vseen zdi no, da včasih, ko se s kom pogovarjam, pa vidim, da še ni diplomiral, pa je že dost starejši od mene, se pa včasih kr sama ustavim pa si rečem, diplomo maš. To! Fajn! To je dober občutek... Bila je moja osebna zmaga.«*

Udeleženka 3: *»Ja, osebno zadovoljstvo, neki sem nardila, grem naprej. Ja, predvsem svobodo, ne razmišljam več o tem.«*

Udeleženka 5: *»Zaradi samega naziva lahko začnem graditi znanje, ki sem ga pridobila... Nek zaključek in višja stopnica«*

Ostali udeleženci so še v procesu zaključevanja. Dva izmed njih že zdaj vesta, da jima študija ne bo uspelo dokončati do roka predpisanega za zaključek starih študijskih programov. Kaj to za njun študij pomeni, jima na fakulteti še ne morejo povedati.

Udeleženec 10: *»Ja, ne vem lik kako bo zdej s temi prehodi, ne vem kaj bojo nardil z nami starimi...«*

Udeleženka 11: *»Ja, men ne bo uspel. Na faksu ne znajo nič povedat, kako bo to zgleдал. Mogoče nam bojo omogočil izredni študij za stare. Ampak so rekl, pokličite septembra... Bom šla vseen zdej junija delat še kak izpit, sam tko, zarad sebe.«*

Ne glede na to, kako blizu zaključka so, pa so si udeleženci enotni v želji in namenu dokončanja študija.

Udeleženka 1: *»Zdej finiširam...mi je res ful škoda, da ne bi tega naredila, ker imam vse končan in dobro povprečje.«*

Udeleženka 7: *»... zdej sem se pač odločila, da probam. Ne vem pa kako bo...«*

Udeleženec 8: *»Ne še, voda mi teče v grlo. Mislim pa končat, plan je tak...«*

Udeleženec 9: *»Zdej pa še diploma... Sem že oddal profesorju. Mam plan, da to zaključim...«*

Udeleženec 10: *»Plan je tko k zmeri, da nekako nardim čimprej pogoje, nardim vaje, pa se lahko še na ostale izpite prjavim.«*

Udeleženka 11: *»Ful mi je težko zaključit na ta način, da pustiš in ne zaključiš.«*

Tudi občutki glede odlašanja z dokončanjem študija so pri udeležencih podobni. Nezaključen študij v večini vidijo kot breme.

Udeleženka 4: *»Res je ta teža, neki maš odzadi. Ful se maš dobr, ful uživaš, pol leta - ful se mam dobr, ful se mam lepo, ampak prou neki kle odzad, razžira...«*

Udeleženec 8: *»Trenutno je sam še eno velko breme, k me obremenjuje vsak čas u dnevu... U bistvu sploh ne znam prou dober opisat.«*

Udeleženec 9: *»Mogoče kar je, je spet ta notranja sramota al kar je, pred okolico... Ja tko, k te sprašujejo "A si že diplomiru?", vidiš mlajše k so že diplomiral. Tko take stvari, pa te po mal. U bistvu sramota, mogoče res. Pač breme je pol...«*

Udeleženka 11: *»Zdej mi gre že vse skupi precej na živce, da se to že tok časa vleč. K pač, skos maš tko zadej, da morš še neki nardit.«*

2. VZROKI ZA PODALJŠANJE ŠTUDIJA

O razlogih zakaj niso končali študija, vsak razmišlja drugače, nekateri prepoznajo bolj notranje – osebne razloge, drugi vidijo glavne razloge za nedokončanje študija v zunanjih dejavnikih.

Eden od udeležencev razlaga kako se mu spreminja pogled na razloge skozi čas:

Udeleženec 8: »Na to, da nisem diplomiru lahko gledaš z različnih strani, ampak je to lahko samo stvar izgovorov... In dons se mi zdi, da so to samo še izgovori. Tist kar so bli včasih razlogi, so dons samo še izgovori...«

V nadaljevanju predstavljam razloge, ki so jih udeleženci raziskave navedli, za prelaganje zaključka študija. Razdelila sem jih v dve kategoriji, na notranje in zunanje vzroke. Posamezno kategorijo sem nadalje razdelila še po pomenskih sklopih v katere sem uvrstila podobne odgovore udeležencev.

2.1 NOTRANJI RAZLOGI

Akademska motivacija

Udeleženci izpostavljajo pomembnost motivacije za sam študij in njegovo zaključevanje. Tisti, ki so čutili manjšo motivacijo govorijo o pomanjkanju zanimanja za študijsko vsebino ter dvome o bodočem poklicu.

Udeleženka 11: »Manj sem bla motivirana za ta študij. V smislu, to ni bla moja prva možnost, ampak dejansko tretja. Na začetku so še bli tisti predmeti, ki so bli bolj splošni. Tisti, ki so bli v moji smeri, mam vse narjene, manj mam narjene stvari, k so bolj tehnične, ker me ni tok veselil to. Pa statistika... Ostale so mi stvari, ki so čist izven moje smeri.«

Udeleženka 12: »Največji razlog bi rekla, je pomanjkanje motivacije. Nisi vedel zakaj se učiš, kaj boš s tem dobil, pač razen naslova in izobrazbo.«

Udeleženec 10: *»Po drugi strani pa tud, ja, kaj pa pol, ne? Na našem faksu je tko, da je pač itak, tko vse usmerjeno v zdravstvo, da si zdravnik pa to. Zdej tko, ko sem se vpisu men je bla tko, pač, men ena opcija, ampak zanimala me je pa bolj medicina kot medicina. Me še zmer bolj zanima medicina, ne nujno zdravstvo, ne. Sploh pol ne k so vse te zdrahe, k se tko vlač po medijh, pa tko, ne. Amm... Ja, tko potem je ta dvom, kaj pol, in leta tečejo.«*

Udeleženka 6: *»Ampak mene pa sam foh socialne pedagogike totalno ne zanima, me že tud prej ni. In verjetno nikol ne bom delala v tem. Ampak sem pa zadovoljna z izbiro študija.«*

Na drugi strani pa udeleženke, ki so zaključile študij izpostavljajo, da jim je bilo pomembno, da pridobijo naziv za poklic, za katerega so se izobraževale. To kaže na akademsko motivacijo, ki jih je spodbudila, da so dokončale študij.

Udeleženka 2: *»Jaz sem imela željo... Ampak še vedno tista služba (študentska služba) ni dokončna, ni tista prava, nisem še socialni pedagog. In kar sem delala se ne izide, zdej pa se. Tko da men je ta list papirja pomemben.«*

Udeleženka 3: *»Mi je pa bla ta diploma res ful pomembna, ker se mi je zdelo ful fajn, da sem socialni pedagog. Ne res, mislim, ta študij mi je bil blazno všeč. Se mi zdi, da si želim met štempl od tega, da mi to dost pomeni.«*

Spremembo v občutenju motivacije za študij opisuje Udeleženka 7. Po študijski izmenjavi je začela dvomiti v svojo odločitev glede poklica.

Udeleženka 7: *»V tretjem letniku sem bla na izmenjavi pol leta in potem sem takrat, ko sem pršla domov zapadla v eno tako krizo. In sem razmišljala o tem, da bi pavzirala eno leto in pol mal razmislna o tem kako vidim stvari. Ena taka kriza se mi je začela odpirat, glede poklica, pač mene in tko naprej. Ampak se po nisem odločila...«*

Iz odgovorov udeležencev, lahko sklepamo o pomembnosti akademske motivacije za uspešen zaključek študija. Sicer so tudi udeleženke, ki so poročale o svoji motivaciji, študij podaljšale, vendar pa jih je do zaključka vodila ta želja za pridobitev izobrazbe na izbranem področju. Pri

manj motiviranih udeležencih, pa je trenutno pri zaključevanju študija opaziti predvsem zunanjo motivacijo.

Akadska samopodoba in samoregulacija

Udeleženka 7 razloge za svoje nedokončanje študija opiše takole: *»Jaz sem eden zlo redkih primerov, k pač mam osebne probleme, zakaj pač... diplome nisem napisala. Sem mela gore gradiva in tko naprej. Čist probleme s storilnostno naravnostjo, vrednotenje svojega dela in tko...«*. Njen odgovor kaže na slabšo akademsko samopodobo, ki se kaže v kritičnosti do svojega dela. Glede na težave pri storilnosti naravnosti, ki jo omenja, pa gre sklepati tudi na težave pri samokontroli glede študija.

Sicer drugi tega niso tako jasno izrazili, ampak iz nekaterih odgovorov lahko sklepamo podobno:

Udeleženec 8: *»Tud pr izpiti. Kazga izpita nisem šel pisat, ker kao nisem dost znal, da bi ga naredu... Če bi jaz redno študiru takrt, bi mel loh že tri fakse narjene... S tega stališča, da vidim stvar večje, bolj problematične kot so v resnici.«*

Udeleženec 9: *»A zakaj nisem mel vseh izpitov narjenih? Ja, jaz bi tukaj reku, da zdej to je tko, tko neke vrste pač lenoba, ja (smeh). Lenoba.«*

Samooviranje v procesu pisanja omenja Udeleženka 7: *»Nisem znala sama rešit situacije in po sem se sam uprala. Niti ne aktivno. Pač pasivno, s tem da sem šla v nemoč... Da sem si postavljala probleme... Ovire v procesu pisanja in oblikovanju... Te osebni problemi. Sem vnesla neko tako tematiko, k je bla tko zlo konfliktna med sabo. Je šlo vse narobe in sem se ful preveč poglobljala, raziskovala stvari... Sem mela vmes ful neki resnih poizkusov, da zaključim, po se pač niso dobr končal, ker so ble teme preveč osebne...«*

Trije udeleženci so izpostavili, da pogosto postavljajo druge na prvo mesto, kar je vplivalo tudi na pisanje diploma in posledično zaključek študija. To lahko delno razumemo tudi v kontekstu samooviranja, saj posameznik preusmerja pozornost iz svoje naloge na potrebe drugih.

Udeleženka 3: *»Bolj bi mogla bit karakter pa se postavit za sebe, "halo, to napiš, to je za tebe! ". Ostale stvari so tud za tebe, ampak dost tud za druge. To je pa res samo za tebe in ful za tebe, ker si želiš to in se boš ful boljš potem počutla. To, ja. Kako bi se to reklo? Mal skrbet za sebe, v mojem primeru. Pa meje postavit, med tem a boš delu stvari za druge oziroma stvari, ki ti manj pomenijo oziroma stvari, ki ti najbolj pomenijo.«*

Udeleženka 7: *»Tud nisem znala sebe postavit na prvo mesto, pa diplome, da je to tko neki pomembnga. Je blo sicer pomemben, ampak zmeri sem od drugih prioritete in probleme reševala. Diploma nikol ni prišla tok v ospredje...«*

Udeleženec 9: *»Najbolj kar pa je, je da za druge bi se potrudu, ne znam se pa zase postavt. In zato pol lastne stvari, v kire si ti vključen, potem odlagaš, odlagaš... Mogoče tud osebnostno pač, podrejanje, da... Podrejanje na ta način, da u bistvu so problemi drugih... So druge stvari bolj pomembne kukr moje. To, to sem opazu pr seb, da mam mogoče to osebnostno težavo v tem...«*

Akademsko odlašanje

Nekateri udeleženci odlašanje pri sebi opazijo samo na akademskem področju. Tako na primer Udeleženka 4 pove: *»Drugač sebe ne vidm, da bi ful neki odlašala.«*

Nekaj pa jih problem odlašanja pri sebi prepoznava tudi na drugih življenjskih področjih.

Udeleženka 6: *»... Ta vzorec opažam tudi na katerih drugih področjih v življenju... In v generičnem smislu bi rekla, da je to disciplina, ker sem lenoba in se mi pač enih stvari ne da in jih odlašam forever. In to ni problem samo diploma, ampak tudi katere druge stvari, ker tudi vem kako v službi funkcioniram, kako doma. Pač do zadnjega vlečeš, ne. In oddajam tik pred rokom vse kar je možno, tik pred roki in obviously tud diplomo pišem tik pred rokom.«*

Udeleženec 10: *»Ja, ja. Na sploh, ampak posebi v primeru šole, pa tko. Ja, podobno tud na drugih področjih. Pa to kronično zamujanje, pa to.«*

Udeleženka 1: *»Jaz sem bila že v gimnaziji za učit za take predmete, ki se mi niso bli neki za učit. K bi se jih u bistvu mogla bol učit, sem se tazadn dan učila, to je bla recimo matematika in tud na faksu... Zdej mam polletnika doma, pa mi je tud recimo žal, da se ga nisem prej lotla odvajanja od plenice, ane. K se zdej na primer s tem ukvarjam, z rizično nosečnostjo, z njegovo trmo, ane pač. Sama sebe se mi zdi, da se včasih oplenjavam s tem odlašanjem.«*

Pri nekaterih udeležencih je opaziti težnjo po perfekcionizmu, ki je značilen za osebe, ki pogosteje odlašajo.

Udeleženec 8: *»Pr men nikol ni neki dovolj dobr. Ena od mojih mal psihopatoloških odklonov je perfekcionizem... Stvar mora bit narjena brez napak. Za mano se ne popravlja stvari, ker nardim sto procentno. Tudi v poslu je zame to kr precejšna ovira, ker ovira napredovanje in se potem prelagajo stvari...«*

Udeleženec 10: *»Ne da bi stvari zlahka naredu, ne. Mora bit vse v nulo. Tud če se bodo vsi ostali za izpit učil sam po vprašanjih... Jaz sem dejansko šel čez celo snov. Večina kolegov pa, če so bla vprašanja, so se učil prek tega in nardil to... Mau je že tko težko, po pa hočem več kot je treba.«*

Udeleženka 7: *»Jaz sem tud neki nardila in šla po to popravljat in sem zgubila potem mesce in mesce... V teh letih, sem se jaz ful enih tem že lotla. In po sem šla popravljat za sabo in sem bla nad sabo razočarana.«*

Visoke zahteve, ki si jih posameznik postavi, težko doseže, zato lahko občuti razočaranje, se posluži samooviralnih vedenj ali pa se naloge sploh ne loti, ker ve, da postavljenega merila ne bo dosegel. Vse to pa negativno vpliva na njegovo samopodobo. Kot je omenila ena od udeleženk, pa lahko vedenje odlašanja, preraste v navado (Udeleženka 3: *»Pa to odlaševanje. To se mi zdi, da ni nikoli konca. Mal odlašáš, ja sej ni nč hudga, sej u bistvu sem že, zdej že dva tedna nisem nč. In pol, to te tak vleče...«*).

Zaradi teže odlašanja in posledično kopičenja obveznosti, so nekateri že imeli težave s stresom in anksioznostjo.

Udeleženka 3: *»Podatki. Mene je skrbelo, da bodo podatki ratali prestari in sem s tem začela. Ponoči sem se zbujala. Pa mislim, brezvezne stvari, k bi jih lahko zelo hitro zaključu, če bi se usedu pa naredu en plan in ga izpeljal.«*

Udeleženec 10: *»Ja, pr men je blo... Aam, kako bi lih reku, neko, pač mogoče neka preprosta anksioznost, pač bi reku jaz. Itak sem vedno odlagu stvari pred koncem... Ammm, nekak se je pa to vse stopnjevalo nekako.«*

Udeleženec 8: *»Nenazadnje pa, kot si sam (Udeleženec 10) reku, se z leti nabere preveč takih stvari, k je težko nardit korak naprej. Se pač teža začne nabirat in je pol težko hiter se premikat naprej... Tko, da nisi pa edini, k je rabu še kakšne drugačne podpore, da je spravu kakšne stvari naprej. Jaz sem mel podobne...«*

Zato poročajo, da so razvili obrambne mehanizme za soočanje s temi neprijetnimi občutki.

Udeleženec 10: *»Začetek faksa je bil zelo stresen. Po v drugem letniku je blo pa tko, dejansko manj stresno, kukr v prvem letniku. To je blo pa povezano zato, ker sem se nekako naučil lažje odmislt stvari in odlagat. In po sem tm vs odlagal... Se naučiš s tem... Je blo pred leti ful stresn, potem se pa naučiš to odmislt z leti. Bolj ko odlagaš... Je vedno blo tm in vedno bo tm, ampak ja, se da... (odmislit)«*

Udeleženka 7: *»Da se velik obrambnih mehanizmov razvit. Jaz sem mela to, da se nisem več s tem ukvarjala. Ta moja prizadevanja za pisanje diplome se se vedno končala tko k... Psihično izčrpajoče in sem po rabla nek odmor...«*

Kot obliko obrambnega mehanizma lahko vidimo tudi razvrednotenje pomena diplomske naloge.

Udeleženka 6: *»Sem se odločila zgolj zaradi tega, da me foter pa mama ne sprašujeta kaj pa diploma. Meni pa ne pomeni čisto nič.«*

Udeleženka 7: *»Jaz sem se potem nekak navadla, sej mogoče je to tud del problema... Pač to prepričanje, da papir ni tok pomemben. Ne vrednotim več s tem ne sebe, ne koga družga...«*

Odlaganje z opravljanjem izpitov

Udeleženci poročajo, da pri odlaganju z zaključkom študija, ne gre samo za pisanje diplome, ampak tudi odlaganje z opravljanjem izpitov. Večina udeležencev si je nekaj izpitov pustila za čas absolventa. Nekateri so jih v tem času opravil bolj, drugi manj uspešno. Opravljanje izpitov opisujejo takole:

Udeleženec 8: *»Pr ns je en predmet... Sem si reku, če ta predmet nardim, potem letos ne rabim nobenga družga izpita več, tist let... Ostali so se pa po vlekel po eno leto, pa eno leto, pa eno leto... Zdej mislm, da je že štiri leta od kar sem naredu tazadn izpit, k sem ga rabu nardit.«*

Udeleženec 9: *»Po v absolventu pa nisem naredu dveh izpitov, tko da sem pol z leti, do lani... Avgusta lani sem dokončal vse izpite, ne predlani. Predlani avgusta sem dokončal vse izpite, po mi je ostal še nek preddiplomski seminar in to šteje kot izpit, teorija diplome je to. In to mi je vzal pol leta.«*

Udeleženec 10: *»In v šestem letniku nisem nč nardu in tud v absolventu ne... Tri leta sem pomoje skupi naredu lih ene tri izpite. Tko da mam še vse za šesti letnik, kar neki za petga...«*

Udeleženka 11: *»...nismo mel nobenih pogojev... Puščal si si pač tatežke izpite, k so bli drugač pogoji... Je tko naneslo, da so na koncu ostal tatežki.«*

Udeleženka 12: *»Sem mela absolventski status in sem mela še kr neki izpitov za opraviti. Devet.«*

Udeleženci poročajo, da so lahko puščali izpite za konec študija, za čas absolventskega statusa. Zanimivo pa, da v tem času, nihče od teh udeležencev, dejansko ni zaključil z vsemi izpiti. Zaradi neopravljenih izpitov, pa so tudi odlasali s pisanjem diplome. Tako pove Udeleženka 11: *»Pisanja diplome se ful veselim dejansko, k je itak moja tema spet. Nimam pa namena je delat prej... Najprej izpiti, ki jih morm še nardit. Tko, da je dejansko še nism nč začela.«*

Odlaganje pri pisanju diplome

Večina samo pisanje diplome vidi kot neprijetno študijsko nalogo. V prvi skupini so udeleženke potrdile, kar je povedala Udeleženka 5: *»Število strani me je dost morilo.«*

Udeleženka 6 pri sebi vidi problem tudi v predpisani obliki diplomskega dela: *»Tuki pa pač pišeš pa moraš upoštevati to pa to, pa šestindvajseto pravilo pa ni citiranja, pa ni to vir, pa zakaj ni tuki tega, pa tok intervjujev, pa kak opisuješ metodologijo, pa uno pa tretje... Ampak diploma je formalna stvar in ti moraš slediti navodilam, kar pa meni je vedno težave povzročalo«* in si želi: *»če bi lahko pisala kaj jaz mislim o temi, da bi imela bolj prosto formo.«*

Pri trenutnem pisanju diplome, udeleženci ugotavljajo, da so izgubili stik s študijem, kar jim predstavlja težavo.

Udeleženka 1: *»Pa recimo v besedišču, v samem pedagoškem sploh. Ko sem se vrnila nazaj, tista diploma. Zdej, če si doma, niti nisem v službi, in zgubiš, res zgubiš, zgubiš.«*

Udeleženka 6: *»...in tebi možgan zaspi. Jaz kadarkoli sem se usedla zraven, jaz nisem sproducirala dveh normalnih stavkov. Zdaj pa vem, da odkar sem v službi, mi beseda lažje teče, znam se boljše, lepše se izražam. Zaradi tega mi zdaj bo lažje...«*

Udeleženka 11: *»Zdej statusa že par let več nimam. Nimaš nekega stika s sošolci. No, z nekimi še mam... Tko da tuki mi še lohka mal pomagajo, sigurno pa mal zgubiš občutek za ta študij... In morš dejansko vse z nule začeti. Zarad tega je težko.«*

Glede samega pisanja diplome, pa so se udeleženci največ razgovorili glede iracionalnih pričakovanjih v zvezi z le to, kar je po mnenju nekaterih avtorjev tudi glavni razlog za odlaganje (Balkis, 2013). Le ta so delno s svojimi pričakovanji ustvarili sami, razloge pa pripisujejo tudi fakulteti in starejšim generacijam študentov. Večini se je zdela diploma, pred začetkom pisanja, zelo velika stvar.

Udeleženka 5: *»Kolko morm jaz napisat! Kako bom našla jaz toliko literature? Tolko idej, da bom še vedno sama neki dognala vn... Takrat pa se mi je zdelo, da moram*

odkrit najmanj toplo vodo. Najmanj. Pa če bi bil dodatek še nečesa notr, kar bi jaz odkrila, bi blo pa še neverjetno dobro.»

Udeleženec 9: *»...tekom študija si sploh ne predstavljaš kaj diploma pomen. To je nek velik bav bav, ane... V začetku absolventskega staža se je men zdel, k da je to neki zlo težkega, pač diplomirat. In si nisem predstavlju, tud mogoče si nisem predstavlu ka bom delu... Ja, je blo to zlo tko.»*

Udeleženec 8: *»(diploma)... To je težji od vseh izpitov na kup. Tko je bla nam prkazana... (s strani) Faksa pa naših predhodnikov, kateri so diplomiral. Pa, da morš znat vse nazaj kar si pač delu, pa kire kol stvari. In pol, a zdej bom pa se jst mogu kr vse stvari, kokr računalnik zapomnt in napisat na tablo. To siravno ne gre, kokr je mogoče v srednji šoli šlo.»*

Udeleženka 12: *»....(mentor), ki mi je govoru, da je to moje delo, da moram razmišljat o čem bi želela delat.»*

Udeleženka 6 izpostavlja tudi pomanjkanje zunanjega pritiska: *»Gre res za to, da ima res to težo lastne odgovornosti ne, sam se moraš s tem soočit. Pač zunanjega pritiska.... Ker v službi morš narest in ne vem, te šef napizdi, ne vem, pač neki je. Maš sankcije, tu pa pač ni tak ne.»*

Diplomska naloga se razume kot individualni projekt posameznega študenta. Udeleženka 6 nadaljuje: *»Ampak a veš, sam noben ti... Ti pač nehaš pisat in noben te... Nehaš pisat ne. Tak da verjetno je ful imaginarno ne, ampak da bi mi napisal (mentor) »Ej X, a pišeš kej? A si že? Ej zmenla sva se«. V resnici pa nobenmu ni res mar, tebi mora bit.»*

Odnos do prihodnosti

Proces izobraževanja posamezniku pomeni strukturo in predvidljiv življenjski potek za čas vključenosti v izobraževanje. To ugotavlja tudi Udeleženec 8, ki izpostavlja kaj pomeni njemu vnaprej določen potek dogodkov.

Udeleženec 8: *»Mislim, da tanar večji problem pr tej stvari je, da imam jaz sam pr sebi eno tako precej veliko težavo s sprejetjem neke odločitve, katere se tiče neposredno mene. In to zadevo se da fino projecerat tud na šolo. In sicer na ta način, da se ni treba odločit kaj boš nekoč. Tist nekoč, daleč naprej je potem začelo študij odlašat. Osnovna šola, srednja šola, ja k ne vemo kaj bomo, bom šel pa v gimnazijo, itak bomo pa za štiri leta preložil odločitev pa bomo v tistih štirih letih kej poštudiral, ane. Pa bomo po tistih štirih letih. Pa so minila tista štiri leta in kaj, smo spet pri istem vprašanju kot pred štirimi leti, sam štiri leta kasnej... Pa pride potem vprašanje kaj bomo pa potem po diplomi. To je ena takih stvari, katerih pol med drugim, dejmo še mejčken počakat, sej bomo poštudiral kaj bo blo.«*

Dokler je posameznik v sistemu izobraževanja ima jasno strukturo svojega napredovanja in ve kaj sledi. Po zaključku študija, pa je na vsakem posamezniku, da izbere svoj naslednji korak, ni neke institucije, ki bi to določila. Je pa pri udeležencih opaziti, da kot logičen naslednji korak po zaključku študija, vidijo zaposlitev.

Udeleženka 2: *»Smo že prej omenil, da sem se bala tega prehoda v neko odraslost ali it v službo, it iz študentskega življenja...«*

Udeleženka 7: *»...mi je v bistvu diploma predstavljala... U bistvu neko potrdilo, da bom pač mogla zdej v tem ostati in pod nekimi pogoji... Čas po diplomi, delo, pač. Delo socialne pedagogike, socialne pedagoginje.«*

Udeleženka 5: *»Je malo tko. Tud jaz sem, torej po diplomi, delo? Wow. Tko je blo neko...«*

Udeleženka 3: *»Potem pa gre zares...«*

Udeleženka 5: *»Potem pa gre zares. Včasih ni treba da je lih zares, če smo iskreni. Če ti ni všeč, zamenjaš... Diploma, potlej se pa začne drugo življenje. Dokler ni diplome lahko na ta način. Čeprav se po diplomi ni nič spremenilo.«*

Udeleženka 3: *»Ja, prvič ko sem hodla na predšolsko. Uno fak! Kok sem stara, mislim, morm it kr delat. Ne.«*

In do zaposlovanja so udeleženci čutili neke zadržke. V tem so videli življenjsko spremembo. Tako se je Udeleženka 3, ker še ni bila pripravljena vstopiti na trg del, potem odločila še za nadaljevanje študija in se je vpisala na študij socialne pedagogike.

2.2 ZUNANJI RAZLOGI

Šolski sistem

Delno vzroke za odlašanje z zaključkom študija, udeleženci vidijo tudi na strani šolskega sistema in same fakultete. Na splošno udeleženci poročajo, da s strani fakultete niso čutili podpore, ne tekom študija, še predvsem pa ne ob samem zaključevanju.

Udeleženec 8: »Na faksu nism čutu neke velke spodbude. Ker že če sam gledaš krivuljo skozi leta... Vpisanih v 1. letnik nas je blo ene 120, do 3. letnika smo pristal nekje pod 20. To pove svoje. In še tist, k smo ostal jih je mogoče samo neki šlo naprej. Mogoče tud zato, k nas ni noben pobral in pelu čez nasledni korak, kar nam osebno ni ratal.«

Udeleženci so izpostavljali, da ni bilo jasno postavljenih mej glede pisanja diplomske naloge, zaradi česar so/imaajo težave z izdelovanjem le te.

Udeleženec 8: »Ker zadeva se praktično nikol ne neha. Sej v kiro kol tematiko zagradiš, nekje je treba potegnt črto, pač dost je, ker drugač stvari potem ratajo življenjsko delo.«

Udeleženec 9: »Tko da, ja. V začetku se mi je zdel to tko velko breme in si nisem predstavljju u bistvu no, kako bo to. Pa u bistvu, kako bom jaz sploh diplomo pisu, pa take stvari. Mi nismo mel velik seminarskih, to mogoče, to mi je blo tko. Nisem jaz lih tak človk, da bi tko se izražju al pa. No mogoče ne izrazit, ampak tko no pač, se reče.«

Udeleženka 12: »Recimo, sama o diplomi nisem mela nobene predstave, kako sploh začet. Sploh nisem vedela kaj naj pišem in kaj me zanima.«

Pomembno vlogo pri pisanju diplomske naloge pripisujejo tudi mentorju diplome. Slabo sodelovanje med mentorjem in študentom je lahko oviralni dejavnik zaključka študija.

Udeleženec 9: *»Pač na našem faksu je tko, da morš vse prnest. Vse morš sam, pa tud vodit pogovor, ane. Nikol umes ni niti eden prebral diplome. To, ta občutek, ki ti ga dajo, da je to tko nepomembna stvar... Vedno so po neke ovire. Ful ful jih morš preganjat, ne. Taki so. To, taglavna stvar k me žre ne.«*

Udeleženka 1: *»Zdej glede mentorce pa nisem čist najbolj zadovoljna. Mi mejčken... Zlo velik izpostavlja u bistvu sebe pa svoj čas oziroma svoj ne čas. Recimo sem ji poslala v branje teorijo tri tedne nazaj, dokončno napisano, pa že prej sem ji. Pa je rekla da ne bo brala. Sem jo vprašala kdaj ji lahko pošljem in je pač napisala, da dva tedna še ne more, ker ima več pomembnega branja in po sem ji recimo oddala in zdej še tri tedne ni pogledala. Tko da zdej nasleden je, da bo pogledala skupaj, ko bom čez dva tedna oddala še empirični del. Tko da ahmm... Nisem zadovoljna, no. Bi si... Bi prčakvala mogoče mičken več no. V smislu odzivnosti, pa tud kakšnega predloga, kot smo že omenil.«*

Predvsem pa s strani mentorja pogrešajo sodelovanje:

Udeleženka 1: *»Ja, v smislu odzivnosti, pa tud kakšega predloga, kot smo že omenil.«*

Udeleženka 7: *»Tuki bi u bistvu to mentorstvo, kot mentorstvo, kot z nekimi predlogi. Bolj predlogi, ne da morš zdej to tko nardit. Ampak bolj, kaj pa če bi to še tko, če bi to še dodala. Tega ni blo pr men.«*

Udeleženec 8: *»Neko vodenje, ane. Da ne hodš sam k njem...*

Udeleženka 6: *»Ampak a veš, sam noben ti, ti pač nehaš pisat in noben te, nehaš pisat ne. Tak da verjetno je ful imaginarno ne, ampak da bi mi napisl »Ej X, a pišeš kej? A si že? Ej zmenla sva se«.*

Večje zanimanje mentorja, je lahko vzpodbuden dejavnik zaključevanja. Tako udeleženka 12 pove: *»Potem pa spet mirovanje... Dokler mi ni mentor začel pošiljat maile, kako kej napredujem, ker se čas izteka.«*

Večina udeležencev je študirala v obdobju prehoda starih študijskih programov na bolonjski študijski sistem. Udeleženki 11 in 12 sta bili zadnji generaciji »starega sistema« in opisujeta, da se je tudi to negativno odražalo na njunem zaključevanju študija.

Udeleženka 11: *»V prvem letniku so bli še precej strogi pogoji za napredvanje v drug letnik. Potem se je pa začelo bolj sproščeno vzdušje pr nas, ker smo bli zadnji letnik pred bolonjskim. Tko da so ns vlekel naprej oziroma smo pobiral vse tiste, ki so zaostajal. Tud nismo mel nobenih pogojev in je potem pač šlo...«*

Udeleženka 12: *»Mislim, da smo mel mal podpore s strani fakultete, glede na to k smo bli star program, pa so nas rinl napre.«*

Prevzemanje vlog odraslih

Zaposleni udeleženci poročajo, da jim je zaposlitev otežila zaključek študija. Predvsem razloge vidijo v pomanjkanju časa, pa tudi energije, da bi se po službi še posvečali študiju.

Udeleženka 3: *»Tud zarad službe, no. Mislim dost energije mi je pobralo. Mislim, cel dan z otroki, pa nisem bla še tok navajena, da sem tok konstantno v akciji. Po, pa dost popoldan sem delala. Pol čez teden res nisem mela energije u bistvu... Moj izgovor al pa taprav razlog je to, da je blo v službi ful dela al pa da sem bla utrujena, ampak ne vem...«*

Udeleženec 8: *»Morš delat, da lahko plačaš položnice konc mesca... «.*

Udeleženka 11: *»Po zaključku študija, sem dobila zaposlitev in po se ni blo več tok časa posvečat študiju. Mislim, da je blo to pr men glavno, da študij ni šel tko kot bi mogu it... Neki izpitov sem nardila, ampak sigurno ne tok kokr drugač, če ne bi bla zaposlena. Oziroma bi bla že prej bolj prisiljena v to.«*

Udeleženka 4: *»V času absolventa sem začela potem delat v farmacevtski družbi... In po se je pokazala možnost, da me zaposlijo... Tri mesece sem še delala po na drugo napotnico, po so me pa zaposlil... U bistvu mi je ta služba res kr dost energije pobrala, nisem mela po volje še zvečer. Že tko v službi, po pa se mi ni dal še zvečer bult v računalnik...«*

Dve od udeleženk sta se ob zaključku študija odločili za družino. Obema je materinstvo spremenilo prioritete in odmaknilo fokus s študija.

Udeleženka 1: *»S fantom sva se odločila, da se bova poročla... V času absolventa sva si potem začela urejat najino bajtico. In sva sama velik delala na hiši. Vse te pleskarske zadeve, to sva midva vse sama... Tko, da mi je u bistvu čist dol visel za faks. Potem sva se pa na poroko pripravljala... Pa sva se selila v bajtico... Potem sem pa zanosila jst.«*

Udeleženka 6: *»Itak se mi je takrat lajf čist spremenil. Čist so se mi vrednote spremenile in ni mi bla diploma, mislim nisem vidla, da bi mi diploma sploh karkoli omogočla... Takrat mi diploma ni bila pomembna. Sem se posvetila materinstvu, ko pa je šel otrok v vrtec, sem pa spet začela mal bolj intenzivno razmišljat o diplomi.«*

Udeleženka 1 čuti slabo vest, ker zaradi pisanja diplome zdaj, manj časa preživi z otrokom, kar kaže na to, da je v stiski, čemu dati v danem trenutku prednost. Po eni strani čuti slabo vest, ker ni zaključila študija, na drugi pa slabo vest, ker se premalo posveča otroku.

Udeleženka 1: *»Pol mi je mogoče tud zdej mal žal, ker je bil otrok zarad tega mogoče tud več v varstvu, tko da tega časa... Sploh zdej, ko smo pred drugim otrokom, me mogoče to mejčken žre, ker, ker bi bil lahko ta čas, ki bi ga lahko posvetila samo njemu, pa mu u bistvu še to zdej odtegujem.«*

»Najbrž me malo slaba vest tudi zaradi tega, imam slabo vest zaradi staršev, ki so vlagal vame, tko da zarad tega, pa tudi zarad svojega lastnega občutka, se mi zdi prov, da diplomiram.«

Udeleženka 6 odgovarja, kako sama rešuje podobno stisko: *»Ej drugač lahko tud ponoči pišeš, da mu časa ne odrekaš. Tko, jaz sem osem ur v službi, potem sem celo popoldne s*

tamalim, ko pač kej počnemo, gremo kam na sprehod al pa kaj. In pol zvečer, ko... Kaj češ, mislim. Ja seveda, do dveh zjutraj pišeš, spiš štiri ure.»

Obe udeleženki izpostavljata, da jima je ustvarjanje družine zmanjšalo motivacijo za študij in so jima zdaj bolj pomembne druge stvari.

Udeleženka 1: *»Zaradi spremenjenih življenjskih okoliščin, poroka, gradnja nove bajte. Se mi zdi, da je pr men prisotne velik te nemotivacije, nezainteresiranosti, ker pač jaz sem do neke točke prlezla. Sem dala prednost tko življenju, poroki, odnosu, to (študij) pa sem pustila na stranskem tiru. Pomojem je blo pr men tud to, da mal sem mela potuhe, finančne, zaradi moža. Zdje pomoje, če ne bi dobila enga, ki je redno zaposlen in ima plačo, pa da bi midva bla tko v bajti, bi jaz pomojem, bi kr mogla se mal pobrzdat pa malj bolj resno začet. Tko sem pa vidla, pa sej nama gre, u bistvu se da čist preživet ane. Ampak te notranji občutki slabi pa ostanejo, tko da...«*

Udeleženka 6: *»Življenjska situacija, prehod v svojo družino in druge prioritete in dejstvo, da diplomi ne pripisujem neke večje vrednosti.«*

Tudi Udeleženka 4 opisuje, da je bilo zanjo ustvarjanje svojega gospodinjstva bolj pomembno, kot zaključek študija.

Udeleženka 4: *»Sem tud jaz v prve pol leta določla temo, napisala že pol diplomske. Potem se je pa začel s službo vse premikat, nakar sva se po čez eno leto preselila na svoje s fantom. Je blo to itak neki novga, neka čist nova situacija in je blo treba nekak na nov te navade pa vse to.«*

O ustvarjanju družine je že razmišljala tudi Udeleženka 2. Tudi sama je prepričana, da v primeru starševstva, še ne bi dokončala študija.

Udeleženka 2: *»...uglavnem, jaz tud verjetno če bi zanosla pa to, ne bi diplomirala. Jaz sem tud takrat, k mi je res tekla voda v grlo, pa pritiskala slaba vest, jaz sem bla tud čist za to, da bi mela otroka... Ja, in je bil na nek način, sem čutla kot en pogoj, ki ga je fant postavil. Da ko diplomiram, bova pa midva začela vse to gradit in mi je bla to dodatna motivacija. Če bi mogoče jaz že prej diplomirala pa karkoli, se mi zdi, da*

bi on tud bil za, ker tud njega mal ta finančna situacija skrbi. To mi je žal, da bom kot mama mal starejša.»

Razmere na trgu dela

Udeleženec 9 opiše, kako je kot študent videl situacijo na trgu dela.

Udeleženec 9: *»Po je blo pa še to, recimo. Ne vem, sošolci, starejši sicer takrat, k sem mel še študentski status, so diplomiral, pa niso mel služb, ane. To. Kaj hujšga. Jaz pa u bistvu sem mel status, pa sem mel službo in dokaj solidno, no, za recimo pač za tisti čas. Tko ne.»*

Njegov pogled ni osamljen, saj je dejstvo, da število brezposelnih diplomantov v Sloveniji narašča ter da se le ti pogosto zaposlujejo pod nižjo stopnjo izobrazbe (Flere in Tavčar Krajnc, 2011), kar zbuja negativna pričakovanja mladih glede svojega zaposlovanja po zaključku študija.

Po drugi strani pa udeleženci niso povsem enotni glede pomembnosti diplome. Nekateri vidijo diplomu, kot pomembno popotnico za vstop na trg dela in razvoj kariere, drugi ji ne pripisujejo velikega pomena.

Udeleženka 2: *»Jaz imam sestro, ki na primer ne ve čisto točno kaj bi. Ampak ravno zaradi tega, ker ima samo srednješolsko izobrazbo, tud jaz ne vem kaj bo ona. Men se zdi, da tudi če ne gre v javno upravo, da bo težko napredovala, da bi iz nič začela pa bi potem glede na svoje izkušnje...«*

Udeleženka 12: *»Je pomembna, če si že zaposlen v gozdarstvu in imaš izkušnje na tem področju. Je res, da verjetno ne velja več, v naši državi, da če imaš diplomu spadaš v višji rang za plače, sploh če si izven javnega sektorja.«*

Udeleženka 4: *»...je pa stvar, ki je velika ovira, če je nimaš. Zato jo pač enostavno moraš narediti, ker brez nje pa dejansko res nimaš možnosti. Že ko jo maš, zaradi drugih stvari težko prideš zraven, če je pa nimaš pa sploh nimaš kaj iskati zraven.«*

Udeleženka 6: *»Meni se tudi zdi, kokr si ti prej rekla za sestro. Jaz sem bla cel čas študija ful aktivna v mladinskem sektorju in jaz, ko sem šla na razgovor za moj job, njih totalno ni zanimalo katero izobrazbo mam jst. Zanimale so jih moje izkušnje... Pri meni diploma ne igra čisto nobene vloge. Ne, nisem imela nobenega problema, da bi dobila zaposlitev brez diplome.«*

Udeleženec 8: *»...pa še dodaten te spomne kak delodajalc – »Pa veš, da bi ti lažji kkšen posu dobu, če bi mel diplomo s svoje smeri?«*

Udeleženka 5 s primerom svoje prijateljice pove, zakaj ugotavlja, da je pomembno, da zaključiš študij.

Udeleženka 5: *»Mam kolegico, ki ni diplomirala, ampak je pa takoj po zaključku študija dobila službo v socped smeri, v kateri uživa. Tore zdej, službo lahko dobim. Ampak kar je mogoče meni še dalo dodatno motivacijo, da ona ne dobiva takšne plače, kot bi jo lohk dobivala, če bi diplomirala. In je blo tud meni, okej, službo lahko dobim. Bom plačana manj, za isto stvar kot nekdo, ki ima samo uni. dipl. socped. Ni fer. Sem se trudla. S tem zaključim in grem naprej.«*

Študentsko delo

Udeleženka 2 opiše kako pri sebi vidi povezavo med opravljanjem študentskega dela in zaključevanjem študija: *»Recimo tudi jaz sem zaradi študentskega dela imela dovolj denarja in se mi ni ravno mudil diplomirat.«*

Odgovori drugih udeležencev potrjujejo, da je tudi študentsko delo vplivalo na njihovo odlašanje z zaključkom študija. Za nekatere je študentsko delo predstavljalo redno delo, zaradi česar so se soočali z istimi težavami glede zaključevanja, kot tisti, ki so se zaposlili redno.

Udeleženka 2: *»Jaz sem v absolventu skos potem delala prek študenta...«*

Udeleženka 3: *»Jaz sem u bistvu dobila tuki priložnost najprej za študentsko delo in sem opazla, da če se bom izkazala, da bi se morda dalo tud kej družga. In sem čist*

iskreno dala vse v to, da sem delala v redu in dober, ker je pač tko da se morš izkazat in delaš dokler ni narjeno. In tko tud daljši delavnik in to vse skupi in enostavno tud nisem imela energije se karkol s tem ubadat.»

Udeleženka 2: *»Recimo, tudi jaz sem zaradi študentskega dela imela dovolj denarja in se mi ni ravno mudil diplomirat. Mislim nisem imela dovolj te discipline za službo, po pa še diplomo pisat. Tko da takrat, ko sem se odločila diplomo napisat, sem čist, nisem delala.»*

Udeleženka 7: *»Po sem pa začela delat, najprej prek študenta pa tko in mi je bla služba bolj pomembna kot to, da rešujem to svojo krizo in se je tud poli to pri delu za diplomo nekaj...»*

Udeleženec 8: *»Ena stvar je potuha študentskega dela, ker zavohaš dnar, te potegne v posle, takšne in drugačne.»*

Udeleženka 12: *»Zraven tega sem pa delala prek študentskega servisa redno, vsak dan od kar sem začela z absolventom. Tko, da mi je tud to vzel energijo in čas, da sem odlašala z izpiti.»*

Vpliv okolja

Udeleženki 2 in 6 povesta, da jima je bilo po končanih predavanjih težko, ker nista imeli več skupine (razreda), ki bi ju »vlekla« naprej. Od tu naprej sta bili sami.

Udeleženka 2: *»Se mi zdi, ko sem bila na faksu sem bila s skupino in mi je bilo tudi zelo pomembno, da ostajam z njimi. Potem v 4. letniku, v času absolventa, pa pač si odvisen sam od sebe in ni blo neke...»*

Udeleženka 6: *»Jaz letnike sem delala, ker so me sošolke vlekly naprej. Tu pa ni nič. Sam si s tem, čist si sam ne.»*

Na drugi strani pa udeleženci izpostavljajo, da pa družba ni nujno vedno vzpodbudni dejavnik.

Udeleženka 4: *»Pa pol kolegi, kaj pa vem, mam družbe, k so tud kr eni faulirani študentje, tud no. En, dva tm starejši, tko da ni blo tko hudo bit brez diplome.«*

Udeleženec 8: *»In če se ta dinamika skupine, pač je bla tko usmerjena v zadevo. Neki smo delal, neki smo nardil, do konca letnika jih je pa sam neki prlezel. To te potegne.«*

Udeleženka 5: *»Mi smo se s sošolci, s sošolkami, ki se videvamo najmanj enkrat na teden. Ta pogovor je bil v teh treh letih non stop na pladnju, ker zmeri je nekdo diplomiru takrat oziroma je bil v procesu. Še zmer je ne vem kdo v procesu v klapi. Tko da nekako ni blo dovolj. Sem mela ful, »Dej piši, greš!« Sam je blo, meni ni poteglna.«*

Glede dejavnikov povezanih z družino, predvsem omenjajo pritisk, ki ga občutijo glede staršev in njihovih pričakovanj o zaključku študija.

Udeleženka 1: *»Imam slabo vest zaradi staršev, ki so vlagal vame. Tko da zarad tega, pa tudi zarad svojega lastnega občutka, se mi zdi prov, da diplomiram.«*

Udeleženka 7: *»Je blo bolj breme, ta pričakovanja, k jih mam v družini, no. Najprej izbira študija, po povprečje, po v štirih letih nisem diplomirala... In ni blo dost dober za njih, niti zame.«*

Udeleženka 6: *»Meni vsi tast, tašča, mama, ata, dedek, babica. Vsi mi težijo in ne vejo več kaj bi si izmislili, kaj bi kot komentar dal... Zadnjič mi je foter reku »Sej ti ne boš nikoli diplomirala«. Zdej je že začel to kontra.«*

Udeleženec 8: *»...bolj kot breme. Mogoče si ga nalagam tud sam. Zdej, starši so tok let vame vlagal. To je breme, da še nism končau.«*

Udeleženec 10: *»Pa vem, da mam zlo obremenjuje, zlo...«*

Udeleženka 11: *»S strani svojih staršev čutim pritisk. Ja, pač tud oni bi radi, da zaključim to. Da imam izobrazbo do te mere... Sam, da mam tist papir, to stopnjo izobrazbe. To je to, kar si želijo.«*

Ugotavljajo pa, da imajo njihovi starši drugačen pogled na izobrazbo in da se je tudi odnos družbe do dosežene izobrazbe spremenil.

Udeleženka 6: *»Sploh zato, ker ta generacija mojih staršev, oni dajo izobrazbi ful pomen. In oni, ja boš z diplomo in bo vse drugače. Ja, ne bo, ne... Njim je pa to res ful pomembno in se jim zdi, da bom ne vem kaj, ko bom diplomirala... Njim se pomoje kar zdi, da bom svetniški sij dobila na glavi, ko bom diplomirala.«*

Udeleženka 5: *»Ja pri njih je blo tko, je imela diploma več pomena... Še vedno je neka, mislim, kle bom krivila mal družbene vzorce, ki jih mam v okolici in je to nekje v meni zasidrano, da je bilo potem to podaljševanje. Diploma, potlej se pa začne drugo življenje. Dokler ni diplome lahko na ta način. Čeprav se po diplomi ni nič spremenilo.«*

Nekateri so v času študija tudi pogrešali podporo svoje primarne družine.

Udeleženec 8: *»...na faksu noben ni tko spremlju mojga uspeha, kokr na primer v srednji šol, skos kaj je blo pa zakaj. Ampak zdravje v družini nardi svoje in če je bolezen v družini... Situacija v moji družini je bla kakšrna je bla. In bli smo mal prepuščeni sami sebi. In od prej nenehne kontrole, zdej pa...«*

Udeleženec 9: *»Sem se dostkrat vprašu, kako bi blo, če bi mel v družini kakšen zgled. Starši rečejo že, da morm končat, ampak ne bo nč tko, če ne bom...Mogoče (podpora) od staršev, da bi me že od začetka mal bolj (spodbujal)...«*

Prosti čas

Nekateri udeleženci omenjajo tudi udeležnost v drugih, izven študijskih aktivnostih, kot dejavnik, ki je imel vpliv na zaključevanje njihovega študija, tako tekom samega študija kot ob zaključevanju.

Udeleženka 5: *»Jaz sem kot študentsko delo delala v turizmu... Ko je turistična sezona lahko nekako... Pomlad, poletje, še malo jeseni, delaš na polno, preostalo leto pa sem*

lahko potovala in sem to izkoriščala... Je bil denar in to potovanje tolko v ospredju, da sem podaljšala.»

Udeleženec 8: *»Začneš ugotavljat druge stvari. Začneš delat še kakšne druge zanimive hobije, kakšne druge stvari, aktivnosti, k te bolj potegnejo. Mene recimo operativne vode.»*

Udeleženka 11: *»...ful faksa, tko da ni blo časa za učenje med tednom, res ful smo mel sprotnega dela... Ampak sem se najbrž takrat premal posvečala faksu po za vikend, ker se posvečala svojem drugem hobiju.»*

Zdravstveni razlogi

Zdravstvene težave lahko otežijo potek in zaključevanje študija. Udeleženec 8 izpostavlja svoje zdravstvene stanje, kot enega od dejavnikov, ki so vplivali na zaključevanje študija: *»V drugem letniku sem pa mel operacijo na očeh in sem bil tri mesce umaknjen s faksa in tempa nazaj nisem več ujel od takrat.»*

Podobno izkušnjo ima tudi Udeleženec 10, ki je zaradi zdravstvenih težav prekinil študij: *»In je blo čedalje hujše. In po so ble, na konc so se že mal psihične travme začele... Poleg tega sem mel pa še ene izkušnje. Je blo zlo travmatično zame, ta tesnoba. Tko, da sem mogu poiskat pomoč in sem to reševal.»*

Odgovor na prvo raziskovalno vprašanje o vzrokih za odlašanje pri zaključevanju študija je, da vsi udeleženci pri sebi prepoznavajo tako notranje kot zunanje dejavnike, zakaj niso študija zaključili v predvidenem času. Odgovori udeležencev se v veliki meri skladajo s predlaganimi dejavniki v teoretičnem delu naloge. Opaziti je, da se razlogi pri posameznikih medsebojno prepletajo in sovplivajo, povezujejo se tudi notranji in zunanji dejavniki. Tako na primer Udeleženka 6 poroča, da se ji je z rojstvom otroka (vstopanje v vloge odraslih) spremenil sistem vrednot. Materinstvo je postalo prioriteta, zaradi česar se ni ukvarjala z zaključevanjem študija (nižja akademska motivacija) in je posledično odlašala s pisanjem diplome (akademske odlašanje).

3. RAZLIKE V RAZLOGIH ZA PODALJŠANJE ŠTUDIJA PRI SOCIALNIH PEDAGOGINJAH IN ŠTUDENTIH NARAVOSLOVNIH SMERI

Bistvenih razlik za podaljšanje študija pri socialnih pedagoginjah in študentih naravoslovnih smeri ni bilo opaziti. Izpostaviti gre samo dve stvari.

1. Socialne pedagoginje so se bolj identificirale s svojim bodočim poklicem, v primerjavi s študenti naravoslovja.

Udeleženka 2: *»Se tudi identificiram s socialnim pedagogom in se vrjetno bom še naprej...«*

Udeleženka 3: *»Mi je pa bla ta diploma res ful pomembna, ker se mi je zdelo ful fajn, da sem socialni pedagog. Ne res, mislim, ta študij mi je bil blazno všeč. Se mi zdi, da si želim met štempl od tega, da mi to dost pomeni.«*

Udeleženka 4: *»Ampak to je res uno, mislm, jaz se kr mal poistovetim s tem, da sem socialna pedagoginja. Je to tak poklic za življenje.«*

Udeleženka 5: *»Je definitivno želja, da ostanem v socialni pedagogiki.«*

Udeleženka 6: *»Se tko osebnostno identificiram s tem.«*

2. Študentje naravoslovja so izpostavljali zahtevnost študija, socialne pedagoginje ne.

Udeleženec 8: *»Druga stvar kar je blo, je pa zahtevnost samih študijskih obveznosti, izpitov nenazadnje... Ja, sej vemo, da je kje k lohk kakšno diplomo sam napišeš. So pr ns diplome, vsaj na inženirskih smereh nekaj neposredno uporabnega. Mora bit zadeva neposredno uporabna, to pa je zahteva našga faksa in je to tud zadeva, zakaj je pr ns tko ferdaman težko nardit... So previsoke zahteve do svojih študentov.«*

Udeleženka 11: *»Pa pr nas niso sam izpiti. Je blo res ogromno vaj, terena, raziskovalnih seminarjev. In si v času študija včasih mogu ful narest, pa še niti izpita nisi mel narjenga.«*

Pa velik obveznih predavanj smo mel. Mogoče več k na drugih faksih... tista štiri leta sem res ogromno časa prežvala na faksu... Ja, pr nas je nekje povprečna doba študij 8 let. Tko, da ne vem zdej, če smo mi tok podaljšal v primeru s prejšnjimi letniki. Je težak faks pač, to vsi vemo, ful je tko zahteven in obsežen...«

Pri drugem raziskovalnem vprašanju, o morebitnih razlikah v razlogih za nedokončanje študija pri študentih socialne pedagogike in študentih naravoslovnih ved, raziskava ni pokazala bistvenih razlik. Manjša odstopanja so bila opazna le na področju identifikacije z bodočim poklicem in v zaznavanju težavnosti samega študija.

Socialne pedagoginje so poročale, da se bolj poistovetijo s poklicem za katerega se izobražujejo. Predvidevamo lahko, da je bilo tekom študija pri njih, več poudarka na oblikovanju poklicne identitete (identitete socialnega pedagoga), kot pri udeležencih naravoslovnih smeri. Glede na to, da so v prvi skupini vse udeleženke študirale socialno pedagogiko, pa lahko razlog za to delno iščemo tudi v homogeni sestavi skupine, ki je lahko spodbudila večji občutek pripadnosti stroki socialne pedagogike. V drugi fokusni skupini so udeleženci študirali na različnih študijskih programih, zato niso začutili te povezanosti. Podobne dinamike tudi ni bilo pri individualnih intervjujih.

Glede težavnosti študija, pa je morda sklepati (po odgovorih udeležencev), da so študijski programi, v katere so bili vključeni udeleženci naravoslovnih ved (ki so poročali o zahtevnosti študija), zelo obsežni po snovi in intenzivnosti (predavanja, vaje, seminarji). Udeleženke skupine socialnih pedagoginj o tem niso govorile. Glede na smer študija, morda na oddelku socialne pedagogike, lahko pričakujemo večjo prilagodljivost in razumevanje profesorjev do stisk studentov in posledično večjo fleksibilnost.

4. ZAKLJUČEK ŠTUDIJA IN PREVZEMANJE ODRASLIH VLOG

Odnos mladih do življenja po študiju opiše Udeleženka 12: *»Glede zaposlitve sem imela v glavi, da je še to daleč in da bo že nekaj prišlo iz tega. Glavno mi je bilo, da uživam tukaj in zdaj, nisem se obremenjevala s prihodnostjo.«*

Vendar pa večina udeležencev vidi zaključek študija, kot zaključek nekega življenjskega obdobja.

Udeleženka 3: *»Da nekaj zaključiš v življenju in greš potem naprej... Da se stvari začnejo mal naprej premikati in začneš mal druge stvari načrtovati.«*

Udeleženka 2: *»Za mene je bilo pomembno, da naredim, da imam ta zaključek. Bila je moja osebna zmaga.«*

Udeleženka 5: *»Nek zaključek in višja stopnica.«*

Udeleženec 8: *»Neko obdobje, definitivno. To sigurno.«*

Udeleženka 11: *»Ja, kot zaključek nekega obdobja... Da zaključim to obdobje in grem naprej.«*

Udeleženci v povezavi z zaključkom študija in prevzemanjem vlog odraslih, večinoma omenjajo samo zaposlitev.

Udeleženka 1: *»Meni diploma predstavlja nek zaključek, pač neko zaključeno celoto in s tega vidika, da nisem odvisna od staršev ampak...«*

Udeleženka 2: *»Smo že prej omenil, da sem se bala tega prehoda v neko odraslost ali it v službo. It iz študentskega življenja, ki mi je bil super...«*

Udeleženka 5: *»Nek zaključek. Od tam naprej (z diplomom) lahko dostopam do nekaterih služb, do katerih prej ne bi mogla in katerih si želim. Zaradi samega naziva lahko začnem graditi znanje, k sem ga pridobila.«*

Udeleženka 7: *»Mi je v bistvu diploma predstavljala neko potrdilo, da bom pač mogla zdej v tem ostat... Potem sem doživljala to kot ful veliko odgovornost, to diplomu... Čas po diplomu, delo, pač. Delo socialne pedagogike, socialne pedagoginje.«*

Udeleženec 10: (študent medicine) *»Ja podobno, ja. Je ta odgovornost...«* (nanaša se na Udeleženko 7)

Na drugi strani pa Udeleženka 6, ki je že prevzela starševsko vlogo, zaključku študija ne pripisuje velike pomembnosti pri vstopanju v obdobje odraslosti.

Udeleženka 6: *»Jaz se tukaj nikakor ne najdem. Za mene je življenje blo precej bolj resno pred diploma. Pač sem z drugimi mejniki šla v to. Za mene so ble druge življenjske situacije bolj bistvene. Na primer, ko greš na svoje živeti, svoje položnice plačevati, kuhati, otrok. Pač prvo leto z otrokom, k te res nardijo, velik bolj pripravijo na lajff, kot pa to, da pišeš. Tak da služba, ne vidim, da bi mi na tej poziciji kot sem, diploma kej pripomogla. Ni vidim v diplomu nobenega mejnika v prehodu v odraslost.«*

V povezavi z zaposlovanjem so se pri udeležencih pojavljali določeni strahovi. Udeleženka 7 in Udeleženec 10 sta omenila strah pred odgovornostjo do poklica. Podobno je čutila tudi Udeleženka 2: *»(strah) pred odgovornostjo še posebej.«*

Udeleženka 3 se je po zaključku študija predšolske vzgoje odločila za podaljšanje študija z vpisom na socialno pedagogiko. Kot enega pomembnih razlogov za to odločitev, izpostavlja tudi strah pred vstopanjem na trg dela.

Udeleženka 3: *»Ja, prvič, ko sem hodla na predšolsko. Uno fak, kok sem stara, mislim morm it kr delat, ne. Tist je sploh trajal tri leta in sem potem diplomirala v zadnjem letniku že, ane. Sicer sem mela plane za naprej, ampak sem jih mela pomoje zato, ker me je blo strah. Okej, mislim tole je pa zdej kr naret, vrata v življenje. Čeprav sem se odločila za študij, ki mi je blazno zanimiv in mi je blazno fino z otroci delat, ampak tisto o my god.«*

So pa udeleženci čutili tudi družbeni pritisk v zvezi s svojim nedokončanim študijem. To potrjujejo predvsem s socialnimi primerjavami, ki jih omenjajo.

Udeleženka 4: *»Je pa včas tko, k si vidu, da je kaka sošolka diplomirala. Pa si misliš, pa ona je že al kaj... Pač ta občutek večvrednosti, če sem iskrena. Za kakšne si misliš, če je pa ta diplomirala... Mislim, sam to je bil bolj bežen občutek, bolj je blo uno, da sem sama sebe vidla, kot da nisem uspešna in da...«*

Udeleženka 5: *»...bolj moje primerjanje z drugimi. Sej jaz sem tud sposobna. Sam ona je že, pa on... Neke družbene vrednote, družbena pravila, da ko narediš zadnji izpit, narediš diplomo.«*

Udeleženec 10: *»Po pa k gledaš vrstnike, ne, ne vem... K so že čist nekje drugje, kjer bi tud jaz že nekak moral bit...«*

Udeleženec 9: *»Mogoče kar je, je spet ta notranja sramota al kar je, pred okolico... Ja tko, k te sprašujejo »A si že diplomiru?«, vidiš mlajše k so že diplomiral. Tko, take stvari, pa te po mal. U bistvu sramota, mogoče res. Pač breme je pol...«*

Udeleženki 2 in 5 povesta, da ju je od zaključka študija odvrčalo tudi samo ugodje v študentskem življenju.

Udeleženka 2: *»Smo že prej omenil, da sem se bala tega prehoda v neko odraslost, ali it v službo. It iz študentskega življenja, ki mi je bil super...«*

Udeleženka 5: *»Se pa dost strinjam, kokr si že ti rekla (Udeleženka 2), da je študentsko življenje preveč lepo... To je pač ta filing. Zlo lepo je žvet tko malo, malo potuješ, malo delaš. Malo potuješ, malo delaš. Je malo tko. Tud jaz sem, torej po diplomi, delo? Wow. Tko je blo neko... Diploma, potlej se pa začne drugo življenje. Dokler ni diplome lahko na ta način.«*

V zaključku študija sta videli spremembo v smislu sprejemanja večje odgovornosti in omejene svobode, kar je pogost strah, ki ga mladi občutijo v obdobju prehoda v odraslost (Arnett, 2000). Čeprav, kot zdaj ugotavlja Udeleženka 5: *»...se po diplomi ni nič spremenilo.«*

Večini udeležencev zaključek študija predstavlja sklenitev nekega življenjskega obdobja. V okviru tretjega raziskovalnega vprašanja ugotavljam, da večina ta zaključek povezuje s prevzemanjem odraslih vlog na področju zaposlitve. Občutki glede vstopa na trg dela pa se od udeleženca do udeleženca razlikujejo.

5. PODPORA, KI BI JO ŠTUDENTJE ŽELELI OB ZAKLJUČEVANJU ŠTUDIJA

Udeleženci v glavnem izpostavljajo, da je odgovornost za zaključek študija na vsakem posamezniku.

Udeleženka 1: *»Sej se da, no. Sam mal se je treba pobrcat, no.«*

Udeleženka 3: *»Čeprav jaz bi pa hotla več svoje samodiscipline, če pogledam sebe.«*

Udeleženec 8: *»U bistvu bi rabu pr seb najdet eno zadevo, k bi me poteglna v to, da bi dejansko tud, ko so ble druge obveznosti, delu še diplomo zraven.«*

Udeleženec 9: *»Največ bi pa pač mogu sam.«*

Glede zunanje pomoči, udeleženci predvsem izpostavljajo, da bi želeli več podpore s strani fakultete. Pri tem se navezujejo predvsem na mentorstvo. Želeli bi si bolj jasna navodila glede diplomske naloge ter več strokovnega vodenja, pri pisanju le te.

Udeleženka 3: *»Da je dogovor, ne vem, men je to v redu, da je plan... Da se dogovorita o tem, če vama to obema ustreza, pa da je stik mogoče konstanten, ane. Da maš zadi, zdej morm mail odpisat, ane. On je pa tud aktiven v tem, ane.«*

Udeleženka 7: *»Jaz mislim, da bi ful lažji speljala stvari, če bi mela te meje za diplomo ful bolj ozko postavljene. Pri nas si sam izbereš temo, sam si vse zbereš in pri ns je bil ta problem. Si želim, da bi mi faks zagotovu ožje meje«*

Udeleženec 8: *»Neko vodenje ane, da ne hodiš sam k njem... Moja tema... Zdej pa tega je malo morje, iz tega lahko napišeš diplomsko, magistrsko al pa doktorsko. Zdej pa pr ns je pomoje naloga mentorja, da reče kaj, lej zdej pa dejmo tole je obseg za diplomo. Tega določenga okvira za diplomo ni blo postavljena.«*

Udeleženec 9: *»Tuki bi u bistvu to mentorstvo, kot mentorstvo, kot z nekimi predlogi. Bolj predlogi, ne to da morš zdej tko nardi, ampak bolj kaj pa če bi to še tko, če bi to še dodal... Tega pr men ni blo.«*

Udeleženka 12 predlaga, da bi študente lahko že od začetka študija spodbujali k razmišljanju o diplomski nalogi: *»Lahko bi recimo že v prvem letniku začeli razmišljati o diplomskem delu, da skozi letnike raste tvoje zanimanje tekom predavanj«*. Nadaljuje, da bi fakulteta morala svojim študentom bolj približati trg dela: *»Da že v prvem letniku izvemo, no saj ob koncu, kje so naše možnosti zaposlitve. Da nam pokažejo čim več opcij in da se tudi lahko udeležimo praks v raznih podjetjih. Pa tudi univerzitetni študiji, k nimajo tok prakse k visokošolski, pa se pričakuje, da so v znanju bolj širši. Sam kaj ti bo znanje, če nimaš izkušenj.«*

Podobno razmišlja tudi Udeleženec 9: *»Po drugi strani pa, da bi mogu nek abosolvent, k je pred zagovorom diplome, 4. letnikom predstav diplomo, ne. In bi oni vidl kaj zahteva od njih, mislim, da bi blo neko učenje... Da si kot študent usmerjen v to, da na primer že v 3. letniku poslušáš te stvari.«*

Udeleženec 10 vidi možno podporo s strani fakultete, tudi v postavljenih mejah glede opravljanja študijskih obveznosti. Sam je te meje pogrešal.

Udeleženec 10: *»Tuki je neka želja po strukturi. Pač, nabirajo se stvari, pa si lahko dost do konca pustiš izpite in po si moraš sam nekak splanirat stvari. Je težko, k je po vsa odgovornost na teb. Bi blo lažji, če bi ti nekdo povedu kako pa kaj.«*

Sta pa Udeleženka 7 in Udeleženec 10 izpostavila, da bi študij lahko posvetil del časa tudi osebnemu razvoju in počutju študentov, saj bi se na ta način posameznik lažje spoprijemal s stresom in reševal svoje težave, povezane s študijem.

Udeleženka 7: *»Jaz tko k gledam, glede te moje krize, sem si na koncu želela tko, da bi v okviru študija mel več dela na sebi, te globine.«*

Udeleženec 10: *»V mojem primeru je blo premal poudarka na osebni higieni. Na primer na kakšnem duševnem zdravju... Da bi blo mal več poudarka glede tega na našem faksu mogoče.«*

Udeleženec 9 vidi tudi možnost študentskega dela, kot eno od stvari, za katero meni, da bi spodbudila zaključevanje študija tako pri njem samem, kot drugih študentih.

Udeleženec 9: *»Mogoče kar bi pričakval s strani države je, da ukine študentsko delo, haha... Sam men se zdi, da je to pač oblika prostovoljnega suženstva... Za mene bi blo to boljš, zaradi tega, ker mi je študentsko delo, ti vzame preveč tvoje energije.« Si delal tekom študija? »Ne, tekom študija ne. Ampak v absolventu pa bolj kot ne.«*

Udeleženec 8: *»Ta zadeva s študentskim delom, se podpišem takoj zravn.«*

Po njegovem mnenju bi bil, če ne bi opravljal študentskega dela, v času absolventskega statusa, ki je namenjen opravljanju izpitov in pisanju diplome, bolj fokusiran na študij, kot pa je bil.

Četrto raziskovalno vprašanje sprašuje kakšno podporo bi študentje potrebovali za uspešnejše zaključevanje študija. Udeleženci so enotnega mnenja, da je za zaključek študija, odgovoren vsak posameznik sam. Po razmisleku o zunanji podpori, ki bi jim bila lahko v pomoč, so se navezovali predvsem na fakulteto. Udeleženci so izpostavili, da je pomemben mentorski odnos. Mentor mora po njihovem mnenju nuditi ustrezno strokovno podporo in vodenje ter biti aktiven in odziven v procesu pisanja diplome. Izpostavili pa so tudi, da bi si želeli, da bi jim bil zaključek študija – pisanje diplomske naloge, s strani fakultete, bolj jasno in realno predstavljen, saj so nekateri v diplomi videli zelo zahtevno študijsko nalogo.

6. SKLEPI

Jimerson s sodelavci (2000; avtorji so preučevali osipništvo na srednješolski populaciji) izpostavlja, da je težko določiti glavni vzrok za prekinitev šolanja, saj so dejavniki medsebojno povezani. Do podobnega sklepa prihajam tudi v pričujoči raziskavi. Raziskava ugotavlja, da za nedokončanje študija v predvidenem časovnem obdobju, pri posameznikih ne obstaja samostojen razlog, ampak je razlogov več in se med seboj povezujejo ter sovplivajo.

Bistvenih razlik med študenti naravoslovnih ved in socialne pedagogike ni bilo opaziti. Po čemer lahko sklepamo, da smer študija ne vpliva pomembno na sam proces zaključevanja študija.

V grobem dejavnike vplivanja lahko razdelimo na notranje in zunanje dejavnike, vsi udeleženci pa so poročali o obeh vrstah razlogov za svoje odlašanje z zaključevanjem študija. Glede na odgovore udeležencev, lahko kot vzroke, ki se pojavijo najpogosteje, izpostavimo na osebnem področju – akademsko motivacijo in vedenje odlašanja, pri zunanjih dejavnikih, pa vstopanje v odrasle vloge (starševstvo in zaposlitev – tudi redno študentsko delo).

Ugotovitve o glavnih razlogih za nedokončanje študija, glede na mnenja udeležencev raziskave, se skladajo z drugimi raziskavami na področju raziskovanja študijske uspešnosti. Raziskovalci na področju notranjih razlogov za nedokončanje študija najpogosteje omenjajo slabšo akademsko motivacijo (npr. Vallerand in Bissonnette, 1992, v Hakan in Münire, 2014; Sung-Po, 2015), ki pogosto vpliva na akademsko odlašanje (Cerino, 2014; Brownlow in Reasinger, 2000; Vallerand in Bissonnette, 1992, v Hakan in Münire, 2014), kar dviguje tveganje za opustitev študija (De Paola in Scoppa, 2014).

Vstopanje v vloge odraslih, na področju zaposlovanja in starševstva, pa je najpogostejši zunanji razlog, ki ga navajajo udeleženci raziskave. Iz tega lahko sklepamo, da je različne vloge medsebojno težko kombinirati, že zaradi časovne razporeditve, predvsem pa tudi z vidika oblikovanja novih prioritet, ki študiju zmanjšajo pomembnost (Roksa in Velez, 2012). To pa posledično vpliva tudi na druga dejavnike zaključevanja študija (npr. akademska motivacija, akademsko odlašanje), s čimer lahko ponovno potrdimo, da se razlogi medsebojno prepletajo.

Vstopanje v vloge odraslih lahko povežemo tudi s tretjim raziskovalnim vprašanjem, pri katerem raziskava potrjuje, da mladi vidijo zaključek študija kot zaključek nekega življenjskega obdobja, ki mu sledi naslednji logični korak – zaposlitev. Kljub temu, da udeleženci niso zaključili študija, so pa končali formalni del izobraževanja, torej je vseeno prisotna »zahteva« po zaposlitvi. To potrjujejo tudi pričakovanja mladih (raziskava Mladina 2010; Lavrič in Flere, 2011), ki za pričakovano starost zaključka šolanja navajajo 23,7 let, kmalu za tem pa vstop v prvo zaposlitev (pri 24. letih).

Vendar pa kot smo videli v raziskavi, ni nujno, da mladi sledijo temu (pričakovanemu), vrstnemu redu vstopanja v odrasle vloge. Nekateri udeleženci raziskave so že pred zaključkom študija vstopili v zaposlitev, prevzeli starševsko vlogo ali se osamosvojili od staršev, kar pa je negativno vplivalo na njihovo zaključevanje študija.

Ne glede na to, koliko časa je minilo od zadnjega semestra študija ter neodvisno od vstopanja v vloge odraslih, pa so si vsi udeleženci enotni, da želijo študij zaključiti. To lahko navezujemo na to, da sta mladim, ki študirajo, izobrazba in razvoj kariere v življenju pomembna (Osgood idr., 2005). Je pa tudi družba na splošno naravnana k odobravanju doseganja višje izobrazbe (Arnett, 2007b), saj so kompetence pridobljene v sklopu terciarnega izobraževanja bolj »cenjene«, kot tiste pridobljene na nižjih ravneh izobraževanja (OECD, 2015).

Udeleženci raziskave največji del odgovornosti za zaključek študija, vidijo na sebi. Glede zunanje podpore, ki bi si jo želeli, pa so izpostavili predvsem podporo s strani fakultete. Po mnenju Gitta s sodelavci (2016) je to pričakovano, saj ocenjujejo, da je tudi delovanje fakultete pomemben dejavnik opustitve študija. S strani fakultete bi si udeleženci predvsem želeli kvaliteten mentorski odnos ter bolj jasno in realno predstavitev diplomskega dela.

4. PREDLOGI ZA OBRAVNAVNO PROBLEMATIKE NEDOKONČANJA ŠTUDIJA

Avtorji (Li idr., 2013; Sims, 2014; Sung-Po, 2015; Uzun Ozer idr. 2013; Van Eerde, 2003) pri obravnavi problema opustitve študija, govorijo predvsem o preventivnih ukrepih in aktivnostih, za zmanjšanje tveganja nedokončanja študija.

V nadaljevanju na podlagi ugotovitev raziskave, oblikujem priporočila za spodbujanje dokončanja študija. Predlogi so oblikovani na podlagi izraženih potreb udeležencev raziskave ter priporočil strokovnjakov. Predlogi so usmerjeni na delovanje fakultete in države na področju visokošolskega izobraževanja.

4.1 FAKULTETA

Po podatkih Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (Vršnik Perše idr., 2016), manj kot polovica vseh študentov univerzitetnega dodiplomskega študija na Univerzi v Mariboru, zaključi študij v predvidenem roku. Na njihovi fakulteti ja ta odstotek višji in dosega dvotretjinski delež uspešnosti študentov. Na ostalih stopnjah terciarnega izobraževanja (pri obeh institucijah), pa delež študentov, ki dokonča študij v roku, dosega nižje vrednosti.

Vzpostavljen izobraževalni sistem na posameznih fakultetah, kot se izvaja sedaj, sicer funkcionira za večino študentov, ampak menim, da bi se lahko, glede na odstotek študentov, ki ne zaključijo študija v roku, pozornost namenila tudi tej skupini, ki rabi nekoliko več podpore pri zaključevanju študija. Pri tem se poraja dilema do kam je posamezen ukrep podpore oblika spodbude posamezniku, v smislu pozitivnega razvoja in napredka ter kdaj lahko ukrep že vodi v oblikovanje nesamostojnih posameznikov, ki so odvisni od spremljanja in spodbujanja. Zato menim, da je potrebno raziskovati razloge zakaj študentje ne dokončajo študija in na podlagi tega oblikovati ustrezne ukrepe.

V nadaljevanju predlagam nekaj priporočil za obravnavo problematike nedokončanja študija. Predlogi so oblikovani na podlagi ugotovitev raziskave in bi lahko fakultetam pomagali pri zmanjševanju ospiništva med študenti oziroma spodbujanju k zaključku študija. Veliko teh

ukrepov se na fakultetah že izvaja, vendar pa jih vseeno izpostavljam, ker menim, da lahko pomembno pripomorejo k pozitivnem izidu zaključevanja študija.

1. Priprava zaključne naloge

Udeleženci raziskave so se pri odgovoru na vprašanje, kaj bi pri zaključevanju študija potrebovali od fakultete, najbolj ustavili na dveh področjih – mentorstvo in diploma.

Od mentorja si udeleženci želijo usmerjanje z jasnimi navodili, strokovno podporo ter aktivnost v procesu oblikovanja zaključne naloge. Menim, da bi fakultete lahko posvetile pozornost zagotavljanju kvalitetnega mentorskega procesa, ki lahko pozitivno vpliva na zaključevanje študija. Preko evalvacije mentorskega procesa (s strani študenta in mentorja) bi lahko ugotovljale kakšne so potrebe študentov in mentorjev ter kakšno je zadovoljstvo študentov s sodelovanjem z mentorji. Na podlagi teh informacij, pa bi nato pripravile ukrepe za izboljšanje izkušnje mentorstva.

Menim, da je pomembno tudi, da imajo mentorji omejeno število študentov, ki jim nudijo mentorstvo, zato da ne pride do preobremenjenosti. V primeru, ko je profesor mentor velikemu številu študentov, je večja verjetnost, da ne bo uspel nuditi ustrezne strokovne podpore, v smislu spremljanja študenta, odzivnosti ter vodenja študenta pri njegovem delu.

Glede same diplome pa so udeleženci poročali, da so tekom študija ustvarili predstavo o tem, da je diploma zelo velika in težko dosegljiva naloga. Tako so jim jo predstavili študentje starejših generacij in tudi fakulteta. Udeleženci sami so predlagali, da bi fakulteta lahko že tekom študija, študente usmerila v proces pisanja naloge. Nekateri udeleženci so poročali, da so se poleg odpora, ki so ga čutili, do izdelave diplomske naloge, soočali tudi s težavami pri določanju teme diplomskega dela ter nato določanjem obsega le tega.

Fakultete bi lahko preko študijskih vsebin (na predavanjih, seminarjih, vajah) spodbujale študente, da že tekom študija poiščejo področja zanimanja in se v ta področja postopoma tudi usmerijo. S tem bi lahko študent že do zaključnega letnika oziroma do zadnjega študijskega semestra imel oblikovano idejo in temo zaključne naloge.

Kot primer navajam nekaj ukrepov na tem področju, ki se na primer na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, že izvajajo. Za zaključevanje študija z diplomom ali magisterijem, je oddelek postavil jasne časovne okvire za iskanje mentorjev, pripravo ter oddajo zaključne naloge. Prav tako pa so študentje prve stopnje v zadnjem letniku, pred oddajo diplome, obiskovali predmet Preddiplomski seminar, ki je bil študentom v pomoč pri snovanju ideje za diplomsko nalogo (M. Sande, osebna komunikacija, junij 2016).

2. Absolventski status

Udeleženci raziskave so poročali tudi o želji po večji strukturi in strožje postavljenih mejah glede študijskih obveznosti. Sami pravijo, da imajo težave pri upoštevanju le teh in ko so ugotovili, da se da sistem »izigrati«, so začeli prelagati obveznosti, zaradi česar se le te nalagajo, kar pa ima lahko dolgotrajne negativne posledice.

Potreben je razmislek o namenu absolventskega staža, do katerega je študent opravičen po opravljenem zadnjem študijskem semestru. To je čas, ko študent nima strukturiranega študijskega dela (predavanja, seminarji, sprotne študijske naloge), ampak naj bi v tem času opravil vse preostale izpite in napisal zaključno nalogo. Zaradi nestrukturiranega časa, si študentje pogosto vzamejo odmor, več časa za druge aktivnosti ali pa opravljajo redno študentsko delo. To preusmeri njihovo pozornost od študija, zaradi česar pogosto prelagajo neopravljene obveznosti. Tako si je na primer kar 9 od 12 udeležencev raziskave, pustilo opravljanje nekaj izpitov za čas absolventa. Nobeden od njih v tem času ni opravil vseh izpitov, tudi če so imeli za opraviti samo en izpit.

Zunanji roki so zelo močna zunanja motivacija, na kar kaže tudi zadnji rok za dokončanje starih študijskih programov, ki je spodbudil veliko študentov, da svoj študij, kljub prekinitvi, do tega roka še dokončajo.

3. Postopno uvajanje na trg dela

Zaključevanje študija je za marsikaterega študenta povezano s strahom pred vstopom v zaposlitev. O tem poročajo tudi udeleženci raziskave. Za zmanjšanje težavnosti prehoda, bi se lahko fakultete bolj povezale s trgom dela, preko česar bi se mladi postopoma, tekom študija

spoznavali z delovnimi možnostmi. Vse to z namenom, da študentje dobijo predstavo, kaj in kje lahko delajo, kaj lahko od dela pričakujejo ter da dobijo občutek poznavanja področja.

Menim, da bi bilo potrebno omogočiti sodelovanje študentov s podjetji in organizacijami aktivnimi na področju (kar nekatere fakultete že uspešno izvajajo, druge manj). Prav tako bi lahko študentom omogočili več priložnosti za mreženje in spoznavanje oseb, ki so aktivne na njihovem delovnem področju, kar se delno že izvaja v okviru programa Kariernih centrov na fakultetah (Karierni center Univerze v Ljubljani¹).

V času absolventskega statusa pa bi lahko študentje opravljali dolgoročno praktično izobraževanje (na primer 6 mesecev) in tudi diplomsko nalogo pripravili iz področja usposabljanja. Fakultete bi lahko omogočale več dolgotrajnega praktičnega usposabljanja.

4. Medsebojna študentska pomoč

Znotraj fakultete bi se lahko spodbujale oblike pomoči, ki bi si jo študentje nudili med seboj. Tako bi se lahko oblikovale podporne skupine ali študijske skupine, kjer bi si udeleženci nudili medsebojno podporo in spodbudo za zaključevanje študija. Skupinski proces, nudi medsebojno podporo ter izziv, raznolikost med člani skupine pa številne možnosti za spremembo v vzorcih razmišljanja, občutkov in obnašanja. Člani skupine medsebojno pridobivajo od povratnih informacij, ki jih dobijo od drugih članov skupine (Corey in Corey, 1997, v Uzun Ozer idr., 2013).

Prav tako bi lahko fakultete, že uveljavljen program tutorstva, razširile od začetka do zaključka študija posameznika. Kar pomeni, da tutorji nadaljujejo svoje delo tudi po zaključku študija in svojemu varovancu nudijo pomoč in podporo tudi v času njegovega zaključevanja študija. Tukaj govorimo v smislu vodenja, motivacije in pomoči glede tehničnih zadev zaključne naloge. Glede vsebine imata ključno vlogo mentor in somentor.

¹ <http://kc.uni-lj.si/>

5. Vsebine za osebno rast

Večina študentov, ki poroča o svojem pogostem odlašanju, hkrati tudi izraža željo po zmanjšanju le tega. Ampak zaradi slabe samoučinkovitosti, samokontrole ter pogostega strahu pred neuspehom, si študentje ne znajo pomagati sami. Zato lahko pride do različnih stresnih situacij, ki lahko vodijo do večjih ali manjših težav. Tudi dva od udeležencev povesta, da si želita, da bi jima študij omogočil več dela na sebi.

Fakultete bi lahko v sam študij vključile več vsebin za osebno rast ter tudi zmanjševanje vedenja odlašanja pri študentih. Tako bi lahko ponudile vsebine na področjih kompetenc upravljanja s časom, učenja načrtovanja ciljev, krepitev samopodobe, iracionalnih pričakovanj, spoprijemanja s stresom, krepitev samodiscipline, oblikovanja zdravega življenjskega sloga itd. Ta področja sicer niso neposredno povezane s samo vsebino študijskega programa, vendar pa vplivajo na študijsko uspešnost. Če že ne v študijsko vsebino, bi lahko fakultete uvrstile omenjene vsebine med izbirne vsebine. Tako na primer, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani študentom ponujajo storitev psihosocialna svetovalnica (¹), kjer lahko poiščejo študentje individualno pomoč.

¹ <https://www.pef.uni-lj.si/894.html>

4.2 DRŽAVA

Država ima v veliki meri vpliv na visokošolsko izobraževanje z vidika dodeljevanja sredstev za izvajanje izobraževalnih programov. Omeniti pa je potrebno tudi področje študentskega dela, ki po rezultatih raziskave, močno vpliva na uspešnost zaključevanja študija pri študentih.

1. Financiranje

Država postopoma znižuje sredstva za visokošolsko izobraževanje, kar posledično vpliva na sredstva s katerim visokošolski zavodi upravljajo, česar posledica pa je zmanjševanje kadra in preobremenjenost zaposlenih. Število profesorjev na število vpisanih študentov, naj bi bil pokazatelj kvalitete programa in tudi možen napovednik za opustitev študija pri študentih (Gitto idr., 2016).

Država bi morala zagotoviti dovolj sredstev za visokošolsko izobraževanje, da lahko fakultete zagotovijo zadostno število profesorjev glede na število vpisanih študentov. S tem bi zagotovili, da tudi mentorji ne bi bili preobremenjeni in bi lahko nudili boljšo podporo študentom pri zaključevanju študija.

2. Študentsko delo

8 od 12 udeležencev raziskave je v času absolventskega staža opravljalo redno študentsko delo (delo vsak dan). Poročali so, da je tudi to prispevalo k odlaganju s pisanjem diplome. Navajali so podobne težave, ki so jih imeli zaradi dela, kot tisti, ki so bili redno zaposleni. Tudi druge raziskave (npr. Body idr., 2014) ugotavljajo, da je študentsko delo do neke mere lahko vzpodbudno, vendar pa če študent dela preveč, obstaja velika verjetnost, da to negativno vpliva na njegov študijski uspeh. V Sloveniji je na splošno opaziti pojav, da mladi pogosto podaljšujejo oziroma se vpisujejo v terciarno izobraževanje, zaradi študentskega statusa, ki jim omogoča tudi opravljanje študentskega dela (Kuhar, 2009, v Lavrič in Klanjšek, 2011).

V Belgiji na primer imajo študentje pravico opravljanja študentskega dela do 50 delovnih dni v letu ter 240 delovnih ur v četrtletju. V primeru, da študentje delajo več, je njihov zaslužek

višje obdavčen, izgubijo pa tudi pravico do otroškega dodatke in nekaterih drugih ugodnosti študentskega dela (Student at Work, b.d.). Omejitev študentskega dela velja tudi v Franciji, kjer je delo za študente omejeno na 964 delovnih ur na leto, kar predstavlja 60,0 % redne zaposlitve (Campus France, b.d.).

Tudi Slovenija bi lahko začela razmišljati o omejitvi obsega študentskega dela. Predvsem je omejitev smiselna v času študijskega leta (času predavanj in izpitnem obdobju) ter tudi za čas absolventskega staža.

IV. ZAKLJUČEK

Pri raziskovanju tematike nedokončanja študija pri slovenskih študentih ugotavljam, da je v Sloveniji to področje zelo slabo raziskano. Razen preučevanja akademskega odlašanja (npr. Videčnik, 2011), drugih raziskav na tem področju praktično ni. Že samega podatka o tem koliko študentov, glede na število vpisanih študentov, zaključijo študij, v zbranih statistikah ni.

Seveda je obravnava problema nedokončanja študija kompleksen proces, saj ni enega dejavnika, ki bi napovedoval neuspeh posameznika, pri zaključku študija. Vzroki se medsebojno povezujejo in izhajajo iz različnih področij posameznikovega življenja (npr. prevzemanje vlog odraslih, slaba akademska samopodoba).

Tekom pisanja te diplomske naloge sta se mi postavili dve glavni dilemi. In sicer se sprašujem, do kam seže odgovornost fakultete pri posameznikovem dokončanju študija. Ali je odgovornost, da študent zaključijo študij, na strani fakultete? Ali je naloga fakultete, da študenta pripelje zgolj do zadnjega študijskega semestra? V povezavi s tem, pa je vprašljivo tudi, ali je odgovornost fakultete, da študentom, ki so neuspešni pri zaključevanju študija, nudi podporo. Ali mar niso študentje odrasle osebe, ki morajo same prevzeti odgovornost za svoje odločitve in dejanja?

Pri iskanju vzrokov in oblikovanju priporočil, ki bi jih fakulteta ali država, lahko ponudile kot podporo študentom, sem se večkrat vprašala ali ni mar to prelaganje odgovornosti za neuspeh študentov, na zunanje dejavnike. Tudi sami udeleženci raziskave poročajo, da niso bili zadosti motivirani, disciplinirani, da so bili »leni«, so postavljali druge na prvo mesto... in zaključujejo, da ja odgovornost, za zaključek študij na vsakem posamezniku.

Menim, da v sodobnih družbah, vpis v visokošolsko izobraževanje ni več povezan izključno s študijsko motivacijo, ampak je v veliki meri tudi produkt pričakovanj družbe. Tako na primer Evropska unija načrtuje, da bo imelo do leta 2020, 40,0 % oseb starih med 30 in 34 let doseženo terciarno izobrazbo (Evropska komisija, 2010). K podaljševanju izobraževanja, mlade spodbuja tudi gospodarstvo, ki kaže naraščujoče potrebe po visokokvalificirani delovni sili.

Danes med mladimi vlada prepričanje, da morajo doseči več, biti boljši, da morajo v obdobju prehoda v odraslost najti smisel v življenju (Mayselless in Keren, 2014). Hkrati se je večina razvojnih nalog mladostništva zamaknila v obdobje prehoda v odraslost. To pomeni, da mladi v času študija izpolnjujejo nalogo po iskanju svojega življenjskega sloga ter ugotavljajo kaj jim ustreza na področju ljubezni in dela (Arnett, 2000). Posamezniki se v svoji uspešnosti med seboj razlikujejo. Nekateri rabijo več raziskovanja in preizkušanja, da izpolnijo naloge tega razvojnega obdobja, zaradi česar lahko tudi podaljšajo študij.

Spremenil pa se je tudi odnos mladih do vstopanja v odrasle vloge. To je vidno že po tem, da se dviguje starost pri vstopanju v le te, hkrati pa mladi pogosto te vloge vidijo kot dolgočasne in omejujoče, kar jih odvrta od zaključevanja študija – brezskrbnega in spontanega študentskega življenja (Arnett, 2007a). Zaključek študija pa še vedno predstavlja mejnik za zaključek mladostništva in vstop v svet odraslih, z naslednjim logičnim korakom – zaposlitvijo.

Študentom, ki niso zaključili študija v predvidenem roku, je očitno pri tej nalogi spodletelo. Strinjam se, da so študentje odrasle osebe, ki bi morale biti sposobne prevzeti odgovornost ter na lastno pobudo zaključiti študij. Vendar pa menim, da je potrebno upoštevati, da je biti študent danes, precej drugače kot pred leti. Mladi danes so bolj odvisni, dano jim je manj odgovornosti in imajo večjo potrebo po strukturi. Hkrati se mladi v času študija tudi ukvarjajo z raziskovanjem svoje osebnosti in drugih življenjskih področjih, kar so mladi pred leti že razrešili v času mladostništva. To lahko razumemo tudi iz vidika podaljševanja mladosti. Evropska unija namreč mlade danes opredeljuje kot vse osebe med 15. in 29. letom starosti (Eurostat, 2015).

Z vidika družbenih sprememb in sprememb v življenju mladih menim, da je danes tudi odgovornost fakultete, da pozornost nameni spremljanju uspeha svojih študentov in tudi delno prilagodi svoje delovanje v skladu s tem. Predvsem pa se mi zdi pomembno, da fakultete začnejo raziskovati kaj vpliva na študijski uspeh njihovih študentov ter tudi na morebitni neuspeh pri zaključevanju študija. Sicer odgovornost za zaključek ostaja v največji meri na študentu, vendar pa lahko fakulteta na področjih, kot so na primer iracionalna prepričanja glede diplomske naloge, študentu olajša nalogo, s tem da poda realne informacije in normalizira negativna pričakovanja ter strah v zvezi s tem.

V. VIRI IN LITERATURA

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood – A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Arnett, J.J. (2005). Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age. V J. J. Arnett in J. L. Tanner (ur.), *Emerging Adults in America – Coming of Age in the 21st Century* (str. 3–19). Washington: American Psychological Association.

Arnett, J.J. (2007a). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73.

Arnett, J.J. (2007b). The Long and Leisurely Route: Coming of Age in Europe Today. *Current History*, 106(698), 130–136.

Arnett, J.J. (2007c). Socialization in Emerging Adulthood. From the Family to the Wider World, From Socialization to Self-socialization. V J. E. Grusec in P. D. Hastings (ur.), *Handbook of Socialization. Theory and Research* (str. 208–230). New York: The Guilford Press.

Balkis, M. (2013). Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs about Studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.

Body, K. M-D., Bonnal, L. in Giret, J-F. (2014). Does Student Employment Really Impact Academic Achievement? The Case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073.

Boštjančič, E. in Bajec, B. (2011). Karierno odločanje in predstave študentov o bodočem delovnem mestu. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 153–190). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Brownlow, S. in Reasinger, R. D. (2000). Putting off Until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Towards College Work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15–34.

Campus France. (b.d.). *Working While Enroled*. Pridobljeno s <http://www.campusfrance.org/en/page/working-while-enrolled>.

Cerino, E.S. (2014). Relationship Between Academic Motivation, Self-Efficacy and Academic Procrastination. *Psi Chi, Journal of Psychological Research*, 19(4), 156–163.

Deniz, M.E., Tras, Z. in Aydogan, D. (2009). An Investigation of Academic Procrastination, Locus of Control, and Emotional Intelligence. *Educational sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623–632.

De Paola, M. in Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115, 217–236.

Dong-Il, K. in Young-An, R. (2015). What Impacts Success in College? Findings from the Perceptions of Korean Students. *College Student Journal*, 49(1), 161–168.

Douglass, C.B. (2007). From Duty to Desire: Emerging Adulthood in Europe and Its Consequences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 101–108.

Erasmus+ statistics 2014 (2014). Bruselj: Evropska komisija. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/library/statistics/2014/slovenia_en.pdf.

Eurostat. (2015). *Being Young in Europe Today*. Luxemburg: Publications office of the European Union.

Evropska komisija. (2010). *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Bruselj: Evropska komisija.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Evroštudent SI 2007: Ekonomski in socialni položaj ter mednarodna mobilnost študentov v Sloveniji (2007). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Evroštudent SI 2010: Ekonomski, socialni, bivalni položaj in mednarodna mobilnost študentov v Sloveniji (2010). Maribor: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Ferrari, J.R. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Students who Engage in Task Delays. V H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pynchyl, in J.R. Ferrari (ur.), *Counseling the Procrastinator in Academic Settings* (str. 19–27). Washington D.C.: American Psychological Association.

Ferrari, J.R. in Scher, S.J. (2000). Towards an Understanding of Academic and Nonacademic Tasks Procrastinated by Students: The Use of Daily Logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359–366.

Filozofska fakulteta (2016). *Obvestilo glede oddaje študentskih prošenj*. Pridobljeno s <http://www.ff.uni-lj.si/1/Oddelki-in-studij/Dodiplomski-studij/Obvestila-in-navodila/Studentske-prosnje.aspx>.

Flere, S., Klanjšek R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Flere, S. in Tavčar Krajnc, M. (2011). Izobraževanje in usposabljanje. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010* (str. 93–124). Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino.

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Lund Gelb, S. in Pheri, T. (2008). Time Diary and Questionnaire Assessment of Factors Associated With Academic and Personal Success Among University Undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706–715.

Gitto, L., Fulvio Minervini, L. in Monaco, L. (2016). University Dropouts in Italy: Are Supply Side Characteristics Part of the Problem? *Economic Analysis and Policy*, 49 (2016), 108–116.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Hakan, K. in Münire, E. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 708–715.

Hus, I. (2016). Diplomske in magistrske kot po tekočem traku. *Žurnal24*, 15.3.2016. Pridobljeno s <http://www.zurnal24.si/zakljucevanje-studija-po-starem-programu-bolonjski-program-diplomsko-magistrsko-delo-clanek-266913>.

Ignjatović, M. in Trbanc, M. (2009). Zaposlovanje in brezposelnost mladih: aktivni, fleksibilni in prilagodljivi. V U. Boljka in T. Rakar (ur.), *Med otroštvom in odraslostjo: Analiza položaja mladih v Sloveniji 2009* (str. 39–5). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad za mladino in Inštitut RS za socialno varstvo.

Jamstvo za mlade: Izvedbeni načrt 2016-2020. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. in Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.

Klanjšek, R. (2011). Globalizacija in mobilnost mladih. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010* (str. 375–395). Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino.

Klanjšek, R. in Lavrič, M. (2011). Zaposlovanje in podjetništvo. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010* (str. 125–176). Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino.

Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., Huan, V.S., Wong, Y.F. in Yeo, L.S. (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada in Singapore. *Applied Psychology: An International Review*, 59(3), 361–379.

Klausen, T.B. (2016). Social Origin and Graduation Age: A Cohort Comparison of Danish University Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 147–167.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Kozmelj, A. (2016a). *Število študentov v Sloveniji še naprej pada, a še vedno študira skoraj polovica mladih (19–24 let)*. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5929&idp=9&headerbar=7>.

Kozmelj, A. (2016b). *V letu 2015 terciarno izobraževanje končalo 18.600 diplomantov, največ na področju družboslovja*. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5935&idp=9&headerbar=7>.

Lavrič, M. in Flere, S. (2011). Demografske spremembe in medgeneracijsko sodelovanje. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010* (str. 63–92). Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino.

Lavrič, M. in Klanjšek, R. (2011). Stanovanjske in bivanjske razmere mladih. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010* (str. 347–394). Maribor: Urad Republike Slovenije za mladino.

Li, M., Hanson Frieze, I., Nokes-Malach, T.J. in Cheong, J. (2013). Do Friends Always Help Your Studies? Mediating Processes Between Social Relations and Academic Motivation. *Social Psychology of Education*, 16, 129–149.

Marjetič, E. (2010a). Visokošolski zavodi. V J. Komljenovič in E. Marjetič (ur.), *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja, Statistični podatki o visokem šolstvu* (str. 41–45). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Marjetič, E. (2010b). Študenti. V J. Komljenovič in E. Marjetič (ur.), *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja, Statistični podatki o visokem šolstvu* (str. 46–140). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Marjetič, E. (2010c). Diplomanti terciarnega izobraževanja. V J. Komljenovič in E. Marjetič (ur.), *Drzna Slovenija: na poti v družbo znanja, Statistični podatki o visokem šolstvu* (str. 141–191). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

Mayseless, O. in Keren, E. (2014). Finding a Meaningful Life as a Development Task in Emerging Adulthood: The Domains of Love and Work Across Cultures. *Emerging Adulthood*, 2(1), 63–73.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Obvestilo članicam Univerze v Ljubljani. (2016). Univerza v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Referat/Urniki/Magistrski/2016-2-zakljucevanje_predbolonjskih_programov-1.pdf.

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Pridobljeno s <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.

Osgood, D.W., Ruth, G., Eccles, J.S., Jacobs, J.E. in Barber, B.L. (2005). Six Paths of Adulthood – Fast Starters, Parents with Careers, Educated Partners, Educated Singles, Working Singles and Slow Starters. V R.A. Jr. Settersten, F.F. Jr. Furstenberg, in R.G. Rumbaut (ur.), *On the Frontier of Adulthood – Theory, Research, and Public Policy* (str. 320–355). London: The University of Chicago Press.

Pedagoška fakulteta (b.d.). *Zaključek študija*. Pridobljeno s <https://www.pef.uni-lj.si/126.html>.

Pedagoška fakulteta (2014). *Pravilnik o zaključku študija*. Pridobljeno s https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Pravni_akti/Pravilnik_o_zaklju%C4%8Dku_studija_20_6_2014.pdf.

Puklek Levpušček, M. (2011). Odnos s starši – pot k samostojnosti in podaljšana odvisnost. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 71–108). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2010). Kako slovenski študentje zaznavajo obdobje prehoda v odraslost in različna merila odraslosti. *Pedagoška obzorja*, 25, 89–109.

Pychyl, T.A., Morin, R.W. in Salmon, B.R. (2000). Procrastination and the Planning Fallacy: An Examination of the Study Habits of University Students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 135–150.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Rakar, T. (2009). Izobraževanje in izobraženost mladih. V U. Boljka, in T. Rakar (ur.), *Med otroštvom in odraslostjo: Analiza položaja mladih v Sloveniji 2009* (str. 25–38). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad za mladino in Inštitut RS za socialno varstvo.

Roksa, J. in Velez, M. (2012). A Late Start: Delayed Entry, Life Course Transitions and Bachelor's Degree Completion. *Social Forces*, 90(3), 769–794.

Sandefur, G.D., Eggerling-Boeck, J. in Park, H. (2005). Off to a Good Start? Postsecondary Education and Early Adult Life. V R.A. Jr. Settersten, F.F. Jr. Furstenberg, in R.G. Rumbaut (ur.), *On the Frontier of Adulthood – Theory, Research, and Public Policy* (str. 292–319). London: The University of Chicago Press.

Senecal, C., Koestner, R. in Vallerand, R.J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619.

Shanahan, M.J., Porfeli, E.J., Mortimer, J.T. in Erickson, L.D. (2005). Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood: When do Adolescents Become Adults? V R.A. Jr. Settersten, F.F. Jr. Furstenberg, in R.G. Rumbaut (ur.), *On the Frontier of Adulthood – Theory, Research, and Public Policy* (str. 225–255). London: The University of Chicago Press.

Sims, C.M. (2014). Self-regulation Coaching to Alleviate Student Procrastination: Addressing the Likeability of Studying Behaviors. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 147–164.

Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2016-2020. (2015). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

Statistični urad Republike Slovenije: Podatkovni portal SI-STAT (b.d.). *Vpisani v terciarno izobraževanje – splošni pregled*. Pridobljeno s http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/01_09550_vpisani_splosno/01_09550_vpisani_splosno.asp.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Student at work. (b.d.). Pridobljeno s <https://www.mysocialsecurity.be/student/en/documents/pdf/infographic-regulation.pdf>.

Sung-Po, L. (2015). Using EDM for Developing EWS to Predict University Students Drop Out. *International Journal for Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 8(4), 365–388.

ŠOU, (b.d.). *Študent in status študenta*. Pridobljeno s <http://www.sou-lj.si/sl/vsebina/student-status-studenta>.

Tibbett, T.P. in Ferrari, J.R. (2015). The Portrait of the Procrastinator: Risk Factors and Results of an Indecisive Personality. *Personality and Individual Differences*, 82(2015), 175–184.

Uzun Ozer, B., Demir, A. in Ferrari, J.R. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127–135.

Van Eerde, W. (2003). Procrastination at Work and Time Management Training. *The Journal of Psychology*, 137(5), 421–434.

Vertot, N. (2009). *Mladi v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

Videčnik, A. (2011). Nezačuden odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom. *Šolsko polje*, 22(1/2), 93–114.

Vršnik Perše, T., Hmelek, M., Licardo, M., Kovačič, B., Magdovski, A., Ladič, J. in Janković T. (2016). *Samoevalvacijsko poročilo Pedagoške fakultete v Mariboru za študijsko leto 2014/2015*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Wikipedia. (b.d.). *Gap year*. Pridobljeno s https://en.wikipedia.org/wiki/Gap_year.

Diplomsko delo: Žurga, N. (2016). Zakaj slovenski študentje podaljšujejo študij?

Zupančič, M. (2011). Razvojno obdobje prehoda v odraslost – temeljne značilnosti. V M. Puklek Levpušček in M. Zupančič (ur.), *Študenti na prehodu v odraslost* (str. 9–37). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

VI. PRILOGE

Primer kodiranja

ODGOVORI	KODE 1. REDA	KODE 2. REDA
U8: »V drugmu letniku sem pa mel operacijo na očeh in sem bil tri mesce umaknjen iz faksa in tempa nazaj nisem več ujel, od takrat naprej.«	Zdravstveni razlogi	Zunanji razlogi
U7: »Jaz sem eden zlo redkih primerov, k pač mam osebne probleme, zakaj pač... diplome nisem napisala, sem mela gore gradiva in tko naprej. Čist probleme s storilnostno naravnostjo, vrednotenje svojega dela in tko...«	Akadska samopodoba in samoregulacija	Notranji razlogi
U12: »Največji razlog, bi rekla, je pomanjkanje motivacije. Nisi vedel zakaj se učiš, kaj boš s tem dobil, pač razen naslova in izobrazbo.«	Akadska motivacija	Notranji razlogi
U6: »Ampak mene pa sam foh socialne pedagogike totalno ne zanima, me že tud prej ni, in vrjetno nikol ne bom delala v tem, ampak sem pa zadovoljna z izbiro študija..«	Akadska motivacija	Notranji razlogi
U10: »Ja, ja. Na sploh, ampak posebi v primeru šole, pa tko. Ja, podobno tud na drugih področjih. Pa to kronično zamujanje, pa to.«	Akadsko odlašanje	Notranji razlogi
U2: »Smo že prej omenil, da sem se bala tega prehoda v neko odraslost, ali it v službo, it iz študentskega življenja...«	Odnos do prihodnosti	Notranji razlogi

<p><i>U3: »Tud zaradi službe, no. Mislim dost energije mi je pobralo. Mislim, cel dan z otroki, pa nisem bila še tok navajena, da sem tok konstantno v akciji. Po pa dost popoldan sem delala. Pol čez teden res nisem mela energije u bistvu... Moj izgovor al pa taprav razlog je to, da je blo v službi ful dela al pa da sem bila utrujena, ampak ne vem...«</i></p>	<p>Prevzemanje vlog odraslih</p>	<p>Zunanji razlogi</p>
--	----------------------------------	------------------------