

**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ**  
**ШКОЛА ЗА ДОКТОРСКИ СТУДИИ**  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**  
**Студиска програма: ПЕДАГОГИЈА**

---

**ПРОЦЕНКА НА КЛУЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ПЛАНИРАЊЕ НА**  
**ЕДУКАЦИЈАТА ВО ФУНКЦИЈА НА УПРАВУВАЊЕ СО КАРИЕРАТА**

Докторски труд

КАНДИДАТ

Др Лепа Бабић

МЕНТОР

Проф. др Зоран Велковски

2018.

## СОДРЖИНА

<b>I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ</b>	<b>6</b>
1. ВОВЕД	6
2. УПРАВУВАЊЕ СО КАРИЕРАТА	10
2.1. Теориски пристап на управување со кариерата низ времето	11
2.2. Значењето на поимите кариера и управување со кариерата	13
2.3. Теорија на управување со кариерата	16
2.3.1. Теории на вклопување на личноста со работна средина	17
2.3.1.1. Френк Парсонс – теорија на црти и чинители	18
2.3.1.2. Џон Холанд - теорија за типови на личност	19
2.3.1.3. Рене Дејвис и Лојд Лоуквист – теорија на прилагодување на работа	21
2.3.1.4. Коментар за теориите на вклопување на личноста и работната средина	22
2.3.2. Теории на кариерни стадиуми и развој	23
2.3.2.1. Доналд Супер – теорија на развој	24
2.3.2.2. Линда Готфредсон - теоријата на отпишување и компромис	26
2.3.2.3. Коментар за теориите за кариерни стадиуми и развој	28
2.3.3. Теорија на социјално учење	29
2.3.3.1. Џон Крумболц - теоријата на учење за донесување кариерни одлуки	32
2.3.3.2. Роберт Лент – социјално-когнитивна теорија за кариера	34
2.3.3.3. Коментар за теориите за социјално учење	36
2.3.4. Теории на процесирање на информации и донесување одлуки	37
2.3.4.1. Бил Лоу и Ентони Вотс – DOTS модел	37
2.3.4.2. Гери Питерсон и соработници– CIP модел	38
2.3.4.3. Коментар за теориите за процесуирање на информации и донесување одлуки	39
2.3.5. Конструктивистички теории	39
2.3.5.1. Марк Савикас – теорија на конструирање на кариера	40
2.3.5.2. Ричард Јанг & Ладислав Валах – теоријата на акција во контекст	42
2.3.5.3. Коментар за конструктивните теории	45
2.3.6. Теории насочени кон посебни категории на луѓе	45
2.3.6.1. Управување со кариерата на деца и адолесценти	46
2.3.6.2. Управување со кариера на млади возрасни	48
3. КОМПЕТЕНЦИИ	49
3.1. Значење на поимите компетенција и вештина	50
3.1.1. Функции и употреба на поимот компетенција	52
3.1.2. Видови компетенции	55
3.2. Клучни компетенции	56

3.2.1. Клучни компетенции на работната сила во XXI век	57
3.2.1.1. Клучни компетенции во пристапната рамка ETC	60
3.2.1.2. Клучни компетенции во пристапната рамка ATC21S	65
3.2.1.3. Клучни компетенции во пристапната рамка P21	66
3.2.1.4. Клучни компетенции во пристапната рамка од "The William and Flora Hewlett Foudation"	69
3.2.1.5. Клучни компетенции во пристапната рамка на NCVER	70
3.2.1.6. Клучни компетенции во пристапната рамка на DeSeCo	73
3.2.1.7. Клучни компетенции во пристапната рамка SCANS	76
3.2.1.8. Клучни компетенции во пристапната рамка на ALL	78
3.2.2. Високо образование и клучни компетенции - проект REFLEX	78
3.2.2.1. Компетентнција професионална стручност	80
3.2.2.2. Компетентнција на функционална флексибилност	81
3.2.2.3. Компетентнција иновативност и управување со знаењето	82
3.2.2.4. Компетентнција мобилизирање на човечки ресурси	83
3.2.2.5. Компетентнција интернационална ориентација	84
3.2.2.6. Заклучоци од проектот насочени кон високообразовните институции и студенти	84
3.3. <i>Проценка на компетенциите и кариерно самопомање</i>	85
4. ЕДУКАЦИЈА (ОБРАЗОВАНИЕ)	88
4.1. <i>Значење на поим едукација и видови на едукацијата</i>	88
4.1.1. Теоретски пристапи кон континуирано образование	91
4.1.1.1. Пауло Фреире	91
4.1.1.2. Роберт Гање	92
4.1.1.3. Малколм Ноулз	94
4.1.1.4. Џек Мезиро	95
4.1.1.5. Карл Роџерс	96
4.1.1.6. Коментар за теоретските пристапи за континуирано образование	98
4.1.2. Историски развој на континуирано образование	98
4.1.3. Знаење и континуирано образование	99
4.1.4. Учење и континуирано образование	104
4.1.5. Континуирано образование и професионален (струковен) идентитет	108
4.2. <i>Премин од иницијално образование до работно место</i>	111
4.3. <i>Планирање на едукацијата и управување со кариера</i>	114
5. ПРОЦЕНКА НА КОМПЕТЕНЦИИ И ПЛАНИРАЊЕ НА ЕДУКАЦИЈАТА	119
<b>II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ</b>	<b>120</b>
1. НАЦРТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	120
1.1. <i>Предмет на истражување</i>	120
1.2. <i>Цел и карактер на истражувањето</i>	121

1.3. Задатоци на истражувањето	121
1.4. Хипотези	122
1.5. Варијабилности на истражување	122
1.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	123
1.7. Население и примерок	125
1.8. Статистичка обработка на податоци	125
1.9. Организација и тек на истражувањето	126
2. ОПИС НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	126
2.1. Вовед	126
2.2. Примерок	126
2.3. Инструмент	128
2.3.1. Прашалник за проценка на компетенциите стекнати во текот на студирањето	128
2.3.2. Прашалник за проценка на компетенциите неопходни за вработување	130
2.3.3. Прашалник уверувања о дополнителна едукација	133
2.3.4. Прашалник за планирање на дополнителна едукација	136
2.3.5. Инвентарот на личноста	137
3. РЕЗУЛТАТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	138
3.1. <i>Дескриптивна статистика за воведниот дел од инструментот</i>	138
3.2. <i>Дескриптивна статистика за прашалникот за проценка на компетенциите стекнати во текот на студирањето</i>	143
3.3. <i>Дескриптивна статистика за прашалникот за проценка на компетенциите неопходни за вработување</i>	145
3.4. <i>Дескриптивна статистика за прашалникот уверувања о дополнителна едукација</i>	148
3.5. <i>Дескриптивна статистика за прашалникот за планирање на дополнителна едукација</i>	151
3.6. <i>Структура на проценката на компетентноста</i>	152
3.7. <i>Структура на уверувања о дополнителна едукација</i>	153
3.8. <i>Структура на планирање на дополнителна едукација</i>	154
3.9. <i>Структура на особини на личноста кои се важни за управување со кариерата</i>	155
3.10. <i>Поврзаност помеѓу модалитетите за проценка на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата</i>	157
3.11. <i>Поврзаност помеѓу особини на личноста кои се значајни за управување со кариерата со модалитетите на проценка на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата</i>	159
3.12. <i>Компетенциите и планирање на едукацијата во просторот на базичните црти на личноста</i>	161
3.13. <i>Екстремирање на поврзаноста на мерките Планирање на едукацијата и мерките на</i>	

<i>проценка на компетенциите</i>	163
<i>3.14. Екстремирање на поврзаноста на мерките за Планирање на едукацијата и мерките на особини на личноста</i>	165
<i>3.15. Што објаснува Планирање на едукацијата</i>	167
<i>3.16. Креирање на група студенти базирани на истражувачки варијабли</i>	169
<i>3.17. Резиме на резултатите од истражувањето</i>	175
4. ДИСКУСИЈА	176
5 . ЗАКЉУЧАК	184
<b>LITERATURA</b>	<b>189</b>

# I. ТЕОРЕТСКИ ДЕЛ

## 1. ВОВЕД

Темата на овој труд е утврдување на односи помеѓу проценката на клучните компетенции и планирање на едукацијата во функција на управување со кариерата.

Темата постепено се развила врз основа на стекнатото искуство и знаењето од повеќе области на истражувања и благодарение на согледувањето на современите глобални случувања во областа на стекнувањето, усвојувањето и примената на знаење и вештини. Станува збор пред сè, за полето на едукацијата, со акцент на оние форми на едукација и обука кои ги подготвуваат и оспособуваат луѓето за работа и промени на работа, а кои не спаѓат во форма на формално, односно иницијално образование. Најчесто ваквите форми на едукацијата се класифицираат во областа на образованието за возрасни или на континуираното образование. Современите програмски политики во областа на образованието ја нагласуваат важноста на целоживотното образование и целоживотно учење, а со тоа се потенцира огромната важност на знаењето за човекот и човештвото како целина. Како што претходно истакнав: "Знаењето не престојува во книгата, во банката на податоци, во некоја софтверска програма. Таму се сместени само информациите. Знаењето секогаш е отелотворено во некоја личност; него го носи човечкото суштество; го создава, проширува или ја подобрува личноста; го применува личноста; го предава на другите и подучува личност; го користи или го злоупотребува личноста" (Бабиќ, 2007). Со други зборови, човекот управува со знаење и знаењето му носи нов квалитет на односот кон животот и работата.

Хуманистичкиот карактер на знаењето и образованието е она на што се става акцент. Затоа, ние сме заинтересирани за човечкиот однос кон знаењето и кон самиот себеси во контекст на потребата за опстанок и самореализација во современиот свет. Тој аспект на човековиот однос кон светот на работа најчесто се разгледува во појмовните рамки на кариерата. Тоа е друга област која има силно влијание врз изборот на темата за истражување. Во рамките на дадената област, особено сме заинтересирани за темата за независно управување со кариерата, кога улогата на поединецот најмногу доаѓа до израз во оформување на кариерата. Кариерата е меѓусебно зависна од образованието.

Без континуирана едукација не може да се зборува за кариера. Денес, интегрален дел од управување со кариерата е планирањето на дополнител образование и обука. Од друга страна, образованието е директно или индиректно поврзано со кариерата. Директно, кога едукациите и обуката се планират за подобрување на деловни знаења и вештини, и индиректно, кога човекот се образува и стекнува вештини во области кои не се директно поврзани со неговата професија.

Човекот е во средиштето и на кариерата и на образованието. Човекот е битие кое е толку сложено да е тешко да се најде соодветен пристап за неговото проучување.

Филозофија, социологија, педагогија, психологија, андрагогија, антропологија се само некои од науките кои го изучуваат човекот. Со проучување на детали кои се карактеристични за човекот се приближуваме до опасност да од "дрвјата не се гледа шумата", и обратно, холистичкиот пристап може да нè доведе во друга крајност да "од шумата не ги гледаме дрвјата." Психологија на личноста, како научна дисциплина на психологијата, која знаењето на психологијата во целост го користи за да се објасни функционирањето на поединецот, се наоѓа во истата дилема. Исто така и науката за образование на возрасни. Тргувајќи од потребата за анализа, која ни овозможува да спознаеме и да ги проучуваме деловите на целината, а имајќи ја во предвид целина на човечко суштество, решивме дека човекот, во контекст на самостојното управување со кариерата, го надгледуваме низ одредени атрибути. Од гледна точка на психологија на личноста може да зборуваме за димензиите на личноста, без разлика дали станува збор за карактеристики, мотиви, интереси, верувања и слично, но од гледна точка на науката за образование на возрасни, соодветен пристап кој човекот го надгледува се гледа преку компетентност, како поширок поим кој зборува за човечки ресурси, кои во одредени ситуации доаѓаат на виделина, овозможувајќи му на човекот да ги постигне поставените цели.

Областа на компетентност и димензијата на личноста ја претставува третата област која влијаела врз изборот на темата на ова истражување. Човекот е битие кое одлучува, а за да донесува одлуки мора да се занимава со проценки и/или самопроценки на суштинските карактеристики на ситуацијата, на учесниците, појавите итн. За одлучувањето за кариера, човекот мора да собере информации од најмалку три

области: информации за себе, информации за пазарот на трудот, информации за образованието. Одлучувањето се одвива благодарение на споредбата помеѓу побарувањата на работодавачот, односно работното место и она што едно лице може да го понуди. Барањата на работодавачот се делумно јасни и конкретизирани а делумно нејасни и неостварливи. Затоа, интервјуата се круна на процесот на селекција затоа што во директен контакт работодавачот користи имплицитна теорија за да ги оцени кандидатите и да донесе одлука за избор. Јасни барања се конкретно формулирани преку дипломи, сертификати, обуки, години на работното искуство, вид на работното искуство и слично.

Она што не е јасно формулирано се барањата во однос на димензиите на личноста, начините на размислување и донесување одлуки, како да се справат со проблемите и пречките, начините на соработка со луѓето, начините на управување со информации и слично. Оваа област на "нејасни барања" истражувачите се обидуваат да ги изложат преку димензиите на личноста и компетентноста независно од тоа кои термини се користат. Меѓу почестите термини се знаењата, вештините, способностите, доблестите, особините на личноста, вредностите, мотивите, интересите, ставовите, верувањата, мислењата и така натаму. Се одлучивме за поим на компетентност кој е посеопфатен и сè повеќе се користи во програмските политики на развиените земји.

Областа на "нејасни барања" е опфатена со различни поими како меки вештини, основни вештини, преносливи вештини, суштински вештини, клучни компетенции, општи вештини, способности за вработување, клучни квалификации, квалификации независни од процесот и слично.

Терминот клучни компетенции ќе го користиме како скратен термин за "клучните компетенции за 21 век", бидејќи современите истражувања на тој начин покажуваат потреба да се издвојат и дефинираат најважните барања за човекот да успее во неговата кариера.

По скицирањето на три истражувачки области (континуирана едукација, самостојно управување со кариера, клучни компетенции) сакаме да се осврнеме на современата средина која е рамка на ова истражување и го одредува значењето на ова истражување. Со индустриската револуција, образованието стана интегрален дел од активностите на



државата насочени кон нејзините граѓани. Не само дел од граѓаните, елитите, да се образуваат, туку тоа стана обврска за сите. Обврзувачкото образование во развиените земји денес вклучува и средно образование.

Со порастот на пазарната економија образованието, исто така, се претвори во продукт на пазарот кој бара потрошувачи. Тоа е посебно видливо преку областа на образованието за возрасни. Од индустриската револуција до денес општеството е постојано изложено на промени кои го следат технолошкиот напредок. Со појавата на информатичката технологија и интернетот, како и со проширувањето и преместувањето на корпорациите во другите земји во светот, дојде до појава на глобализацијата и бизнисите во окружувањето кое постојано се менува. Такво окружување од човекот бара адаптација што не е можно без континуирано или целоживотно учење. Значењето на учењето е препознаено во многу официјални документи на Европската унија и ОЕЦД (Организација за економска соработка и развој). Европската Унија се определи за изградба на општество на знаења за да биде конкурентна на глобалниот пазар.

Промената во областа на работата во последните три децении доведе до префрлање на тежиштата од безбедност на работа до сигурност преку вработливост. Досега беше можно да се работи во една организација и за неа да се работи целиот свој работен век. Денес тоа се гледа како нереално очекување. И организациите се подложни на промени, промена на сопствениците, промена на организацијата на производството, промена на работната сила, промена на местото на производство, итн. Вработливоста е поим кој го одразува она кон што човекот, кој сака да остане на пазарот на трудот, треба да стреми кон тоа. А за да се вработи, човекот мора да ги унапреди своите компетенции и континуирано да се образува за да одговори на барањата на современа работа. За таков човек сигурноста лежи во знаењето, вештините и способностите кои ги има во неговата професионалност, стручност, експертизи, мајсторство, и слични атрибути кои го одразуваат квалитетот на човечкиот капитал.

Трудот се состои од теориски и истражувачки дел. Во теоретскиот дел ќе ги прикажеме поимите клучни за овој труд, имајќи ги предвид наведените три истражувачки области (континуирана едукација, самостојно управување со кариера, клучни компетенции),

како и современата бизнис средина која го промовира поимот вработување и човечки капитал. Клучните поими ќе бидат изложени во контекст на постоечките теории со прикажување откритија на емпириски студии кои ќе ни служат како основа за нашето истражување.

На проблемот на истражување ќе се пристапи од аспект на поединецот, а особено сме заинтересирани за студентска популација од Македонија на завршните години на студии кои се подготвуваат да излезат на пазарот на труд. Државата Македонија "продолжува со своите напори да стане општество во кое образованието и обуката, културата и науката ќе бидат клучните фактори за благосостојба на граѓаните и засилување на економијата" (Велковски & Киранциска, 2013, стр 49). Со оглед на тоа дека "дипломираните студенти со завршено образование тешко можат да ја следат динамиката на новите потреби за промена и со оглед на тоа дека знаењето (стекнато за време на формална обука) бргу застарува" (Велковски, 2013 година, стр 39), важноста на планирање на едукацијата во рамките на континуираното образование расте.

Тргувајќи од поширокиот поим на кариерата и развојот на кариерата на поединецот, а земајќи го предвид поимот вработливост, кој претставува спона помеѓу едукацијата која го подготвува поединецот за работа и пазарот на трудот кој бара соодветен кадар, се определивме да се испитаат повеќе значајни варијабли и да ги поврземе меѓусебно: уверенијата на студентите за дополнителна едукација, проценка на сопствените компетенции, проценка на барањето компетенции на пазарот на труд, желбите во поглед на дополнителна едукација, збир на особености на личноста поврзани со самостојно управување со кариера. Сметаме дека доброто познавање на своите компетенции и свеста за разликата помеѓу развиеноста на сопствените компетенции и нивните потреби на пазарот на трудот, е значителна информација за насочување на сопствените активности во насока на дополнителна едукација за да се постигне идеал за вработливост на пазарот на труд.

## **2. УПРАВУВАЊЕ СО КАРИЕРАТА**

Управување со кариерата е дисциплина која постои повеќе од сто години. Првото биро за работа е основано во 1908 година во Бостон со цел да им помогне на луѓето да

изберат соодветна професија (Reardon, Lenz, Sampson, & Peterson, 2009). Луѓето кои работеле во Бирото биле нарекувани советници за професии, а зачетник на дисциплина советување за занимања бил Франк Парсонс. Потребата за вакво ангажирање се појавила со индустриска револуција поради миграцијата на населението кое заминало од руралните области во градовите за да најдат работа како работници. Управување со кариерата во тој почетен период се насочувала кон изборот на соодветната професија, поточно на работата, за разлика од современо надгледување на кариерата како целоживотен процес. Парсонс (1909) поаѓал од три клучни елементи во својот пристап: познавање на себеси, познавање на работата, и заклучување за односот помеѓу претходните два елементи. И ден денес овој пристап е актуелен и инкорпориран во современите теории.

Во рамките на поглавјето за управување со кариерата ќе тргнеме од поврзаноста на теориските приоди со духот на времето и промените во работното окружување, ќе ги обработиме значењата на поимите на кариерата и управување со кариерата, ќе ја прикажеме накратко историјата на развојот на кариерните теории, со посебен осврт на оние теории и тенденции кои стават акцент на индивидуата и самостојното управување со кариерата, а на крајот ќе се посветиме на кариерниот развој на младите возрасни во периодот на премин помеѓу завршувањето на факултет и наоѓање работа.

## **2.1. Теориски пристап на управување со кариерата низ времето**

Теориски пристап на управување со кариерата се однесува на времето во кое се создават и постојаните промени во средината (Watson & Stead, 2006). Пресвртницата е претставувена со промените кои се случиле во седумдесеттите години на минатиот век. Поради тоа се зборува за традиционален пристап на управување со кариера кој доминирал во првата половина на XX век и за современ пристап на кариера кој се развива од осумдесетите години па наваму. Традиционалниот пристап во кариерата ги отсликувал тогашните работни услови и затоа најчесто ја опфаќал само машката работна популација (Barnes, Bassot, & Chant, 2011) и се сведувал на напредување во организацијата чија што бирократска струкура се состоела од менаџерски нивоа како метафоричен приказ на раст во организацијата (Sullivan, 1999). Односот помеѓу вработените и работодавачите подразбирал одредени очекувања. Од вработените се

очекувала лојалност, посветеност на организацијата и конформизмот, а од работодавачите сигурност на вработувањето, обуката и развојот, напредување во кариерата и грижа во случај на неволја.

Со промените во видот на професијите, организациската структура на претпријатијата и создавањето на глобалниот пазар, современите приоди на управување со кариерата нагласуваат потребата за флексибилност на работната сила, иновативност и постојан развој преку континуирано учење. Флексибилноста му овозможува на вработениот да пренесе знаења и вештини од една работна ситуација во друга, следејќи ги промените во работењето кои се јавуваат како последица на прилагодување на барањата на потрошувачите (Storey, 2000). Тежиштето се поместува од сигурно вработување на можности за развој, од ослонец на вештините на ослонец на знаењето (Baruch, 2004). Акцентот се става на вработливост која не подразбира обврска за работа за една организација во текот на целиот работен век (Kanfer & Heggestad, 1997). Односот помеѓу вработените и работодавачите е таков што од вработените се очекува да работат повеќе часови на работното место, да преземат поголема одговорност и поседуваат низа на вештини и знаења кои овозможуваат добро распознавање во менливата и неизвесната средина, а од работодавачите се очекува да обезбедат подобар профит и награди за работните ефекти (Herriot & Pemberton, 1995).

Со оглед на важноста на вработливоста, неопходно е терминот да се дефинира попрецизно. Вработливост (енгл. employability) се дефинира како склоп на достигнувања, разбирање и лични атрибути кои ги зголемуваат шансите на поединецот да добие работа и да биде успешен во избраната професија (Knight & Yorke 2003). Вработливоста ја претставува комбинацијата на посебни и општи компетенции (Van der Heijden & Van der Heijden, 2006). Појмовниот модел на вработливост го сочинуваат три претпоставени фактори: кариерен идентитет, флексибилност на личноста и социјален/човечки капитал (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004).

Кариерниот идентитет вклучува во себе лично конструирање на минати и сегашни искуства во однос на она што може да се случи во иднината. Флексибилноста на личноста означува оптимизам со кој поединците одат во пресрет на промените, се

отворени за нови искуства и се подготвени да учат; потоа внатрешен локус на контрола кој го насочува поединецот на способност на донесување на одлуки; како и чувството на самоефикасност како верување дека се способни да се справат со предизвиците и да успеат. Социјалниот капитал се однесува на нечија социјална мрежа и пристап до информациите и ресурсите преку истата. Човечкиот капитал се однесува на образованието, обуката и професионалното искуство потребни на работното место.

Поим на вработливост подразбира дека индивидуата ја насочува својата кариера преку различни работни места. Во традиционалниот пристап, признавањето на компетенциите им се остава на професионалците кои работат на професионалната ориентација. Во современиот индивидуален пристап (самонасочувачки модел на управување со кариерата) потребно е човекот да ги научи вештините што му помагаат да ги препознае своите компетенции и на соодветен начин да ги вербализира и да ги види во контекст на донесување на одлуките во кариерата.

Првично, теориите за управување со кариерата се фокусирале на вклопување на личноста и работната средина (познати како теории за содржина), а подоцна на кариерен стадиум и развој (познати како теории на развој или теории на процес). Современите пристапи претставуваат комбинација на дадените теории, се развиват пристапи за социјално учење, пристапи на процесирање на информации и донесување на одлуки, а се повеќе се присатни и нови трендови. Конструктивизмот, теоријата на системите, теоријата на дејствувањето, теоријата на парадоксот се пример за теории кои имаат тенденција да одговорат на потребите на континуираните брзи промени на работното место кои се рефлектираат преку индивидуалните кариери (Amundson, 2005).

## **2.2. Значењето на поимите кариера и управување со кариерата**

Решивме да го користиме терминот управување со кариерата, иако оваа област е опфатена и со други наслови како што се кариерен развој и планирање, кариерен избор и развој, кариерено учење и развој (Babić & Kordić, 2014). Сите горенаведени називи го одразуваат отстапувањето од првобитниот акцент на вклопување на личноста и работната средина и пренасочувањето на вниманието кон целокупниот животен циклус на развојот на кариерата. Тоа ја одразува дефиницијата во која се вели дека кариерата

претставува целоживотен процес на работа и осмислување на животни улоги преку работа (Супер, 1990), т.е. склоп на искуства поврзани со работата (Greenhaus & Callanan, 1994).

Ваквите дефиниции ја нагласуваат важноста на човекот и неговиот внатрешен свет, односно личен одговор на светот на работата во кој учествуваат. Работата се гледа како средство за спроведување на слика за себе (Super, Savickas, & Super, 1996) и кариера како израз на идентитетот (Inkson & Elkin, 2008).

Кариерата опишана на овој начин е привилегија на само еден дел од работната сила која има можност на избор и остварување преку кариерата, додека многу луѓе работат само за да преживеат (Blustein, 2006). Иако се отвараат голем број на советувањата за кариера кои го нагласуваат значењето на развојот на личните компетенции, од друга страна, постои голем број на работна сила за која компетенциите речиси не се значајни. Со зајакнувањето на услужните дејности во втората половина на XX век, бројот на занимањата за кои не се потребни посебни вештини е зголемен. Работите во услужниот сектор се слабо платени и имаат релативно ниски можности за напредување (Roberts, 2005). Од друга страна, работодавачите сè повеќе бараат високо образована работна сила, бидејќи тие имаат вештини за учење и придонесуваат за иновативно и креативно работно окружување.

Управување со кариерата претставува комплексен и одговорен процес кој опфаќа познавање на сопствените компетенции, следење на состојбата на пазарот на трудот и постојано образование и подигање на сопствените знаења и вештини. Промените на пазарот на трудот, кои, меѓу другото, се рефлектираат и во промените во структурата на занимањата, нестабилноста на работните места, сè поголемата потреба од квалификувана работна сила, го присилуваат поединецот сè повеќе да се потпира на самиот себеси во планирањето на кариерата.

Значењето на поединецот за кариерата било нагласено уште на почетокот на втората половина на XX век. На популарната психологија на индивидуалните разлики е спротиставено гледиштето што го нагласува човекот како актер кој се обликува самиот себеси, сопственото искуство и прави избори (Тајлер, 1959). Се истакнува единственоста на поединецот во рамките на неговата/нејзината кариера, а кариерата се

гледа како субјективна конструкција на поединецот (Collin & Watts, 1996). Кариерата означува одраз на текот на нечие однесување во рамките на струката/професијата која може да се насочи на тековните настани како што е нечија професија (објективна кариера) или на нејзините значења (субјективна кариера) (Savickas, 2002).

Набљудувањето на кариерата како субјективна конструкција, рефлексивната на објективната и субјективната кариера, која ја нагласува единственоста на личноста во однос на индивидуалните разлики, претставува теоретски пристап на кариерата во рамките на поширок индивидуален пристап кој се спротивставува на организацискиот пристап на управување со кариерата. Дистинкцијата на поединецот - организацијата ја нагласува поврзаноста и разликите на овие два ентитета. Поединецот е субјект кој ја има кариерата додека организацијата му обезбедува рамка за развој на индивидуалните кариери (воочливи позиции во организацијата, односи меѓу позициите, компетенции потребни за позиции како и механизми за движење меѓу позициите). Колку е важно во организацискиот пристап да се одредат стратегиите и практиките на управување со кариерата, толку е важно во индивидуалниот пристап да се постават цели и правилно да се планира управување со кариерата.

Во последно време, некои автори обврнуват внимание на исклучителна поврзаност на кариерата со платена работа (Richardson & Schaeffer, 2013). Тие укажуваат на тоа дека за неплатената работа насочена на грижа кон другите не се зборува како за работа и предлагаат да, покрај кариерата поврзана со платената работа или работа на пазарот, паралелно се зборува и за неплатена работа или грижа.

Сакаме да нагласиме дека односот помеѓу индивидуалната и организациската кариера во последно време е значително променет. Акцентот се повеќе се движи кон поединецот како суштински елемент на кариерата во XXI век. Во литературата, се среќаваме со нови модели на кариера како променлива кариера (engl. protean career; Hall, 2004) или безгранична кариера (DeFillippi & Arthur, 1996). Ние избравме едноставен наслов како самостојно управување со кариера (Babić & Kordić, 2014) за да истакнеме дека поединецот е носител на управување со неговата кариера, нејзиниот централен елемент, фокус и покренувач, а сите други учесници се секундарни.

### 2.3. Теорија на управување со кариерата

Тешко е да се понуди сеопфатна теорија за управување со кариерата. Во литературата се среќаваме со бројни теории кои се насочуват повеќе или помалку на одреден сегмент на управување со кариерата. Историски гледано, првично се јавиле теориите кои се занимавале со изборот на кариера (Osipow, 1990), односно со вклопувањето на личноста и работната средина (Barnes, Bassot, & Chant, 2011). Тука спаѓа теоријата на Парсонс и Холандова теорија. Потоа се појавиле теории кои ја нагласуваат временската димензија на кариерата и тие се означуваат како развојни или процесни теории. Пример е Суперова развојна теорија. Теориите на социјалното учење придонеле за разбирање на процесот на учење за управување со кариерата, особено на полето на самоефикасност. Во поново време се појавиле теории кои го анализираат процесуирањето на информациите и донесувањето одлуки. Тие вклучуваат DOTS модел и CIP модел. DOTS е кратенка за англиски зборови: decision learning (учење на донесување на одлуки), opportunity awareness (свесност за можностите), transition learning (учење во транзиција) и self-awareness (самосвест). CIP е кратенка за англискиот термин „cognitive information procesing“, која во превод значи когнитивно процесуирање на информации.

Постојат различни предлози за групирање теории за управување со кариерата. Еден предлог ја групира теоријата во развојни, ориентирани кон црти на личноста, врз основа на поткрепнување и насочени кон личностите (Osipow, 1990). Вториот предлог ги групира теориите во социолошки, развојни и постмодерни, поврзани со теориите за учење, црта- фактор теории (Brown, 2002). Третиот предлог ги групира теориите во теории на содржина, теории на процеси, теории на содржини и процеси и пошироки објаснувања. (Patton & McMahon, 2006). Четвртиот предлог ја групира теоријата во вклопување личност-средина, развојни, социо-когнитивно-однесувачки и конструкционистички (Hartung & Subich, 2011). Земајќи предвид дека теориите за управување со кариерата се занимаваат со сегменти како што се кариерен избор, развојот на кариерата, учењето за кариерата и /или процесуирање на информациите и донесувањето на одлуките, теориите ги поделивме во пристапи на интегрирање на личноста и работната средина, пристапи на кариерни стадиуми и развојот, пристапи на социјално учење и пристапи на процесуирање на информациите и донесување на



одлуки (Babić & Kordić, 2014). Меѓутоа, во светло на новите теории и предлози на групирање, неопходно е да се вклучат пошироки објаснувања и конструктивни теории (Patton & McMahon, 2014). Пошироки објаснувања се називи на теориите кои го објаснуваат управување со кариерата во посебни категории на луѓе како што се жени, нација, раса, деца и адолесценти и слично. На овој начин, добиваме шест категории во рамките на кои ќе ги прикажеме најзначајните теории. При утврдувањето на најважните теории исто така не постои согласување во литературата. Најчесто се среќаваат описи на теоријата на Холанд (Holland), Супер (Super), Дејвис и Лоуквист (Dawis & Lofquist), Крумболц (Krumboltz), Готфредсон (Gottfredson), Савикас (Savickas), како и Лент со колегите (Lent) (Brown & Brooks, 1996; Brown & Lent, 2005; Osipow, 1990).

### ***2.3.1. Теории на вклопување на личноста со работна средина***

Оваа група на теории се нарекува уште теорија на содржини (Patton & McMahon, 2006), теорија ориентирана кон црти на личноста (Osipow, 1990), црта-фактор теории (Brown, 2002), вклопување личност-средина (Hartung & Subich, 2011). Овој тип на теорија прво се појавила во историјата на управување со кариерата и била фокусирана на изборот на кариера, односно на почетокот на кариерата кога лицето треба да ја избере вистинската работа. Овие теории тргнуваат од претпоставката дека изборот на кариера може да се предвиди врз основа на индивидуални карактеристики (Minor, 1992), што со развојот на психологијата на личноста е насочено кон индивидуалните разлики. Оваа група на теории претставува прва голема перспектива во професионалната психологија (Savickas, 2002).

Во оваа група на теории спаѓаат следните подгрупи (Patton & McMahon, 2014): теоријата на црти и чинители (engl. Trait and factor theory – Parsons), теории на личности (engl. Theory of personality – Holland), психодинамички теории (engl. Psychodynamic theory – Bordin), теории базирани на вредностите (engl. Values-based theory – Brown), теориите на кореспонденција на личност-средина во прилагодувањето на работата (engl. Work adjustment person-environment correspondence theory – Dawis & Lofquist), и теории на пет фактори (Five factor theory – McCrae & Costa).

Како што порано истакнавме (Babić & Kordić, 2014), теориите на вклопување на

личности и работната средина наоѓаат примена во ситуациите кога лицето нема доволен број на информации за одлучување за кариерата, кога е неодлучно, немотивирано, без доволно самодоверба и слично. Затоа, овие теории се и понатаму силно присатни во практиката на кариерното советување (Lent & Brown, 2013). Меѓутоа, советниците за кариера мора да водат сметка за директност на пристапност, бидејќи се заканува опасност клиентот, заради неодлучност и ниска самодоверба, да прифаќа понудени решенија како завршени, наместо како предлози чија исправност треба да се потврди преку пракса.

### **2.3.1.1. Френк Парсонс – теорија на црти и чинители**

Френк Парсонс е зачетник во кариерното советување кој се занимавал со избор на кариерата. Тој разликувал три неопходни чекори за успешен кариерен избор (Parsons, 1909):

- Детална проценка на сопствените интереси, вештини, вредности, цели, потекло и ресурси;
- Проучување на понудата за образование, дополнителна обука, вработување и занимање;
- Правилно размислување за изборот кој е најдобар во однос на информациите добиени преку првите два чекори.

Парсонс тргнал од претпоставката дека е можно да се интегрираат поединци со одредени занимања. Со помош на способен кариерен советник може да се донесе кариерна одлука преку вклопување на висококвалитетна проценка со детални информации за занимања и работни места. Пред интервјутото со советникот, клиентот би го пополнил прашалникот од преку сто прашања. Треба да се има на ум дека во неговото време сеуште не била развиена психологијата на индивидуалните разлики, дури ниту тест-пристапот кон проучувањето на димензиите на личноста. Парсонс така е прв кој во практиката ги вовел мерките на самооценувањето. Со развојот на психологијата и тестовниот пристап низ истражувањата и теориите ќе се фокусираат на откривање на димензиите на личноста, димензиите на работното место и утврдување на поврзаноста помеѓу овие димензии. Меѓутоа, тој правец на истражување

претставува погрешна насока доколку се заборава фактот дека управување со кариерата е широка област која бара различни знаења. Придонесите на Парсонс во теоријата за управување со кариерата и денес се актуелни. Тој бил првиот што ја истакнал важноста на сликата за себе, односно проценката, што и денес претставува важен дел од кариерната проценка. (Zytowski & Swanson, 1994), како и проценка во областа на самостојното управување со кариерата. Знаењето за светот на работата, уште еден важен придонес и денес е присатен преку разни форми на информирање, како што е на пример, O-Net информативниот систем (кратенка на англискиот израз Occupation Network што значи мрежа на занимања) во САД. Правилното размислување е трет важен придонес што денес се развива во рамките на когнитивните пристапи на објаснување на процесирање на информации. Она што ретко се споменува во литературата е неговото почитување на поширок контекст (семејство, здравје, ресурси, мобилност и слично), како и активната улога на клиентот во рамките на процесот на донесување одлуки за кариерата (Patton & McMahon, 2014). Парсонс очекувал дека поединците кои активно учествуваат во процесот на изборот на занимања ќе бидат позадоволни и поефикасни на работа (Brown, 2002).

#### **2.3.1.2. Џон Холанд - теорија за типови на личност**

Холандова теоријата се развила во рамките на психологијата на индивидуалните разлики, почитувајќи ги основните барања на пристапот на Парсонс: карактеристики на личноста, карактеристики на занимањата и вклопување помеѓу лицето и занимањето. Затоа, првично била класифицирана во теориите на црти и чинители. Првпат е претставена како теорија за избор на занимање. (Holland, 1959) и е една од највлијателните теории за управување со кариера и кариерно советување (Nauta, 2013). Таа се заснова на претпоставката дека луѓето можат да бидат класифицираат во шест типови според интереси, дека работните средини може да се класифицирани во шест категории и дека луѓето се стремат кон оние работни средини што ќе им овозможат да го искажат својот интерес (Holland, 1997). Шесте типови на личности според интересите се реални, истражувачки, уметнички, социјални, претприемачки и конвенционални. Според почетните букви на интересите неговата теорија се нарекува RIASEC модел. (engl. Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional).

Холанд има развиено прашалник врз основа на кој се проценува на кој тип на личноста му припаѓа лицето наречено Самонасочувачко пребарување (engl. Self-Directed Search, SDS). Резултатот е прикажан како профил каде што некои видови се поистакнати, а другите помалку. Холанд користел хексагон како графички приказ на типови и како средство за дијагностика. Четири дијагностички индикатори се конзистентност, диференцијација, идентитет и конгруентност.

Типови кои се поблиску еден до друг на хексагонот означуваат повеќе слични типови. Конзистентност значи мерка во која се изразени типови блиски едни на другите. Конзистентните типови полесно донесуваат одлука за кариера и полесно наоѓат работа што ги задоволува различните потреби на нивната личност. Диференцијација ја означува разликата помеѓу изразеноста меѓу типовите. Ако диференцијацијата е поголема, појасно е на кој тип на личност му припаѓа. Ако е помала, лицето нема јасен вид интерес на кој тип му припаѓа. Лицата кои се повеќе издиференцирани, полесно донесуваат одлука за кариера. Идентитетот се однесува на степенот на јасност и стабилност што поединецот го има за своите цели, интереси и таленти. Конгруентност се однесува на степенот на вклопување помеѓу типот на личност и работната средина.

Што се однесува до критиките, постојат мислења дека Холандова теорија не е задоволителна, бидејќи нема доволно силно теоретско оправдување за поделба на шест фактори, иако тие се потврдуваат со емпириското истражување користејќи факторска анализа (Baruch, 2004). Емпириската потврда на шестфакторскиот модел е видлива преку обидот на истражувачот (Strong, Kuder) кој кон мерењето на интересот пристапил на сосема поинаков начин, и со време се приближил на Холандовото решение (Ораџиќ, 2014).

Конгруентноста го претставува најважниот дел од Холандова теоријата и е најмногу проверувана во истражувањата. Се смета дека моделот на вклопување на личноста со средина е корисен начин на размислување за интеракцијата помеѓу поединците и нивната околина, но употребата на Холандова теорија се доведува во прашање како предиктор на резултати поврзани со изборот на занимања, како што се задоволството од работата, стабилноста, упорноста во постигнувањата и работниот учинок (Tinsley, 2000). Општо земено, на конгруентноста се припишува умерена предиктивна моќ, и

затоа се советува резултатите од Холандовиот тест да се сметаат како еден од факторите кои влијаат врз вклопувањето на личноста и животната средина (Nauta, 2010). Употребата на прашалниците во проценка на кариерата има своја вредност, но мора да се согледа во контекст, според ситуацијата во која се наоѓа лицето кое ја донесува одлуката за кариера. (Gottfredson, 1981).

Една од слабостите на Холандовата теорија, која често се спомнува во литературата е поврзана со недостатокот на развојна перспектива. Холандовата теорија е насочена на фактори кои влијаат врз изборот во кариерата и примарно е описна и лошо го објаснува развојниот процес кој води кон избор на кариерата (Zunker, 2006). Холанд (1996) самиот истакнал дека недостатокот на информации за процесите на промени е недостатокот на типологии општо гледано.

### **2.3.1.3. Рене Дејвис и Лојд Лоуквист – теорија на прилагодување на работа**

Оваа теорија, како и онаа на Холанд, најпрво се појавила во рамките на моделот црта-чинител. Таа била создадена благодарение на проектот започнат на Универзитетот во Минесота (Dawis & Lofquist, 1984). Слична е на Холандовата по тоа што припаѓа на психологијата на индивидуалните разлики и се стреми кон јасна операционализација на конструктите и употреба на техниките за мерење на дадените конструкти. Разликата од претходните теории лежи во нагласување на процесите на адаптација на работната средина (Swanson & Schneider, 2013). Четирите основни психолошки поими во теоријата се способностите, вредноста на поткрепувањето, задоволството и кореспонденцијата помеѓу личноста и животната средина (Dawis, 1994).

Поддржувачите означуваат сè она што ги задоволува потребите и на тој начин ја зголемува зачестеноста на одреденото однесување. Поддржувачите вклучуваат достигнување, напредок, соработници, активности, безбедност, социјални служби, социјален статус и разновидност (Dawis, 1996). Кореспонденцијата произлегува од интеракцијата помеѓу личноста и работната средина. Поединецот има свои потреби, средината свои. Ако потребите на двете страни се ко-респонсивни, т.е. взаемно соодветни, тогаш се зборува за кореспонденција, а тоа е ситуацијата кога интеракцијата е взаемно задоволителна (Dawis, 1996). Поимот задоволство (engl. satisfaction) значи искуство на поединецот со средината, а поимот задоволително (engl. satisfactoriness)

значи искуство на средината со поединецот. Кога работникот е задоволен и задоволувачки, тогаш се говори за кореспонденција (Давис, 1996). Кога поединецот и средината се избалансирани, постигнато е работно прилагодување (Swanson & Schneider, 2013).

Примената на теоријата помага во разбирањето на трендовите во работата, кариерни стадиуми и кариерно прилагодување, а со тоа и припаѓа на групата на теории на кореспонденција помеѓу личноста и средина. Таа помага во разбирањето на влијанието на промените врз личноста, работната средина и меѓусебниот однос. За време на процесот на прилагодување, поединецот развива единствени тенденции во однесувањето кои се карактеризираат како личен стил. Во тој процес делуваат т.н. процесни варијабли: брзина (иницирање на интеракција на поединецот со животната средина), темпо (ниво на вложени напори), ритам (облик на интеракција: стабилен, цикличен, неправилен), трајност (колку долго работникот останува во интеракција).

Промените на работа може да предизвикаат губење на кореспонденција и незадоволство. Тогаш е важно колку личноста е флексибилна, односно е во состојба да толерира состојба на незадоволство и губење на кореспонденција. Прилагодувањето се одвива во насока на промена на средина (активно) или менување на самиот себе (реактивно). Истрајност означува колку долго поединецот се обидува да се приспособи. Ако приспособувањето не успее, може да дојде до промена на работното место. Флексибилност, активно и реактивно прилагодување и истрајност го одредуваат индивидуалниот стил на адаптација (Swanson & Schneider, 2013).

#### **2.3.1.4. Коментар за теориите на вклопување на личноста и работната средина**

Во рамките на оваа група на теории, претставивме три теории кои најчесто се обработуват во литературата за управување со кариерата. Дадените теории сèуште се и денес актуелни, секоја на свој начин. Теоријата на Парсонс, со истакнување на трите неопходни чекори за успешен избор во кариерата, обезбедила основа за кариерно советување, која и ден денес е присатна во праксата. Холандова теорија, со класификација на типови (интереси и занимања) и дијагностички показатели, придонела за подобро разбирање на вклопувањето на личноста и работната средина. Притоа, со воведување на прашалникот, го олеснила утврдувањето на профилот на

интерес кај луѓето. Теоријата на Дејвис и Луквист придонела со истакнување на динамиката на процесот на адаптација во ситуации кога нема доволно кореспонденција помеѓу личноста и средината.

На теориите на вклопување на личноста и работна средина заедничка е формулата на Парсонс за вклопување на проценка на сопствените особини и проценка на понудата на пазарот на трудот и образованието. Таа претставува носител на поимот на конзистентност во оваа група на теории и претставува основа за денешниот модел на конгруентност на личноста и работната средина (Zytowski & Swanson, 1994). Она што се менувало со текот на времето во оваа група на теории е обид да се корегираат недостатоците на кои посочувала критиката. Пред сè, разбирање на процесот на кариерен развој. Иако имало обиди со воведување на поимот кариерна адаптација наместо поимот кариерен избор, овој недостаток не бил корегиран. Овој недостаток го корегирале теориите за кариерни фази и развој за кои ќе се зборува во следното поглавје.

### ***2.3.2. Теории на кариерни стадиуми и развој***

Оваа група на теории најчесто се нарекува теорија за кариерен развој (Osipow, 1990; Brown, 2002; Hartung & Subich, 2011) но за нив се зборува како и за теории на процес (Patton & McMahon, 2006). Оваа група на теории претставува уште една голема перспектива во стручната психологија (Savickas, 2002) која се појавила кон средината на XX век. Тие ја нагласуваат важноста на времето, преку животните текови и стадиуми и зборуваат за кариерен избор како делови од развојниот процес кој ја обликува кариерата. Тие претставуваат комплементарно дополнување на теориите за вклопување на личноста и работната средина.

Во оваа група на теории спаѓаат следните подгрупи (Patton & McMahon, 2014): работата на Гинзберг и неговите соработници (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951), пристапот на Супер на животниот тек, просторот за живеење (engl. Super's life-span, life-space approach), индивидуалистички пристап (engl. individualistic approach – Tiedeman, O'Hara, Miller-Tiedeman), и теоријата на Готфредсон за ограничувањата и компромисите (engl. Gottfredson's circumscription and compromise theory).

### 2.3.2.1. Доналд Супер – теорија на развој

Развојната теорија на Супер припаѓа на најпознатите теории на кариерни стадиуми и развој. Таа често се означува како пристап на "животниот тек, животниот простор", или како модел "виножитото на животот / кариерата" поради графичкиот изглед кој изгледа како виножитото. Неговиот пристап кон животниот тек, кон просторот за живеење претставува траен придонес кон неговата теорија на кариерен развој поради моделот на стадиуми на кариерен развој кој претставува рамка за истражување на кариерен развој (Savickas, 1994). Развојот преку животниот циклус е само еден од трите клучни елементи на теоријата на Супер. Другите две се психосоцијални простори како контекст, самство и слика за себе (Hartung, 2013). Теорија на Супер ги користи знаењата од различните науки: развојна психологија, психологија на индивидуалните разлики, теорија на социјални улоги, модел на слика за себе и други. Прво, ќе прикажеме како Супер го гледа животниот тек и просторот за живеење.

Животниот тек се состои од развојни стадиуми кои донекаде се поврзани со животните периоди. Животниот простор се однесува на социјалните улоги што еден човек ги остварува во текот на својот живот. Животните периоди како што следи се:

- раст – до 14. година
  - период на мечта од 4. до 10.
  - период на интерес од 11. до 12.
  - период на способност од 13. до 14.
- истражување – од 15. до 25. година
  - период на обиди од 15. до 17.
  - период на премини од 18. до 21.
  - период на обиди од 21. до 24. година
- воспоставување – од 25. до 45. година
  - продолжување на периодот на обиди до 30.
  - период на стабилизација од 31. до 44.
- одржување – од 45. до 64. година
- опаѓање – по 65. година.

Социјалните улоги се: дете, студент, безделник, граѓанин, работник, пензионер,



животен партнер, градител на куќи, родител. Во графичкиот приказ улогите се исцртани така што тие се вклопуваат во одредени периоди од животот и изгледат како бои на виножито.

Самство претставува клучен поим во теоријата на Супер, бидејќи сите информации кои се важни за животот и кариерата се преливаат во самството. Самството и сликата за себе на улогите претставуваат продукти на интеракција помеѓу личноста и околината (Super, 1992). Поимањето на самството може да биде објективно, изразено преку професионален идентитет, или субјективно, изразено преку сликата за себе на занимањето. Разликата објективно - субјективно ја покажува разликата помеѓу јавно-приватно во однос на сопствениот развој на кариерата и животните улоги (Hartung, 2013). Професионалниот идентитет се однесува на димензиите на личноста кои може да се проценат со помош на инструменти или преку набљудување и самонабљудување. Овака проценета димензија ви дава можност на споредба со другите на објективен начин. Слика за себе на професијата е субјективен поим и се однесува на лични значења кои се припишуваат на димензиите на личноста. Тоа е под влијание на процесот на социјално учење и лично искуство. Имплементацијата на сликата за себе е процес кога поединецот избира занимање што одговара на сликата што ја има за себе. Задоволството од работата го одразува степенот до кој поединците може да го имплементираат слика за себе.

Супер зборувал за кариерната зрелост како подготвеност на поединецот да се справи со развојните задачи со кои се соочува низ биолошкиот и социјалниот развој и очекувањата на луѓето кои ги достигнале овие стадиуми на развој (Super, 1990). Подоцна поимот за кариерна зрелост бил заменет со поим кариерна адаптивност кој се смета за порелевантен од линеарниот, едномерен и хиерархиски поим за кариерна зрелост (Savickas, 2001).

Во поважните поими во теоријата на Супер спаѓа и поимот на истакнатост на улогата со која се укажува на тоа дека одредени улоги имаат поголемо значење од останатите во текот на нивниот живот. Ова набљудување на улогите овозможува да се види значењето на другите улоги, освен работните, во животот на поединецот, како и улогата на конфликт меѓу улогите. Работата игра улога во нечиј живот според

значењето кое е поврзано со кариерата. Понекогаш работните улоги не носат задоволство и заземаат повеќе време од оние што донесуваат задоволство, на пример, родителските улоги. Одредени улоги пак можат да го надокнадат задоволството што не се наоѓа во други улоги.

Психосоцијалниот простор како контекст е еден од трите клучни елементи на теоријата на Супер. Супер извонредно го има прикажано преку сегменталниот модел на надсводениот премин во кој еден столб го претставуваат лични детерминанти, а вториот столб го чинат ситуациските детерминанти. Факторите присатни во личните и ситуациските детерминанти влијаат врз процесите на донесување на кариерни одлуки и на самство. Сегменти на лични детерминанти се интересите, вредностите, потребите, интелигенцијата, посебните способности и таленти. Сегменти на ситуациските детерминанти вклучуваат фактори на контекст како што се врснички групи, училишта, семејства, заедници, општество, пазарот на трудот и економијата.

Супер направил обид со моделот на надсводениот премин со својот теориски опус да ги вклучи придонесите на другите теории и научници. И покрај неговата отвореност кон постојаната ревизија на неговата теорија, тој не избегал од критиките дека неговата теорија имала линеарен и нормативен фокус (Juntunen & Even, 2012). Меѓутоа, неговата теорија претставува важен придонес на полето на управување со кариерата и мотивирала голем број на други автори на истражување во насока на развој. Така се појавиле различнивидувања на животните периоди. Шејн (Schein 1978), го дели животниот тек на осум периоди (раст и потрага, влез во светот, основна обука, почеток на вистинска кариера, средна кариера, доцна кариера, опаѓање, пензионирање) Левинсон 1978 зборува за сезоните на човечкиот живот (детство и адолесценција, млади, средовечни и доцни возрасни), Еванс (1986) разликува три периоди на кариера (нестабилан ран период од 15 до 35/40 години, стабилен период на раст и последниот период од 50 години, период кој го илустрира понатамошниот развој, постигнатото плато или опаѓање).

### **2.3.2.2. Линда Готфредсон - теоријата на отпишување и компромис**

Теоријата на Готфредсон се ограничува на развојот до возрасен период. Единствена е по тоа што го разгледува влијанието на родовите и социјалните класи врз кариерниот

развој. Таа е поврзана со теориите на вклопување на личноста и работната средина, бидејќи започнува од двата примарни извори на информации кои поединецот ги користи за да оформи преференции за професиите. Тоа се слика за себе и слики на професијата. Развојниот модел се состои од четири стадиуми кои се протегаат од раното детство до доцната адолесценцијата. За првите три стадиуми карактеристичен е процесот на отпишување, а за четвртиот стадиум процесот на компромис.

Освен отпишување (прогресивно отстранување на најмалку прифатливите професионални алтернативи) и компромис (препознавање и акомодација на надворешните ограничувања поврзани со професионалниот избор), постојат уште два други важни развојни процеси, когнитивен раст и само-создавање. Когнитивниот раст се однесува на возрастното адекватно созревање на когнитивните способности. Самосоздавањето се однесува на зголемено самонасочување на развој на самство.

Отпишувањето се дефинира како процес со кој поединците ги елиминираат неприфатливите занимања од широкиот спектар на можни кариери (Juntunen & Even, 2012). Првиот стадиум се нарекува ориентација на големината и моќта и ја вклучува возраста од околу три до пет години. Децата стануваат свесни дека светот на занимања е нешто што им припаѓа на возрасните, односно на "големите луѓе", како тие ги гледаат од својата перспектива. Вториот стадиум е ориентација на полни улоги и вклучува возраст од околу шест до осум години. Тогаш се развива свеста за половите улоги и она што е соодветно од светот на интересирањето за одреден пол. Активно се отфрлаат оние занимања кои му припаѓаат на спротивниот пол. Третиот стадиум е ориентацијата за општественото вреднување и ја опфаќа возраста од околу девет до тринаесет години. За време на овој стадиум, расте свеста за апстрактните поими како што се општествените класи и нивните стапици, и се развива чувствителност на мислењата на другите луѓе. Почнуваат да се разликуваат работните места со висок и низок статус. Професиите со низок статус активно се отфрлаат. Важен елемент е свеста за врската помеѓу образованието, професиите и платите, како и очекувањата на родителите во однос на прифаќање на одредена професија. Од друга страна, расте свеста за сопствените способности. Не се отфрлуваат само занимањата со низок статус, туку и оние што е премногу тешко да се достигнат во однос на способноста. Затоа, за време на оваа фаза, изборот на занимањата значително се намалува.

Четвртиот стадиум ја претставува ориентацијата кон внатрешното, единственото јас и почнува околу четиринаесетата година. Свеста се насочува на одмерување на прифатливите алтернативи во согласност со личните преференции и достапност, како и во однос на посакуваниот животен стил а во рамките на тесен избор на занимања до кој е дојдено во претходните три стадиуми. Такво обликување на сликата за себе вклучува во себе различни елементи важни за професијата, како што се полот, на која општествената класа припаѓаат, интелигенција, интереси, компетенции и вредности (Gottfredson, 1981).

Компромисот е процес во текот на кој луѓето се откажуваат од најпосакуваните алтернативи за оние кои се сметаат за достапни (Gottfredson, 2002). Антиципираниот компромис се однесува на пречките што се очекуваат, а искусвениот компромис се однесува на пречки што веќе се доживеале. Помали компромиси се однесуваат на изборот во рамките на прифатливите алтернативи, а големите компромиси се однесуваат на прифаќање на професии кои не се посакувани. Истражувањето на компромиси придонесува за разбирање на емотивните реакции како што се незадоволството, обесхрабрувањето и слично. Теоријата на Годфредсон се ограничува на развојните стадиуми до возрасен период и претставува одлична рамка за разбирање и запознавање со кариерните интереси кај децата и младите (Care, Dean, & Brown, 2007), покажала добра примена во разбирањето на училишните проблеми на децата од други националности (Ivers, Milsom, & Newsome, 2012) и претставува одлична рамка за училишно кариерно советување (Cochran, Wang, Stephenson, Johnson, & Crews, 2011).

### **2.3.2.3. Коментар за теориите за кариерни стадиуми и развој**

Значаен придонес на теориите на кариерните стадиуми и развој е дека кариерата на поединецот се надгледува во текот на целиот живот. Проблемот е во фактот што луѓето се многу различни во однос на периодите на животот кога започнуваат одредени активности (Babić & Kordić, 2014). Некој влегува на пазарот на трудот многу рано, рано станува родител, додека некои имаат потреба од многу време да донесат одлука за кариера и доцна или никогаш не стануваат родители. Разни модели на кариерни стадиуми може да се прифатат само како илустрација за можен кариерен развој во животните периоди, особено денес во ерата на нестабилност на работните места.

Критиката, исто така, се насочува на набљудување на последниот животен период како опаѓање, бидејќи постојат голем број на луѓе кои сметаат дека нивната продуктивност расте во доцните години.

Добра основа за објаснување зошто одредени поединци остануваат продуктивни во текот на нивната цела кариера, додека другите ја губат продуктивноста, дава модел на професионален развој (Dalton, Thompson, & Price, 1977) кои кариерните стадиуми не ги врзуваат за животните периоди. Моделот разликува четири стадиуми:

- чиракување (работа под надзор) - рутински задачи се учат од менторот;
- мајсторство (автономна работа) - развиени се специфични компетенции и воочливи се иницијатива и креативност;
- менторство - знаење и искуство се пренесува на другите, и се шират интересите и придонесите;
- насочување и претставување – се презема водечка улога во обликување на практиките и процедурите, програмските политики, организациската култура, дури и целите на самата организација.

Значи, луѓето кои се подготвени да преземат сè поголема одговорност во текот на кариерата не ја губат продуктивноста во текот на нивниот живот, додека многу вработени не одат подалеку од вториот стадиум.

Неспорен придонес на теориите на кариерни стадиуми и развој е во објаснувањето на сликата за себе како централен поим за разбирање на кариерен развој. Сликата за себе се гради преку животните искуства и влијае врз изборот и задоволството од работата. Поради посебното внимание кое се посветува на сликата за себе, кариерното советување се насочува на наративот на поединецот и ја става кариера во контекст на целиот негов живот.

### ***2.3.3. Теорија на социјално учење***

Оваа група на теории најчесто се нарекува теорија базирана на поткрепа и насочена е кон личноста (Osipow, 1990), поврзани се со теориите за учење (Brown, 2002), социо-когнитивно-однесување (Hartung & Subich, 2011), а некои од нив се вклучени во

теориите на содржината и процесот (Patton & McMahon, 2006). Тие се темелат врз теоријата на Бандура и истражувањата кои имаат големо значење и влијание врз психологијата на учењето, психологијата на личноста и пошироко и важно е да се задржат основните постулати на дадената теорија со цел да се разбере појавата на теориите на социјалното учење во областа на кариерата.

Бандура ги проучувал формите на учење според модел кој се базира на набљудување и поткрепување на модел. Во својата теорија на личност тргнувал од важноста на самоактивност на индивидуата и општествениот контекст во кој учењето се одвива. Преку искуството човекот гради когнитивни очекувања кои говорат за тоа дали одредено однесување ќе биде казнувано или наградувано. За разлика од надворешните поткрепувања, внатрешните уверувања, прифатените вредности и нормите на однесување градат системи на самопоткрепа врз основа на кои поединецот го одобрува или не го одобрува сопственото или однесување на другите.

Теоријата на Бандура се сместува во интеракционистички сфаќања со оглед на тоа дека ги зема предвид различните фактори кои влијаат врз развојот и однесувањето на личноста. Бандура (1978) го формулирал како тријаден реципрочен детерминизам помеѓу (1) физичката и социјалната средина, (2) когнитивните и афективните системи на одредена личност, и (3) однесувањето на поединецот. Когнитивните механизми се гледаат како способности кои им помагаат на поединците да се прилагодат на околината во која живеат (Bandura, 1986). Петте основни вештини се:

- симболичките вештини (јазик),
- викарски вештини (учење преку набљудување),
- способност за предвидување (антиципирање на идните настани),
- саморегулаторна способност (проценка на сопствените акции во однос на внатрешните стандарди на однесување и поставените цели),
- саморефлективна способност (свесно размислување за себеси).

Поимот на проценка на самоефикасност има особена важност и место во истражувањето, бидејќи претставува клучен елемент кој влијае на саморегулаторната способност. Проценка на самоефикасност е способноста на поединецот да ги процени

сопствените способности во однос на постигнувањето на одредена цел. Во себе ги вклучува следните елементи:

- проценка на потребните активности,
- проценка на напорот што мора да се направи,
- проценка на временската издржливост во однос на тешкотиите,
- проценка на неопходните форми на однесување,
- проценка на емоционалните реакции кои се антиципираат.

Со текот на времето кај луѓето се развиваат верувања во сопствената ефикасност. Четири фактори значително го определуваат нечие верување во сопствената ефикасност. Тоа се искуство, особено ако е поврзано со напорите за постигнување на одредени цели, потоа учење по модел (компетентни модели), социјален притисок (убедување на околината дека може да се постигне цел ако се вложи напор) и проценка на физичката и емоционалната состојба (во функција на моментално вреднување на сопствените способности).

Теоретичарите на социјалното учење сметаат дека со учењето може да се зголеми искуството на самоефикасност кај поединецот. Склоности кон одредени занимања се набљудуваат како резултат на неколку внатрешни димензии на личноста, како што се мотивацијата, знаењето, карактеристиките на личноста и компетенциите. Централниот фактор не се набљудува само преку збирот на активностите и функциите како дел од занимањето, туку и преку културата, репутацијата, статусот и соодветниот животен стил (Bandura, 2004).

За управување со кариерата, важно е да се запознат изворите на самоефикасност (Kidd, 2006). Изворите вклучуваат (Babić & Kordić, 2014): претходни успеси, учење по модел (особено викариско учење), ниско ниво на анксиозност, како и поттикнување и поддршка на другите. Охрабрувањето и поддршката се особено важен извор на самоефикасност, бидејќи тие влијаат врз намалувањето на анксиозноста и помагаат да се постигне успех, што, пак, повратно ја зајакнува самоефикасноста.

Во група на теориите за социјално учење е вклучена теоријата на учење на донесување

одлуки во кариерата (engl. learning theory of career decision-making – Krumboltz, Henderson, Mitchell), и социјално-когнитивна теорија на кариера (engl. social cognitive career theory – Lent и соработници). Подоцна, Крumbолц и неговите соработници ја развиле теоријата на учење по случајност (engl. happenstance learning theory).

### **2.3.3.1. Дон Крumbолц - теоријата на учење за донесување кариерни одлуки**

Оваа теорија претставува прва примена на учењето на Бандура на полето на кариерата. Формулирана е кон средината на седумдесеттите години на минатиот век (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976), но со текот на времето се менувала. Теоријата разликува четири групи на фактори кои влијаат врз процесот на донесување на кариерни одлуки. Тоа се генетска надареност и посебни способности, средински услови и настани, искуства за учење и вештини за пристап до задачата (Mitchell & Krumboltz, 1996). Генетската надареност и посебните вештини вклучуваат род, националност, изглед, способности, неспособности и слични квалитети. Срединските услови и настаните чинат дванаесет услови и настани кои можат да бидат планирани или непланирани и може да се припишат на човекот или природата. Тие вклучуваат можности за вработување, можности за обука, програмски политики и процедури за селекција, парични и други награди за разни занимања, закон за труд и правила на синдикатот, природни катастрофи, достапност и потреби за природни ресурси, технолошки развој, промени во општеството, ресурсите од семејството, технолошки развој и влијанието на заедницата, промени во општеството, искуства и ресурси од семејството, образовен систем и влијанието на заедницата.

Искусвата во учењето се разликуваат со оглед на типот на учењето со кое се поврзани. Инструменталните или директните искуства на учење се врзуваат за инструменталното условување и зборуваат за искуствата кога поединецот влијае врз околина за да произведе позитивни одговори. Асоцијативното искуство на учење се врзува за класичното уредување и се однесува на развојот на ставовите и уверенијата за занимањата преку искуството на поврзаност на разните надворешни влијанија со различни занимања.

Вештини на пристап кон задачата се развиваат преку интеракција на претходните три групи на фактори. Тие се состојат од работни стандарди, работни навики, когнитивни



процеси, ментални склопови и емотивни одговори. Врз основа на дејствата од наведените фактори, теоријата формулира четири типа на исходи. Првиот исход е генерализација врз основа на самонабљудување, односно уверенија за себе и тие опишуваат како некој се гледа себеси. Другите исходи се генерализација во поглед на свет врз основа на набљудување на срединските случувања и трендови. Особено важни се заклучоците за претпоставените случувања во иднината. И првата и другите генерализирања можат да бидат адекватни и неадекватни и тука се прави простор за корекции при кариерно советување.

Вештини за пристап кон задачата се вклучени како во факторите на влијание така и во исходите. Тие се дефинирани како когнитивни и работни способности и емоционални предиспозиции за соочување со средината, толкување на средината во однос на генерализација по основа на самонабљудување и, повеќе или помалку, јасно предвидување на идните настани (Mitchell & Krumboltz, 1996). Поентата е дека поединецот, благодарение на генерализацијата и заклучивањето за меѓусебните односи на себеси и средина, развива посебни способности за извршување на неговите кариерни одлуки. Четвртиот исход е акцијата. Ги вклучува активностите што се потребни за вработување. Во принцип, тие можат да бидат насочени на обука или на активно аплицирање за работни места.

Промените во теоретското следење на управување со кариерата доведоа до промени во набљудувањето на улогите и процесите во кариерното советување. Поаѓајќи од тоа дека човечкото искуство за учење е ограничено, клиентите се охрабруваат да ги надминат своите постоечки искуства, да ги прошират своите способности и интереси со истражување на области во кои немаат претходно искуство. Значи, суштината е во реформулирањето на односот кон клиентот и неговата неодлучност и согласувањето. Отвореноста кон нови искуства се охрабрува за да клиентите можат сами да ги истражуваат опциите, наместо да се затворат во едно "исправно" решение, како што до сега е предлагано од теориите на вклопување на личноста и работна средина. На овој начин, клиентите, меѓу другото, се подготвуваат за променлив свет на трудот присатен на современата сцена. Овој вид на набљудување водел кон размислување за улогата на случајот во управување со кариерата и на тој начин формулирал теорија на учење преку случајот, покрај постоечката теорија на учење за донесување на кариерни

одлуки.

Теоријата на случајно учење започнува со случајност на раѓање која одредува во кое окружување сме родени и кој се грижи за нас. Тоа е првата случајност која го одредува обемот и квалитетот на искуство на учење и според тоа, и вештина на пристап на задачата. Затоа, оваа теорија ја препознава важноста на животните околности како што се расата, нацијата, полот, географското подрачје, финансиите, социјалниот статус, физичките атрибути и слично. Теоријата започнува со четири препораки. Првата се однесува на целта за кариерно советување. Советувањето е насочено да ги научи клиентите како да преземат чекори за да постигнат задоволителна кариера и живот, а не е насочено на донесување на една одлука во кариерата. Втората препорака е насочена на употреба на проценки. Проценката треба да се користи за да се унапреди учењето наместо да се вклопува. Третата препорака е клиентите да се научат да се постават за да можат лесно да реагираат на непланирани настани, и дури да започнат со корисни непланирани настани. Четвртата препорака вели дека во фокусот на советувањето треба да биде она што клиентот ќе го направи надвор од средбата.

Теоријата на учењето за донесување одлуки во кариерата, како и теоријата на случајно учење, претставуваат обид, во рамките на кариерните теории, да се препознае влијанието на голем број фактори врз управување со кариерата, поединецот да се насочи на неистражените полиња на учење и да се охрабри за истражувања и да се квалификува за самостојно управување со кариерата.

### **2.3.3.2. Роберт Лент – социјално-когнитивна теорија за кариера**

Лент и соработниците развиле социо-когнитивна теорија за кариера како обид да се понуди заедничка рамка која ќе ги обедини досегашните знаења за кариера преку развој на поими кои би ги премостиле постоечките разлики и недоследности (Lent, 2005). Теоријата, пред сè, се потпира врз социјално-когнитивната теорија на Бандура (Bandura, 1986), на теоријата на самоефикасност (Hackett & Betz, 1981) и теоријата за учење на Крумболц (Krumboltz, 1994). Покрај тоа што го препознава значењето на искуствата во учењето, генетските фактори и околностите на средината на управување со кариерата, оваа теорија повеќе се насочува на специфичните когнитивни медијатори кои влијаат врз искуството на учењето во донесувањето одлуки во кариерата. И оваа

теорија, како и претходната, го препознава поединецот како активен учесник во управување со кариерата.

Теоријата се насочува на објаснување на трите меѓусебно поврзани процеси: како се развиваат академските интереси и кариера, како се доаѓа до избор на кариера и како тие се спроведуваат, и како да се постигнуваат работните резултати. Со цел да се разбере процесот, се набљудува интеракцијата на социјално-когнитивните варијабли со особеноста на поединецот, барањата на средината и искуствата од учењето. Трите најважни социјално-когнитивни варијабли се верувања за самоефикасност, очекувања на резултати и лични цели.

Верувањето за самоефикасноста се однесуваат на верувањата кои лицето ги има за сопствените способности да управува со активности кои доведуваат до одреден ефект. Верувањето во самоефикасност е променлива категорија, бидејќи е поврзана со одредено подрачје на активности и е под влијание како на лични така и на фактори на средината (Hackett & Lent, 1992). Очекувањата на исходите се однесуваат на верувања за можните последици од одреден збир на активности. Личните цели се однесуваат на подготвеноста да се преземат одредени активности со цел да произведе одреден исход. Целите овозможуваат координација, насочување и одржување на одредено однесување.

Наведените три социо-когнитивни варијабли учествуваат во процесите на саморегулација и одржување на личното однесување (Lent & Hackett, 1994). Теоријата посебно се насочила на објаснување на влијанието на овие варијабли на интересите, кариерен избор, работен учинок, и задоволството од образованието и работата.

Кога станува збор за интересите, поединците стануваат заинтересирани за одредени активности кога веруваат дека се добри во нив и кога веруваат дека исходот од овие активности ќе биде позитивно вреднуван. Постоечките интереси заедно со позитивната самоефикасност и очекувањата за исход, ќе ги поддржат целите кои потоа ќе го охрабрат поединецот да продолжи да се занимава со одредени активности. Повратната информација ако е позитивна влијае врз одржувањето на постоечките активности, а доколку е негативна врз корекциите во активностите.

Кариерен избор е поврзан со интересите кои ги насочуваат луѓето кон одредени

активности, како и со поддршка од животната средина. Меѓутоа, поединецот честопати се соочува со околностите кои од него бараат компромиси. Во вакви случаи кариерните избори се одредени од можностите што им се достапни на поединецот, верувањата за самоефикасноста, очекувањата на исходите како и видот на пораките што поединецот ги добива од подржувачките системи (Lent, 2005).

Кога станува збор за работниот учинок, тогаш се зборува за постојана присатност на повратна спрега така што успехот во работните активности развива дополнителни вештини, ја зголемува самоефикасноста и очекувањата на исходите и го зајакнува постоечкиот правец на активностите.

Оваа, релативно млада, теорија воведува значајни експланаторни механизми набљудувајќи го влијанието на социјално-когнитивните варијабли врз управување со кариерата. Улогата на социјално-когнитивните механизми, а особено верувањето во само-ефикасноста, добила истражувачка потврда (Betz, 2007). Зголемената важност на оваа теорија го потврдува нејзино понатамошно проширување на полето на задоволство од работата и благосостојба во работната средина (Lent & Brown, 2006, 2008).

### **2.3.3.3. Коментар за теориите за социјално учење**

Во рамките на оваа група на теории, претставивме две теории кои се најактуелни и биле создадени со примена на социјално-когнитивната теорија на Алберт Бандура. Дадените теории се обидуваат да се постават како рамка за досегашните истражувања и теоретските придонеси во областа на управување со кариерата, а искуството во учењето и социо-когнитивните механизми се воведуваат како дополнителни варијабли кои претставуваат медијатори за разбирање и поврзување на различните елементи во една целина. На тој начин, преку овие варијабли, може да се набљудува интеракцијата на карактеристиките на личноста, социјалната средина, животниот контекст и коинциденција во управување со кариерата. И двете теории придаваат големо значење на личноста како активен учесник во процесот на управување со кариерата. Поради добро формулирани хипотези, овие теории имаат истражувачки потенцијал кој постепено се потврдува со истражувања.

### **2.3.4. Теории на процесирање на информации и донесување одлуки**

Оваа група на теории често се прикажува заедно со теориите за социјално учење во рамките на групите поврзани со теориите за учење (Brown, 2002), како социо-когнитивно-однесувачки теории (Hartung & Subich, 2011) или теории на содржината и процесите (Patton & McMahon, 2006). Ги издвојуваме како посебна група на теории поради специјалната ориентација на теоријата во доменот на процесирање на информациите (Babić & Kordić, 2014).

Во оваа група на теории се наоѓаат следните подгрупи (Babić & Kordić, 2014): DOTS модел (Law & Watts, 1977), CIP модел (Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002), и модел на кариерството (Hodkinson, Sparkes, & Hodkinson, 1996). Накратко ќе ги прикажеме основните премиси на првите два модели.

#### **2.3.4.1. Бил Лоу и Ентони Вотс – DOTS модел**

DOTS модел е осмислен да го следи процесот на собирање кариерни информации, нивната обработка и донесување на одлуки. DOTS е кратенка за четири процеси (Law & Watts, 1977):

- учење на донесување на одлуки (engl. Decision learning),
- свесност за можности (engl. Opportunity awareness),
- учење за промени (engl. Transition learning),
- самосвест (engl. Self-awareness).

DOTS моделот предлага во процесот на управување со кариера да се започне од самопроценка (S) и проценка на можностите за усовршување и вработување (O). Врз основа на резултатите од овие два процеси, се донесува одлука за Кариера (Д). Овој дел од моделот не се разликува многу од Парсоновиот модел на проценка на сопствените ресурси, проценка на понуди на пазарот на трудот и образованието и правилното размислување за избор. Разликата е во тоа што тука се работи за континуиран процес, бидејќи современиот пазар на труд бара континуирано постојано прилагодување на работникот. Ова се однесува на четвртиот процес на подготовка за промена (Т) која настанува по донесувањето на кариерната одлука.

Специфичноста на DOTS моделот е тоа што овозможува вниманието/кариерните советници и клиенти/ да се насочат на процесот на кариерното истражување, личен развој и управување со кариерата.

#### **2.3.4.2. Гери Питерсон и соработници– СІР модел**

Називот на СІР модел настанал од кратенките на англискиот термин Когнитивно процесирање на информации (engl. Cognitive Information Processing). СІР моделот се базира врз резултатите од современите истражувања на когнитивните процеси, и првично бил креиран за употреба во високото образование (Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002). Насочен е на употребата на актуелните процеси на мислење и памтење при решавање на проблемите во кариерата, така да има силна практична ориентација.

СІР моделот разликува четири компоненти вклучени во донесувањето на кариерната одлука графички прикажани како слоеви на пирамидата. На дното на пирамидата е домен на знаење за себе и области на знаење за професии. Потоа следи средниот домен на вештини поврзани со донесување на одлуки или општи вештини за процесирање на информации, а на врвот е доменот на извршно процесирање (метакогниција). Во овој модел, во рамките на првите три елементи, исто така го препознаваме и моделот Парсонс. Новина претставува деталната разработка на општите вештини на процесирање на информации, а особено воведување на домени на метакогниција.

Општи вештини на процесирање на информации се поврзани со процесирање на информациите што се одвиваат во пет чекори, познати како моделот CASVE (кратенка на почетни зборови). Тоа се следниве чекори:

- комуникација (engl. Communication; воочување на расчекор),
- анализа (engl. Analysis; компонентите на проблемот се поврзани),
- синтеза (engl. Synthesis; создавање на соодветна алтернатива),
- вреднување (engl. Valuing; одредување на приоритет на алтернативата),
- извршување (engl. Execution; формирање на стратегија средство - цел).

Посебен акцент во моделот е на когнитивните функции од повисокото ниво, односно метакогниција која се запишува како мислење за мислење (Peterson, Lumsden, Sampson,

Reardon, & Lenz, 2002). Основните метакогниции се само-зборување, самосвест, и мониторинг и контрола. Метакогниција овозможува да се следат, раководат и регулираат функциите од понизок ред како што се прием, складирање, поврат на информации како и користење на когнитивни стратегии при решавање на проблеми (Peterson, Sampson, Reardon, & Lenz, 1996).

#### **2.3.4.3. Коментар за теориите за процесуирање на информации и донесување одлуки**

Во кариерното советување важно е советникот да се потпре на одредени теоретски пристапи со цел да управува со процесот на советување на задоволителен начин. Во таа смисла, DOTS моделот долго време и за многу советници претставувал модел на поддршка при работа со клиенти во образовни и други институции. Најновата ревизија на овој модел е наречена SESIFU (engl. Sensing, Sifting, Focusing and Understanding), од зборовите почувствува, премести, фокусира и разбере. Тоа е обид за промена на моделот со цел да остане современ и во согласност со теориите на социјалното учење, и затоа именките во името на моделот се претворани во глаголи.

CIP моделот исто така е развиен за примена во кариерно советување, особено на универзитетите. Тој најмногу е насочен на структурата и процесот на остварување на знаењето за себе, како и на структурата и процесите на размислување кои водат до кариерни одлуки. Важно е да се совладаат општите вештини за процесирање на информации, како и вештините на метакогниција кои овозможуваат набљудување и управување со целокупниот процес на донесување на кариерни одлуки. Како таков, овој модел, исто така, има силна практична ориентација.

#### **2.3.5. Конструктивистички теории**

Теориите на управување со кариера кои се развиваат во XXI век се под силно влијание на конструктивизмот и социјалниот конструктивизам (Patton & McMahon, 2014). Конструктивистичките теории ја вклучуваат Рамката за теории на системи (engl. Systems Theory Framework – Patton & McMahon), теорија за изградба на кариера (engl. Career construction theory – Savickas), теорија на хаос (engl. Chaos theory – Pryor & Bright), еколошки пристап (engl. Ecological approach – Conyne & Cook), релациона / културна (engl. Relational/Cultural – Blustein, Schultheiss), и теоријата на акција во

контекст (engl. Contextual Action theory – Young i saradnici). Тука ќе ги обработиме теориите на Савикас и Јанг со соработниците.

### **2.3.5.1. Марк Савикас – теорија на конструирање на кариера**

Теоријата на Савикас се појавува на почетокот на XXI век од потребата да се одговори на потребите на новиот милениум. Теорија на Супер претставувала почетна точка која требала да се осовремни, а промените биле создадени под влијание на конструктивистичкиот поглед на свет. Затоа теоријата на Савикас има две имиња: развојна теорија на професионално однесување (engl. A developmental theory of vocational behaviour), и теорија на изградба на кариера (engl. Career construction theory). Според Савикас, луѓето градат кариера преку придавање на значење на нивното професионално однесување и искуство поврзано со занимање (Savickas, 2005). Што, како и зошто на кариерен развој се претставува преку три клучни компоненти на теоријата: професионална личност, кариерна прилагодивост и животни теми. Како и во Суперова теорија, централен поим на Савикас е самство што тој го нарекува самоконструкција. Гледано од аголот на самоконструкција, клучните три компоненти се самство како актер, самство како медијатор и самство како автор (Savickas, 2013a). Вниманието се насочува на однесувањето на поединецот како актер, тежнење како агент и објаснување како автор.

Самството како актер се создава во социјален контекст, првенствено во семејството. Бидејќи однесувањето на поединецот е основната детерминанта на оваа компонента, тоа стекнува објективен призвук и ја инкорпорира во себе психологијата на индивидуалните разлики. Професионалната личност се набљудува преку способности, потреби, вредности и интереси (Savickas, 2005). Со употреба на прашалниците, како што е Холандово самонасочувачко пребарување, се испитува содржината на конструирање на кариерата во однос на самоорганизирањето на поединецот и социјалната организација на занимање. Савикас предупредува дека резултатите од прашалникот треба да дадат насоки а не да бидат основа за предвидување.

Во текот на детството, искуството на актерот постепено се преточува во самство како посредник, односно саморегулаторно суштество кое ги избира и постигнува целите и се прилагодува на задачите, промените и траумите (Savickas, 2013a). Самството како



посредник претставува субјективен поглед на кариерата. Најважниот процес во рамките на оваа компонента е кариерната прилагодивост која зборува за начинот на кој еден човек ја гради кариера. Таа се дефинира како психосоцијален поим кој укажува на подготвеноста на една личност и нејзините ресурси да се справи со тековните и претстојни професионални развојни задачи, промени на занимања и лични трауми (Savickas, 2005). Кариерната прилагодивост се набљудува како оптимална состојба која го прави поединецот подготвен да одговори на општествени ситуации (Juntunen & Even, 2012). Се состои од низа секвенци: подготвеност за прилагодување, ресурси за прилагодување, одговори за прилагодување и резултати на прилагодување.

Савикас (2013а) опишува четири димензии кои се поврзани со подготвеноста да се одговори на суочување со ресурсите. Тие вклучуваат загриженост (за нивната работна иднина), контрола (за професионалната иднина), љубопитност (истражување на можните самства и идните сценарија) и самодоверба (за спроведување на аспирациите). Секоја од овие димензии ја следи и одредена група на кариерни проблеми: грижа – кариерна рамнодушност, контрола – кариерна неодлучност, љубопитност - нереалност, и самодоверба - инхибиција.

Самство како автор се развива во текот на доцната адолесценција кога од поединецот се очекува преку животна приказна да ги интегрира своите активности и посредување во единствен идентитет (Савикас, 2013а). Животните теми претставуваат наративна компонента која го објаснува кариерното однесување со помош на приказни кои даваат чувство на кохерентност и единство. Животните теми даваат значење на кариерата и внесуваат динамика во изучувањето на професионалната личност и кариерното прилагодување. Поединците со зборењето ја изразуваат својата единственост и се ставаат во контекст на време, место и улоги.

За да се конструира наратив на идентитет или приказна за кариера, потребно е да се изберат и да се поврзат настаните во секвенца која објаснува зошто се случиле одредени работи. Подлабоко значење се постигнува преку воочување на кариерни теми кои се присатни во наративот и со придавање на значење. Со поврзување на кариерни теми се добива континуитет кој придонесува за интегритетот на наративите. Континуитетот го отсликува поединецот низ времето: како започнал, каде се наоѓа,

каде се стреми.

Савикас (2012) предлага да се прави разлика помеѓу интервенцијата на кариерен советник во однос на компонентата на самство. Тој смета дека професионално водство е погодно за актери, кариерна едукација и менторство за посредници и кариерно советување за авторите. Без оглед на оваа разлика, неопходно е кариерниот советник да ги земе предвид сите три компоненти додека го интервјуира клиентот. Со оглед на важноста на приказната која ја носи за кариера, Савикас осмислил структурирано интервју за кариерна проценка кој го нарекол интервју на кариерен стил (Savickas, 1989).

### **2.3.5.2. Ричард Јанг & Ладислав Валах – теоријата на акција во контекст**

Теоријата настанала делумно под влијание на социјалниот конструктивизам. Насочена е на анализа и концептуализација на планираните активности, како оние кои се насочени кон лични или заеднички цели. Покрај тоа што поимот акција одразува целно и намерно човечко однесување, тој исто така ги опфаќа и динамичните преобразбените процеси кои се одвиваат за време на управување со кариерата (Young, Valach, & Collin, 1996). Акцијата не се разгледува изолирано. Тоа, од една страна, е функција на самоактивни системи, а, од друга страна, тоа може да се разбере и да се толкува само во рамките на контекстот во кој се одвива. Контекстуалните прашања се исто така важни само во рамките на поединечните волни дејствија (Valach, 1990).

Контекстуалните карактеристики на акцијата се претставени во форма на коцка со три оски која означуваат:

- perspektivu akcije (vidljivo ponašanje, svesnu kogniciju, društveno značenje),
- sisteme akcija (akcije pojedinca, zajedničke akcije, projekti, karijere), i
- niveoe organizacije akcija (elementi, funkcionalni koraci, ciljevi).

На овој начин се добиваат низа на клетки на акција кои секоја за себе има своја смисла и може да се опише и интерпретира. Предноста на овој модел е видлива во примена во текот на кариерното советување бидејќи успешно ги поврзува теоријата и практиката. Да почнеме по ред. Видливото однесување се однесува на однесувања што можеме да ги набљудуваме. На пример, клиентот побарал кариерно советување поради помош

при пишување на мотивациско писмо. Свесната когниција одразува потешкотии во составување на речениците кога се пишува мотивациско писмо, тешкотии во изборот на суштински мотиви, чувството на анксиозност. Општественото значење се однесува на важноста кои акцијата ги има за себе и за другите. На пример, дефинитивната одлука да се најде работа која ќе го олесни домашниот буџет. Треба да се обрне внимание дека овој начин на набљудување на процесите кои се одвиваат за време на кариерната акција, дава соодветно место за емоциите во тој процес, што претходно било занемарувано. Емоциите се појавуваат и како исходи и како мотиви на акција (Young & Valach, 1996).

За кариерната теорија која го одразува процесот на управување со кариерата, воведувањето на поимот системи на акција означува важен придонес, бидејќи не се набљудуваат само акциите на поединецот. Контекстот на акциите на поединецот е таков да една акција често станува заедничка, или преминува во проекти или кариери. Заедничка акција ги означува оние акции кои се работат во соработка со другите. Најчесто, поединците се консултираат за нивните кариери со членовите на семејството, пријателите, менторите, советниците и така натаму. Оваков контекст влијае врз интересите, вредностите и кариерен идентитетот на поединецот. Така, доаѓаме до констатацијата дека идентитетот на кариерата треба социјално да се конструира.

Проектите претставуваат комплексни системи на акција кои ги поврзуваат поединечните и заедничките акции во временска перспектива. На пример, ако семејството одлучи да се пресели во друга земја и да бара вработување таму, тоа е проект кој вклучува серија на акции и кои ќе се прилагодуваат на постојано променливи барањата на животната средина и семејството.

Кариерата претставува најсложен систем на акција, вклучува долг временски период и дава општествена смисла на акциите на поединецот. Кариера вклучува меѓусебна поврзаност на сите акции и процеси кои се одвиваат сходно на антиципацијата и повратната спрега (Young & Valach, 2000). Теоријата ја нагласува важноста на поимањето на кариера надвор од рамките на колоквијалната употреба и стриктната поврзаност со професиите. (Young & Valach, 2004). Кариерата е апстрактен поим кој луѓето го користат за да го организираат своето однесување на долги стази (Young &

Valach, 2000).

Treću osu predstavljaju elementi, funkcionalni koraci i ciljevi kao delovi nivoa organizacije akcije. Elementi akcije predstavljaju osnovni nivo koji uključuje verbalna i neverbalna ponašanja kao što su fraze, rečenice, gestovi, mimika, i slično. Ovi elementi se moraju posmatrati u kontekstu i samo tako se mogu interpretirati. Na primer, rečenica „ne želim da idem u inostranstvo“ se može odnositi na trenutnu potrebu za putem u inostranstvo, a može i za trajno zaposlenje u inostranstvu. Funkcionalni koraci su ponašanja koja daju značenje elementima, a ciljevi označavaju intencije pojedinca koje objedinjavaju funkcionalne korake i elemente akcije. Na primer, put u inostranstvo je planiran zbog poboljšanja odnosa sa klijentima, međutim, trenutna situacija u organizaciji nalaže da se on odloži. Intencija sadržana u cilju formuliše funkcionalne korake koji će se preduzimati kako bi se ciljevi ostvarili.

Teorija akcije u kontekstu je pokazala dobru upotrebnu vrednost za analizu u upravljanje određenim projektima kao što je, na primer, projekat roditelja sa adolescentima (Young & Popadiuk, 2012). Третата оска ја претставуваат елементи, функционални чекори и цели како делови од нивото на организацијата на акција. Акционите елементи претставуваат основно ниво кое вклучува вербално и невербално однесувања, како што се фрази, реченици, гестови, мимики и слично. Овие елементи мора да се набљудуваат во контекстот и само така може да се интерпретират. На пример, реченицата "не сакам да одам во странство" може да се однесува на моменталната потреба за патување во странство, а исто така може и за постојано вработување во странство. Функционалните чекори се однесувања кои им даваат значење на елементите, а целите укажуваат на интенциите на поединецот кој ги обединува функционалните чекори и елементите на акција. На пример, патувањето во странство е планирано поради подобрување на односите со клиентите, меѓутоа, моменталната ситуација во организацијата бара истиот да се одложи. Интенцијата содржана во целта ги формулира функционалните чекори што ќе се преземат за да се постигнат целите.

Теоријата на акција во контекстот покажала добра употребна вредност за анализирање на управување со одредени проекти, како што е, на пример, проектот на родители со адолесценти (Young & Popadiuk, 2012).

### **2.3.5.3. Коментар за конструктивните теории**

Важен поим во конструктивистичките теории е самство и процес на самоконструирање преку интеракција со средината. Теоријата на Савикас ја зема во предвид развојната перспектива и наративот на поединецот, додека теоријата на Јанг и Валах повеќе се свртува на сегашниот момент и на набљудувањето на елементите и процесите во рамките на акциите кои ја конструираат социјалната реалност на поединецот. Една од причините за користењето на конструктивизмот и социјалниот конструктивизам е желбата да се интегрираат сегментите на различните теории на управување со кариерата (Savickas, 2013b). Специфичноста на конструктивистичките теории е во прифаќањето на субјективните процеси за управување со кариерата и акцентот на движење напред и активно управување преку интеракција со социјалната средина.

### **2.3.6. Теории насочени кон посебни категории на луѓе**

Во литературата за управување со кариерата, како практична така и теоретска, до крајот на XX век малку внимание е посветено на група на луѓе кои не влегуваат во рамките на средната класа на мажи белци од западниот свет (Patton & McMahon, 2014).

Затоа, посебна група ја сочинуваат теориите за управување со кариера кои се однесуваат на жените, расните и етничките групи, со различни сексуални ориентации, лица со посебни потреби, деца и адолесценти, социо-економски пониски класи на луѓе и слично. Можеби би било поправилно да се каже дека размислувањата за овие групи на луѓе се појавиле и во рамките на претходните теории, и со текот на времето се јавила потребата за развој на специфични теории, а потоа и критики за традиционалните начини на согледување на кариера. Денес постојат спротивставени мислења кога станува збор за тоа дали треба да постои единствена теорија за управување со кариерата за сите, или е потребно да се развијат специфични теории за специфични групи на луѓе. Во секој случај, можат да се разликуваат три групи на теоретски пристапи на проблемот на посебните категории на луѓе. Во една група спаѓат традиционалните теории кои се обидуваат да ги инкорпорираат прашањата за одредени категории на луѓе во своите објаснувања или таквите теории да се прошират за да вклучат посебни категории на луѓе. Втората група вклучува теоретски модели кои можат да се применат на посебни категории на луѓе. Третата група вклучува предлози

за посебни толкувања кога станува збор за одредени категории на луѓе.

За нашата работа младите луѓе се значителна категорија на луѓе. Затоа, ќе се фокусираме на теориите и областа на истражувањето кои се занимаваат со управување со кариерите на децата, адолесцентите и младите возрасни.

### **2.3.6.1. Управување со кариерата на деца и адолесценти**

Веќе при раѓање, присатни се факторите кои го формираат кариерниот развој на поединецот, вклучувајќи ги и генетските predispozicii, семејната средина во која се одвива развојот, материјалното и културното богатство на потесното и поширокото социјално окружување и слично. Детството е период на интензивно учење, социјализација и интеракција со социјалната средина. Искуствата од детството влијаат директно и индиректно на управување со кариерата. Директно, благодарение на развојот на способностите и стекнување на вештини и знаења, и индиректно преку примена на когнитивните шеми стекнати во детството на толкување на искуства доживевани подоцна (Blustein, 2006).

Зголемениот број на истражувања за деца и адолесценти во областа на управување со кариерата во последните дваесет години не е проследен со развојот на релевантната теорија (Skorikov & Patton, 2007b). Единствената теорија која се насочува на оваа возраст е теоријата на Готфредсон. Истражувањата се фокусирани на проучување на промените во ставовите и однесувањето во текот на развојот кои се поврзани со кариерата. Се следи влијанието на социјалната средина преку социјални норми, економијата, технолошкиот напредок, односите со важни лица, потоа како развојно се поставени кариерните задачи и како се вклучуваат децата и адолесцентите во стручните, образовните и слободните активности.

Прегледната литература (Skorikov & Patton, 2007a; McMahon & Watson, 2008a; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Watson & McMahon, 2005a) укажува на фактот дека децата во раната возраст развиваат разбирање за светот на работата, формираат интереси и аспирации фокусирани на занимања и учествуваат во соодветни кариерни истражувања за нивната возраст. Децата за време на основното и средното образование размислуваат за кариерно насочување и ги разгледуваат пречките на патот за остварување на кариерни цели. (Auger, Blackhurst, & Wahl, 2005; Creed, Conlon, & Zimmer-Gembeck,

2007). Во текот на адолесценцијата се развиват поими за кариерата кои се покажале поврзани со раните работни искуства како што е кариерната зрелост (Patton, Creed, & Muller, 2002), безбедност при донесувањето кариерни одлуки (Creed, Prideaux, & Patton, 2005), аспирациите кон занимањата и работните вредности (Porfeli, 2007) и многу други (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007; Staff, Messersmith, & Schulenberg, 2009; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

Кариерната зрелост зборува за развојно достигнување која вклучува свест за тоа што е потребно за да се донесе соодветна кариерна одлука, способности и подготвеност на поединецот да ги донесе соодветните кариерни избори, и степенот во кој изборите се реалистични и конзистентни во текот на времето (Levinson, Ohler, Caswell, & Kiewra, 1998). Кариерната зрелост е важна за процесите на транзиција од едно ниво на школување во друго или за премин од школување на работа. Кариерната зрелост вклучува во себе одредени кариерни компетенции и кариерни ставови. Кариерните компетенции позитивно придонесуваат за мотивацијата за учење, за квалитетот на изборот на студиите, согласувањето на изборите со задачите за учење, и за соодветната стручна практика (Meijers, Kuijpers, & Gundy, 2013).

Кога станува збор за кариерни избори, денес младите се соочуваат со еден вид парадокс дека од нив се очекува да покажат повеќе самонасочување (Kuijpers & Scheerens, 2006) а им се дава помалку насочување во текот на школувањето. Со еден дел тоа е условено со поголема флексибилност на работниот однос, индивидуализацијата во општеството и непредвидливоста на кариерата (Arthur, Kharova, & Wilderom, 2005). Затоа училиштата сè повеќе увидуваат дека носат одговорност не само за академскиот развој на учениците, туку и за кариерниот развој (Jarvis & Keeley, 2003). Парадоксот е исто така присатен во односот меѓу очекувањата на работодавачите нововработените да бидат повеќе интринзично мотивирани (Bailey, Hughes, & Moore, 2004), а реалноста е таква што учениците влегуваат во училишта со слаба интринзичка мотивација (Light, 2001). Кариерниот развој најдобро го поттикнува кариерниот разговор лице в лице (Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009). Изненадувачки, одредени наоди говорат дека професорите имаат потешкотии да започнат разговор со учениците за конкретни искуства на работното место (Winters, Meijers, Lengelle, & Baert, 2012).

Кариерните компетенции опфаќаат кариерна рефлексивност (конкретизација на размислувања за сопствената мотивација и ставови), кариерно истражување (обликување на кариерата преку истражување на опциите поврзани со работа и студирање), кариерна акција (управување со сопствените процеси на учење), мрежно поврзување (градење и одржување на мрежа на односи) (Kuijpers & Scheerens, 2006). Кариерните компетенции и кариерниот идентитет придонесуваат за чувството на насоченост кај студентите (Wijers & Meijers, 1996). Успешно кариерно водење има непосредни исходи изразени во зајакнувањето на знаењето и вештините, зајакнувањето на способностите за да се спроведат успешни транзиции, јакнење на самодовербата и самопочитувањето, јакнење на мотивацијата и подготвеноста за разгледување на нови деловни или образовни опции (Hughes, Bosley, Bowes, & Bysshe, 2002).

### **2.3.6.2. Управување со кариера на млади возрасни**

Младите луѓе кои се наоѓаат на школување се во специфична ситуација бидејќи не ја започнале својата кариера и најчесто имаат нејасни претстави за неа. Тешкотиите за разбирање на кариерите кај младите луѓе се условени пред сè со недостаток на работно искуство, а потоа и со низа други фактори поврзани со особеностите на периодот на развојот на адолесцентите и младите возрасни (Barnes, Bassot, & Chant, 2011). Разбирањето на кариерата е отежнато поради тоа што младите луѓе се наоѓаат во период на развој на апстрактното мислење, така што им е потешко да сфатат ги апстрактните поими, како што е кариера, без помош и поддршка од други лица. Покрај тоа, за младите луѓе е карактеристично дека постепено се зафаќаат во костец со развојните проблеми совладувајќи еден по еден (Coleman & Hendry, 1999). Земајќи предвид дека современата кариера бара од поединецот да стекне самонасочување и одговорност во управување со сопствената кариера (Carpellen & Janssens, 2008; Hall & Moss, 1998), потребно е да се поттикнат младите луѓе да развиваат вештини на снаоѓање во социјалното окружување и да ја зголемат свеста за компетенциите неопходни за конкурентност на пазарот на трудот.

Процесот на донесување на одлуки кај младите луѓе се нарекува прагматична рационалност, бидејќи одлуките се донесуваат во однос на т.н. "хоризонт акции", т.е. видување на младите за тоа што можат да постигнат, формирано врз основа на



впечаток за себе, познавање на можностите во нивната околина и забележување на личната животна историја (Hodkinson, Sparkes, & Hodkinson, 1996). Хоризонт на акцијата, покрај другото, е под влијание на претходниот успех во образованието, личните вредности и самовреднување (Olneck, 2000). Влијанието на социјалното окружување се смета како пресудно за кариерен избор, бидејќи младите во голем број случаи донесуваат прагматични одлуки кои настанале како одговор на социјалното окружување и поради силен групен притисок да се конформират на нормите на општеството.

### **3. КОМПЕТЕНЦИИ**

Во денешното време, поимот компетенција често се среќава во областа на образованието како и во полето на работата. Се смета дека професионалните компетенции се клучен фактор при проценката на можностите за вработување на дипломците (Teijeiro, Rungo, и Фреире, 2013). На тој начин, компетенциите ја претставуваат врската помеѓу образованието и барањето на работно место. За важноста на компетенција говори и фактот дека Организацијата за економска соработка и развој (The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) која меѓу своите основни цели ја има помошта за владите за обезбедување на предуслови на луѓето од сите возрасти, да можат да развиваат вештини, како на своите идни работни места би работеле продуктивно и со задоволство (<http://www.oecd.org/about/>). ОЕЦД ги поддржува истражувањата кои се насочени кон утврдување на најважните вештини и компетенции во XXI -от век како и печатење на публикации на таа тема, како што на пример е, “Вештини и компетенции на XXI век за учениците на новиот милениум во земјите на ОЕЦД“ (Ananiadou & Claro, 2009). И многу голем број други истражувања се насочени кон утврдување на најважните компетенции кои ја зголемуваат можноста за вработување на дипломците.

Во ова поглавје за почеток ќе обрнеме внимание на значењето на поимите компетенција и вештини, потоа ќе се насочиме на клучните компетенции како посебна група на компетенции кои доаѓаат до израз без оглед на видот на работата и интерес, ќе прикажеме потоа наоди од различни пристапни програми кои зборуваат за компетенциите на работната сила значајни за XXI век, а на крајот ќе пишуваме за

самооценката на компетенциите и поврзаноста со кариерната слика за себе.

### **3.1. Значење на поимите компетенција и вештина**

И покрај големиот број на трудови за компетенциите, сепак не постои општо прифатена дефиниција за овој термин а повеќето компетенции може да се толкуваат на различни начини бидејќи сèуште нема спроведена јасна операционализација на поимот, односно поврзаност со специфичните работи (Купер, Робертсон и Tinline, 2003). Операционализацијата е отежната бидејќи поимот компетенција е хипотетички конструкт, апстрактен поим и не може да се набљудува директно (Shavelson, 2010). Од друга страна поимот компетенција е и тесно поврзан со учинокот во реалните животните околности (Hartig, Klieme, и Leutner, 2008). Со други зборови, станува збор за многу важен термин чија примена има конкретни последици.

Некои автори пристапија кон анализа на поимот компетенција врз основа на примерок на дефиниции од веб и предложија компетенциите да се дефинираат така што во себе ќе ги вклучуваат сите важни одредници (Shavelson, 2010). Така дефинирани компетенциите претставуваат (1) физичка или интелектуална способност, вештина, или и двете, (2) капацитет да се постигне резултат што одговара на знаењето, (3) спроведување во стандардизирани услови, (4) оценување според одредено ниво или стандард на учинок, како адекватно, доволно, исправно, соодветно, или квалификувано, (5) можат да се унапредат, (6), се потпираат врз комплексни индивидуални способности, и (7) треба да се набљудуваат во реални животни околности. Ваквиот пристап е премногу концептуален и не го зема предвид конкретното значење на поимот компетенција во самата пракса. Одредниците се преклопуваат, а вредноста на поимот компетенција се губи низ цепкањето на нејасни категории. Исто така се губат од вид актуелните дилеми, како што е таа дали компетенциите треба да се набљудуваат како исход или стандарди на учинок, или треба да означуваат способности, ставови и карактеристики на поединецот (Azevedo, Arfelthaler, и Hurst, 2012).

Голема збрка прави мешањето на поимот компетенција со слични термини како што се знаење, вештини, способности, "да се знае како", капацитет, особини на личноста, однесување и слично. Најтешко е да се направи разлика помеѓу поимите компетенција

и вештини, особено затоа што дадените термини често се употребуваат наизменично. Кон тоа допринесува и современата употреба на поимот вештини која има проширено значење. Вештините денес не ги означуваат само техничките знаења и вештини потребни за одредени работи, туку и многу општи и лични способности и ставови (Chappell, Hawke, Rhodes, & Solomon, 2003). Заради тоа се јавуваат обиди за разграничување на овие два поими. Речникот на Европската Комисија “Cedefop“ вештините ги дефинира како способност да се извршуваат задачите и решаваат проблемите, а компетенциите како способности дека исходите од учењето адекватно се применуваат во даден контекст, како што се образованието, работата, личниот или професионалниот развој (Cedefop, 2008). Компетенциите не се ограничени на когнитивните елементи (употреба на теорија, поими или знаења кои се подразбираат) туку вклучуваат и функционални аспекти (технички вештини) како и меѓучовечки одредници (општествени или организациски вештини) и етички вредности. Од ваквиот пристап кон разграничувањето на поимите вештина и компетенција, воочуваме дека релацијата на која се однесуваат вештините е потесна и појасно определена преку односот помеѓу способноста и нејзините примени при решавање на проблеми и извршување на задачи, додека релациите на кои се однесува поимот компетенцијата се покомплексни и послабо одредени, бидејќи се поврзуваат со резултатите од учењето и активностите во контекст (образовен, работен, меѓучовечки, личен) како и целите кон кои се тежнее преку личниот и професионален развој.

Според програмата на Дефинирање и селекција на компетенциите (Definition and Selection of Competencies - DeSeCo) во рамките на проектот на ОЕЦД, компетенциите се дефинират како нешто што е повеќе од знаење и вештини, а во себе вклучуваат и способност да се соочиме со сложените барања, потпирајќи се на активирачки психосоцијални ресурси (вклучувајќи ги вештините и ставовите) во одреден контекст (Rychen & Salganik, 2003). Ваквата дефиниција има динамичен карактер и зборува за интеракцијата помеѓу индивидуата и социјалната (работна) средина. Таа укажува на психосоцијалните ресурси потребни за остварување на работните цели, како и на контекстот во кој се одвиваат активностите. Се смета дека со ваквиот начин на дефинирање на компетенциите се избегнува стеснатата перспектива присатна во повеќето толкувања на човечкиот капитал (Schuller & Desjardins, 2007).

Во согласност со досегашната дискусија, како и со дефиницијата за компетенцијата на програмата DeSeCo, е разликување на три клучни клучни карактеристични поими на компетенција: ресурси, контекст и цели (Bourse, Harzallah, Leclère, и Трише, 2002). Во ресурси спаѓаат знаење, вештини и однесување. Однесувањето го условува начинот на кој знаењето и вештините ќе се одразат во пракса. Однесувањето се набљудува преку бихевиористички агол, такашто во дадената категорија се вклучени и индивидуалните особини и ставови. Дефиницијата за компетенција која произлегува од оваа анализа покажува дека тоа се ефектите од употребата на ресурсите (знаење, вештини и ставови) во даден контекст за да се остварат целите или да се исполни одредена мисија. Поширока верзија на оваа дефиниција укажува на тоа дека компетенциите се склоп од знаење, вештини и однесувања, употребени во даден контекст, со цел да се постигнат целите или да се оствари одредена мисија согласно очекуваните стандарди во фамилијарните и нефамилијарните ситуации (BAJUNAID, 2008).

Во неодамнешното истражување на Дирекцијата за образование на ОЕЦД намерно се употребува отворена дефиниција за компетенцијата, како на она што им е неопходно на младите луѓе да бидат ефикасни работници и граѓани во општеството на науките од XXI век (Ananiadou & Claro, 2009). Во даденото истражување поимите компетенција и вештини се користат наизменично поаѓајќи од тоа дека различните држави користат еден или друг поим за да означат сличен збир на појави. Иако овој пристап на еластично дефинирање на поимот компетенција ја отвора можноста за неговата слободна примена и толкување, сметаме дека е важно да се испитаат функциите на поимот компетенција во различни контексти и според тоа да се види како се употребува овој поим.

### ***3.1.1. Функции и употреба на поимот компетенција***

Поимот компетенција има свое прагматично значење во зависност од контекстот на употребата. На тој начин поимот компетенција добива различни функции. Во рамките на професионалните здруженија поимот компетенција има функција на стандардизација, бидејќи се користи како форма за контрола на квалитетот на услугите кои се нудат. Во рамките на организацијата поимот компетенција има улога при утврдување на предуслови за добар работен придонес и на тој начин е носител на

функцијата продуктивност. Во рамките на образовните институции поимот компетенција е поврзан со резултатите од образовниот процес и на тој начин ја добива функцијата на евалуативен критериум на образовниот процес кој пак придонесува за подобрување на образованието насочено кон компетенции. Во рамките на дуалното образование поимот компетенција е насочен кон усогласување на целите на стручното образование со потребите на стопанството и на тој начин ја добива функцијата на врска помеѓу теоријата и практиката. Во рамките на програмските политики поимот компетенција се јавува поради потребата да се одредат посакуваните компетенции за целокупната работна сила па така доаѓаме до вредносните функции на поимот компетенција, поради постоењето потреба за нагласување на посакуваните компетенции како вредности кон кои треба да се стремиме во рамките на процесот на доживотното учење.

Различните контексти и функциите на поимот компетенција довеле до разликите во употребата на терминот. Употребата во правец на операционализација преку димензиите на личноста е насочена, за да се издвојат димензиите на личноста потребни за извршување на одредена работа. Во димензиите на личноста како битни при работа се сметаат знаењето, вештините, особините на личноста, вредностите и слични категории. Лицето кое го красат изразените барани димензии се означува како професионалец.

Втората насока во употребата на поимот компетенција е насочена кон операционализација преку работното однесување на индивидуата. Се наведуваат потребните облици на однесување кое лицето мора да ги исполнува со цел да го оствари работниот учинок, додека пак способноста на лицето да ги извршува истите, се означува како компетенција. Напредната верзија на овој начин на употреба на поимот компетенција зборува и за начинот на кој работите се извршуваат, односно се воведува поимот стандард врз основа на кој се проценува дали е некој компетентен или не.

Третата насока на употребата на поимот компетенција е насочена кон операционализација преку работните улоги на лицето. Работните улоги се разгледуваат преку меѓусебните односи со другите улоги на работното место. Работните улоги се договараат и усогласуваат, ги обликува работната средина и окружувањето во која тие

настануваат. Работните улоги се многу комплексни и најдобро се опишани преку резултатите кои треба да се постигнат при работата, односно преку социјалните очекувања. Ваквиот начин на употреба на поимот компетенција се оддалечува од нагласувањето на димензиите на индивидуата а се приближува кон потребите на работното место преку постигнатите работни резултати. Социјалните очекувања од работните улоги не се само поврзани за конкретно работно место и работен учинок кој се очекува за тоа работното место, туку се поврзани и со снаоѓањето во пошироко социјално окружување, како и снаодливост во различните работни активности и непредвидени случувања. Значи, компетенциите во својот поим ги вклучуваат како исходите, така и процесите при работа и контекстот во кој се извршува истата работа.

Четвртата насока на употребата на поимот компетенција е насочена кон интеграција на различните значења на поимот со цел да се поврзат потребите на пазарот на трудот со резултатите од образованието. Оваа насока тежнее кон вклопување на сите до сега наведени поими како што се димензиите на личноста, работните улоги, работните однесувања, резултатите од учењето и стандардите. Компетенциите се набљудуваат како интегриран збир на вештини, знаење и ставови кои на поединецот му овозможуваат ефикасно вршење на активностите во дадената професија или функција во согласност со очекуваните стандарди. Оваа дефиниција се употребува и од “Меѓународниот одбор за стандарди за обука и настава“ (The international Board of Standards for Training, Performance and Instruction; IBSTPI, 2006). Врз основа на ваквиот начин на дефинирање на компетенциите, постои можност да се изработат стандарди за професиите, да се развијат курикулуми во образовниот процес, да се одредат критериумите за сертификација, да се евалуираат работници, да се планираат програмски политики и да се исполнат многу други цели поврзани со компетенциите.

(IBSTPI Competencies and Standards – ITFORUM – Discussion Paper, 2006, стр.3).

Врз основа на досегашната дискусија веруваме дека може да се изведе следната дефиниција на компетенцијата која тежнее да ги опфати сите битни елементи:

Компетенциите се резултати на учењето кои се поврзани со збирот од знаење, вештини, ставови и вредности на луѓето со очекувања од работните улоги и резултираат во работните однесувања кои се одвиваат според стандардите за

извршување на одредена професија.

Оваа дефиниција на компетенциите ќе ни послужи како работна дефиниција за понатамошно разгледување и истражување. Меѓутоа, бидејќи нашето истражување е насочено кон одредена група на компетенции кои ги нарекуваме клучни компетенции, потребно е накосо да ги презентираме главните видови компетенции.

### **3.1.2. Видови компетенции**

Големиот број компетенции ја создаваат потребата од нивно групирање. И покрај различното толкување на компетенциите во категориите, постои тенденција за разликување на двете основни групи на компетенциите. Една од попознатите поделби ги нарекува тврда и мека компетенција. Тврди се оние компетенции кои ги одредуваат основните помалку или повеќе технички ресурси (знаење, вештини и способности), кои се потребни за спроведување на одредена активност, а меки се оние кои одговараат на индивидуалните однесувања, особини и мотиви (Bourse и соработници., 2002) .

Втората поделба разликува општи, генерални или генерички компетенции кои подразбираат преносливи вештини, и предметно специфични компетенции кои се однесуваат на теоретски, практични, и/или истражувачки знаења/вештини во одредена област (Gonzales & Wagenaar, 2003). Генеричките компетенции се делат на инструментални, интерперсонални и систематски компетенции. Инструменталните се оние компетенции кои имаат инструментална функција, како што се когнитивните способности, методолошките капацитети, технолошките вештини и јазичните вештини. Интерперсоналните компетенции се набљудуваат преку индивидуалните и социјалните способности. Индивидуалните способности ги опфаќаат капацитетите да се изразат сопствените чувства, критичките и самокритичките способности, а социјалните способности опфаќаат меѓучовечки вештини, тимска работа, изразување на социјалната и етичката посветеност. Системските компетенции се однесуваат на оние способности и вештини кои се однесуваат на разбирање, чувствителност и знаење за тоа како функционираат деловите од целината во рамките на системот.

Нас особено не интересираат меките, односно генеричките компетенции. Голем е бројот на називите со кои генеричките компетенции се означуваат. На пример, темелни вештини, сржни вештини, сржни компетенции, преносливи вештини, клучни

компетенции, меки вештини, вештини на однесување, заеднички вештини, суштински вештини, општи вештини, вештини на вработување ", да се знае како "на работното место, вештини кои овозможуваат критичност, клучни квалификации, квалификации независни од процесите и слично (Finegold & Notabartolo, 2008; Spowart, 2011; NCVET, 2003). Во овој труд ќе го користиме поимот клучни компетенции.

### **3.2. Клучни компетенции**

Клучните компетенции се оние компетенции кои не се врзани за специфична област туку истите се барани без оглед на струката и професијата на личноста. Клучните компетенции се сметаат за општи во смисла на тоа дека тие го потпираат и олеснуваат усвојувањето на повеќето посебни компетенции (Hager, 1996). Клучните компетенции го олеснуваат учењето и снаоѓањето во различните ситуации. Во денешното време на глобалната компетенција, зголемувањето на општествената различитост и постојаното унапредување на технологијата, работодавачите се во потрага по добро истренирана работна сила, односно поединци опремени со академски, технички и социјални вештини, подготвени да одговорат на различните барања и задачи (Raybould & Sheedy, 2005; Zinser, 2003). Клучните компетенции овозможуваат снаоѓање во новите и тешките ситуации. Тие се однесуваат на преносливите вештини и истите може да се претстават како вештини развиени во една ситуација која може да се пренесе и во други ситуации (Curry & Sherry, 2004). Значи, клучните компетенции имаат суштинско значење, бидејќи овозможуваат учење и снаоѓање во нови ситуации, а исто така се целесходни бидејќи се однесуваат на различните области на работата. Се нагласува важноста на компетенциите неопходни за било која област на работа (Spowart, 2011). Поради тоа се предлага студентите да се едуцираат така што, со доволно компетенции би можеле да решаваат проблеми и лесно да се прилагодуваат на промените по дипломирањето (Kim, Par, & Choi, 2017).

DeSeCo проектот е инициран од страна на ОЕЦД, со цел да се одреди како да се опремаат студентите со сржните компетенции (eng. core competencies) кои се однесуваат на севкупниот квалитет на живот а не само на компетенциите за професијата. OECD ги дефинира клучните компетенции како лични детерминати или нагласени карактеристики кои овозможуваат, во комбинација со технички или професионални



вештини, давање улога/работа. Компетенците ги одредуваат очекуваните области и нивоата на учинок, ни кажуваат што се вреднува и наградува. Клучните компетенции не ги одредуваат нашите технички улоги и одговорности, ниту пак ги вклучуваат техничките вештини потребни за работа на работните места. (<http://www.oecd.org/careers/oecdcorecompetencies.htm>).

Паралелно со зголемувањето на важноста на клучните компетенции во програмските политики и пошироко, резултатите од истражувањето укажале на значајна поврзаност. Клучните компетенции кои се поврзани со општествениот домен се покажале како директно поврзани со успехот на пазарот на трудот (Хок Кiong-1986; Stasz, 2001). Во нив спаѓаат комуникациските вештини, лидерство, насоченост на клиентите, разбирање, емоционална интелигенција и слично. Другите истражувања се насочиле кон истражување на разликите помеѓу подвидовите на генеричките компетенции, имено на инструменталните, интерперсоналните и системските компетенции. Се покажало дека единствено систематските компетенции имаат значително влијание при вработливоста наспроти инструменталните компетенции (Teijeiro, Rungo, & Freire, 2013). Рековме дека систематските компетенции се однесуваат на оние способности и вештини поврзани со разбирање, чувствителност и знаење за тоа како функционираат деловите од целината во рамките на системот. Овие наоди ги потврдуваат мислењата на експертите за важноста на карактеристиките на личноста на пазарот на трудот, додека пак инструменталните компетенции повеќе се поврзуваат со образованието и способностите стекнати со дипломирањето.

За нашиот труд важно е да се издвојат кои компетенции се барани на пазарот на трудот и се значајни како дел од психосоцијалните ресурси. За нив се зборува како за компетенции на работната сила во XXI век, земајќи ги предвид специфичностите на современото работење, технолошкиот развој и глобализацијата. Исто така ни е важно да го покажеме придонесот на високото образование во подигањето на потребните компетенции на модерниот пазар на трудот. Во рамките на тоа ќе презентираме и резултати од проектот Reflex работен во Европската унија.

### ***3.2.1. Клучни компетенции на работната сила во XXI век***

Низа промени го следат пазарот на трудот во XXI век. Од една страна, видлив е

преминот од информациска и услужна економија, комбиниран со компјутеризацијата на работните места, кои бараат соодветна промена во вештините кои се бараат од работната сила (Burrus, Jackson, Xi, & Steinberg, 2013). Од друга страна, промените во структурата на занимањата кои резултираат на намалување на обликот на работата која е мануелна и не бараат многу вештини, како и зголемувањето на услужните дејности и работа која бара знаење, довеле до зголемување на барањата за сеопфатни компетенции (Finegold & Notabartolo, 2008). Дадените промени поттикнале различни обиди за утврдување на клучните компетенции на работната сила во XXI век. Меѓутоа и покрај големиот број на предлози, не постои согласност околу најдобрата комбинација на компетенции кои би го унапредиле успехот на пазарот на трудот (Ashton & Green, 1996; Barth, Godeman, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007; Biesma, Pavlova, Van Merode & Groot, 2007; Kelly, O'Connell, & Smyth, 2010; McGuinness & Sloane, 2011; OECD, 2008; Semeijn, Boone, van der Velden, & van Witteloostuijn, 2005; Stasz, 2001). Една од причините за недостаток на консензус веројатно е и поврзаноста со различните пристапи и потешкотии при мерењето на компетенциите. (Ashton & Green, 1996; Biesma и сораб., 2007).

Одредувањето на клучните компетенции е важно заради планирањето на едукацијата насочена кон развивањето на компетенции, одредувањето на начинот на проценка на компетенциите а потоа следствено, усогласување на образованието со потребите на пазарот на трудот. Постојат голем број на пристапни рамки кои се развиени за да се анализираат најважните компетенции на работната сила од XXI век. Меѓу поважните се:

- Educational Testing Service (ETS), Princeton, New Jersey, (Burrus, Jackson, Xi, & Steinberg, 2013);
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), University of Melbourne, (Griffin & Care, 2015);
- The Partnership for 21st Century Learning (P21), Washington, ([www.p21.org](http://www.p21.org));
- The William and Flora Hewlett Foundation, Menlo Park, California, (Finegold & Notabartolo, 2008);

- National Centre for Vocational Education Research, Adelaide, (NCVER, 2003);
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), OECD, Paris, ([www.oecd.org](http://www.oecd.org));
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, Washington, (SCANS, 1991);
- Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Washington, (Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Survey; [www.nces.ed.gov](http://www.nces.ed.gov)).

Повеќето пристапи се базираат на групирање на компетенциите во помал број на категории. Генерално компетенциите се сведени во три до шест категории. Резултати од горенаведените проекти се следните:

- ETC пет компетенции: решавање на проблеми, флуидна интелигенција, тимска работа, достигнувања / иновации и комуникациски вештини;
- ATC21S четири компетенции: начини на размислување, начини на работа, алатки за работа и живеење во светот;
- P21 четири компетенции: клучни теми и теми од XXI век, вештини за учење и иновации; вештини поврзани со информации, медуми и технологија, и животни и кариерни вештини;
- WFHF пет компетенции: аналитички вештини, интерперсонални вештини, способност за извршување, процесуирање на информации и капацитет за промена;
- NCVER шест компетенции: основни / фундаментални вештини, вештини поврзани со луѓето, вештини за/перцепции/мислења, лични вештини и атрибути, вештини поврзани со деловниот свет, вештини поврзани со човековата заедница;
- DeSeCo три компетенции: да се дејствува автономно и смислено, интерактивна употреба на алатки, са се вклучува и да се функционира во општествено-хетерогени групи;
- SCANS четири компетенции: основни / фундаментални вештини, мисловни вештини од повисок ред, интерперсонални и тимски вештини, лични вештини и атрибути;

- ALL четири компетенции: прозна писменост, писменост поврзана со документите, сметање, решавање на проблеми.

Различните резултати се последица на различните пристапи на анализа и синтеза на компетенциите. Теоретското моделирање на компетенциите, нивната проценка, како и користењето на резултатите од оценувањето во пракса доведуваат до нови предизвици за истражувања во областа на психологијата и образованието (Hartig i sar., 2008). Со оглед на тоа што различните пристапи го отежнуваат споредувањето на добиените резултати, детално ќе ги прикажеме одбраните пристапи. Нашата цел во ова истражување е да дојдеме до прифатлива листа на клучни компетенции во XXI век.

### **3.2.1.1. Клучни компетенции во пристапната рамка ETS**

ETS е кратенка од англискиот наслов "Educational Testing Service", која може да се преведе како "Услуги за тестирање на образованието". Тоа е организација која е основана во 1947 година како би ги спровела и проширила научните истражувања заради поддршка на своите производи и услуги, како и заради унапредување на мерењата од областа на образованието. Резултатите од истражувањата се достапни секому, како на професионалната заедница така и на општата јавност. Сите објавени резултати ја поминуваат постапката на рецензија сè со цел да се зачуваат научните и професионалните стандарди.

Извештајот од истражувањето ETS RR-13-12 е печатен во ноември 2013 година, под наслов "Identifying the Most Important 21st Century Workforce Competencies: An Analysis of the Occupational Information Network (O\*NET)", во превод "Препознавање на назначајните компетенции на работна сила во XXI век: Анализа на Мрежата на информации за интересите "(Burrus, Jackson, XI, & Steinberg, 2013). Во истражувањето се тргнува од фактот дека досегашните пристапни рамки не се проверени со истражувањето така што не се знае кои се компетенциите кои се навистина важни во XXI век. Тргнувајќи од три пристапни рамки (ATC21S -Assessment and Teaching of 21st CenturySkills; P21 – The Partnership for 21st Cenury Learning, The William and Flora Hewlett Foundation – Finegold and Notabartolo, 2008), авторите издвоиле 24 компетенции кои ги групирале во седум категории. Потоа ја издвоиле анализа на O\*NET базата и по пат на анализа на основната компонента изолирале 15 компоненти. Со споредување на

двата низа ги издвоиле петте најважни компетенции, а со понатамошно истражување утврдиле и статистички значајна поврзаност на четирите добиени компетенции со заработувачката. Во понатамошниот текст подетално ќе ги прикажеме фазите на ова истражување.

Прво се прикажани трите пристапни рамки. F & N рамката (Finegold & Notabartolo, 2008) произлегува од проучување на литературата фокусирана на барањата од занимањата на иднината. Издвоени се следните групи на компетенции: аналитички вештини, интерперсонални вештини, способност за извршување, за процесирање на информации и капацитет за промени. ATC21S рамката (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, & Rumble, 2010) анализата ја направила преку употреба на експерти за работна сила така што тие анализираше курикулуми за учењето на вештини за XXI век, кои се развиени од Европската Унија, Организацијата за економска соработка и развој, САД, Јапонија, Австралија, Шкотска, Англија, Северна Ирска и Меѓународното општество за технологија во образованието. Издвоени се следните групи на компетенции: начини на размислување, начини на работа, алатки за работа и живеење во светот. P21 рамката се покажала како многу влијателна а истата е основана е со поддршка на America Online, Cisco, Microsoft и US Department of Education. Вклучените експерти ги издвоиле следните групи на компетенции: клучни теми и теми на XXI-от век, вештини на учењето и иновации, вештини поврзани со информациите, медиуми и технологијата и животни и кариерни вештини.

Со анализата на овие три рамки е востановено дека во сите три рамки се наоѓаат компетенции кои можат да се стават во пет категории на F & N рамката, освен во категоријата “да се живее во светот“ од ATC21S рамката и категориите клучни теми и теми од XXI-от век од P21 рамката. Така се добиваат седум категории кои се прикажани со компетенциите во Табела 1.

Табела 1. Рамки на компетенци со категории и компетенции.

		ATC21S	F & N	P21
аналитички вештини	Решавање на проблеми	x	x	x
	Критичко размислување	x	x	x
	Донесување на одлуки	x	x	
	Истражување и испитување		x	

интерперсонални вештини	Комуникација	x	x	x
	Соработка и работа во тим	x	x	x
	Лидерство и одговорност		x	
способност на извршување	Иницијатива и самонасочување		x	
	Продуктивност		x	
процесирање на информациите	Информациска писменост	x	x	x
	Медиска писменост	x	x	x
	ИСТ писменост		x	
	Дигитален граѓанин		x	
капацитет за промена	Кративност/иновативност	x	x	x
	Учење за учење	x	x	x
	Флексибилност и прилагодливост		x	
живеење во светот	Граѓанство /граѓанска писменост	x		x
	Живот и кариера	x		x
	Лична и општествена одговорност	x		
клучни теми и теми на XXI век	Познавање на клучните академски теми			x
	Глобална освестеност			x
	Финансиска, економска, работна и претприемачка писменост			x
	Здравствена писменост			x
	Писменост за животната средина			x

\* преземено од Finegold & Notabartolo (2008)

Согледувајќи ги издвоените компетенции авторите истакнуваат дека тие се добиени врз основа на анализи од експерти, така да тие дефинитивно имаат теоретска вредност, а набљудувани сами за себе тие носат и интуитивна вредност на согласување со барањата на пазарот на трудот на XXI век. Меѓутоа без емпириска проверка, дадената листа нема вистинска вредност. Затоа, авторите одлучиле, тргувајќи од базата O\* NET со истражување да стигнат до листата на најбараните компетенции во XXI век.

O\*NET претставува сеопфатната база на податоци која ги содржи карактеристиките на занимањата и на работникот. Таа постојано се осовременува и е достапна за јавност без надомест. Во себе содржи описи на знаења, вештини, способности, интереси и општи работни активности поврзани со секое занимање. Основата за организирање на информациите во O\*NET претставува таксономија на дескриптори за професијата

позната уште и како модел на содржината на O\*NET (Tippins & Хилтон, 2010). Моделот содржи 277 дескриптори кои може да се применат на сите занимања и истите се сортирани во класификационен систем. Дескрипторите се ориентирани кон работниците или на работата и се поделени во шест домени. Во дескриптори ориентирани на работата спаѓаат барањата за професиите, карактеристиките на работната сила и информациите поврзани со занимањето. За истражување на компетенциите значајни се карактеристиките на работниците како и барањата на работниците.

Карактеристиките на работниците се дефинирани како трајни карактеристики, кои можат да влијаат како врз работниот придонес така и врз способноста да се здобијат со знаења и вештини потребни за поефективен работен придонес. Карактеристиките на работникот вклучуваат способност, интерес за занимањето, работните вредности и работни стилови. Истражувачите се насочени кон истражување на способностите и работните стилови, бидејќи тоа се карактеристики кои можат да се унапредат. Базата O\*NET разликува 52 способности и 16 работни стила. Способностите се однесуваат на можностите да се изведат различните видови на задачи како што се вербални, физички, сензорни, математички. Работните стилови се однесуваат на барањата кои занимањата се поставуваат во поглед на диспозицијата, односно на личноста. Зборот работни стилови е избран наместо личност, со цел да се нагласат карактеристиките на личноста поврзани со занимањата (Tippins & Hilton, 2010)

Покрај способностите и работните стилови од категоријата на карактеристиките на работникот, авторите се определиле во истражувањето да ги вклучат и барањата од работниците. Барањата на работниците се однесуваат на дескрипторите на атрибутите поврзани со работата кои се стекнуваат и/или се развиваат преку образованието и/ или искуството. Вештините, знаењето и образованието се вклучени во барањата на работниците. Авторите за истражувањето ги избрале категориите вештини и знаење. Базата O\*NET разликува 35 вештини и 33 знаења. Вештините се дефинирани како стратегии и процедури за достигнување и работа со знаење кое доаѓа со искуство и практика (Tippins & Hilton, 2010). Се разликуваат основни вештини во кои спаѓаат содржајните вештини (на пример, читање, пишување ...) и процесни вештини (на пример, критичко мислење, активно учење ...), и крос-функционални вештини во кои

спаѓаат социјалните вештини, сложено решавање на проблемите, техничките вештини, системските вештини (на пример, донесување одлуки) и вештини за управување со ресурси. Знаењето се однесува на збирот на меѓусебно поврзани факти од одреден домен (Tippins & Hilton, 2010).

Истражувањето е спроведено преку прашалници во кои се оценувало значењето на дескрипторите за одредена работа на петостепената скала на Ликерт. Врз основа на дескриптивната анализа во десетте најважни детерминати се влезени работните стилови и тоа по редослед на важноста: зависност, внимание на детали, интегритет, соработка, иницијатива, самоконтрола, толеранција на стрес, аналитичко мислење, приспособливост/флексибилност и издржливост. Потоа, анализата на основната компонента била спроведена на примерок со работнички карактеристики и на барањата од работниците посебно. На примерок на карактеристиките на работниците биле издвоени следните компоненти: атлетицизам, визуелна острина, флуидна интелигенција, комуникациски вештини, тимска работа, достигнување/иновација и внимание на детали/набљудување на близина. На примерот од барањата на работниците издвоени се следните компоненти: решавање на проблеми, механички вештини, ориентација на услуги, културна писменост, деловна писменост, научна писменост, граѓанска писменост, како и процесирање на информации. Врз основа на аритметичка средина на проценката за секоја рангирана компонента, и во првите пет влегуваат според овој редослед: решавањето на проблеми, флуидна интелигенција, тимска работа, достигнување/иновации, комуникациски вештини. Корелациите со заработката ја потврдуваат поврзаноста на четирите компоненти без тимска работа.

На крајот авторите направиле споредба на резултатите добиени од истражувањето на O\*NET базата со анализата на трите рамки на компетенцијата. Петте највисоко рангирани компоненти одговараат на трите категории присатни во сите три рамки: решавањето на проблемите и флуидната интелигенција одговараат на аналитичките вештини, тимската работа и комуникациските вештини одговараат на

интерперсоналните вештини а достигнувања /иновациите на капацитетот за промена. Авторите сметаат дека петте издвоени компоненти ги претставуваат компетенциите за работната сила на XXI век кои се најбарани во сите занимања.



### 3.2.1.2. Клучни компетенции во пристапната рамка ATC21S

Истражувањето спроведено во пристапната рамка ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) е насочено кон испитување на улогата на стандардите и на проценката во промовирањето на учењето. Се тргнува од проширената практика дека голем број од наставните часови се користат за подготовка на учениците за тестови што е показател на насоченост на наставата на видливите ефекти од тестирањето, а не на стандардите и целите на учењето. Оваа практика не придонесува за развој на компетенциите кои се бараат во XXI век и не ги подготвува учениците за предизвиците присатни при идните вработувања. Затоа, авторите предлагаат модел врз основа на кој во иднина би се проверувале компетенциите (Binkley et al., 2010).

Моделот е предвиден да се користи како примерок кој едукаторите би го прилагодувале на специфичниот контекст во кој тие ја изведуваат наставата. Проценката треба да претставува прилика за да се нагласат целите на учењето кон кои се стреми секое ниво на образование. Авторите предлагаат стандардите и проценките за XXI век дека треба да бидат во согласност со развојните цели важни за XXI век, (б) да ги вклучат во себе прилагодливоста и непредвидливоста, (в), во поголем дел да се засноваат на придонес, (г) да го вреднуваат подучувањето и учењето (д) да се направи видно размислување на ученикот, (ѓ) да се исполнат критериумите за добра проценка (праведност, прецизност, валидност, употребливи повратни информации за сите учесници, и слично).

Во рамките на ова истражување авторите понудија листа на компетенции за XXI век врз основа на анализата на дванаесет релевантни курикулуми и рамки за проценка, преземени од различни земји. Издвоени се десет компетенции кои се групирани во четири категории. Секоја компетенција е опишана во согласност со KSAVA рамката, што претставува кратенка за знаење, вештини, ставови, вредности и етика (eng.knowledge, skills,attitudes,values,ethics).

Компетенциите се следните:

- начини на размислување
  - креативност и иновативност

- критичко размислување, решавање на проблеми, донесување на одлуки
- учење за учење, метакогниција
- начини на работа
  - комуникација
  - соработка (тимска работа)
- алатки за работа
  - информциска писменост (вклучува истражување на извори, докази, пристрасност, итн.)
  - ИТЦ писменост (информациски и комуникациски технологии)
- живеење во светот
  - граѓанство (локално и глобално)
  - живот и кариера
  - лична и општествена одговорност - вклучувајќи ја и културната свест и компетентност.

Во KSAVA рамката секоја компетенција е опишана низ три димензии. На пример, "да се мисли креативно" во рамките на знаењето е опишано, меѓу другото, како познавање на техники за создавање на идеи, во рамките на вештините како создавање на нови и вредни идеи, а во рамките на ставовите, вредностите и етиката, како отвореност кон нови и вредни идеи. Ваквиот начин на опишување на компетенциите ја претставува нивната операционализација која ја олеснува стандардизацијата и проценката. Понатаму авторите даваат примери за проценка на компетенција, разгледувајќи ги можностите за користење на информатичките технологии. Овој модел е вклучен во пристапната рамка на ЕТС кој прв го прикажавме.

### **3.2.1.3. Клучни компетенции во пристапната рамка P21**

Партнерството за учење во XXI век обединува деловни луѓе, влади и лидери во образованието на САД како и од другите земји со цел да се подобри програмска

политика и практиката на образованието кое може да се проверува. P21 подразбира дека сите ученици имаат потреба од образовни искуства во образовните институции и пошироко, која се заснова на усвојување на знаења и вештините потребни за успех во глобалниот и дигитално поврзаниот свет (P21, 2015). P21 нуди рамка која им овозможува на учениците (студентите) поактивно да учествуваат во процесот на учењето и подобро да се подготват за денешната глобална економија.

P21 рамката ја сочинуваат компетенциите (клучните теми и теми на XXI век, вештини на учење и иновација, вештини поврзани со информациите, медиумите и технологијата, како и животните и кариерните вештини) и поддржувачките системи (стандард, проценка, курикулум и инструкција, професионален развој и средината во која се учи). Во клучните теми влегуваат предмети кои се сметаат за задолжителни во секое образование: англиски јазик, светски јазици, уметност, математика, економија, наука, географија, историја, влада и општество. Во интердисциплинарните теми од XXI век, авторите вбројуваат:

- глобална освестеност (разбирање на глобалните проблеми, резпект кон другите нации и култури, подготвеност за соработка во мултикултурна средина),
- финансозна, економска, деловна и претприемачка писменост (добро економско одлучување, разбирање на значењето на економијата во општеството, претприемачки дух),
- граѓанска писменост (информираност и разбирање на процесот на власта, учество во правата и должностите на граѓаните, разбирање на импликациите на граѓанските одлуки)
- здравствена писменост (разбирање на здравствените информации и услуги, разбирање и примена на превентивни мерки, донесување на здравствени одлуки, надгледување на здравјето)
- писменост за животната средина (разбирање на проблемите на средината поврзани со воздух, вода, почва, клима, храна, енергија, екосистем: разбирање на влијанието на општеството врз природниот свет, преземање на акции во насока на предизвиците на животната средина).

Во вештини на учење и иновации, авторите вбројуваат:

- Креативност и иновации (употреба на различни техники за создавање идеи, елаборација, разработка, анализа и евалуација на создадени идеи, пренесување на идеи на другите, отвореност за туѓите перспективи, разбирање на отпорот на прифаќање на нови идеи, имплементација на иновации),
- Критичко мислење и решавање на проблеми (употреба на различните видови на резонирање; разбирање на сложени системи, донесување на судови и одлуки врз основа на анализа на аргументи, различни гледишта и критичка рефлексивност на процесот на учење, решавање на проблеми),
- комуникација и соработка (артикулирање на мисли и идеи преку вербален, пишан и невербален начин; слушање со разбирање на значењата, вредностите, ставовите и намерите; користење на медиуми и технологија во комуникација; флексибилност и подготвеност за компромис заради заеднички цели; прифаќање на заедничка одговорност во тимска работа и вреднување на секој поединечен придонес).

Во вештини поврзани со информациите, медиите и технологијата авторите ги вбројуваат:

- Информациската писменост (ефективен и ефикасен пристап до информации, вреднување на информации, соодветна употреба, управување со протоколот на информациите од различни извори, разбирање на легални и етички правила поврзани со информациите)
- Медиумска писменост (разбирање на тоа како, зошто и за кого се прават медиумските пораки; истражување на различните индивидуални толкувања на пораките, и како медиумите влијаат врз уверенијата и однесувањето; создавање на медиумски производи, разбирање на легални и етички правила поврзани со медиумите)
- ИКТ (информации, комуникација и технологија) писменост (употреба на технологијата при истражување, организирање, евалуација и комуникација на информациите; разбирање на легалните и етичките правила во врска со ИКТ),

Во животни и кариерни вештини авторите вбројуваат:

- Флексибилност и адаптибилност (прилагодување на промените на улогите, на распоред, контекст, флексибилно прифаќање на повратни информации; справување со пофалби и критики, балансирање на различни ставови и верувања, особено во мултикултурните средини)
- Иницијатива и самонасочување (балансирање на краткорочни и долгорочни цели; ефикасна употреба на време, самостојна работа, работа без надзор; заложба за учење надвор од она што е потребно, тенденција кон професионалност, посветеност на учењето како целоживотен процес, анализа на минатото искуство заради иден напредок)
- Општествени и меѓу-културни вештини (да се знае кога да се зборува а кога да се слуша, однесување со почит и професионалност, почитување на културните разлики, отвореност за различни идеи и вредности, употреба на културните разлики за иновации и подобрување на квалитетот)
- Продуктивност и одговорност (соочување со пречки и натпреварувачки притисоци, управување со проекти, создавање на резултати во различни околности),
- Лидерство и одговорност (водење на другите кон целта, инспирирање на другите, проценка на нивната сила за да се постигнат целите, интегритет и етичност во текот на влијанието и употребата на моќ, одговорно однесување кое ги зема предвид интересите на пошироката заедница).

#### **3.2.1.4. Клучни компетенции во пристапната рамка од "The William and Flora Hewlett Foundation"**

Фондацијата Хјулет побарала од Фајнголд и Ноутбартоло да се испита дали има докази во литературата дека поседувањето на петнаесет клучни компетенции прави разлика во економските и образовните резултати за поединците и организациите. Во својот извештај, Фајнголд и Ноутбартоло (2008) пишуваат дека има многу малку докази за корелацијата помеѓу клучните компетенции и исходи за поединци и организацијата. Врз основа на анализата на литературата тие ги дискутираат исказите за најбараните

компетенции и истите ги класифицираат во пет категории: аналитички вештини, интерперсонални вештини, способност за извршување, процесирање на информации, и капацитет за промени. Тие сугерираат дека компетенциите како што се решавање на проблеми и капацитет за промена се сметаат за напредни стадиуми на развојот во рамките на опсегот на посебните вештини, а не како посебни компетенции. Тие, исто така, предлагаат и вклучување на компетенциите како што е финансиската писменост во конечната листа, како и дека општите компетенции не се изучуваат во изолација од специфичните контексти.

### **3.2.1.5. Клучни компетенции во пристапната рамка на NCVER**

петенции во пристапната рамка на NCVER

NCVER (National Centre for Vocational Education Research) е австралиско тело кое се занимава со прашањата на образованието за струката во Австралија. Австралија е земја која многу рано започнала на систематски начин да посветува поголемо внимание на прашањето за компетенција. Во раните иницијативи спаѓа Карнел комитетот (Комитет за надгледување на квалитетот на образованието), кој во 1985 година ја истакна важноста од стекнување на одредени вештини за време на школувањето кои ќе послужат за понатамошно образование и работа. Финовиот преглед (Комитет за надгледување на Австралискиот образовен совет) на образованието по задолжителното образование, објавен во 1991., ја препознава важноста за развивање на клучните компетенции за младите луѓе. На негова препорака бил формиран Мајеровиот комитет кој развил склоп на клучни компетенции неопходни за подготовка на младите луѓе при вработувањето. Врз основа на сеопфатни консултации со различни сектори на образование и деловната заедница, биле издвоени седум клучни компетенции. Потоа, уследиле и иницијативи од индустрискиот сектор. Комисија на Австралиска група на индустријалци (Аленова советодавна група) во својот извештај од 1999 година го привлече вниманието за важноста на развојот како на тешки така и на меки вештини. Австралиската комора за трговија и индустрија и Советот на работодавачите на Австралија ( The Australian Chamber of Commerce and Industry & the Business Council of Australia - ACCI/BCA ) спровеле студија на погледи на вработените во генеричките

вештини. Нивниот извештај од 2002 година ја дава листата на вештините како основа за вработување и ја нагласува важноста на тие вештини како за висок учинок така и за интеграцијата во реалниот живот. Од 2002 година, Авторитет за националната обука на Австралија (ANTA) се занимава со развојот на вештините за работата во секторот за стручно образование и обука (VET).

Во табелата 2 се прикажани вештините добиени од студијата ACCI/VCA и споредбата со клучните компетенции на комитетот Мејер.

Табела 2. Вештини за работа (ACCI/VCA) и клучните компетенции (Мејер комитет).

<b>вештини за работа</b>	<b>придонеси</b>	<b>клучни компетенции</b>
комуникациски вештини	продуктивни и хармонични односи помеѓу вработените и клиентите	комуникација низ идеи и информации употребата на математички идеи и техники
вештини за тимска работа	продуктивни работни односи и резултати	работа со други и во тимови
вештини за решавање на проблеми	продуктивни резултати	решавање на проблеми
иницијатива и претприемачки вештини	иновативни резултати	
вештини на планирање и организација	краткорочно и долгорочно стратешко планирање	активности на планирање и организација собирање, анализа и организирање на информации
вештини за управување со себеси	задоволство и развој на вработените	
вештини на учење	постојан напредок и експанзија	
технолошки вештини	ефективно извршување на задачите	употреба на технологија

На набројаните вештини за работа прикажани во табела 2, исто така, треба да се додадат и атрибутите на личноста кои се издвоени од ACCI / VCA истражувањето, а тоа се:

- лојалност
- посветеност
- чесност и интегритет
- ентузијазам
- доверливост
- урамнотежен однос кон животот

- и работата
- мотивација
- лична презентација
- здрав разум
- позитивна самодоверба
- смисла за хумор
- способност со носење со притисок
- прилагодливост.

Врз основа на ова како и на анализата на рамките на другите земји NCVER (2003) се заклучуваат дека различните листи на клучните компетенции имаат шест заеднички елементи:

- основни/ фундаментални вештини - како што се писменост, употреба на броеви, употреба на технологија,
- вештини поврзани со луѓето - како што се комуникација, тимска работа, меѓучовечки односи, услуги кон клиентите,
- вештини на поимање/мислење - како што се собирање и организирање на информации, решавање на проблеми, планирање и организација, вештини на учење за учење, за иновативно и креативно мислење, за системско мислење,
- лични вештини и атрибути - како што се да се биде одговорен, полн со ресурси, флексибилен, способен за управување со сопственото време, имање на самопочит,
- вештини врзани со светот на работа - како што се иновативните вештини, вештините за претприемништво,
- вештини врзани за човечката заедница - како што се знаењата и вештините за граѓанството.

Помеѓу останатите заклучоци треба да се наведе и посветеноста на учењето и самоусовршувањето, како и значајот кој го имаат основните/фундаменталните вештини, бидејќи се покажало дека тие не се доволно добро развиени во текот на основното и средното образование.

Врз основа на анализата за значењето на компетенциите, се изведуваат препораки за поединечните сектори. Тука ќе ги наведеме препораките за високото образование. Се



истакнува важноста на јасното предочување на студентите на клучните компетенции кои ќе се развиваат за време на школувањето, бидејќи само на тој начин се охрабрува учењето и развојот. Проценката на клучните компетенции има многу големата важност не само за поединецот туку и за професорите и институциите. Меѓу значајните клучни компетенции за високото образование се наведуваат логичкото и аналитичкото резонирање, решавање на проблеми и интелектуална љубопитност, комуникациски вештини, вештини на тимска работа, вештини на препознавање, пристап и управување со знаење и информации, лични атрибути како што се мечта, креативнос и интелектуална строгост, како и вредности како што се етичката практика, издржливост, интегритет и толеранција.

### **3.2.1.6. Клучни компетенции во пристапната рамка на DeSeCo**

Проектот DeSeCo бил започнат од страна на OECD кон крајот на 1997 година за да се востанови кои клучни компетенции се потребни во современиот свет. Проектот ги опфатил мислењата на експертите и заинтересираните страни (eng. stakeholders). Од експертите учествувале социолози, специјалисти за проценка, филозофи, антрополози, психолози, економисти, историчари, статистичари и едукатори. Од заинтересираните страни учествувале креаторите на програмските политики, аналитичари на програмските политики, синдикатите, вработените, националните и интернационалните институции. Во текот на првиот меѓународен симпозиум воспоставена е платформа за размислување за клучните компетенции врз основа на анализата на досегашните истражувања и разјаснувања на поимот компетенција. Во периодот до вториот меѓународен симпозиум придонес дале државите со свои перспективи (Австрија, Белгија, Данска, Финска, Франција, Германија, Холандија, Нов Зеланд, Норвешка, Шведска, Швајцарија, САД) и експерти со свои анализи. На вториот меѓународен симпозиум направен е консензус, кој резултирал со конечен извештај отпечатен во публикацијата Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, уредник D.S. Ruchen & L.H Salganik, од издавачот Hogrefe & Huber, Gottingen. Целиот проект е поврзан со две големи меѓународни проценки за компетенциите: PISA (The Programme for International Student Assessment) и ALL (Adult Literacy and Lifeskills).

Проектот резултирал со заклучок дека клучните компетенции може да се класифицираат во три сеопфатни категории: да се делува автономно и промислено, интерактивно да се користат алатките, да се учествува и да се функционира во општествено хетерогени групи (Rychen, 2002). Покрај описот на трите сеопфатни категории на компетенциите, се истакнуваат три заеднички карактеристики на дадените компетенции:

- способноста на поединецот да размислува за себе како израз на морална и интелектуална зрелост, како и да преземе одговорност за учење и акција,
- промислување (анг. reflectiveness) - комплексни процеси на мислење кои бараат субјектот на мисловниот процес да стане негов објект; употребата на метакогнитивни вештини (мислење за мислење), креативни способности и заземање на критични позиции; ниво на социјална зрелост која му овозможува на лицето да се дистанцира од социјалните притисоци, заземање на различни позиции, донесување на независни судови и преземање на одговорност за акциите,
- клучните компетенции се употребуваат во различните комбинации во зависност од контекстот.

Во рамките на секоја од трите сеопфатни категории на клучните компетенции, се сместуваат низа на помалку општи компетенции и така се објаснува причината за нивното издвојување како група на клучни компетенции. Така, категоријата да се делува автономно и промислено е издвоена благодарение на потребата за реализација на личниот идентитет и за поставување цели, потребата за реализирање на правата и преземање на одговорност, како и потребата за разбирање на средината и нејзиното функционирање. Таа ги опфаќа следниве компетенции:

- способност за делување во рамките на широката перспектива (разбирање на функционирањето на системот, односи на моќ, улогата во рамки на "игрите", евалуација на акцијата во однос на социјалните норми и социјалниот поредок),
- формирање и спроведување на животните планови и лични проекти (управување со проекти од дефинирање на цели до евалуација на резултатите),
- одбрана и истакнување на правата, интересите, ограничувањата и потребите

(толкување на животот како организирана приказна, давање на смисла и цел на животот во средината која го фрагментира).

Категоријата интерактивно користење на алатки е издвоена благодарение на потребата да се оди во чекор со развојот на технологија, потребата средствата да се прилагодат за лична употреба и потребата за одржување на активен дијалог со светот. Се разликуваат физички (компјутери, машини и слично) и социо-културни алатки (јазик, информации и слично). За оваа компетенција важно е лицето да разбере во кои форми на интеракција се впушта преку употреба на средства како и соодветно да се прилагодува на дадената интеракција. Во категоријата влегуваат следните компетенции:

- интерактивна употреба на јазик, симболи и текстови (комуникација, писменост-пишување, математика),
- интерактивна употреба на знаења и информации (на пр. научна писменост),
- интерактивна употреба на технологијата (совладување на технологии и нивна употреба во секојдневната практика).

Категоријата “Вклучување и функционирање во општествено-хетерогени групи“ е издвоена благодарение на потребата за управување со различностите во плуралистичките општества и благодарение на важноста на емпатијата и општествениот капитал. Во категоријата влегуваат следните компетенции:

- добри односи со другите (се засноваат врз емпатијата како способност да се ставиме во позиција на другиот и да ја видиме ситуацијата од таа перспектива, како и на управување со емоционалните и мотивационите состојби на самите себеси и другите)
- соработка, работа во тимови (способност за презентирање и слушање идеи, разбирање на динамиката на дебата и следење на агенда, способност за создавање на тактички или одржливи здруженија, способност да се преговара, способност за донесување на одлуки кои овозможуваат различни нијанси на разбирање)
- управување и решавање на конфликти (разбирање на потребата за управување со конфликти спротивно на нивното негирање кое вклучува: анализирање на

изворите на конфликтот во различни позиции, препознавање на подрачјето на согласување и несогласување, реформулирање на проблемот, одлучување за приоритети и она од кое се подготвени да се откажат и под кои услови).

Вака дефинирани клучните компетенции претставуваат почетна рамка за програмските политики, научните истражувања и прашањата за нивната краткорочна и долгорочна проценка. Компетенциите се набљудуваат низ перспективата на доживотно учење, бидејќи одредените компетенции се развиваат во текот на животот. Ова особено се однесува на критичкото мислење и промислениот однос кон животот. Секоја компетенција претставува комбинација од меѓусебно поврзани ставови, вредности, знаења како и фундаментални вештини како што се решавање на проблеми и донесување одлуки и комуникациски вештини, каде сите заедно овозможуваат ефективна акција.

### **3.2.1.7. Клучни компетенции во пристапната рамка SCANS**

Секретаријатот за работа на САД ја назначи Комисијата при секретаријатот за стекнување на потребните вештини (The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS) да одреди кои вештини треба да ги поседуваат младите луѓе за да успеат во светот на работата. Основна цел на проектот е што повеќе да се зајакне економијата со високи резултати, која бара вработените да имаат високо развиени вештини, а основна цел е да им се помогне на учиниците да разберат како треба да го менуваат курикулумот и инструкциите за кај учениците да се развијат вештини кои доведуваат до високи резултати.

Комисијата поминала една година разговарајќи со сопствениците на организациите, менаџерите кои работат со вработените, вработените во јавниот сектор, со надлежните во синдикатите, како и со самите работници. Разговорите биле спроведени на нивните работни места. Резултатите од истражувањето биле отпечатени во 1991 година во публикацијата “Што работата бара од училиштето: SCANS извештај за Америка 2000“ (What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000). Основната порака која ја извлече комисијата е дека работникот на иднината мора да биде креативен, одговорно да ги решава проблемите како и да поседува вештини и ставови кои овозможуваат развој. Трите главни заклучоци на комисијата се дека (1) кај ученикот е

потребно да се развие нов склоп на компетенции и основни вештини за продуктивен, исполнет и задоволителен живот, (2) квалитетот на висок учинок карактеристичен за најкомпетитивните организации мора да стане стандард за повеќето организации, и (3) државните училишта мора да се претворат во организации со висок учинок.

Извештајот SCANS одредил што е неопходно за "да се знае како" на работното место. Издвоени се пет компетенции и троделен темел на вештини и лични квалитети неопходни за солиден работен учинок. Компетенциите се однесуваат на способноста на работниците продуктивно да употребуваат:

- ресурси - време, пари, материјали, простор, персонал,
- меѓучовечки вештини - тимска работа, подучување на другите, услужност кон клиентите, лидерство, преговарање, работа со луѓе од други култури,
- информации - пристап до и евалуација на податоци, организација и одржување на датотеки, толкување и комуникација, користење на компјутер за обработка на информации,
- системи - разбирање на опшествените, организациските и технолошките системи, следење и корекција на учинок, дизајнирање или подобрување на системот,
- технологија - избор на средства и алатки, примена на технологија за посебни задачи, одржување и поправка на технологии.

Троделен темел се однесува на она што компетенциите го бараат, а тоа се:

- основните вештини - читање, пишување, аритметика и математика, зборување, слушање,
- вештини на мислење - креативно мислење, донесување на одлуки, решавање на проблеми, набљудување на проблеми во сферата на мисловност, да се знае како се учи, резонира,
- лични квалитети - одговорност, самопочитување, друштвеност, самоуправување, интегритет.

SCANS извештај поставува нови цели кон кои образовниот систем треба да стреми, а истовремено остава отворени можности училиштата да се менуваат за да го постигнат

тоа.

### **3.2.1.8. Клучни компетенции во пристапната рамка на ALL**

“Писменост на возрасните и животни вештини“ (the Adult Literacy and Life Skills Survey - ALL) е сеопфатен проект, поддржан од OECD и другите институции, во кој учествувале повеќе развиени земји. Спроведен е во 2003 година со цел да се соберат информации за вештините на возрасната популација од земјите учеснички. Популацијата опфаќа личности на возраст од 16 до 65 години старост.

ALL е продолжение на Меѓународното истражување за писменоста кај возрасните (the International Adult Literacy Survey - IALS), спроведено во три фази (1994, 1996 и 1998) во дваесет земји. IALS ја измерил писменоста врзана за прозата, документите и квантитетот. ALL истражувањето ја мери писменоста поврзана со прозата, документите, сметките и решавањето на проблемите. Индиректно се проценува запознаеноста со користење на информатичките и комуникациските технологии.

Новите наоди на ALL студиите покажуваат дека постои силна врска помеѓу писменоста, изразената употреба на ICT и примањата, како и на тоа дека здравствениот статус е поврзан со писменоста. Наодите исто така покажуваат дека високата употреба на ICT подразбира вештини на писменост и пресметки, што значи дека овие вештини треба да се зајакнат како предуслов за зајакнувањето на употребата на ICT. Загрижувачки е заклучокот дека голем број возрасни луѓе покажуваат слабост во домените на повеќестручни вештини. Во секој случај, вложувањето во основните вештини се исплаќа бидејќи води кон повисоко ниво на здравје, поголема продуктивност, намалени социјални давачки и поголем раст.

### **3.2.2. Високо образование и клучни компетенции - проект REFLEX**

Проектот REFLEX (Research into Employment and professional FLEXibility) е кратенка за Истражување за вработувањето и професионалната флексибилност. Тој претставува меѓународен проект спроведен во шеснаесет земји на Европската унија. Се фокусира на дипломци во општеството на знаење и одредување на степенот во кој високото образование ги опремува дипломираните студенти со потребните компетенции. Проектот опфатил околу 70.000 дипломци анкетирани пет години по дипломирањето

во 2005 година.

Прво, било востановено дека на барањата кон дипломците влијаат три тренда: прв е зголемениот акцент на образованието и обуката, втор е зголемената нестабилност на процесот на пазарот на трудот, и трет е зголемувањето на интернационализацијата и глобализацијата. Таквите трендови бараат од дипломците покрај професионалната стручност, да бидат флексибилни, иновативни и повеќе интернационално ориентирани кон тоа да најдат и задржат вработување. Од ова се изведува заклучок дека дипломците треба да бидат компетентни барем во следните области:

- професионална стручност,
- функционална флексибилност,
- иновативност и управување со знаењето,
- мобилизација на човечки ресурси,
- интернационална ориентација.

Врз основа на спроведено истражување изведени се низа заклучоци отпечатени во публикацијата "The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project" (Allen & van der Velden, 2007), во која биле вклучени податоци од тринаесет земји кои ги доставиле резултатите од истражувањето, а тоа се Австрија, Белгија, Чешка, Естонија, Финска, Франција, Германија, Италија, Холандија, Норвешка, Шведска, Швајцарија и Обединетото Кралство. Во рамките на основните наоди, се покажало дека варијациите во поглед на организацијата на високото образование внатре и помеѓу земјите не се значајни. Повеќето дипломци делуваат добро подготвени да одговорат на повеќето барања. Програмите кои изгледаат комплексни и престижни се поврзани со повисоките нивоа на компетенција во четирите главни области (освен интернационалноста), но, исто така, е ефективен и силен акцентот на теоријата. Дипломците генерално се позадоволни од студиските програми како основа за личен развој отколку како подготовка за светот на трудот.

Постои силна потврда на тоа дека човечкиот капитал произведен од високото образование се користи на пазарот на трудот. Тоа пред сè се гледа преку многу ниската стапка на невработеност и перцепцијата на дипломците дека нивните знаења и вештини се користат во задоволителна мерка. Поголема шанса да бидат вработени пет

години по дипломирањето имаат дипломците кои поминале стручно ориентирана програма, и кои имаат висока компетентност од областа на мобилизацијата на човечки ресурси и имале работно искуство во текот на нивните студии.

### **3.2.2.1. Компетентност професионална стручност**

Резултатите од проектот ја истакнуваат важноста на професионалната стручност. Зборот професионалец има различни значења. Многу воопштено употребен тој има спротивно значење од зборот аматер и подразбира да се помине посебна обука од одредена област, со цел да се стане професионалец. Во англосаксонската традиција ги означува професиите за кои е неопходно да се има диплома за високо образование. Во рестриктивна употреба ознаката професионалец се користи само за одредени професии како што се лекари или адвокати. Во таквата употреба се подразбира и процесот на професионализацијата, кој се одвива по модел на движечки скали кои означуваат постепено воведување на следните елементи: основање на училиште, основање здружение, воведување испити, воведување лиценци, изработка на етички кодекс, конечна професионализација. За да се испочитуваат различните дефиниции на професионалност, воведена е и типологија на занимања:

- експерти во бизнисот и општествените науки (пр. бизнисмени, психолози, чинат околу 29%),
- експерти во науката и технологијата (пр. инженери, околу 20%),
- полу-професионалци (пр. наставниците, негувателки, околу 20%),
- класични професии (пр. лекари, 9%),
- менаџери (околу 8%),
- непрофесионалци (пр. административни работници, околу 13%).

Она што ги разликува професионалците од непрофесионалци е токму професионална стручност. Кај класичните професии, најголемо е согласувањето помеѓу содржината на обуката и содржината на работата. Кај останатите групи, согласувањето е далеку помалку изразено. По завршувањето на редовното образование речиси сите продолжуваат да се обучуваат или да ги осовременат своите знаења за тековната



работа (70%) или за да ја зајакнат својата кариера (21%). Дипломците делумно се согласуваат дека е потребно повеќе од три години дополнително искуство и / или обука за да се стане експерт во својата област.

Од менаџерите се бара да ги развијат сите видови на компетенции, покрај професионалната стручност. Од експертите во бизнисот и општествените науки се бара да бидат компетентни во повеќето области но особено во мобилизацијата на човечките ресурси. Кај експертите во науката и технологијата нагласена е иновативноста и управувањето со знаењето покрај професионалната стручност. Кај полупрофесионалците и класичните професии се очекува компетентност во мобилизација на човечки ресурси со помал акцент на професионална стручност.

Што се однесува на работната ориентација полупрофесионалците се силно насочени кон безбедноста на работата, можноста за комбинирање на работата со семејните задачи, како и можноста да се направи нешто корисно за општеството. Спротивно на тоа, менаџерите се повеќе ориентирани кон нови предизвици, можности за кариера, заработувачка и статусот. На повеќето професионалци автономијата при работењето им е основа на задоволство од работата, освен кај класичните професионалци каде употребата на знаењето и вештините се поважни.

Кога е во прашање начинот на кој дипломците гледаат на студиската програма, класичните професионалци истиот го опишуваат како тежок и/или престижен, полупрофесионалците како ориентиран кон професијата, експертите во бизнисот и општествените науки, воедно и менаџерите, како програмата со широка опфатност и голема слобода при обликување на сопствената програма.

### **3.2.2.2. Компетентнија на функционална флексибилност**

Флексибилноста на пазарот на трудот за дипломците се набљудува од две перспективи. Едната ја нагласува сè поголемата несигурност при вработувањето на дипломците, губиток на безбедноста на работата, како и ослабување на преговарачката позиција на дипломците. Втората перспектива укажува дека дипломците можат да ја искористат предноста на таквата ситуација преку развивање на нивната подготвеност и способност да се соочат со промените на позитивен начин. Се разликува надворешната од функционалната флексибилност. Надворешна е поврзана со промените на пазарот на

трудот, а функционалната на внатрешните промени во организацијата.

Резултатите од истражувањата покажуваат дека голем процент на дипломците започнуваат да работат на определено време, но повеќето од нив во наредните пет години имаат договор на неопределено време. Малку повеќе од една третина од дипломците не го менуваат работодавачот, а од оние кои го смениле, половината тоа го направила само еднаш. Преминувањето од еден работодавач кон друг се одвивало лесно, без период на невработеност. Така повеќето промени се одвивале во рамките на истото занимање и / или економскиот сектор.

Вработените кои биле изложени на големи промени на работа кажуваат дека нивната работата барала, за разлика од другите дипломци, повисоко ниво на преговарачки вештини, способност да се покренат капацитетите на другите, вниманието фокусирано кон нови можности, вештини за координација, способност за потврда на авторитет, способност за успешна работа под притисок, способност да се излезе со нови идеи и решенија, способност продуктивно да се работи со другите и способност за употреба на компјутери и интернет. Осврнувајќи се на придобивките кои се добиени од програмата на факултетот се истакнува владеењето со дисциплина, аналитички и вештини на учење, а како слаби точки се наведуваат јазичните вештини, способност да се потврди авторитет, како и способност ефикасно да се преговара. Дипломците кои се флексибилни позитивно ги евалуираат програмите кои ставаат акцент на теориите и парадигмите.

### **3.2.2.3. Компетентција иновативност и управување со знаењето**

Оваа компетенција е потешко да се испита, особено затоа што сите организации не се иновативни. Она што најчесто се случува е дипломците да играат одредена улога во воведувањето на иновациите. Почесто се тоа иновации поврзани со знаења/методи а можат да бидат поврзани и со производи/услуги и технологија/средства/инструменти. Играњето на улогата во воведувањето на иновациите е силно поврзано со другите аспекти на работната улога на дипломците, како што се иницирање на контакти со експерти надвор од организацијата, употреба и/или неупотреба на знаење и вештини, поставување на цели за сопствен бизнис и одлучување за тоа како да се врши сопствениот бизнис.

Кај дипломците кои учествувале во воведување на иновациите во областа на производите или услугите се сретнуваат компетенции поврзани со способноста да се презентираат производи, идеи или извештаи до јавноста, способност да се обезбедат нови идеи и решенија, чувствителност на нови можности, подготвеност да се испитаат сопствените и туѓите идеи, способност за активирање на капацитети кај другите како и способност за координирање на активности. Кај дипломците кои учествувале во воведување на иновациите во областа на технологијата, средствата и инструментите. се среќаваат изразени компетенции од областа на способноста да се понудат нови идеи и решенија, способност за употреба на компјутери и интернет, аналитичко мислење и подготвеност да се преиспитат сопствените и туѓите идеи. Кај дипломците кои учествувале во воведување на иновации во областа на знаењето и методите се сретнуваат компетенции во вид на способност да се презентираат производи, идеи или извештаи пред публика, способност да се понудат нови идеи и решенија, подготвеност да се преиспитаат сопствените и туѓите идеи, чувствителност за нови можности, способност за активирање капацитети на другите, аналитичко размислување, способност да се разјасни значењето на другите, совладување на област или дисциплината во која тие се професионални, и способност брзо да се стекнат нови знаења.

#### **3.2.2.4. Компетенција мобилизирање на човечки ресурси**

Истражувањето беше проследено, меѓу другото, и со користењето на човечки ресурси за време на школувањето. Се покажало дека студентите се економични при употребата на сопствените ресурси за да постигнат добри резултати во текот на нивните студии. Само помал дел се изјаснил дека учел и надвор од она што се бара за испит. Така изгледа дека екстинзичка мотивација е посилен од интринзичка мотивација. Голем број на студентите во текот на студиите своето слободно време го пополнуваат работејќи работи кои им носат заработка.

На работа, дипломците успешно ги мобилизираат своите ресурси, а повеќето се вработени на работните места кои се совпаѓаат со нивото и обемот на студирањето. Покрај тоа, дипломците ги користат своите ресурси при обука, грижа за семејството и волонтерска работа. Околу една третина од дипломците се супервизори, а околу една

четвртина носи висок степен на одговорност при контрола на квалитетот. Степенот на употребата на сопствените способности делува дека е под посино влијание на професионалната стручност отколку од посебните компетенции за мобилизација.

Што се однесува до мобилизацијата на туѓите човечки ресурси, дипломците се изјаснуваат дека тоа е најслабата точка при студирањето. Од друга страна, социјалната мрежа се покажува како добар предиктор на сите форми при мобилизација на човечките ресурси. Се чини дека познавањето на вистинските луѓе може да помогне во пронаоѓањето на покомплексни работи со вистински авторитет.

### **3.2.2.5. Компетенција интернационална ориентација**

Студентите имаат можност додека студираат да поминат дел од времето во странство. Околу една четвртина од дипломците изјавиле дека почесто биле во странство поради студирање отколку за работа, како и дека просечно минувале таму околу шест месеци. Дипломците кои во текот на нивните студии биле во странство во просек имаат полесен премин при вработувањето, покус период се невработени и побрзо наоѓаат работа. Но, исто така тие почесто ги менуваат работодавачите во текот на првите пет години по дипломирањето.

Интернационална мобилност за време, како и непосредно по дипломирањето изгледа дека доведува до малку поуспешно вработување. Во просек мобилните дипломци работат на работни места од повисок статус, тие се вработени со полно работно време, со повисоки примања, во повеќе иновативни организации и во повеќе интернационално ориентирани организации. Се покажало дека интернационалното искуство е клучен фактор во совладувањето на странски јазик.

### **3.2.2.6. Заклучоци од проектот насочени кон високообразовните институции и студенти**

Важен заклучок од проектот е тоа дека професионалната стручност има доминантна улога како детерминанта на успехот на пазарот на трудот. Интересно е да се изведува ваков заклучок кој самиот по себе е разбирлив и очекуван. Но сепак, овој заклучок добива смисла во контекст на денешниот технолошки развој кој во прв план ја става потребата за поседување на клучни компетенции, како што се решавање на проблемите

и учење за учење. Со други зборови клучните компетенции добиваат смисла само во областа на професионалната стручност. Затоа е добро она образование кое нуди знаења и вештини неопходни за вршење на работата во одреден домен, а покрај тоа ги развива и клучните компетенции кои овозможуваат примена на знаења и вештини и во другите области.

Главните заклучоци од проектот насочени кон високообразовните институции налагаат да се прават покомплесни студиски програми насочени кон зајакнување на професионална стручност, да не се занемарува улогата на знаењето, дека за учењето е важен обликот на проценка на знаењето (да се избегнуваат прашања со повеќекратни одговори), кредитите треба да се даваат за релевантно работно искуство, не е потребно да се преценуваат позитивните ефекти од работниот стаж и работното поставување. Со цел да се развие професионална стручност неопходно е да се понудат теории, факти и практични знаења, а кај студентите да се развива и наградува работата со која се тежнее да се биде одличен.

Главните заклучоци на проектот се наочени кон тоа студентите да ги следат своите интереси и таленти, да се стекнат со релевантно искуство надвор од високото образование како и да развијат добра социјална мрежа.

### **3.3. Самопроценка на компетенциите и кариерно самопомање**

Слика за себе претставува севкупност од перцепции, мисли, чувства, оценки и предвидувања на лицата за себе како на искусствен објект, односно како учесник во интеракцијата со физичкото и социјалното окружување (Havelka, 1992). Покрај социјално, интелектуално, физичко и слично ЈАС, се зборува и за кариерно ЈАС што претставува вкупност од перцепции, мисли, чувства, оценки и предвидувања за себе како работен човек кој е во интеракција со деловното окружување. Деловното окружување се однесува на вкупното физичко, интелектуално и социјално окружување и е поврзано со било која човечка активност која носи одреден производ и/или приход.

Кариерната слика за себе е значаен аспект на личноста, како и кариерниот идентитет. Во научната литература се користат голем број слични термини, меѓу кои, покрај кариерната слика за себе (eng. career self-concept) стои уште и професионалната слика

за себе (eng. vocational self-concept), професионалниот идентитет (eng. professional identity), кариерниот идентитет (eng. career identity), работниот идентитет (eng. work identity), идентитетот поврзан со работното место (eng. workplace identity) и идентитетот на занимањето (eng. occupational identity). Најголемиот концептуален проблем претставува нејасно разграничување на поимите идентитет и слика за себе. Постојат случаи каде дадените поими се користат како синоними, на пример, кариерниот идентитет и кариерната слика за себе (види кај Barclay, Chapman & Brown, 2013).

Најчесто употребуван е поимот професионален идентитет. Според едно сфаќање, професионалниот идентитет се однесува на нечие согледување за сопствената професионална улога, како и на пораката за себе, која се испраќа до другите (Ibarra, 2002). Поимот професионалниот идентитет во себе вклучува склоп од атрибути, верувања, вредности, мотиви и искуства поврзани со професионалната улога (Ibarra, 1999). Професионалниот идентитет, покрај другото, подразбира и професионална комуникација со луѓето во рамките на професијата, независно од организацијата за која тие работат, како и професионален развој преку учество на семинари, конференции, и слично (Kharova, Artur, Wilderom & Svensson, 2007).

Професионалниот идентитет, на дескриптивно ниво, се гледа како претставник на професионалното ЈАС како на активен извршител во процесот на кариерниот развој кој ја вклучува самоперцепцијата за професионалните интереси, вредности, способности, верувања во самоефикасност и аспирации (Vondracek & Skorikov, 1997). Како посебен феномен се истражуваат достигнувањата на професионалниот идентитет кој се однесува на свеста за сопствените професионални интереси, способности, цели и вредности, како и склоп на значењата во кои дадената самоперцепција е поврзана со кариерните улоги (Ibarra & Barbulescu, 2010; Skorikov & Vondracek, 2007). Авторите кои го користат поимот професионална слика за себе, ги опфаќаат работните вредности, аспирации, животни улоги и животен стил (Pisarik, Rowell, & Currie, 2013). Кариерниот идентитет претставува непрекинатото конструирање на значењето кое лежи во суштината на свеста за личниот идентитет (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004). Личниот идентитет се разбира како постојана надградба која се базира на претходни искуства како и на свеста за идното постоење. Тоа значи дека создавањето на

значењата поврзани со ЈАС придонесува за клучните животни одлуки. Меѓу таквите одлуки, на пример спаѓа и желбата да се дипломира со цел да се стане дел од одредена професија.

Кусиот преглед на дефинициите на сродните поими укажува на тешкотиите за поимно разграничување. Меѓутоа, можно е да се воочи тенденцијата идентитетот да се набљудува како одлика на личноста со која човекот се претставува себеси пред другите луѓе, додека слика за себе е начинот на кој човекот се согледува себеси поради самиот себе. И во едниот и во другиот случај авторите ја споменуваат општествената улога што човекот ја прифаќа. Може да се каже дека идентитетот го претставува надворешниот аспект на прифаќање на социјалните улоги кој е поврзан со припадноста на социјалните групи (на пр. лекар), па затоа е и препознатлив за јавноста, додека сликата за себе е севкупност на нашите внатрешни одговори за вклопување во одредени општествени улоги, значи нешто сосема приватно. Во таа смисла, кариерниот (професионалниот) идентитет е претставник (Vondracek & Skorikov, 1997) на кариерното ЈАС и во себе вклучува пораки кои личноста ги испраќа за себе (Ибара, 2002), врз основа на соодветен склоп од атрибути, верувања, вредности, мотивации и искуства поврзани со професионална улога (Ибара, 1999), како и надворешни атрибути како што се професионална комуникација со луѓето во рамките на професијата (Khara et al, 2007), додека кариерната (професионалната) слика за себе претставува согледување на сопствената професионална улога (Ибара, 2002) односно активно учество во процесот на кариерен развој кој вклучува самоперцепирани професионални интереси, вредности, способности, верувања во самоефикасност, аспирации (Vondracek & Skorikov, 1997), како и животни улоги и животен стил (Pisarik и сораб., 2013).

Од горенаведената дискусија можеме да видиме колку е комплексна темата на кариерната слика за себе и професионалниот идентитет. Во рамките на дадената тема и индикаторите за кариерната самоперцепција важно место зазема и самопроценувањето на компетенциите, како еден од главните столбови за стабилна кариерна слика за себе. Во нашата работа ќе се фокусираме на самопроценувањето на компетенциите но ќе го земеме предвид широкиот контекст на кариерната слика за себе на кој самопроценката на компетенциите припаѓа само како еден дел.

## **4. ЕДУКАЦИЈА (ОБРАЗОВАНИЕ)**

Областа на едукацијата е покриена со различни теоретски пристапи и програмските политики, а е под влијание на голем број на фактори: политички, економски, општествени, идеолошки, итн. Затоа, не е лесно да се пишува за образованието (едукацијата), бидејќи станува збор за многу сложена општествена појава. Современата општествена рамка на овој труд е програмската политика на Европската унија во областа на образованието која се залага за целоживотно образование и целоживотно учење. Веќе самата употреба на поимите на образованието и учењето може да доведе и доведува до конфузија поради непостојање на консензус околу дефинициите на основните поими (Jarvis, 2008). Тоа е причината зошто во литературата за образованието често се среќаваме со историските прегледи на теоретски погледи на образованието проследено со програмските политики на поедини држави. Станува збор за развиените држави на западот, во кои првенствено припаѓаат Соединетите Американски Држави, Канада, Австралија, Обединетото Кралство и Европската унија. Бидејќи постојат големи отпори за усвојување и имплементација на современите концепции за образованието неопходно е да се набљудува во однос на традиционалниот пристап кон образованието.

Во ова поглавје, прво ќе го прикажеме значењето на поимот едукацијата, ќе ги прикажеме одредените поделби на едукацијата кои ќе ни бидат корисни за нашата работа, ќе дадеме преглед на теоретските погледи на образованието за возрасни, ќе дадеме преглед на развојот на континуираното образование, ќе го поврземе континуираното образование со професионален (струковен) идентитет и ќе прикажеме премин од иницијативното образование до работното место и односот на планирањето на едукацијата и управување со кариера како теми значајни за нашето истражување.

### **4.1. Значење на поим едукација и видови на едукацијата**

Прво, ќе тргнеме од дефиницијата образование која е доволно широка за да ги опфати различните облици на образованието со кои денес се сретнуваме. Образованието се дефинира како било која институционализирана и планирана серија на инциденти, која има хуманистичка основа а е насочена кон учењето и разбирањето кај учесниците



(Jarvis, 2008). Оваа дефиниција содржи три клучни елементи. Првиот е поврзан со критериумот дека во позадината на образовниот процес стои институција и планирањето на образовните активности. Вториот важен елемент е хуманистичкиот карактер кој се однесува на бенефитот и хуманоста на учесниците и самиот по себе е хуман. Третиот елемент зборува за целта на образовниот процес, а тоа е дека кај учесниците се покренат и одржуваат процесите на учењето и разбирањето.

Оваа дефиниција на образованието го зема во предвид и современиот поглед на целоживотното образование и можно е да се замисли дека се однесува како на формалното образование така и на различните облици на образованието откако човекот ќе ја напушти училишната клупа. Самата дистинкција помеѓу формалното и неформалното образование не е од значај за нашиот предмет на истражување, многу се поинформативни и поодредени разликите помеѓу задолжителното и пост-задолжителното, како и иницијалното и пост-иницијалното образование. Времетраењето на задолжителното образование го одредува државата и тоа во Европската унија е поместено од основното образование така да го опфаќа и средното образование. Учениците кои го продолжуваат своето образование по задолжителното влегуваат во рамките на она што се нарекува иницијално образование. Со други зборови, иницијалното образование може да биде со подолго траење од задолжителното образование за оние луѓе кои ќе се одлучат за понатамошно школување. Моделот на задолжителното и иницијалното образование е препознатлив според карактеристичните елементи од кои ќе наброиме неколку клучни: организиран е во образовните институции, најчесто се спроведува преку предавања, го сочинува односот учител/професор - ученик/студент, се заснива врз основа на планот и програмата кои ги ангажираат учесниците со полно работно време (eng.full-time, редовно школување).

Иницијалното образование, во претставите на повеќето луѓе, се изедначува со моделот на образованието воопшто и поради тоа им го отежнува усвојувањето на идејата за целоживотно образование. Опсегот на поимот целоживотно образование опфаќа целосен циклус на човечкиот живот и станува збор за образованието кое може да се одигра во било која фаза на човечкиот живот. Суштината на употребата на поимот целоживотно образование е во промовирање на вредностите на учењето за бенефитот

на човекот, како индивидуално така и колективно. Ова веројатно е и причината зошто се преминало од употребата на поимот целоживотно образование на поимот целоживотно учење, иако овој поим во андрагошка употреба е незгоден бидејќи подразбира и облици на учење кои излегуваат од институционалните рамки и рамките на образовните институции, односно ги опфаќаат индивидуалните облици на учењето.

За нашето истражување важно е да се направи разликата помеѓу иницијалното образование и пост-иницијално образование, пред сè поради тоа што сме насочени на популацијата на студентите од завршните години кои наскоро ќе се најдат на пазарот на трудот. Сепак, треба да се има на ум дека еден дел од студентите ќе продолжи со иницијално образование со запишување магистерски па и докторски студии. Меѓутоа, самиот чекор на запишување на магистерски студии може да биде последица на несноаѓање на пазарот на трудот и на прибегнување на одлагање на проблемот на транзиција од улогата на студент во улогата на вработен. Ако ги земеме предвид овие концептуални проблеми на разграничување помеѓу иницијалното и пост-иницијалното образование, она што сакаме да го истакнеме е дека после и покрај иницијалното образование пред студентите се отвораат различни образовни можности.

Табела 3. Поделби и облици на образование.

ЦЕЛОЖИВОТНО ОБРАЗОВАНИЕ						
задолжително		пост-задолжително образование				
ОУ	СУ	факултет	мастер	докторски	пост-докторски	сите форми на едукација и обуки по иницијално образование
иницијално		иницијално-до прекин на школувањето, пост-иницијално				пост-иницијално
иницијално			*	континуирано образование		

\* континуираното образование почнува по иницијално, тука го претставивме иницијалното образование кое трае до завршувањето на факултетот или магистратурата

Во облиците на образованието по иницијалното спаѓаат образованието за возрасни, континуираното образование, образование во заедницата, повременото образование и слично. За нашата употреба најупотребливлив е поимот континуирано образование поради тоа што се однесува на различните можности на учење по иницијалното образование, а кое може да ги вклучи како формите на редовното, така и на вонредното школување, како стручно, така и вонстручното образование. Според некои дефиниции

(Arps, 1979), континуираното образование се однесува само на облиците на образованието откако лицето се вработило и затоа не вклучува во себе облици на образование насочено кон добивање на работата. Ваквиот начин на набљудување на континуираното образование е премногу ограничувачко земајќи предвид дека голем број на луѓето остануваат без работа и се одлучуваат за форми на образование за преквалификација. Со други зборови, одредени форми на образованието можат да се гледаат како насочени кон добивање на работата и откако лицето имало искуство во вработувањето. Со такви проблеми, на пример, се сретнуваат луѓето кои завршиле факултет како нетрадиционални или возрасни ученици по одреден период на работа. Тие, исто така, зборуваат за предизвиците на владеење со новата работна средина (Olson, 2011). Затоа, нашиот опсег на поим континуирано образование ги вклучува сите форми на образованието по иницијалното. Од тоа прилегува дека целоживотно образование може да се подели на иницијално и континуирано образование. Бидејќи нашиот интерес е насочен на подрачје на континуираното образование подетално ќе влеземе во дадената област.

#### ***4.1.1. Теоретски пристапи кон континуирано образование***

Во рамките на ова поглавје ќе ги претставиме некои од најзначајните современи теоретичари кои се занимавале со образованието на возрасните, односно со континуираното образование. Нивните пристапи се разликуваат земајќи ги предвид различните фактори, надворешните околности, аголот на гледањето, нагласувањето на одредени работи и слично. Секој од нив дал специфичен придонес во разбирањето на континуираното образование.

##### **4.1.1.1. Пауло Фреире**

Пауло Фреире творел во Бразил во периодот по Втората светска војна. Неговиот пристап кон образованието бил силно определен со политичките настани и со идеологијата на угнетените. Во тоа време, иницијалното образование било диктирано од елитата која ги промовирала вредностите на културата која не била бразилска. Фреире забележал дека на тој начин колонизаторите ја пренесувале културата. Користејќи го образованието елитата ја наметнувала својата конструкција на реалноста, која за последицата го има тоа да автохтоното население својата култура ја

доживува како подредена во однос на супериорната колонизаторска култура. Затоа, Фреире вели дека образованието никогаш не може да биде неутрално, тоа е насочено или кон развојот на слободата, односно индивидуализацијата на човекот, или на припитомување односно на социјализацијата (Freire, 1973).

Луѓето се способни да ги процесуираат своите искуства и да размислуваат за нив. Образованието насочено на слобода треба да им овозможи на луѓето да размислуваат за сфаќањето за себеси со оглед на социокултурната средина на која припаѓаат. Постојаниот критички пристап на реалноста е насочен кон откривањето и разбивањето на митовите кои нè измамуваат, како и на препознавањето на угнетувачките структури кои нè дехуманизираат. Вистинското ослободување настапува, не само со препознавање, туку и со акција насочена кон трансформацијата на угнетувачките структури.

Образованието насочено на слобода се спроведува така што учителите поттикнуваат и го потпомагаат процесот на учењето кај учениците, наспроти исклучивото насочување на преносот на знаењето и вредностите кои мора да се усвојат. Помеѓу учителот и ученикот се развива двонасочна човечка интеракција. Учител го потстакнува размислувањето за искуството кај учениците и активно го следи нивното процесирање на искуството. Оваков пристап ја истакнува ученичката човечност, нивниот активен однос кон сопственото искуство, согледување на интеракцијата со социокултурното милје, активното создавање на улогите наспроти прифаќањето на понудените улоги во општеството, насочувањето на акцијата кон преобразба на социокултурното милје во правец на неговата хуманизација. Образованието насочено кон слободата не го поттикнува конформизмот, туку можност на избор помеѓу алтернатива до која самите дојдовме, за кои што размислувавме.

#### **4.1.1.2. Роберт Гање**

Роберт Гање (Robert Gagné) се интересирал за процесите на подучувањето и учењето и паралелно ги разгледувал. Тој го понудил разбирањето на односот помеѓу учењето и инструкцијата преку девет фази (Gagné, Briggs, & Wager, 1992):

- привлекување на внимание,

- запознавање на учениците со целите,
- стимулирање на сеќавање на потребното предзнаење,
- презентација на материјали,
- обезбедување насоки за учењето,
- предизвикување на акција,
- обезбедување на повратни информации за исправноста на акцијата,
- проценка на акцијата,
- зајакнување на задржување и трансфер.

Тој посебно ги анализираше видовите на учењето. Седумте видови на учењето ги набљудувал хиерархиски, а осмиот тип може да се јави на кое било ниво. Осмиот тип на учењето го нарекол учење на сигнали и тој одговара на класичното условување. Седум видови на учењето се претставени од поедноставни кон посложени:

- учење дразба-одговор - одговара на инструменталното уредување,
- моторното и вербалното поврзување - одговара на учењето на вештини и учењето напамет. Кај оваа форма на учењето е важно вежбањето заради стекнувањето на исправноста, а поткрепувањето поради зацврстувањето на потребен редослед на работите,
- повеќекратно разликување - предуслов е способноста да се разликуваат слични видови на појавите со цел да се одлучи кој тип е исправен за одредена специфична ситуација,
- учењето на поимите - е можно дури во адолесценцијата кога когнитивниот развој влегува во фаза на формалните операции според Пијаже, предуслов е способноста за класификацијата,
- учењето на правилата - предуслов е способноста на дразба да се одговори со цела низа на реакции,
- решавањето на проблеми - највисока форма на учењето која ги користи научените правила за да се пронајдат одговори во проблематичните ситуации.

Во рамките на континуираното образование со возрастните лица, најмногу се користени форми на учењето кои се повисоки на хиерархиската скала, бидејќи се тргнува од претпоставка дека возрастните имаат претходни знаења и искуства кои им овозможуваат да учат на повисоко ниво.

#### **4.1.1.3. Малколм Ноулз**

Малком Ноулз (Malcolm Knowles) поимот андрагогија го вовел во службена употреба означувајќи со него наука (и уметност) за помош на возрастните во учењето (Knowles, 1980). За да ја образложи потребата за андрагогија како посебна наука, Ноулз ги дефинирал полињата на разграничување помеѓу андрагогијата и педагогијата. Тука спаѓаат следните разлики:

- разликата во слика за себе, возрастните се повеќе самонасочувачки,
- искуство како богат извор за учењето,
- подготвеност за учење, бидејќи е поврзана со областите со кои се сретнуваат возрастните и кои се релевантни за нив,
- насоченост кон учењето поради насоченост на проблемот а не насоченост на себеси,
- мотивација за учење,
- потребата за знаење.

Критичарите истакнуваат дека разликата помеѓу андрагогијата и педагогијата е изведена врз основа на погрешното поимање на педагогијата и дека станува збор за образовна идеологија која произлегува од парадигмата на учењето и подучување базирано врз основа на истражувањето (Day & Baskett, 1982). Или се истакнува проблематичната аргументацијата за разликата помеѓу андрагогијата и педагогијата (Hartree, 1984, Tenant, 1986). Популарноста на поимот андрагогија во 80-тите години се објаснува со фактот дека образованието за возрастни имало потребата од симболот кој ќе го разликува од образованието во училиштата (Jarvis, 2008). Денес поимот андрагогија се користи за одредување на збир на знаењата кои се поврзани со образованието на возрастните.

Ноулз ја истакнува индивидуалната автономија на возрасниот ученик а таа се постигнува преку образовен договор помеѓу учител и ученик (Knowles, 1986). На тој начин учителот станува раководител и дизајнер на процесот на учењето, а со договорот се одредува на кои начини ќе се спроведува учењето. Со тоа се става акцент на исправната акција наспроти акцентот на исправното академско знаење.

#### **4.1.1.4. Џек Мезиро**

Џек Мезироу (Jack Mezirow) учењето го набљудувал како процес на трансформација што е предизвикано од кризни ситуации во животот. Луѓето градат конструкции на реалноста, кои Мезироу ги нарекува перспективи, врз основа на искуството во социокултурниот свет. Кога индивидуалните перспективи не се во склад со искуството, доаѓа до преобразба на перспективата. Човекот го промислува своето искуство и, кога се наоѓа во ситуацијата на дисјункција на искуството и перспективите, бара нови стратегии на живеење врз основа на проценката на ситуацијата. Процесот на учењето се одвива во фази (Mezirow, 1981):

- дилемата на дисориенција,
- самоиспитување,
- критична проценка и чувство на отуѓување,
- поврзување на непријатностите со искуствата на другите,
- испитување на опциите за новите форми на акцијата,
- создавање доверба во новите начини на однесувањето,
- планирање на курсот на акцијата,
- стекнување на знаењето за спроведување на плановите,
- експериментирање со новите улоги,
- реинтеграција во општеството.

Разгледувањето на процесот на учењето како еманципацијата го води Мезироу до прифаќање на развојната линија на прогресија кон постојано зголемување на зрелоста со годините, што е констатација која не може да се примени на сите луѓе. Во секој

случај, процесот на преобразба на перспективата се набљудува како еманципирачки, бидејќи лицето критички ги освестува причините зошто личните претпоставки го довеле до ограниченото видување на себеси и на односот со другите, врз основа на што се воведува поинклузивно и подискриминативно интегрирање на искуството во новото разбирање.

Мезироу разликува различни нивоа на промислувањето (Mezirow, 1981):

- промислување - свест за перцепциите, значењата, однесувањата,
- промислувањето на чувствата - свесност за чувствата предизвикани од перцепциите, мислите и дејствата,
- промислувањето на разликите - проценка на ефективноста на забележувањето, мислите и акциите,
- промислување на судовите - донесувањето и свесност за вредностите на доделените судови,
- промислување на поимите – проценката во која мера се употребени поимите адекватни за проценката,
- промислување на психичкото – препознавањето на навиката дека судовите се донесуваат врз основа на ограничен број на информации,
- промислување на теориското - свеста за тоа зошто одреден склоп на перспективите е помалку или повеќе адекватен за да се објасни личното искуство.

Теоријата на Мезироу е значајна на полето на објаснувањето на когнитивните процеси кај трансформациското учење, но не зафаќа многу други облици на учење, на пример, учењето на вештини, и не ги зема предвид факторите како што е социо-културната средина.

#### **4.1.1.5. Карл Роџерс**

Карл Роџерс (Carl Rogers) е хуманистички психолог кој направил значаен придонес во областа на психотерапијата и образованието. Неговиот психотерапевтски пристап е недирективен и е насочен на клиентот, што слично може да се каже и за образованието.



Во центарот е лицето и неговата потреба за самоактуелизацијата (Rogers, 1969). Тоа значи дека образованието се набљудува во функцијата на развојот на личноста, односно на самство.

Роџерс посебно бил заинтересиран за искуствено учење, бидејќи тоа го носи печатот на личната вклученост. Искуственото учење се наоѓа на едниот крај на спектарот на учењето, а на спротивното е механичкото учење. Принципите на искуственото учење се:

- човекот има природен потенцијал за учењето,
- значајното учење се случува кога ученикот ја открива релевантноста на предметот на учењето,
- учењето ги вклучува промените во организацијата на самство и самоперцепцијата,
- учењето кое влијае на самоперципирање полесно се согледува и асимилира кога надворешните закани се на минимум,
- учењето се одвива кога самството не е загрозено,
- поголемиот дел од значајното учење се одвива преку акцијата,
- учењето е потпомогнато кога ученикот одговорно учествува во процесот на учењето,
- самоиницирано учење ја вклучува целата особа,
- кога самокритиката и самовреднувањето се во основата тогаш се зајакнува независноста, креативноста и ослонување на самиот себе,
- поголемиот дел од социјалното корисно учење го прави учењето да биде процес на учењето и одржување на отвореност кон искуството, за да процесот на промена се инкорпорира во самство.

Улогата на учителот во искуственото учење е потпомогната и се вреднува врз основа на тоа дали учителот одговорил на потребите на ученикот а не според тоа колкаво е неговото академско ниво. Важно е дека учителот ги истакнува битните разлики и

укажува на суштината на значењето. Целта на учењето е во потполност функционална личност.

#### **4.1.1.6. Коментар за теоретските пристапи за континуирано образование**

Се приметува дека голем број на пристапи имаат хуманистичка основа, човекот е во центарот на образованието и се уважува неговата потреба за знаењето и човечкиот однос во кој постои меѓусебното уважување. Значителен број на пристапи ја истакнува улогата на образованието во саморазвој на личноста, во преобразба на концептот за светот и самиот себеси, во критичкото преиспитување на меѓуодносот човекот-општество, и во поттикнувањето на значајната општествена акцијата. Повеќето пристапи ја истакнуваат човековата потреба за знаењето и ги објаснуваат облиците на учењето кои водат кон стекнување на знаењето. Знаењето ја има улогата на промена во личноста. Се повеќе се истакнува подржавачката улогата на учителот кој води грижа за процесот, а не само за содржината, за учењето, како и за самоиницијатива на ученикот. На возрастните ученици повеќе им одговара искусственото учење поради тоа што во процесот на образованието влегуваат со личните потреби и проблеми.

#### **4.1.2. Историски развој на континуирано образование**

Клучната пресвртница во развојот на континуираното образование, попрецизно во континуираното професионално образование, е врзана со промените воведени во медицинско образование. Флекснер (Flexner, 1910) ја анализираше работата на медицинските училишта во САД и Канада и дошол до заклучок дека како резултат на образованието биле слабо увежбани лекари. Тој ги предложил промените во процесот на медицинското образование, кои ја вклучувале обврската на сите лекари да учествуваат и го следат напредокот на медицинската наука.

Овие препораки го поттикнале развојот на медицинското образование засновано на научните истражувања, а државите ги имале воведено лиценците и сертификатите за лекарската струка, а подоцна и за останатите професии. Се подразбирало дека по иницијалното образование, лекарите самите да водат грижа за следење на научните достигнувања и за личното професионално усовршување. Бидејќи иницијалното образование не било доволно да се обезбедат знаењето и вештините за целиот работен век, професионалните здруженија почнале да организираат обуки како понуда за

усовршување по иницијалното образование.

На почетокот на втората половина на дваесеттиот век, било забележано дека обуките во рамките на различните професии се различни по содржина, но имаат одредени сличности, кои ја отвориле можноста за проучување на континуирано образование и неговото издвојување како посебна дисциплина (Cervero & Daley, 2016). Во тие сличности спаѓаат особини како што се проценка за потребите за учење, дизајнирањето на образовната понуда, работилници за учењето, евалуирање на програмата. Во 70-тите години на минатиот век континуираното образование станало задолжително како дел од обновување на лиценците и сертификатите. Тоа довело до развој на добро осмислени програми за професионалци, кои најчесто се осмислувале на универзитетите. Во 80-тите години е развиен системот на акредитација за програмите и нивните носители што придонело до зголемување на цените на програмите. Затоа, во 90-тите работодавачите ја довеле во прашање вредноста на програмата за континуираното образование и почнале да размислуваат за спроведување на дополнителна едукација во рамките на сопствените организации. Ова го предизвикало истражувањето на исходот од континуираното образование и на влијанието врз работата. Од 2000 година, почнале да се нудат опциите за учење со кои може самостојно да се управува како што е учењето преку интернет, мобилните телефони, социјални мрежи и слично.

#### ***4.1.3. Знаење и континуирано образование***

Односот помеѓу знаењето и образованието е многу комплексен, особено затоа што знаењето се набљудува на многу различни начини. За да се приближиме кон почетната основа за согледување на оваа област ќе тргнеме од епистемологијата како наука и разликата која се прави помеѓу таканаречената "епистемологија на окото" и "епистемологијата на раката" (Brinkmann & Tanggaard, 2013). Епистемологијата на окото преовладува над западната цивилизација од Античка Грција до денес. Знаењето се набљудува како видување, а учењето се одвива со визуелна средба со предметното видување. За Платон идеите се сместени некаде надвор и претставуваат нешто што е вековито за разлика од појавата. Со Декарт и британскиот емпиризам, идеите се преместени од космичката сфера во човечкиот ум. Со запознавањето на идеите се

сознавала суштината на реалноста. Со образованието се пренесувале идеите како слики на реалноста.

Американскиот филозоф на прагматизам, Џон Дуи, сметал дека ваков начин на набљудување на стварноста е одговорен за дуализмот помеѓу знаењето и акцијата, целта и средствата, идеалите и реалностите, теоријата и практиката. Корените на тој дуализам го сместил во Античката грчка заедница во која владеела поделбата на слободните мажи, кои го поминувале своето време во чисто теоретизирање и робови и жени, кои се грижеле за практичната работа (Dewey, 1920). Дуи смета дека епистемологијата на видувања со очите го чини само дел од процесот на сознанието, и тоа оној во кој се формулираат идеите. Другиот важен дел е поврзан со практиката, бидејќи идеите мора да се проверат за да дојдеме до знаењето. Идеите не претставуваат претстави или копии од она што го чини светот, туку се средствата со чија помош менуваме, учествуваме и се носиме со светот. Затоа, образованието не треба да биде само пренос на стабилни идеи од генерацијата на генерацијата, туку начин на реконструкција на општествените односи кои на луѓето им овозможуваат да дадат одговори на променливиот свет во кој живеат.

Епистемологијата на раката се нуди како дополнување на епистемологијата на окото.

Сликата на нешто што му се дава на окото треба да се замени со слика на нешто што се зема со окото, бидејќи човекот врши селекцијата со одредена цел, човекот ракува со светот. Науката не треба да се набљудува како нешто што ја открива вистинската суштина на светот што е надвор од нас, туку како нешто практично, што овозможува ракување со работите и настаните. Ако со образование се стремиме да пренесеме разбирање, тогаш разбирањето како видување треба да се замени со разбирање како ракување. Видувањето подразбира начин на наставата екс-катедра, каде што учениците седат и пасивно примаат знаење кое им се сервира. Само ако се промени набљудувањето на учениците од пасивно во активно, видувањето се менува во гледање, како активна, истражувачка активност.

Прагматичарите сметаат дека презентацијата и репрезентацијата не се корисни начини на подучувањето и учењето. Образованието треба да ги култивира вештините на создавањето и моралната одговорност за она што се создава. Креативноста како клучна

образовна цел секогаш е поврзана со акцијата во рамките на една социјална група и заедница. Епистемологијата на раката го привлекува вниманието на облиците на учењето кои се занемарени во главниот ток на современото образование и повикува на историска перспектива со цел да се разбере денешниот недостаток на почит кон практичните форми на знаењето, особено занаетчиското знаење. Епистемологијата на раката не треба да нè измами со својата метафора на раката дека се работи за нешто што нема теорија. Теориите се средство кое се користат во односите со луѓето, работите и природата. Луѓето произведуваат теории за да ракуваат со работите и ситуациите. Знаењето зборува за односот помеѓу она што работиме и она што се случува подоцна, како однос помеѓу акцијата и нејзината последицата. Во таа смисла знаењето е повеќе временски отколку што е просторен процес, повеќе акција отколку состојба. Не е смислено образованието да го подготвува човекот за светот кој е завршен и статичен, туку обратно.

Како основа за креативна трансформација во рамките на епистемологијата на раката, се предлага "педагогијата на повторувањето", која во себе вклучува експериментирање, обука и соодветна количина на повратни информации (Brinkmann & Tanggaard, 2013). За да во училиштата се негува креативност, неопходно е да се дадат задачи кои се протегаат на подолг временски период, при што учителите обрнуваат внимание како на процесот така и на резултатот и даваат доволно можности за истражувањето, експериментирањето и промените (Lindström, 2007). Креативноста подразбира тешка и ангажирана работа, потполна посветеност на одреден домен на искуството (Tanggaard, 2008). Составен дел од тој процес се повторувањето и имитацијата, иако тие популарно се набљудуваат како нешто спротивното на креативноста. Парадоксално е денешните предавачи да бегаат од повторувањето бидејќи е здодевно и се обидуваат да го пренесат знаењето на забавен начин.

Добар пример за "педагогија на повторување" е претставен преку учењето на занает. Мајсторството се надбљудува не само како занаетска умешност туку како траен, основен човечки импулс кој се манифестира како желба добро да се изврши работата поради самата себе (Sennett, 2008). За човекот да стане мајстор на својот занает, тој мора да помине долго време во посветено учество во активностите кои се повторуваат и се под водство на мајсторот. На тој начин човекот постепено се запознава со

предметот на работата преку неговата манипулација и развојот на потребните вештини. Виготски, исто така, зборувал за учењето преку практичните активности и истражување со присаство на друг компетентен, кој го води ученикот низ процесот на учењето.

Некогаш занаетчиите биле собрани во еснафите а знаењето се пренесувало со чиракување. Со индустриската револуција од работниците повеќе не се очекувало многу да знаат бидејќи знаењето било префрлено на машини а работникот станал додаток на производната линија (Lewis, 2013). Транзицијата од времето на занаетчиите, кога работниците имале целосна контрола над својата работа, во времето на фабриките, кога менаџментот ја презел контролата над работниот процес, довела до одвојување на работата од капиталот (Braverman, 1974). Денес станува збор за економија на знаењето и од работникот се очекува да ги воочува и решава проблемите и да донесува одлуки. Следниот чекор претставува приказната за економијата на откривањето која бара флексибилност во пресрет со промените и целоживотното учење. Прашањето е дали чекор кон економијата на знаењето или откритието донесува и поинаков однос помеѓу работата и капиталот.

Специфичното работно искуство на одредено работно место развива знаење кое е премолчено и може да им помогне на работниците да се чувствуваат уникатно, да имаат свој идентитет на работното место со кој можат да ја проценат својата вредност за организацијата. Премолчено знаење се создава преку учењето преку работа. Меѓутоа, со оглед на тоа што капиталот и работодавачите се залагаат за целосна контрола на работата, тие се стремат и кон контрола на знаењето на работното место. Затоа, денес се зборува за делење на знаењето за да и премолченото знаење, кое претставува лична сопственост, би се поделило со другите и со тоа би станало сопственост на организацијата ( Lewis, 2013 ). Бидејќи доколку работник, кој е носител на важното премолчено знаење, ја напушти организацијата, тој со себе го носи и клучното знаење неопходно за процесот на производство.

Фактот дека кај работникот постои премолчено знаење укажува на тоа дека многуте знаења во рамките на организацијата постојат латентно и неартикулирано. Затоа, организациите се стремат кон претварање на премолченото знаење во достапни и

преносливи знаења. Премолчените знаења ги претставуваат оние знаења кои можат да се пренесат преку чиракување, така што денешната потреба за споделување на знаењето претставува сличен обид на одземање на знаењето од мајсторите на своите занаети како што се случило на почетокот на индустриската револуција.

Фредерик Тејлор (Frederick Taylor) вовеле научни принципи за да му помогне на менаџментот во целосна контрола врз работниците. Брејвамен (Braverman, 1974) ги анализираше принципите кои ги користел Тејлор. Првиот принцип се однесува на преземање на традиционалното знаење на мајсторот и неговото класифицирање, распоредување и обединување во правила, закони и формули. Денес тоа се однесува на управување со знаењето и делењето на знаењето, со што личното знаење на искусните работници станува јавно достапно. Вториот принцип е дека мисловната работа мора да се одвои во посебни оддели за планирање. На тој начин се постигнува одвојување на појмовното од извршувачкото, духовното од практичното, што за последица ја има дехуманизацијата на човекот. Третиот принцип е дека менаџментот треба да го користи монополот над знаењето како би го контролирал секој дел од работниот процес и од неговото извршување.

Премолчено знаење е лично, произлегува од акцијата и тешко се кодира. Според Икудиро Нонака (Nonaka, 1991), новото знаење во организацијата се создава со преземање на молчаливи и високо субјективни увиди, интуиции и насетувања на поединечни вработени и нивната проверка и употреба во организацијата. Премолчено знаење е претставено како модел кој вклучува и технички елементи. Поради неговата конверзија во експлицитно знаење се користат различните начини кои вклучуваат и социјализација.

Важноста која денес се припишува на праксата е видлива во нагласување на учењето преку работата и тежнеењето кон образованието и едукацијата базирана на компетенциите. Лум (2013) смета дека модерната преокупација со исходите од учењето, компетенциите /вештините и сличните појави укажува на бирократската принуда да се спецификува, мери и контролира, со што го одвлекува вниманието од она што едно лице треба да го разбере. На работниот човек му е потребно разбирањето на сферата на занимањето во кој е активно вклучен. На него му е потребно

образованието, а не експресивен исход од учењето.

За да може некој да биде струковно оспособен треба да стекне одредено фундаментално разбирање и способности поврзани со неговиот свет на работата: како тој функционира, како да се справите со него и како да го пронајдете патот околу него (Лум, 2009). Суштинското знаење за занимање доаѓа од непосредното искуство на делување од професионален капацитет. Со заземање на одредено становиште, работниот човек ја структурира својата свест и сопственото искуство и станува опремен со подготвеност да ги види работите на одреден начин, да го протолкува своето искуство и да го екстраполира на начин соодветен за светот во кој сака да оперира. Со други зборови, за да може работниот човек да биде оспособен за занимањето, тој мора да биде способен да "види" и да го осмисли целиот "свет" на значењето, целта и вклученоста, а сето тоа е потребно да се научи (Lum, 2013).

#### ***4.1.4. Учење и континуирано образование***

Пишувањето за учењето и континуирано образование подразбира постоење на работното место, работната улога и занимањето. За да може човекот да почне да работи, неопходно е претходно знаење. Во таа смисла, корисно е да се направи разлика помеѓу иницијалното стручно (професионално) образование и обука од континуирано стручно (професионално) образование и обука. Иницијалното образование обезбедува подготовка за влез во работата и одредени знаења и вештини кои се предуслови за вработување. Континуираното образование претставува форма на усовршување која обезбедува адаптација кон промените на работа, зголемување на стручност (професионализам) и поголема ефикасност и ефективност во работата.

За да биде ефективно континуираното образование мора да се потпре на одреден модел на учење (Cervero, 1988), а дадениот модел мора да ги земе предвид специфичностите на учењето за и на работното место. Без оглед на учењето остварено при иницијалното и континуираното образование и обука, со цел добро да се изврши одредена работа, неопходно е учење преку работа на самото работно место. Без практична мудрост не постои професионален развој (Kinsella & Pittman, 2012). Ова се гледа по тоа што учењето на формализиран начин не придонесува да се изврши работата толку колку што учењето преку пракса со други, кога неодложните барања бараат решение, кога



неопходна стручност се стекнува како одговор на новите потреби (Boud & Hager, 2011). Учењето неопходно за стручен (професионален) развој од почетник до експерт се одвива преку потпирање на претходни конкретни искуства повеќе отколку на апстрактни принципи, преку разбирање на ситуациите како интегрирани целини, а не на одделни делови, и преку делување на актерите како вклучени изведувачи, а не како одделни набљудувачи (Benner, 1984). Затоа современото континуирано образование ја поврзува професионалната пракса, контекст и знаење во интегриран систем за учење (Daley & Cervero, 2016).

Со цел да се разбере односот на учењето и континуираното образование, важно е да се согледа позицијата на почетниците на работното место. Позицијата на почетник на работа е многу неблагодарна, бидејќи од него се очекува да биде продуктивен со тоа што ќе работи, од една страна, а од друга страна да научи како добро да ја извршува работата. Позицијата на почетниците ја отежнува фактот дека работното место постои поради продуктивноста, а не поради учењето. Она што почетникот го поседува благодарение на претходното образование е знаењето и вештините кои обезбедуваат владеење на неопходни техники како предуслов за вршење на работа. За да започне со работа тој мора да има најмалку способност да дејствува на минимално ниво на бараните компетенции. Почетникот е релативно далеку од добро извршување на работата затоа што работното место е прва можност да во конкретни околности го испроба она што дотогаш го научил. А потребно му е да научи уште многу работи: како да се прилагоди на различни работни услови, како да се прилагоди на различните соработници и слично. Затоа учењето преку работата е значајна допуна на иницијално образование и обука, бидејќи ги вклучува елементите на искуство, социјалната свест и личен карактер што тешко може да се постигне надвор од работното место (Winch, 2013).

Да земеме за пример дека на работа сме примиле лице кое ги совладало потребните знаења и техники за одредена работна позиција за време на иницијално образование. Со оглед на тоа дека одредено лице треба да работи во специфични околности на работното место во кое претходно не работело, препорачливо е тоа лице да биде внимателно и разумно вклучено. Причините за претпазливост се повеќе од очигледни ако тоа произлегува од фактот дека неискусните работници може да предизвикаат

материјална штета и на други начини да се доведат себеси и другите во опасни ситуации. Ова особено се однесува кога работното место е заситено со контекстуални варијации. Владеење со одреден вид на активност не значи дека дадената активност ќе биде успешно имплементирана во различни контексти, земајќи ги предвид различните соработници, различни видови проблеми и други околности. Само искуството во различните контексти носи со себе квалитет кој може одредена особа да ја квалификува како мајстор.

Учење преку искуство на работното место има свои специфичности (Winch, 2013):

- учењето на работното место е неизбежно за различните видови на комплексни работни задачи,
- работното место мора да има доволно варијабилност и доволно можности за да се вежба просудувањето преку дејствување за различните важни задачи во рамките на одреден тип на задача со цел да се обезбеди успешен модел на учење,
- Успешното учење на работното место мора да биде артикулирано, како преку работа во училиница каде што се стекнува основ преку знаења релевантни за занимањето, така и преку соодветна симулирана средина во која може да се вежбат техниките и судење, без прекумерно изложување на ненадејност на оперативните услови на работното место,
- учењето на работното место треба да биде внимателно структурирано за да биде истовремено доволно профитабилно и без штета како за ученикот така и неговите колеги или самиот потфат,
- потребна е голема грижа и внимание за успешно осмислување на курикулумот и соодветните педагошки методи за вакви комплексни програми за стручно учење.

Ако на тоа додадеме дека знаењето за извршување на некоја работа е честопати колективно и дека луѓето мора да соработуваат, тоа значи дека е потребно да се научат и развиваат способностите за ефективна координација, комуникација и соработка. Ова знаење се стекнува исклучително со работата во колективот.

Учењето базирано на трудот може да се гледа на континуумот кој се движи од крајно формален до крајно неформален. На формалниот крај се наоѓаат обличите на учењето како што се менторство и обука на работното место, а неформалниот крај подразбира несвесно учење во текот на вклученоста во работните активности. Зависно од содржината, учењето базирано на работата може да се подели во три категории: учење на она што е познато за другите, развивање на постоечките способности, учење на она што е ново на работно место (Hodkinson & Hodkinson, 2004). Ако додадеме димензија планирано и непланирано, добиваме шест категории на облици на учење базирани на работата според содржината и намерите на учење.

Се разликуват три теориски пристапи кои објаснуваат учење базирано на работа: рана теорија под влијание на психологијата, социокултурната теорија и постмодерната теорија (Hager, 2013). Попознати автори на раните теории под влијание на психологијата се Аргирис и Шон (Argyris & Schön, 1978), Шон (Schön, 1987), и Марсик и Воткинс (Marsick & Watkins, 1990). Заедничките карактеристики на овие теории се следните:

- фокус на индивидуалните ученици како единица на анализа (претпоставка дека учењето е особено локализирано во умот и телото, книжевните дескриптори на учењето се стекнување и трансфер),
- приматот е даден на когнитивните аспекти на изведбата (човечка свест и намера се привилегирани),
- учењето се гледа како производ (што води до заклучокот дека умот се гледа како контејнер на знаење како тип на супстанца, учењето е независно од ученикот и контекстот),
- значајна улога на социјалните, културните и организациските фактори е потценета (контекстот влијае врз процесот на учење, но содржината останува независна од контекстот).

Раните теории на учење можат да се применат на формалните облици на учење. Социокултурните теории го разбираат учењето во релационите поими како процес кој овозможува ученикот да се оспособи за соодветно функционирање во дадени

социјални, културни и физички услови (Hager, 2013). Попознати автори на социокултурните теории се Лејв и Венгер (Lave & Wenger, 1991), Ингестром (Engeström, 2001), Фул и Анвин (Fuller & Unwin, 2004). За разлика од претходната група теории за социокултурни теории значајно е и социјалното учење покрај индивидуалното, учењето го вклучува целото лице (нагласување на холизмот), учењето е постојан процес во кој способностите се развиваат со активно учество во соодветни активности, кои често подразбираат учество, и голем нагласок се става на контекстот. Социокултурните теории најдобро ги објаснуваат неформалните и неочекуваните форми на учење.

Постмодерните теории ја нагласуваат временската димензија на учењето и изненаденост и непредвидливоста на учењето предизвикани од контекст. Наместо метафора на трансфери, се користат метафорите на вклученост, (ре)конструкција, искрснување или создавање. Учењето е растечка способност да се делува на флексибилен, конструктивен и иновативен начин за да се справи со предизвиците на постојано менливите ситуации во околината.

Воглавно ние пишувавме за учењето базирано на работа, но тоа е само дел кој го сочинува континуираното образование. Постојат низа други причини зошто возрасните луѓе учат. Меѓу нив спаѓа потребата за подобра поврзаност со современата култура, помошта за користење на слободното време на креативен начин, збогатување на животот, и слично (Jarvis, 2008). Различните извори и места на учење се користат, како на пример, музеи, библиотеки, патувања, медиуми, либерално образование за возрасни и слично. Покрај луѓето кои ги користат услугите на образованието постои голем број на луѓе кои се насочуваат себеси во образованието, и тоа не мал број луѓе (Tough, 1979). Со други зборови, кај луѓето постои потреба за знаење, а учењето е природен процес со кој човекот ја задоволува своја потреба, без разлика дали станува збор за учење со работа, за работа, во слободно време, за слободно време и слично.

#### ***4.1.5. Континуирано образование и професионален (струковен) идентитет***

Континуираното образование, според подготвеноста на државата во него да вложува финансиски средства, може да се подели на слободно (eng. liberal) и стручно образование. Логиката во позадината на тоа е дека инвестирањето на државата во

стручното образование придонесува за профит, додека инвестирањето во слободно образование останува самофинансирање. Иако ваквата логика делува разбирлива, има различни мислења, па дури и резултати од истражувањето, кои говорат во прилог на слободното образование. Резултатите на лонгитудалното истражување во Шведска покажуваат значајна поврзаност на образованието на возрастните и кариерниот развој (Tuijnman, 1989). И не само тоа, учесниците во образованието на возрастните својот живот го согледуваат како повреден, побогат, поинтересен и поисполнет повеќе од возрастните кои не учествувале во него. Ваков резултат може да се разбере по укажување на важноста на самството (eng. self) како активен учесник во градење на знаењата во текот на целоживотното учење и професионалната практика (Dirkx, Gilley, & Maucunich-Gilley, 2004).

Односот на човекот кон знаењето се рефлектира преку неговата слика за себе и неговиот идентитет. За да го разбереме значењето на знаењето за градење на професионалниот идентитет, ќе појдеме од цитатот на Витрувиус од Римскиот архиепископ преземен од текстот на Лум (2013), кој зборува за предуслови за развојот на професијата на архитектот. Витрувиус пишува дека за архитектот е важно да ги носи во себе знаењата од многу области на студии и различните форми на учење, бидејќи врз основа на неговиот суд, делата сработени во области на други уметности (занаети) ќе бидат ставени на тест. Витрувиус понатаму пишува дека знаењето е дете на теоријата и практиката. Значи, уште од одамна е воочено значењето за професионалната (струковна) слика за себе и професионален (струковен) идентитет. Знаењето е одговор на субјектот, или, подобро речено, го поврзува субјект со светската професионална реалност. Лицето кое што влегува во одредена област се означува со атрибут стручна, што значи дека ја познава одредената област, ги разбира основните правила на играта, и има развиени вештини за дејствување во дадената област. Стручното лице развива одреден вид "подготвеност" да ги гледа работите како одредени работи, да ги толкува своите искуства и да ги извлече заклучоците за понатамошно делување (Lum, 2013). Стручниот персонал (професионалец) развива посебен вид на чувствителност за одредено поле на искуство, а со самото тоа го јакне когнитивниот апарат и вештините потребни за акција во одредена област. Во тој контекст зборот "знаење" се однесува на поширокото познавање и разбирање на

одредените области кои овозможуваат зафаќање на критичните дистанци, решавање на проблеми, одлучување и делување.

Развивајќи ја чувствителноста и знаењето за одредена област на човековата дејност, се развива и струковниот (професионалниот) идентитет. Некои автори истакнуваат дека е важно целоживотното учење да се насочи на идентитет поврзан со работното место (eng. workplace identity), затоа што обратно нема да доведе до значителни промени во способноста да се ракува со промените на процесот (Hinchliffe, 2013). Ваквото предупредување произлегува како контратежа на прекумерното нагласување на практиката и учењето на работното место, (eng. on-the-job) кое произлегува од пренасочување на т.н. образование базирано на компетенции во последните три децении. Владеењето на низа вештини и техники е значајно, но не и клучно за успешното управување со промените. Промените го зафаќаат подлабоко и бараат од лицето да размислува за својот идентитет поврзан со работното место, кој во себе вклучува вредности, вештини и знаење.

Во периодите на промена човекот е принуден сериозно да размислува за себе и за својот идентитет. Во тие моменти, слободното образование нуди широк опсег на сопствените искуства преку запознавање со филозофијата, книжевноста и историјата. Ваквото зголемување на хоризонтот на знаењето може повеќе да значи за личен идентитет во време на промена, отколку искусствените учења, кои најчесто ги потврдуваат искуствата кои некој некогаш ги поминал (Hinchliffe, 2013). И кога станува збор за промена на работното место што води кон промени во идентитетот, тогаш либералното образование може да овозможи дистанца од некоја вообичаена улога што ја има некој и испитување на природата на сопствениот идентитет. Либералното образование кое ги вклучува филозофијата, историјата или литературата е значајно бидејќи донесува нов речник. Новиот речник се асимилира во секојдневниот говор и така се создава дистанца што дава нова смисла на промената. Со употреба на сличен речник ништо важно не се менува.

Од досегашното излагање се гледа дека за стручен (професионален) развој е значајно човекот да учи и да се развива преку професионална практика, во различни контексти и благодарение на стекнување на различните знаења. Сликата за себе и идентитетот се

клучните поими кои го отсликуваат субјектот кој професионално се развива и кој, преку искуство во различните контексти и благодарение на различните знаења, вештини и способности, ги развива своите потенцијали во насока на потполно развивање на личноста.

#### **4.2. Премин од иницијално образование до работно место**

Кога работодавачите вработуваат дипломци без работно искуство, тие не очекуваат дека тие имаат развиени атрибути кои се стекнуваат на работното место. Работодавачите имплицитно го користат поимот на идентитетот поврзан со работното место кога ги проценуваат дипломираните студенти кои бараат работа (Hinchliffe, 2013). Затоа, за време на образованието, важно е да се земе предвид идентитетот и потребата за саморефлексија во соодветна рамка. Саморефлексијата е од особена важност кога зборуваме за премин во нов идентитет, како што се случува на преминот помеѓу студирањето и вработувањето. Некои истражувачи го употребиле изразот идентитет на дипломец (eng. graduate identity) за да го одбележат периодот од неколку месеци или години кога студентите ќе ја напуштаат улогата на студенти кои учат и сеуште не ја заживееле улогата на вработен (Holmes, 2001). Со цел преминот да биде успешен, со други зборови, да се чувствува добро во неговата професија, важно е да се работи на развојот на идентитетот поврзан со работното место, а не само развојот на вештини и ставови поврзани со потребите на човечкиот капитал (Hinchliffe, 2013).

Кога станува збор за штотуку дипломираните, она што работодавачот може да го процени се личните етички квалитети, како што се чесноста, интегритетот, довербата. Со други зборови, од дипломците се очекува да имаат т.н. меки, преносни вештини бидејќи техничките вештини ќе се развиват за време на работата.

Работодавачите го ценат кај дипломецот самонасочувањето кое го проценуваат преку тоа како дипломците управуваат со своето време, колку се заинтересирани за учење и развој и на слични начини. Откако ќе се направи анализата, тогаш барањата на работодавачите кон штотуку завршените дипломци може да се стават во четири категории (Hinchliffe, 2013):

- вредности – клучна компонента на идентитетот на дипломец, или колку

дипломците се окупирани со вредности, што може да се види од интересите на работодавачот за диверзитетот и личната етика,

- интелект – работодавачите ја вреднуват улогата на интелектот што го гледаат како нешто што се развива преку дисциплина на студирањето,
- учинок (ефект) – работодавачите бараат способност да произведат резултати,
- ангажираност – работодавачите ги ценат меѓучовечките вештини, бидејќи бараат потврда за искуството на ангажманот со другите во различните контексти.

Луѓето кои штотуку дипломираше честопати се чувствуваат неподготвени да ги исполнат новите форми на учење, новите начини на живеење и новите околности на работа (Olson, 2014). Сепак, студентите од претходните години на студии се многу посигурни во нивната подготвеност за светот на работата, додека студентите на крајот на студиите развиваат чувство дека се неподготвени за светот по студирањето (Farner & Brown, 2008). Дури и кога нивното образование соодветно ги подготвило за пазарот, тие се чувствуваат слабо опремени. Само прекинувањето на образованието доведува до промена на статусот што може да предизвика чувство на несигурност. „Да се биде на факултет” е славен статус кој се објаснува себеси (Gardner & Lambert, 1992).

Истражувањето кое ги следело дипломците две години по дипломирањето, издвоило како значајни теми учење за работата, учење за организацијата, учење за самствоо и посебно ги потенцирало постоечките предизвици (Holden & Hamblett, 2007). Во текот на овој период биле воочени две основни појави. Едната се нарекува "кохезија" и ја означува желбата за целосно учество во работната заедница, а втората се нарекува "фрагментација" и означува желба за разбирање на правилата на работното место во ситуации кога пропуштањето се случило на било кој начин.

Други начини на истражување ги користи прашалниците и интервјуата со дипломците и работодавачите за да се воочат расчекорите кои постојат помеѓу двата статуса, дипломец и вработен. Она што се забележува е дека на дипломците им недостасуваат суштинските вештини или клучните компетенции за снаоѓање во светот на работата (Banerji, 2007; Casner-Lotto & Barrington, 2006), а тоа се токму вештините кои се



поврзани со проблемите на премин на идентитет поврзан со работното место.

Истражувањата укажуваат на тоа дека помалку од една третина од студентите го користат знаењето што го стекнуваат на факултетот во реални животни ситуации (Gallup Inc., 2013). Исто така, се покажало дека студентите кои за време на последната година на студирањето често учествувале во активностите кои развиваат компетенции за XXI век имале повисок квалитет на работа на работното место, што подразбира добивање на улога во донесувањето одлуки и поголемо вреднување на работното место. Значи, постојат можности кои студентите можат да ги користат за подобро да се подготват за транзицијата кон работата. Отежнувачка околност може да претставува потреба за одреден степен на зрелост кој е неопходен за да се развијат некогнитивни вештини, кои младите возрасни можат и не мораат да ги поседуваат (Olson, 2014). Меѓутоа, учеството во воннаставните и сличните активности им помага како во стекнување на зрелост така и во стекнување на неопходни вештини. Работодавачите во голема мерка го вреднуваат широко стекнатото искуство кое студентите можат да го стекнат преку волонтерство, општествени ангажмани и настани (Hinchliffe, 2013). На овој начин се покажува нивната подготвеност да излезат надвор од рамките на семејниот и комфорниот живот, и затоа е важно таквите активности да не се спорадични, туку да траат извесно време.

Улогата на факултетот не е занемарлива во подготовката на учениците за промена на идентитетот и снаоѓањето на работното место. Ова, меѓу другото, се реализира преку активности во областа на когнитивните вештини кога се работи за оспособување на размислување од поширока перспектива, како и одраз на процесот на учење и развој (Hinchliffe, 2013). Ова вклучува и работа на самоосвестување на студенти за она што во моментот се работи во наставата. Понекогаш е доволно да се истакне дека преку одредени активности се сака да се подобрат одредени вештини, без разлика дали се работи за критичко размислување, поместувања на перспективите на гледање на проблемот, откривање на конфликтни ситуации за време на тимската работа и слично. Неопходно е да се убедат студентите дека она што се случува во наставата наликува на слични ситуации на работното место и е добра подготовка за идната улога (Campana & Peterson, 2013). Особено е важно да се направи разлика помеѓу студентите на почетокот на студиите и студентите од последните години на студии. Наставната

работа треба постепено да се прилагодува на созревање на студентите и зајакнување на самосвеста за неопходните вештини на пазарот на трудот.

### **4.3. Планирање на едукацијата и управување со кариера**

Иако за образованието се ангажират различни засегнати страни (eng. stakeholder) такви се времињата сè поголемо тежиште да се става на индивидуалната иницијатива за успех во животот и работата. Самите студенти ја доживуваат универзитетската средина како најдобро место за развивање на компетенции поврзани со усна и писмена комуникација, критичка анализа и евалуација, решавање на проблеми и тимска работа, но сметаат дека личното искуство во учењето базирано на вработување е најефикасно за идниот успех на пазарот на трудот (Crebert, Bates, Bell, Patrick, & Cragnolini, 2004). Видовме дека личното искуство е присатно кај учениците кои се подготвени да се вклучат во воннаставни активности. Тоа е во согласност со наодот дека вработливоста, меѓу другото, зависи и од добрата волја и капацитетите на работниците да учествуваат во обуката (Murray, Owen, & McGaw, 2005).

Значи, покрај иницијативата, важно е и поседувањето на одредени вештини. Изразените клучни компетенции ја зголемуваат веројатноста дека поединците ќе учествуваат и ќе имаат корист од идната обука на работното место. Се покажало дека е тешко да се вклучат работниците во обуката, доколку им недостигаат основни вештини, и дека лицата кои се поквалификувани добиваат повеќе дополнителни обуки кои се нудат на работа (Philpot, 2002). Учество во обуката има позитивно влијание врз одржувањето на можноста за вработување. Значи, поединците кои успеваат целосно да развијат соодветен склоп на компетенции ја зголемуваат нивната можност за вработување (Teijeiro, Rungo, & Freire, 2013).

Од поединец во XXI век се очекува да развије вештини на управување со кариерата (eng. career management skills, CMS) кои вклучуваат учење во текот на целиот живот (Sultana, 2012). Учење на управување со кариера и стекнување на вештини за управување со кариерата е поврзано со вработливоста и целоживотното учење. Важноста на целоживотното учење се рефлектира врз фактот дека без него тешко е да се замисли обликувањето на задоволителна кариера. Претходно го истакнавме фактот на преминот од поим на целоживотно образование на поим целоживотно учење кој

првенствено се фокусира врз поединецот во целиот процес (Aspin & Chapman, 2012). Усвојувањето на поимот на целоживотно учење во рамките на програмските политики зборува за нејзиниот потенцијал да укаже на важноста на флексибилноста и адаптибилноста што работната сила треба да го има за да се соочи со предизвиците на глобалното натпреварување и брзите технолошки и организациски промени (Guridi, Amondarain, Corral, & Bengoetxea, 2003). Со ставањето на акцент на целоживотно учење станало исклучително важно поединците да го завршат своето училиште со доверба и желба да останат на патот на целоживотното учење, односно да ги развијат вештините кои им овозможуваат да имаат пристап до знаење и се способни и подготвени да учат (Ellyard, 1993). Би било пожелно поединците во целоживотното учење да ги видат целите кои се насочени кон лично реализирање, активно учество како граѓанин, социјалната вклученост и можности за вработување/прилагодување (Guridi, Amondarain, Corral, & Bengoetxea, 2003).

Важно е да се направи разлика помеѓу постоечките и неопходните компетенции, бидејќи дадената разлика ја одредува насоката на обуката која обезбедува адаптација кон изменетата работна средина. Кога станува збор за студентската популација, еден дел од студентите уште за време на студирањето избира и завршува дополнителна едукација со цел да ги совлада потребните компетенции и да се квалификува за добар старт на пазарот на трудот по дипломирањето.

Кога зборуваме за пристапи кон планирање на едукацијата од поширок агол, тогаш се разликуват, условно речено, два пристапи, кои се нарекуваат педагошки и андрагошки (види теоретски пристап Малколм Ноуза). Луѓето со малку искуство во одредена област на струка (професија) бараат повеќе педагошки пристап, додека лицата со поголемо искуство претпочитаат андрагошки пристап. Тоа води кон препорака иницијалното стручно (професионално) образование да се организира на педагошки начин, а континуираното стручно (професионално) образование да се организира на андрагошки начин. Оваа разлика се рефлектира на употребата на поим курикулум и програма каде што поимот курикулум се повеќе се врзува со иницијално образование, додека поимот на програмата е повеќе поврзан со континуираното образование (Jarvis, 2008). Едно од објаснувањата за употреба на зборовите програма лежи во фактот дека образовните институции нудат голем број курсеви или модули на пазарот на

образованието со цел да им се овозможи на учениците да составуваат свои програми за учење.

Се разликуваат три модели за планирање на програми за учење (Cervero & Wilson, 1994): класичен, натуралистички и критички. Ова разликување е спроведено со нејасни критериуми според кој класичниот пристап е повеќе идеалистички, натуралистичкиот е повеќе емпирицистички (бихевиористички), а критично ги зема предвид и политичките и социјалните услови (Jarvis, 2008). Во класичниот пристап на Вернер (Verner, 1964), планирањето на програмата е дел од вкупниот процес на изработка на курикулумот, во кој учествува и програмската администрација, управување со искуството на учење и евалуација. Планирањето на програмата содржи во себе определување на потребите, идентификација на целите на образованието, организирање на задачите за учење и мерење на постигнувањата Ноуз (Knowles, 1980) ги предлага следните стадиуми:

- да им се помогне на учениците да ги одредат своите потреби за учење,
- планирање со учениците на секвенци на искуство за учење како одговор на потребите,
- создавање на услови за спроведување на учењето,
- употреба на соодветни методи за учење,
- снабдување со потребните ресурси,
- помош на учениците да го измерат исходот на учењето.

Детален пристап за планирање на програми бил предложен од Бун (Boone, 1985) и тој се состои од пет стадиуми:

- разбирање на организацијата и нејзиниот процес на обнова,
- поврзување на организацијата со нејзината публика,
- дизајнирање на планираната програма,
- имплементирање на програмата,
- евалуација и извештај.

Иако класичните модели се насочени и на практични прашања, како Бунов модел,

натуралистичките модели се стремат кон приказот на актуелните процеси во образованието на возрасните. Така Хаул разликува 11 научни ситуации кои одредуваат како ќе се дизајнира образовната програма (Houle, 1972):

- поединецот дизајнира активност за себе,
- поединецот или група дизајнираат активност за друг,
- група (со и без водачот) дизајнира активност за себе,
- учител или група на учители дизајнира активност за група студенти,
- комитет дизајнира активност за поголема група,
- две или повеќе групи дизајнираат активности кои ќе ги зајакнат нивните здружени програми на услуги,
- дизајнирање на нови институции,
- институцијата дизајнира активности во нов формат,
- институцијата дизајнира нови активности во постоечки формат,
- две или повеќе институции дизајнираат активности кои ќе ги зајакнат нивните комбинирани програми на услуги,
- индивидуа, група или институција дизајнираат активности за широката публика.

Набројните образовни ситуации ги покриваат сите можности, почнувајќи од самонасочено учење до подготовка на едукативни телевизиски програми за широка публика. Хаул разликува девет стадиуми во планирањето на програмите:

- идентификација на можни образовни програми,
- одлучување,
- идентификација на цели,
- обликување на цели,
- дизајнирање на формати,

- контекстуализација на формата,
- ставање на план во акција,
- мерење на резултати,
- евалуација на резултати.

Критичката перспектива укажува на расчекор помеѓу она што учителите го планираат и она како нивните производи поминуваат на пазарот на трудот. Постојат истражувања кои укажуваат на вакви расчекори. На пример, учителите кои имале за цел учениците да ги подучат за креативна уметност се соочуваат со желба да ги совладаат техниките на копирање уметнички дела (Martin, 1999). Како одговор на вакви и слични ситуации, организаторите на програмите предлагаат начини за стимулирање на креативноста кај возрасните ученици (Beisgen & Kraitchman, 2003):

- да се овозможи вистинска средина,
- да се овозможи можност за креирање,
- охрабрување на идеи,
- овозможување на предизвици,
- помош да не се плашат од неуспеси,
- да се обезбедат време и ресурси,
- развивање на високо ниво на експертиза,
- да се обезбедат позитивни и конструктивни повратни информации,
- поттикнување на духот на игра и експериментирање,
- да се овозможат услови за групна интеракција,
- да се овозможи безбедно место за преземање ризици,
- да се понудат награди за признавање на достигнувања,
- обезбедување можности за презентирање на идеи,
- помош во развивање на начин на размислување што создава нови идеи,

- стимулирање на сите сетила,
- давање можности за препознавање и презентирање на творештвото на возрасни ученици.

Различните пристапи и совети достапни во литературата може да се најдат за планирање на програма која укажува на многу широка област која е тешка за прикажување на систематски начин. Секој од обидите е подложен на критика. Затоа, во последно време се користат и модели базирани на проучување на примери за успешна едукација за да се идентификуваат параметрите кои го обезбедуваат квалитетот на образовната програма.

## **5. ПРОЦЕНКА НА КОМПЕТЕНЦИИ И ПЛАНИРАЊЕ НА ЕДУКАЦИЈАТА**

Клучни компетенции не се обезбедуваат само преку едукација, туку се стекнуваат преку искуство, обука или повеќе неформални средства (García-Aracil and Van der Velden, 2008; Hartog, 2001; Rychen and Salganik, 2003). Според моделот UISUK (управување со информации на слика за себе во контекст на управување со кариерата) потребните компоненти за донесување на одлуки во кариерата се знаење за себе, вештини за процесирање на информации и донесување на одлуки и метакогниција (Babić & Kordić, 2014). Интегрален дел од знаењето за себе е проценка на компетенциите. Човекот се запознава себеси преку социјална интеракција, благодарение на социјалното учење, преку стандардизирани искуства (на пр. тестирање на знаења и способности) и преку повратни информации од луѓето со кои тој е во контакт. Кога резултатите од проценка на компетенциите се споредуваат со проценката на компетенциите кои се барани на пазарот на трудот, се добива разлика која говори за тоа кои компетенции треба да се развијат за да се зголеми можноста за вработливост. Врз основа на оваа анализа, можно е да се планира едукација фокусирана на развојот на недоволно развиените а бараните компетенции.

Во претходниот текст ја истакнавме важноста на клучните компетенции кои се неопходни за адаптација и опстанок на пазарот на трудот независно од структурата или професијата што некој ја има. Некои ги означуваат клучните компетенции како

основен збир на вештини за преживување (Walz & Feller, 1996), а некои говорат за нив како за вештини на самоуправување со кариера (Collin & Watts, 1996). Вештините за управување со кариерата се означуваат како компетенции во програмите на различните држави кои ги составуваат рамките на компетенциите неопходни за секој поединец (Hooley, Watts, Sultana, & Neary, 2013). Со други зборови, клучните компетенции може да ги гледаме како вештини кои се користат за управување со кариерата. Вештини за управување со кариера се дефинираат како збир на компетенции кои на структуриран начин им овозможуваат на поединците и групите да се обединат, анализираат, синтетизираат и организираат информации за себе, образованието и професијата, како и вештини за креирање и спроведување на одлуки и транзиции (Sultana, 2012).

За да бидат соодветно подготвени за пазарот на труд, студентите треба да вложуваат во развој на вештини за управување со кариера, односно во клучни компетенции. Учењето кое ги зацврстува клучните компетенции може да се одвива намерно (на пр. преку планирани програми на едукација) или ненамерно (на пр. учење преку искуство). Тоа може да се одвива во формални и неформални околности. Она што нè интересира во ова истражување е да се одреди степенот до кој студентите се свесни за своите потреби за едукација со цел да ги развијат клучните компетенции што им се потребни во животот и работата.

## **II. ИСТРАЖУВАЧКИ ДЕЛ**

### **1. НАЦРТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

#### **1.1. Предмет на истражување**

За голем број на студенти завршување на факултетот претставува завршување на иницијалното образование и соочување со нов живот, во кој од нив се очекува вработување и прилагодување на светот на работата. Во овој период студентите се соочуваат со преиспитување на себе и собирање на информации за пазарот на трудот за да се подготват за премин од релативно безбеден и удобен студентски живот во несигурноста на работниот човек. Истражувањата покажуваат дека за соодветна подготовка за пазарот на трудот важно е студентите да инвестираат во развојот на



вештините за управување со кариера, односно во клучните компетенции. Во нашето истражување сакаме да се насочиме токму на овој сегмент на проблемот. Значи, нашето внимание се насочува кон студентите во периодот на завршување на студиите кога е извесно дека наскоро ќе се најдат на пазарот на трудот. Оно што сакаме да го испитаме е односот помеѓу дополнителната едукација и клучните компетенции кај студентите од завршните години на студиите. На дадениот проблем планираме да се приближиме преку испитување на тоа како студентите самопроценуваат развиеност на клучните компетенции кај себе, како проценуваат барања на работодавците во смисла на развојот на клучните компетенции кај нововработените, те како гледаат на дополнителна едукација и нејзината функција во развојот на клучните компетенции.

## **1.2. Цел и карактер на истражувањето**

Целта на истражувањето е да се утврди поврзаноста на проценката на клучните компетенции со планирањето на образованието, во контекст на развојот на кариерата кај студентите во завршните години од студирањето.

Карактерот на истражувањето е истражувачко (корелативно) и интердисциплинарно истражување.

## **1.3. Задатоци на истражувањето**

1. Да се воспостави проценка на компетенциите стекнати за време на студиите;
2. Да се воспостави проценка на компетенциите кое е потребно за да се добие вработување;
3. Да се идентификува кое образование е оценето како неопходно за подобрување на компетентноста;
4. Да се утврди структурата на проценка на компетенциите;
5. Да се утврди структурата на планирање на едукацијата;
6. Да се утврди поврзаноста помеѓу модалитетите за проценка на компетенциите и модалитетите за планирање на едукацијата;
7. Да се утврди поврзаноста помеѓу особините на личноста кои се важни за

управување со кариерата, со модалитетите за проценка на компетенциите и модалитетите за планирање на едукацијата.

#### **1.4. Хипотези**

Општа хипотеза:

Проценка на компетенциите е позитивна врска со мерките за планирање на едукацијата.

Специфични хипотези:

1. Слабо изразен интензитет на компетенции (компетентна група) поврзан со планирање на едукацијата кое ја зајакнува дадена компетентност (група на компетенции).
2. Значителна разлика помеѓу самопроценка на изразувањето на компетентноста и проценката за нејзиното барање на пазарот на трудот, се поврзува со се поголемата потреба за планирање на едукацијата кое ја зајакнува дадената компетентност.
3. Мерки на особини на личноста кои се значителни за управување со кариерата се поврзани со мерки на самопроценката на компетенцијата.
4. Мерки на особини на личноста кои се значителни за управување со кариерата се поврзани со мерките за планирањето на едукацијата

#### **1.5. Варијабли на истражување**

Основните варијабли во истражувањето се проценка на компетенциите и Планирање на образованието, а особини на личноста значајни за управување со кариера се земени како дополнителена варијабла. Проценка на компетенциите гледаме како независна варијабла, а Планирање на образованието како зависна варијабла. Листата на варијабли и нивните компоненти е следната:

1. Проценка на клучни компетенциите
  - а. проценка на клучни компетенциите кои се стекнати во текот на студиите,
  - б. проценка на клучни компетенциите како ги вреднуваат работодавците.
2. Планирање на образованието (проценка на потребното образование во однос на развојот на компетенциите)
  - а. уверувања о дополнителна едукација,

б. желбата за дополнителна едукација.

3. Карактеристики на личноста важни за управување со кариерата.

### **1.6. Методи, техники и инструменти на истражувањето**

Во ова истражување се користи експлоративен метод – употреба на прашалници како истражувачка техника. За секоја од наведените варијабли во истражувањето беше изготвен посебен прашалник.

Индивидуалните разлики во проценка на компетенциите се испитуваат со прашалник составен за ова истражување. Прашалникот содржи листа на клучните компетенции за работната сила во 21 век. Листата содржи 24 компетенции, селектирани врз основа на истражувањето спроведено од страна на Службата за тестирање на образованието (ETS) од Принстон, Њу Џерси, (Burgus, Џексон, XI, и Стајнберг, 2013), која во себе ги вклучува компетенциите од три водечки глобални истражувачки центри за компетенции во XXI век:

- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), University of Melbourne, (Griffin & Care, 2015);
- The Partnership for 21st Century Learning (P21), Washington, ([www.p21.org](http://www.p21.org));
- The William and Flora Hewlett Foundation, Menlo Park, California, (Finegold & Notabartolo, 2008).

Прашалникот е поделен на два дела. Во првиот дел прашалникот се фокусира на само-проценка на компетенциите кои се стекнати во текот на студиите, а вториот дел се однесува на степенот на неопходност на потребните вештини за да се добие вработување. За проценка на компетентноста ја употребуваме шестостепената скала на Ликерт. Причината поради која е избрана шестостепената скала лежи во желбата да се избегнат неутрални одговори, односно со парниот број на одговори испитаниците мора да се определат помеѓу позитивен и негативен одговор . Со други зборови, тие во нивните одговори ќе покажат дали имаат (значително, многу, во целост) или не (ниту малку, малку, умерено) развиено одредена компетенција, односно во која мера

дадените компетенции им се потребни (значително, многу, во целост) или не (ниту малку, малку, умерено) за добивање работно место.

Индивидуалните разлики во самопроценка на потребното образование се испитуваат со прашалник составен за ова истражување. Прашалникот се состои од два дела. Во првиот дел се разгледуваат потврдите за додатното образование, а вториот дел ги разгледува желбите за индивидуално дополнително образование. За одговорите се користи шестостепената Ликертова скала.

Потврдите за дополнителна едукација се испитуваат преку 30 тврдења составени за оваа намена. Тврдењата се составени така како би ги опфатиле областите за уверување во учењето, за усовршување како и за функциите на дополнителното образование.

Желбите за индивидуална дополнителна едукација се испитуваат со употреба на листа составена од 20 едукативни процеси, од кои првите седум се однесуваат на основни категории кои вклучуваат компетенции за XXI век, следните три вклучуваат теми специфични за либерално-континуирана едукација, а наредните четири се однесуваат на човековите вредности (како важни теми за идентитетот поврзан со работното место), петнаесетта (мир во светот) е вметната како би се проверила потребата од хуманистички ангажман на глобално ниво, а додека последните пет се чести теми во континуираното образование за возрасни.

Издвоени се следниве особини на личноста: самоверба, емоционална сигурност во работата, верба во правдата, мотив за постигнувања, неинтегрираност, неспособноста да се одложат импулси, очекување на успех и социјална лежерност. Првите четири особини се издвоени поради поврзаноста со потврдите за дополнително образование (Бабиќ, 2009 година), а другите четири особини се издвоени поради поврзаноста со кариерното себепоимање (Бабиќ & Кордиќ, 2014). Карактеристиките на личноста се мерат преку прашалници кои имаат добри метрички карактеристики потврдени со претходни истражувања.

Значи, листата на прашалници што ќе се користат во истражувањето е како што следува:

- Прашалник за самопроценка на компетенциите стекнати во текот на студирањето (составен од авторот),

- Прашалник за проценка на компетенциите неопходни за вработување (составен од авторот),
- Прашалник уверувања о дополнителна едукација (составен од авторот),
- Прашалник за планирање на дополнителна едукација (составен од авторот),
- Инвентар на личност кој ги мери следните карактеристики на личноста (Бабиќ, 2009; Бабиќ и Кордиќ, 2014):
  - самодоверба (Cronbach's Alpha = 0.897),
  - емоционална сигурност во работата (Cronbach's Alpha = 0.848),
  - верба во правдата (Cronbach's Alpha = 0.823),
  - мотив за постигнувања (Cronbach's Alpha = 0.774),
  - неинтегрираност (Cronbach's Alpha = 0.905),
  - неспособноста да се одложи импулсот (Cronbach's Alpha = 0.905),
  - очекување на успех (Cronbach's Alpha = 0.903),
  - социјална лежерност (Cronbach's Alpha = 0.842).

## 1.7. Население и примерок

Населението го претставуваат студенти од завршните години на студирањето кои што студираат во Скопје. Истражувањето ќе опфати соодветен примерок од студенти од последните години на студии на Филозофскиот факултет, Машински факултет, Земјоделски факултет и, доколку е потребно, друг факултет од Скопје.

## 1.8. Статистичка обработка на податоци

1. Дескриптивна статистика
  - а. дистрибуција на фреквенции
  - б. процент
  - в. мерки на централна тенденција
  - г. дисперзивни мерки

2. Мултиваријантна статистика:
  - а. факторска анализа
  - б. регресивна анализа
  - в. кластерска анализа
3. Корелативна анализа

## **1.9. Организација и тек на истражувањето**

Во согласност со Прореканите за настава на посочените факултети, за соодветен примерок ќе се организира прашалник за студентите од последните години на студиите. По собирањето на прашалникот, резултатите ќе бидат внесени во базата на податоци. Базата на податоци ќе се користи за статистичка анализа. Добиените анализи ќе бидат интерпретирани во однос на претставените хипотези и теории.

## **2. ОПИС НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

### **2.1. Вовед**

Истражувањето беше спроведено во периодот ноември-2017 година до март-2018 година. Испитаниците беа студенти од последните години на студиите, од факултети од Скопје и Белград. Белградскиот примерок се користеше како дополнување на Скопскиот примерок со цел што попрецизно да се утврдат факторите како и што е можно подобра метричка анализа на инструментите. По утврдување на факторите, беа спроведени корелациони анализи, дискриминаторски анализи и анализа на кластери. Резултатите од анализата беа интерпернирани во дискусијата а беа изведени и соодветни заклучоци и препораки за понатамошните истражувања.

### **2.2. Примерок**

Истражувањето опфати соодветен примерок на студенти од последните години на студирањето на факултетите од Скопје и Белград. По исфрлање на невалидните инструменти (оние инструменти кои не се целосно завршени) вкупниот примерок се состоеше од 521 студенти, од кои 189 од Скопје и 332 од Белград. Половата структура е незначително повисока во корист на женската популација. Свкупно, 288 студентки го

пополнија инструментот, што претставува 55,3% од примерокот и 232 студенти, што претставува 44,5% од примерокот. Примерокот од Универзитетот во Скопје го сочинуваат 101 студентка (53.2%) и 88 студенти (46.8%), а примерок од Правниот факултет во Белград има 188 студентки (56.6%) и 144 студенти (43.4%).

Истражувањето беше спроведено на седум различни факултети, а застапеноста на факултетите во примерокот е прикажана во Табела 4.

Табела 4. Фреквенција на учениците по тип на факултет, вкупно со процент, а особено фреквенција за под-мостри од Скопје и Белград

врста на факултет	број на студенти	процент	студенти Скопје	студенти Белград
Филозофски факултет	129	24.8	65	64
Електротехнички факултет	50	9.6		50
Факултет на безбедноста	70	13.4		70
Земљоделски факултет	152	29.2	51	101
Машински факултет	77	14.8	52	25
Војна академија	21	4.0	21	
Факултет на организациски науки	22	4.2		22
Вкупно	521	100.0	189	332

Просечната возраст на испитаниците е 22,39 години, под-примерокот од Скопје покажува 21,95 години, а за под-примерокот на студентите од Белград е 22,64 години. Застапеноста според возраста е прикажана во Табела 5.

Табела 5. Фреквенција на студентите според возраста

старост	број на студенти	процент	студенти Скопје	студенти Београд
20	5	1.0	5	0
21	111	21.3	77	33
22	281	54.0	64	215
23	66	12.7	28	38
24	21	4.0	6	15
25	12	2.3	3	9
26	9	1.7	1	8
27	5	1.0	0	5

28	3	.5	0	3
29 и повеќе	8	1.5	2	6
Вкупно	521	100.0	189	332

Просечната оценка на студирањето за вкупниот примерок е 8,06, а кај под-примерокот на студенти од Скопје таа изнесува 8,02, додека пак кај под-примерокот на студенти од Белград 8,07.

## 2.3. Инструмент

### 2.3.1. Прашалник за самопроценка на компетенциите стекнати во текот на студирањето

Факторската анализа на сите тврдења во прашалниците ги групира индикаторите во одредени категории согласно местото што го имаат во просторот на личноста. Со анализа на главните компоненти, изолирани се три фактори кои објаснуваат 53,377% варијанса, од кои првиот фактор објаснува 39,682%, вториот фактор е 7,873%, а третиот фактор е 5,822%. Веродостојноста прикажана во Кронбаховата  $\alpha$  е многу висока и изнесува 0,933. По издвојувањето, факторите се ротираа во позицијата на промаксот. Поделбата на индикаторите е прикажана во Табела 6.

Табела 6. Матрица на прашалникот за самопроценување на компетенциите стекнати за време на студирањето

Компетенциите	1	2	3
7 Водство и одговорност	0,786		
3 Донесување на одлуки	0,733		
2 Критичко мислење	0,723		
1 Решавање на проблеми	0,714		
6 Соработка и работа во тим	0,704		
8 Иницијатива и самонасочување	0,670		
4 Истражување и испитување	0,670		
5 Комуникација	0,667		
9 Продуктивност	0,594		0,346
16 Флексибилност и прилагодливост	0,495		
15 Учење за учење	0,446		



Компетенциите	1	2	3
24 Писменост за животната средина		0,929	
22 Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост		0,813	
23 Здравствена писменост		0,811	
21 Глобална освестеност		0,795	
17 Граѓанство/Граѓанска писменост		0,680	
19 Лична и општествена одговорност		0,609	
20 Познавање на клучните академски теми		0,488	
18 Живот и кариера		0,478	
14 Креативност/иновации		0,345	
12 Информационо комуникациски технологии (ИСТ) писменост			0,899
10 Информациска писменост			0,842
13 Дигитален граѓанин			0,796
11 Медиумска писменост			0,722

Можеме да заклучиме дека показателите беа јасно одделени од содржината. Првата компонента влегува во компетенции поврзани со социјалните, когнитивните и другите вештини, додека во останатите две компоненти влегуваат компетенции поврзани со различната форма на писменост. Затоа, првата компонента ја именувавме како Вештина, а втората Генерална писменост и третата Писменост во дигиталното време или, скратено, Дигиталната писменост. Вештините се поврзани со развој на диспозицијата за практикување, а писменоста се однесува на стекнувањето на знаење и неговата употреба.

Теоретската основа на прашалникот ги групира компетенциите во седум категории (Finegold & Notabartolo, 2008). Преклопувањето помеѓу факторите добиени во нашето истражување и категориите е речиси целосно (види Табела 7). Кај Вештините се вклучени Аналитички и Интерперсонални вештини, Способност на извршување (поправилно би било ако се именува како Вештина за извршување) и делумен Капацитет за промени. Креативност/иновацији како компетенција не се вклучува бидејќи не е Вештина. Интересно е што дадената компетенција влегува во факторот на Генерална писменост, заедно со категориите за Клучни теми и теми на XXI век и

Живеење во светот. Постои целосна преклопување помеѓу факторите за Дигитална писменост и Процесирање на информациите.

Табела 7. Групирање на компетенциите во категории и фактори.

фактори	категории*	компетенциите
Вештини	Аналитички вештини	Решавање на проблеми
		Критичко мислење
		Донесување на одлуки
		Истражување и испрашување
	Интерперсонални вештини	Комуникација
		Соработка и работата во тим
		Водство и одговорност
	Способност на извршување	Иницијатива и самонасочување
		Продуктивност
	Капацитет за промена	Флексибилност и прилагодливост
Учење за учење		
Креативност/иновацији		
Генерална писменост	Клучни теми и теми на XXI век	Познавање на клучните академски теми
		Глобална освестеност
		Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост
		Здравствената писменост
		Писменост на животната средина
	Живеење во светот	Граѓанство/граѓанска писменост
		Живот и кариера
		Лична и општествена одговорност
Дигитална писменост	Процесирање на информациите	Информациска писменост
		Медиумска писменост
		Информацио комуникациски технологии (ICT) писменост
		Дигитален граѓанин

\* Finegold & Notabartolo (2008)

### 2.3.2. Прашалник за проценка на компетенциите неопходни за вработување

Со анализа на главните компоненти, издвоени се три фактори кои објаснуваат 58,622% од варијансата, додека пак првиот фактор објаснува 41,918%, вториот фактор 10,939%, а третиот фактор 5,765%. Веродостојноста покажана во Кронбаховата  $\alpha$  е многу висока и изнесува 0,938. Поделбата на индикаторите е прикажана во Табела 8.

Табела 8. Матрица на прашалникот за проценка на прашалникот потребен за вработување.

компетенција	1	2	3
3 Донесување на одлуки	0,929		
1 Решавање на проблеми	0,859		
2 Критичко мислење	0,754		-0,351
5 Комуникација	0,753		
6 Соработка и работа во тим	0,706		
7 Водство и одговорност	0,689		
9 Продуктивност	0,609		0,336
4 Истражување и испитување	0,559	0,301	
8 Иницијатива и самонасочување	0,545		
14 Креативност/иновации	0,397		
24 Писменост за животната средина		0,894	
23 Здравствена писменост		0,889	
21 Глобална освестеност		0,841	
20 Познавање на клучните академски теми		0,758	
19 Лична и општествена одговорност		0,622	
18 Живот и кариера		0,622	
17 Граѓанство/Граѓанска писменост		0,570	0,385
22 Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост		0,468	0,315
15 Учење за учење		0,449	
12 Информационо комуникациски технологии (ИСТ) писменост			0,885
13 Дигитален граѓанин			0,830
10 Информациска писменост			0,749
11 Медиумска писменост		0,316	0,583
16 Флексибилност и прилагодливост	0,330		0,360

Можеме да заклучиме дека показателите се јасно одделени во однос на содржината па

така ги добивме компонентите како Вештини, Генерална писменост и Дигитална писменост во рамки на оценувањето на компетентноста, слично како и кај прашалникот за самопроценка на компетенциите. Разлики постојат во однос на интензитетот на задоволителноста на факторите кај индивидуалните компетенции како и во однос на промените на категориите на индивидуални компетенции. Па така компетентноста Флексибилност и прилагодливост е релативно приближно задоволена со факторот Вештини и факторот на Дигитална писменост. Компетентноста Граѓанство/граѓанска писменост приближно го задоволува факторот Генерална писменост и факторот Дигитална писменост. Компетентноста учење за учење ја промени категоријата од Вештина во Писменост, додека компетентноста Креативност/Иновации ја промени категоријата од Генерална писменост во Вештина. Со оглед на тоа дека компетенциите од категоријата Капацитет за промена (Finegold & Notabartolo, 2008) ги менуваат факторите помеѓу мерките за проценка и самооценување сметаме дека е логично тие да бидат издвоени и на нив да се гледа како на посебен фактор. Затоа, во понатамошната анализа, како и во прашалникот за проценка така и во прашалникот за самооценување, ќе употребиме четири категории: Вештини, Генерална писменост, Дигитална писменост и Капацитет за промена (в. Табела 9).

Табела 9. Групирање на компетенциите во категории и фактори.

фактори	категории*	компетенциите
Вештини	Аналитички вештини	Решавање на проблеми
		Критичко мислење
		Донесување на одлуки
		Истражување и испрашување
	Интерперсонални вештини	Комуникација
		Соработка и работата во тим
		Водство и одговорност
Способност на извршување	Иницијатива и самонасочување	
	Продуктивност	
Капацитет за промена	Капацитет за промена	Флексибилност и прилагодливост
		Учење за учење
		Креативност/иновацији
Генерална	Клучни теми и	Познавање на клучните академски теми

фактори	категории*	компетенциите
писменост	теми на XXI век	Глобална освестеност
		Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост
		Здравствената писменост
		Писменост на животната средина
	Живеење во светот	Граѓанство/граѓанска писменост
		Живот и кариера
Лична и општествена одговорност		
Дигитална писменост	Процесирање на информациите	Информациска писменост
		Медиумска писменост
		Информацио комуникациски технологии (ИКТ) писменост
		Дигитален граѓанин

\* Finegold & Notabartolo (2008)

### 2.3.3. Прашалник уверувања о дополнителна едукација

Со анализа на главните компоненти, издвоени се четири фактори кои објаснуваат 52,343% варијанса, односно првиот фактор објаснува 29,241%, вториот фактор е 10,829%, додека третиот фактор е 7,180%, а четвртиот фактор изнесува 5,093%. Веродостојноста прикажана од Кронбаховата  $\alpha$  е многу висока и изнесува 0,863. Поделбата на индикаторите е прикажана во Табела 10.

Табела 10. Матрица на склопот на прашалникот на уверувања о дополнителна едукација

компетенција	1	2	3	4
28 Дополнителна едукација на работа помага за поефикасно извршување на работата.	0,892			
27 Дополнителна едукација на работа помага на квалитетно извршување на работата.	0,873			
26 Дополнителна едукација на работа е најдобриот пат за напредување во работата.	0,845			
29 Дополнителна едукација е облик на усовршувањето на вработените.	0,836			
30 Дополнителна едукација го зголемува профитот во организацијата која ја спроведува.	0,688			

компетенција	1	2	3	4
25 Работодавците организираат дополнителни едукации да би ги унапредиле вештините на вработените.	0,641			
24 При конкурс за работа, работодавците ги вреднуваат дополнителните едукации.	0,615			
20 Личните средства вложени во дополнителна едукација се добра инвестиција.	0,586			
23 Работодавците бараат сертификати за дополнителни едукации кога прават конкурси за работа.	0,506			
21 Организацијата треба да обезбеди дополнителна едукација на вработените.	0,398	0,274		
22 Организацијата треба да ја плаќа дополнителна едукација на вработените.	0,341			
7 Целта ми е да станам професионалец во областа која ја сакам.		0,814		
8 Целта ми е да станам експерт во областа која ја сакам.		0,798		
6 Ги унапредувам знаењата и вештините од областа која ја сакам.		0,754		
2 Учам за живот и низ животот.		0,604		
4 Учам на грешки.		0,574		
9 Целта ми е да ми професионалец биде ментор во областа која ја сакам.		0,569		
3 Учам од други луѓе.		0,560		
5 Ги споделувам своите знаења со други луѓе.		0,485		
1 Учењето е составен дел од животот, не само на школувањето.				
16 Посетување на дополнителна едукација е промашена инвестиција.			0,886	
15 Посетување на дополнителна едукација е губење на време.			0,852	
18 Дополнителна едукација не пружа право знаење.			0,835	
17 Дополнителна едукација се организира за едукаторите да заработат пари.			0,825	
19 Поединецот треба сам да ја планира дополнителна едукација.	0,341		0,478	-0,304

компетенција	1	2	3	4
14 Дополнителна едукација е средство за ширење на друштвени мрежи.				0,815
12 Дополнителна едукација е средство за постигнување на цел во кариерата.				0,784
11 Дополнителна едукација е пат до вработување.				0,746
13 Дополнителна едукација е средство за унапредување на задоволството на животот.				0,740
10 Дополнителна едукација е начин на унапредување на компетенциите.		0,298		0,444

Показателите се јасно поделени во четири компоненти. Првата компонента говори за дополнителна едукација, односно усовршување на вработените кои ќе придонесуваат кон што поефикасно и поквалитетно извршување на работата, а со самото тоа и кон зголемување на профитот на организацијата и професионалното напредување. Оваа компонента исто така го вклучува и тврдењето дека работодавците ја ценат дополнителна обука при новите вработувања како и дека истите вложуваат во дополнителни едукации а потоа и тоа дека личните заложби за дополнителни едукации претставуваат исплатлива инвестиција. Тврдењата дека една организација треба да обезбеди и да плати дополнителна организација е слабо задоволителна во однос на компонентата па така истите ќе бидат исклучени од понатамошна анализа. Првата компонента ја нарекуваме Унапредување за работа.

Втората компонента зборува за потребата и желбата за подобрување на личните знаења и вештини и тоа да стане професионалец и експерт во областа која се сака. Таа, исто така, зборува за подготвеноста да се учи преку животот, на грешките, од професионалците и другите луѓе, како и потребата за споделување на знаењето со другите луѓе. Тврдењето дека учењето е составен дел од животот, не само како образование, е премногу општо и затоа не го задоволува овој фактор и истото ќе биде исклучено од понатамошна анализа. Вториот фактор го нарекуваме Развој на професионализам.

Третата компонента вели дека дополнителното образование претставува погрешна инвестиција, изгубено време и дека не ги дава потребните знаења и служи само како

финансиска поддршка за едукаторите. Тврдењето дека поединецот треба самостојно да го финансира дополнително образование ги задоволува сите компоненти и затоа ќе биде исклучено од понатамошна анализа. Третиот фактор го нарекуваме Негативни уверувања.

Четвртата компонента вели дека дополнителното образование претставува средство за проширување на социјалната мрежа, постигнување на цели во кариерата, наоѓање работа, подобрување на задоволството од животот и унапредување на компетенциите. Четвртиот фактор го нарекуваме Унапредување на кариера.

#### **2.3.4. Прашалник за планирање на дополнителна едукација**

Со анализа на главните компоненти беа изолирани четири фактори кои објаснуваат 63,958% од варијансата, од кои првиот фактор изнесува 40,535%, вториот 9,965%, третиот 7,016% и 6,442%, четвртиот фактор. Веродостојноста во Кронбаховата  $\alpha$  е многу висока и изнесува 0,921. Поделбата на индикаторите е прикажана во Табела 11.

Табела 11. Матрица на склопот на прашалникот за планирањето за дополнителна едукација.

дополнителна едукација	1	2	3	4
15 Мир во светот	0,914			
14 Почитување на разликите	0,878			
16 Надминување на конфликтот	0,821			
17 Надминување на стресот	0,712			
13 Мултикултуралност	0,691			
11 Човечки вредности	0,610			
12 Деловна етика	0,479			
2 Интерперсонални (меѓучовечки) вештини		0,935		
1 Вештина на критичкото мислење и решавање на проблемите.		0,850		
3 Вештини на управување со самиот себе.		0,809		
5 Капацитет за промена.		0,623		
6 Вештина поврзана со живот во заедница.		0,537		
7 Клучни теми на XXI век (животна средина, здравје, економија...)		0,303		
9 Теми од областа на уметноста			0,824	
8 Историски теми			0,804	



дополнителна едукација	1	2	3	4
10 Филозофски теми			0,776	
20 Странски јазик				0,825
19 Професионални/стручни вештини (поврзани со озбор на занимање)				0,741
18 Административни вештини				0,661
4 Вештина на управување со информации (медии, компјутери..)		0,382		0,603

Индикаторите беа јасно поделени на четири компоненти. Првата компонента говори за човековите вредности како што се мир во светот, почитување на различностите, мултикултурализмот, потоа и надминување на конфликти и стрес, и бизнис етика. Првата компонента ја нарекуваме Вредности .

Друга компонента зборува за вештини како што се интерперсонални, интраперсонални (само-управување), животот во заедницата и когнитивни (критичко размислување и решавање на проблеми). Овде се вклучува и капацитетот за промени, како и клучните теми од XXI век. Втората компонента ја нарекуваме Клучни вештини.

Третата компонента вклучува проучување на општите предмети, како што се филозофијата, уметноста и историјата. Оваа компонента накратко ја нарекуваме Академски теми.

Четвртата компонента се занимава со професионални вештини, административни вештини, вештини за управување со информации и познавање странски јазици. Сите овие вештини се потребни за работа и затоа четвртата компонента ја нарекуваме Професионални вештини.

### ***2.3.5. Инвентарот на личноста***

Факторската анализа на сите тврдења од инвентарот на личноста, ги групира индикаторите во категории според местото кое што го имаат во областа на основните особини на личноста. Анализата на главните компоненти изолира осум фактори кои објаснуваат 51,025% варијанса. По распределбата, факторите се ротирани во промакс положба и е пресметана веродостојноста во Кронбаховата  $\alpha$ . Поголемиот дел од тврдењата за инвентарот на личноста се групирани во согласност со прифатениот

инструмент за ова истражување. Веродостојноста на инструментите е прикажана во Табела 12.

Табела 12. Веродостојноста на инструментите измерени од Cronbach  $\alpha$  во претходните и тековните истражувања.

особеност на личноста	порано	сега
Самодоверба	0.897	0.898
Емоционална сигурност во работата	0.848	0.822
Верба во правдата	0.823	0.829
Мотив за постигнувања	0.774	0.846
Неинтегрираност	0.905	0.966
Неспособноста да се одложи импулсот	0.905	0.887
Очекување на успех	0.903	0.954
Социјална лежерност	0.842	0.800

### 3. РЕЗУЛТАТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

#### 3.1. Дескриптивна статистика за воведниот дел од инструментот

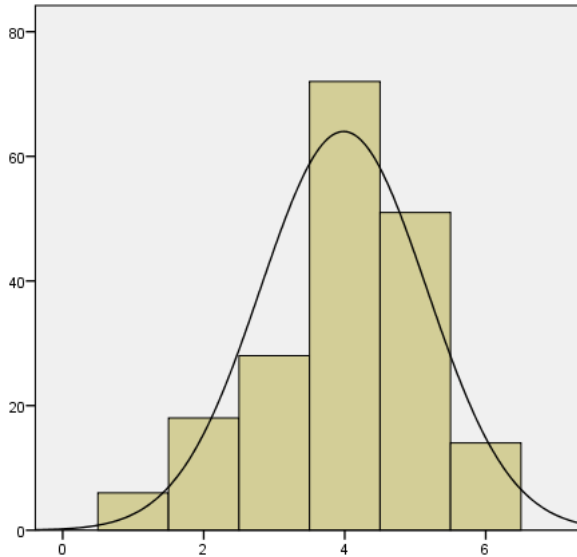
Во првиот дел од прашалникот наречен "општи информации" дадено е шест реченици кои зборуваат за проценката на поврзаност на едукацијата на студентите со можностима за вработување во првата година по дипломирањето. Во табелата 13. е дадена дескриптивна статистика за наведените тврдењата на прашалници, а потоа се дати хистограми со нормална крива поради прикажувањето на учестеност на одговорите на секое поединечно тврдење .

Табела 13. Дескриптивна статистика за наведените тврдења на прашалникот.

тврдењата на прашалникот	АС	СД
1 Образованието стечено на факултет е адекватно со потребите на пазарот на трудот.	3,98	1,178
2 Знаењето стечено на факултет го користам во секојдневниот живот.	4,21	1,178
3 Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување во струката.	4,22	1,565
4 Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување вон струката.	3,36	1,747
5 Во првата година дена по дипломирањето не очекувам	2,44	1,739

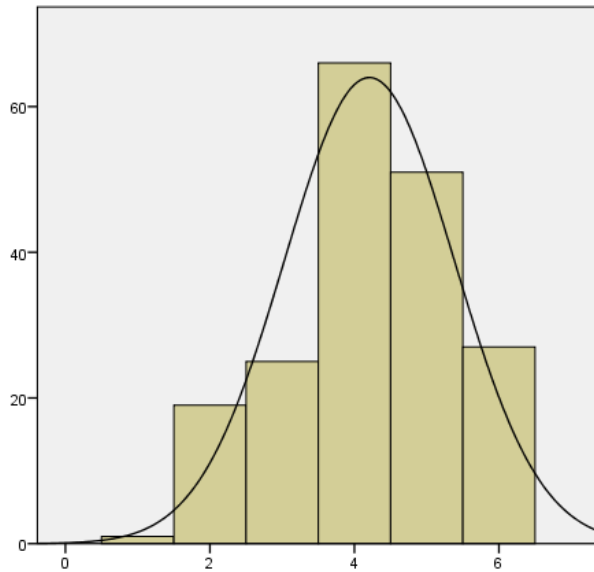
тврдењата на прашалникот	АС	СД
вработување.		
6 Планирам да ги продолжам студиите (мастер или слично).	4,65	1,652

Слика 1. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето "Образованието стечено на факултет е адекватно со потребите на пазарот на трудот".



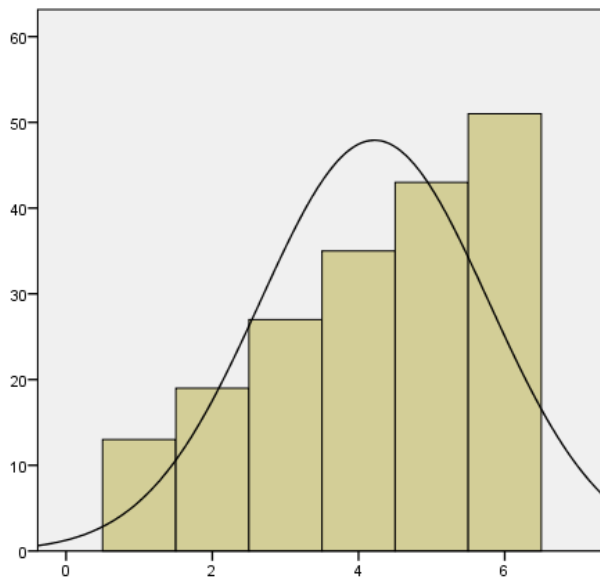
Студентите позитивно ја оценуваат поврзаноста на образованието стекнато на факултетот со потребите на пазарот на трудот. Добиената средна вредност на  $AS = 3,98$  е поголема од средната вредност добиена во согласност со теоријата за нормална дистрибуција на мерењата во популацијата ( $AS = 3,5$ ), а кривата е малку негативно асиметрична.

Слика 2. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето "Знаењето стечено на факултет го користам во секојдневниот живот".



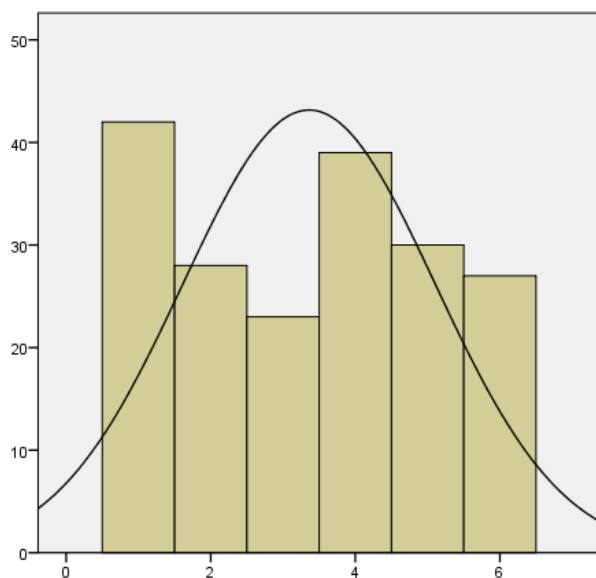
Студентите позитивно ја оценуваат употребата на знаењето стекнато на факултетот во секојдневниот живот. Добиената средна вредност е  $AS=4,21$ , а кривата е малку негативно асиметрична.

Слика 3. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето „Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување во струката“.



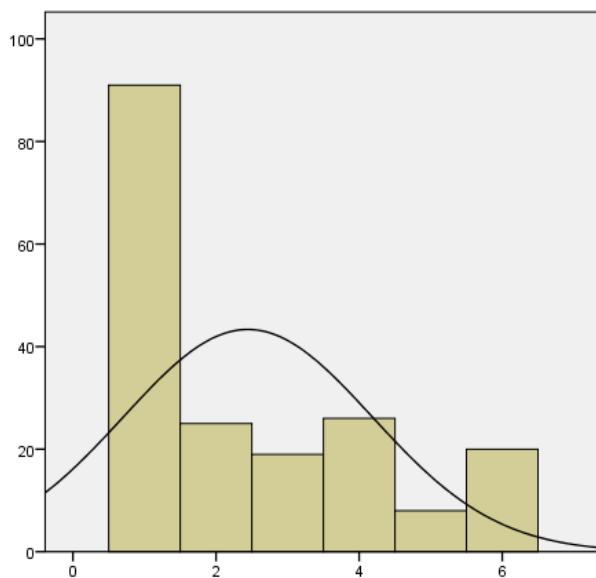
Студентите позитивно ја оценуваат можноста за вработување во професијата во првата година по дипломирањето. Добиената средна вредност е  $AS=4,22$ , а кривата е негативно асиметрична. Најголем број на студенти се целосно увери во добивање на работата во професијата а потоа постепено се намалува бројот на студенти со силата на уверување.

Слика 4. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето „Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување вон струката“.



Студентите негативно ја оценуваат можноста за вработување вон професијата во првата година по дипломирањето. Добиената средна вредност е  $AS=3,36$ , а кривата е хетерогена, која е составена од две позитивно асиметрични криви. Една група на студентите воглавно ја отфрла можноста за добивање работа вон професијата, додека другата група на студентите имаат умерени очекувања во таа насока.

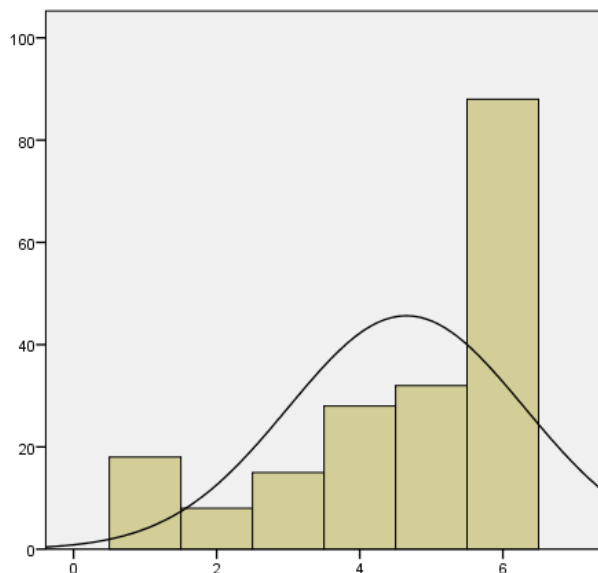
Слика 5. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето „Во првата година дена по дипломирањето не очекувам вработување“.



Студентите негативно ја оценуваат можноста за невработеност во првата година по

дипломирањето. Добиената средна вредност е  $AS=2,44$ , а кривата е позитивно асиметрична. Најголем број на студентите ни малку не веруваат дека ќе останат без работа, додека другите проценки се релативно слабо изразени.

Слика 6. Приказ на хистограм со нормална крива за тврдењето „Планирам да ги продолжам студиите (мастер или слично)“.



Студентите позитивно го оценуваат планирањето за наставак на образование. Добиената средна вредност е  $AS=4,65$ , а кривата е негативно асиметрична. Најголем број на студентите планираат да ги продолжат своите студии на магистерски студии или слично.

Со цел да се согледа меѓусобна поврзаност помеѓу одговорите на овие тврдења, ја спроведовме анализата на Пирсонови корелација. Добиени поврзаности се прикажани во табела 14. Утврдена е статистички значајна мала јачина на поврзаност помеѓу адекватноста на образованието за пазарот на трудот и употребата на универзитетско знаење во секојдневниот живот. Употребата на знаење во секојдневниот живот е значајно но слабо поврзано со очекување за вработување во професијата и продолжување на образованието, а адекватноста на образованието е важно но слабо поврзано со очекувањето за вработување во професијата и многу слабо и негативно поврзано со неочекување на вработување. Очекување на вработување во професијата е значително и средно негативно поврзано со очекување на вработувањето надвор од професијата, како и со очекувањето дека нема да се добие вработувањето, додека е

значително али многу слабо поврзано со продолжување на образованието. Очекувањето дека нема да се добие вработувањето е значително и слабо поврзано со очекувањето за добивање на работата надвор од професијата, и значително и слабо негативно поврзано со планирање да го продолжат своето образование.

Би можело да се заклучи дека добивените поврзаности укажуваат на тоа дека повеќето од студентите очекуваат вработување во професијата, а ако тоа не се случи, се планира да се вработат надвор од професијата или да се продолжи со образование. Она што е важно да се истакне е дека студентите кои во секојдневниот живот го користат своето стекнато знаење имаат намера да го продолжат своето образование и очекуваат работа во професијата.

Табела 14. Меѓусебната поврзаност на наведените тврдњи и статистичката значителност.

	2. Знаењето стечено...	3. Во првите... во структурата.	4. Во... вон структурата.	5. Во...не очекувам вработување	6. Планирам.. .мастер..
1 Образованието стечено на факултет е адекватно со потребите на пазарот на трудот.	.347**	.265*	-.101	-.186*	.044
2 Знаењето стечено на факултет го користам во секојдневниот живот.		.228**	-.029	-.133	.278**
3 Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување во структурата.			-.455**	-.416**	.185*
4 Во првите година дена по дипломирањето очекувам вработување вон структурата.				.245**	-.126
5 Во првата година дена по дипломирањето не очекувам вработување.					-.207**
6 Планирам да ги продолжам студиите (мастер или слично).					1

\*\* статистичка значителност на ниво .01

\* статистичка значителност на ниво .05

### 3.2. Дескриптивна статистика за прашалникот за самопроценка на компетенциите стекнати во текот на студирањето

Самопроценката на компетенциите на студентите се движат помеѓу минимално

просечна оцена од 4,00 за финансиску, економску, деловна и претприемачку писменост до максималната просечна оценка 4,92 за лична и општествена одговорност (в. табела 15). Средната вредност за сите компетенции е 4,47. Со други зборови, студентите ја позитивно самопроценуваат поседувањето на компетенциите додека е нивното присуство во границите помеѓу значајно (оценка 4) и многу (оценка 5). Доколку ги посматраме изразености на компетенциите кроз трите категории според силата на самооценката (8 послаба, 8 средни, 8 силно оценети) тогаш можеме да приметиме дека најслабите присатни компетенциите поврзани со претприемништвото, медиумите и ИКТ писменост, решавање на проблеми и критичко мислење, истражување и со клучните академски теми. Станува збор за компетенциите кои се особено значајни во XXI век, бидејќи модерната ера е одбележана со дигитализацијата, како и со компетенциите кои одразуваат западните вредности кои ја издигаат индивидуалноста како што се претприемништвото и критичко мислење. Најистакнатите компетенциите се оние кои укажуваат на лични предуслови на добар успех во организациите како што се одговорност, соработка во тимот, флексибилност и прилагодливост, комуникација, иницијатива, продуктивноста и слично. Со други зборови, студентите се подобро подготвени за пазарот на трудот кои бараат вработените, отколку за самостојно дизајнирање на деловни, претприемнички и слични политики.

Табела 15. Дескриптивна статистика за тврдењето на прашалник на самопроценка на компетенциите стекнати за време на студии, сортирани по големина.

тврдењата на прашалникот	АС	СД
22 Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост	4,00	1,333
11 Медиумска писменост	4,14	1,273
12 Информационо комуникациски технологии (ИКТ) писменост	4,15	1,393
1 Решавање на проблеми	4,20	1,101
4 Истражување и испитување	4,24	1,310
13 Дигитален граѓанин	4,26	1,371
20 Познавање на клучните академски теми	4,28	1,153
2 Критичко мислење	4,38	1,073
10 Информациска писменост	4,41	1,189
21 Глобална освестеност	4,42	1,207
23 Здравствена писменост	4,42	1,353



тврдењата на прашалникот	АС	СД
24 Писменост за животната средина	4,44	1,412
7 Водство и одговорност	4,50	1,270
17 Граѓанство/Граѓанска писменост	4,52	1,219
3 Донесување на одлуки	4,56	1,173
14 Креативност/иновации	4,58	1,148
15 Учење за учење	4,59	1,129
8 Иницијатива и самонасочување	4,61	1,136
18 Живот и кариера	4,67	1,153
9 Продуктивност	4,69	1,088
5 Комуникација	4,76	1,191
16 Флексибилност и прилагодливост	4,76	1,103
6 Соработка и работа во тим	4,85	1,252
19 Лична и општествена одговорност	4,92	1,043

### **3.3. Дескриптивна статистика за прашалникот за проценка на компетенциите неопходни за вработување**

Проценка на компетенциите кои се неопходни за вработување се движат помеѓу минимална просечна оценка од 4,27 за медиумска писменост до максимална просечна оценка од 5,48 за комуникација (види табела 16). Средна вредност за сите компетенции е 4,87. Со други зборови, студентите позитивно ја оценуваат побраувањето на компетенциите кај работодавачите додека е нивните изразеност во границите помеѓу значајно (оценка 4) и во целостта (оценка 6). Доколку би ја посматрале изразеност на компетентностиите кроз трите категории според јачина на проценката (8 послаба, 8 средни, 8 силно оценети) тогаш приметуваме дека се најслабо барани компетенции поврзани со писменост која се односи на медиумите, животната средина, здравјето, претприемништво и глобалната освестеност, познавањето на клучните академски теми и решавањето на проблеми. Станува збор за компетенции за кои се смета да не спаѓаат во битните компетенции за функционирање во рамките на организацијата туку повеќе функционирање надвор од организацијата. Најистакнатите компетенциите се оние кои укажуваат на добра социјализација во организациите како што се комуникација,

соработка во тимот, продуктивност, флексибилност и прилагодливост, но исто така и на особини кои ја нагласуваат индивидуална одговорност и превземеност, како што се донесување на одлуки, решавањето на проблеми, истражување и испрашување. Со други зборови, студентите сметаат дека работодавачите очекуваат од вработените добро да се вклопат во организациската култура и клима и да бидат подготвени да носат иницијатива и одговорност за својот делокруг од работата.

Табела 16. Дескриптивна статистика за тврдењата на прашалникот за проценка на компетенциите неопходни за вработување, сортирани по големина.

тврдењата на прашалникот	АС	СД
11 Медиумска писменост	4,27	1,249
24 Писменост за животната средина	4,34	1,419
23 Здравствена писменост	4,40	1,287
13 Дигитален граѓанин	4,51	1,249
21 Глобална освестеност	4,55	1,187
20 Познавање на клучните академски теми	4,62	1,159
2 Критичко мислење	4,65	1,227
22 Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост	4,66	1,247
12 Информационо комуникациски технологии (ИСТ) писменост	4,69	1,194
17 Граѓанство/Граѓанска писменост	4,75	1,147
15 Учење за учење	4,87	1,084
8 Иницијатива и самонасочување	4,91	1,080
10 Информациска писменост	4,94	1,073
18 Живот и кариера	5,02	,970
7 Водство и одговорност	5,04	1,108
4 Истражување и испитување	5,08	1,117
14 Креативност/иновации	5,08	1,061
19 Лична и општествена одговорност	5,09	,955
16 Флексибилност и прилагодливост	5,14	,954
1 Решавање на проблеми	5,15	1,022
3 Донесување на одлуки	5,16	1,085
9 Продуктивност	5,29	,965
6 Соработка и работа во тим	5,30	,988
5 Комуникација	5,48	,873

Поради споредувања на двата прашалника, самопроценка на лични компетентности и проценка на бараните компетенции, пресметавме разликата помеѓу самопроценети и проценети компетентности (види табела 17). Разликата се движи помеѓу минимум -0,02 за здравствена писменост до максимум од 0,95 за решавање на проблемите. Средната вредност за сите разлики е 0,40. Доколку би ги посматрале разликите кроз три категории според јачини (8 послаба, 8 средни, 8 силно оценети), тогаш приметуваме дека најслабо изразени разлики кај компетенциите кои се поврзани со писменоста која се однесува на медиумите, животната средина, здравјето, граѓанство и глобалната освестеност, личните и социјалните одговорност, дигитално граѓанство и критичко мислење. Станува збор за компетенциите кое се однесуваат на генерална подготвеност за живот во XXI век а помалку се типични за функционирање во рамките на организацијата. Најизразенији разлики се кај компетенциите за решавање на проблемите и донесување одлуки, комуникација, истражување и испрашување, претприемачки и ИКТ писменост, продуктивноста и лидерство и одговорност. Станува збор за различни компетенции кои се однесуваат на одредени вештини и форми на писменост. Од тоа две компетенции влегуваат во изразено самопроценете и проценете, комуникација и продуктивноста. Ова значи дека и покрај тоа што студентите дати компетенции лично сметаат за многу изразени, тие не се доволно изразени колку што работодавците бараат. Следните три компетенции кои за работодавци се проценети како важни кај студентите не се самопроценети како изразени се решавањето на проблемите, донесување на одлуките и истражување и испрашување. Станува збор за многу сложени когнитивни вештини кои логично би требало да се развијат за време на високото образование, а студентите јасно покажаа дека не ги совладале дати вештини што им се потребни за да влезат на пазарот на трудот. Овдека се најдоа и двете компетенции кои се меѓу најслабите самооценувани, и то претприемничка и ИКТ писменост. Самата разлика зборува во прилог на потребата за развој на дати компетенции, иако тие не се сметаат за клучни за добивање на работа.

Табела 17. Споредба на АС за прашалници на самооценка на компетенциите (СП) и проценка на потребните компетенции (П), сортирани според големината на разликата.

тврдењата на прашалникот	СП	П	разлика
--------------------------	----	---	---------

тврдењата на прашалникот	СП	П	разлика
1 Решавање на проблеми	4,20	5,15	0,95
2 Критичко мислење	4,38	4,65	0,27
3 Донесување на одлуки	4,56	5,16	0,60
4 Истражување и испитување	4,24	5,08	0,84
5 Комуникација	4,76	5,48	0,72
6 Соработка и работа во тим	4,85	5,30	0,45
7 Водство и одговорност	4,50	5,04	0,54
8 Иницијатива и самонасочување	4,61	4,91	0,30
9 Продуктивност	4,69	5,29	0,60
10 Информациска писменост	4,41	4,94	0,53
11 Медиумска писменост	4,14	4,27	0,13
12 Информационо комуникациски технологии (ИКТ) писменост	4,15	4,69	0,54
13 Дигитален граѓанин	4,26	4,51	0,25
14 Креативност/иновации	4,58	5,08	0,50
15 Учење за учење	4,59	4,87	0,28
16 Флексибилност и прилагодливост	4,76	5,14	0,38
17 Граѓанство/Граѓанска писменост	4,52	4,75	0,23
18 Живот и кариера	4,67	5,02	0,35
19 Лична и општествена одговорност	4,92	5,09	0,17
20 Познавање на клучните академски теми	4,28	4,62	0,34
21 Глобална освестеност	4,42	4,55	0,13
22 Финансиска, економска, деловна и претприемачка писменост	4,00	4,66	0,66
23 Здравствена писменост	4,42	4,40	-0,02
24 Писменост за животната средина	4,44	4,34	-0,10

### 3.4. Дескриптивна статистика за прашалникот уверувања о дополнителна едукација

Поголемиот дел од тврдењата на овој прашалник е формулирана позитивно освен четири тврдењата која негативно зборуваат за дополнителна едукација. Три тврдењата

се екстремно ниско оценета и укажуваат на тоа дека дополнителна едукација е промашена инвестиција, изгубеното време и не обезбедува вистинско знаење. Релативно ниско е оценето тврдењето да се дополнителна едукацијата организира за да едукаторите да заработат пари. Останатите тврдењата се позитивно оценети, односно со просечните оценки над 3,50. Интересно е да се напомене дека, меѓу нив, најниско оценето тврдењето е дека поединецот треба самиот да планира дополнителна едукација. Следните ниско оценети тврдењата вооглавно зборуваат за односот на работодавците кон додатната едукација, дали тоа се користи за подобрување на вештините на вработените и дали таа се користи во изборот на кандидатите за работа. Средне позитивно изразени се тврдењата кои зборуваат за позитивните влијанија на дополнителната едукација врз обавување на работата и целокупната кариера. Највисоко се оценети тврдењата кои зборуваат за важноста на учењето низ животот и потребата за усовршување со цел да се подигне нивото на личниот професионализам. Релативно високо се оценети тврдењата кои зборуваат за тоа дека една организација треба да планира и финансира дополнителна едукација на вработените.

Врз основа на набљудување на вака добиените резултати може да се заклучи дека студентите високо вреднуваат учењето низ животот и усовршување поради зголемувањето на личниот професионализам, а додатната едукација ја гледаат како облик на усовршувањето која е под надлежноста на организацијата и овозможува подобро обавување на работата и напредување во кариерата. Затоа, ниско се оценува значењето на дополнителни едукации приликом за прием на работа, како и лично планирање и инвестирање во дополнителни едукации.

Табела 18. Дескриптивна статистика за тврдењето на прашалникот за уверувања за дополнителна едукација, сортирани по големина.

тврдењата на прашалникот	АС	СД
1 Учењето е составен дел од животот, не само на школувањето.	5,66	,738
2 Учам за живот и низ животот.	5,52	,748
7 Целта ми е да станам професионалец во областа која ја сакам.	5,52	,809
6 Ги унапредувам знаењата и вештините од областа која ја сакам.	5,29	,860
8 Целта ми е да станам експерт во областа која ја сакам.	5,19	1,055
21 Организацијата треба да обезбеди дополнителна едукација на вработените.	5,04	1,036

тврдењата на прашалникот	АС	СД
10 Дополнителна едукација е начин на унапредување на компетенциите.	5,03	,973
4 Учам на грешки.	4,99	1,084
9 Целта ми е да ми професионалец биде ментор во областа која ја сакам.	4,97	1,122
3 Учам од други луѓе.	4,96	1,091
29 Дополнителна едукација е облик на усовршувањето на вработените.	4,83	1,191
22 Организацијата треба да ја плаќа дополнителна едукација на вработените.	4,82	1,276
5 Ги споделувам своите знаења со други луѓе.	4,79	1,119
28 Дополнителна едукација на работа помага за поефикасно извршување на работата.	4,79	1,113
27 Дополнителна едукација на работа помага на квалитетно извршување на работата.	4,74	1,140
12 Дополнителна едукација е средство за постигнување на цел во кариерата.	4,69	1,149
26 Дополнителна едукација на работа е најдобриот пат за напредување во работата.	4,58	1,247
20 Личните средства вложени во дополнителна едукација се добра инвестиција.	4,54	1,240
30 Дополнителна едукација го зголемува профитот во организацијата која ја спроведува.	4,48	1,282
11 Дополнителна едукација е пат до вработување.	4,46	1,231
13 Дополнителна едукација е средство за унапредување на задоволството на животот.	4,43	1,204
24 При конкурс за работа, работодавците ги вреднуваат дополнителните едукации.	4,31	1,313
23 Работодавците бараат сертификати за дополнителни едукации кога прават конкурси за работа.	4,27	1,236
14 Дополнителна едукација е средство за ширење на друштвени мрежи.	4,21	1,335
25 Работодавците организираат дополнителни едукации да би ги унапредиле вештините на вработените.	4,02	1,317
19 Поединецот треба сам да ја планира дополнителна едукација.	3,68	1,397
17 Дополнителна едукација се организира за едукаторите да заработат пари.	2,41	1,344
18 Дополнителна едукација не пружа право знаење.	1,99	1,301

тврдењата на прашалникот	АС	СД
15 Посетување на дополнителна едукација е губење на време.	1,58	1,153
16 Посетување на дополнителна едукација е промашена инвестиција.	1,50	1,137

### 3.5. Дескриптивна статистика за прашалникот за планирање на дополнителна едукација

Од 20-те понудени едукации, трите се подпросечно оценети (под 3,50), а останатите се позитивно оценети. Дадените трите едукации се усмерени на општото човечки знаења која не се директно поврзана со струката/професијата на поединецот ниту со животот на 21 век. Следните слабо посакувани едукации се поврзани со животот во заедницата, мултикултурализмот и со клучните теми за 21 век, што е разбирливо, бидејќи тие се теми кои се генерално поврзани за животот, а не за вработувањето. Тукасе, помалку од очекуваното, најдоа теми како што се бизнис етика, административни вештини и човечки вредности. Меѓу најпосакуваните едукации се учењето на странски јазици и едукациите тесно поврзани со занмањето и оне се оценети со просечна оценка над 5,00. Потоа се значајни едукации оние кои се усмерени на лични вештини, како што се вештини за управување со самиот себе и надминување на стресни и конфликтни ситуации. Потоа следат вештините на критичко мислење и решавање на проблемите па останатите вештини, и вредностите како што се мир во светот и почитување на разликите.

Табела 19. Дескриптивна статистика за тврдењето на прашалникот за самопроценката на компетенциите стекнати во текот на студирањето, сортирани по големина.

тврдењата на прашалникот	АС	СД
20 Странски јазик	5,17	1,183
19 Професионални/стручни вештини (поврзани со озбор на занимање)	5,07	1,133
3 Вештини на управување со самиот себе.	4,84	1,237
17 Надминување на стресот	4,75	1,378
16 Надминување на конфликтот	4,68	1,384
1 Вештина на критичкото мислење и решавање на проблемите.	4,49	1,280
15 Мир во светот	4,45	1,669

тврдењата на прашалникот	АС	СД
2 Интерперсонални (меѓучовечки) вештини	4,43	1,319
5 Капацитет за промена.	4,33	1,260
4 Вештина на управување со информации (медии, компјутери..)	4,27	1,349
14 Почитување на разликите	4,27	1,468
11 Човечки вредности	4,13	1,446
7 Клучни теми на XXI век (животна средина, здравје, економија...)	4,04	1,529
18 Административни вештини	4,00	1,399
13 Мултикултуралност	3,95	1,504
6 Вештина поврзана со живот во заедница.	3,91	1,409
12 Деловна етика	3,72	1,444
9 Теми од областа на уметноста	3,17	1,587
10 Филозофски теми	3,17	1,586
8 Историски теми	3,16	1,553

### 3.6. Структура на проценката на компетентноста

При презентирањето на инструментите покажавме и коментиравме како се варијабли на прашалникот од проценката на компетенциите групираат користејќи ги резултатите од факторската анализа. Во табела 20. се прикажани средните вредности за групирани варијабли од проценката за компетенциите врз основа на добиените фактори, како и средните вредности според категориите коите ги превземавме од литературата (Finegold & Notabartolo, 2008), а во заградите се дати разликите помеѓу вредностите на проценката и самопроценката на компетенциите .

Табела 20. Аритметички средини за категориите и фактори на самопроценката и проценката на компетенцијата.

категории*	самопроценка	проценка	самопроценка	проценка	фактори
Аналитички вештини	4,34	5,01 (0,67)**	4,53	5,12 (0,59)	Вештини
Интерперсонални вештини	4,70	5,27 (0,57)			
Способност на извршување	4,65	5,10 (0,45)			



Капацитет за промена	4,64	5,03	4,64	5,03 (0,39)	Капацитет за промена
Клучни теми и теми на XXI век	4,31	4,51 (0,20)	4,56	4,68 (0,12)	Генерална писменост
Живеење во светот	4,70	4,95 (0,25)			
Процесирање на информациите	4,24	4,60	4,24	4,60 (0,36)	Дигитална писменост

\* преземени од Finegold & Notabartolo (2008)

\*\* разликата помеѓу вредноста на проценката и самопроценката

Студентите најслабо самопроценуваат поседувањето на компетенциите во три категории (приближно 4.30): Процесирање на информациите, Клучни теми и теми на XXI век и Аналитички вештини. Останатите категории се приближно оценети со 4,67. Големите разлики во самопроценката на категориите кои заедно создаваат изолирани фактори донекаде го оправдуваат нивното одвоено набљудување особено во случај на Аналитички вештини поради големата разлика помеѓу оценките и самопроценките. Кај категориите во рамките на факторот Генерална писменост, разликите се мали, што го потврдува мислењето дека дадените компетенциите според мислењето на студентите не се значајни за зголемување на вработливост. Следната ниско самопроценета и проценета група на компетенциите, со мала разлика, е Дигиталната писменост. Тоа укажува на подценување на значењето на компетенциите во дата област на вработливост, што е спротивно на постојаното зголемување на дигитализацијата во светот. Кога се разгледуваат факторите Генерална писменост се проценува дека има поголемо значење од Дигиталната писменост при вработувањето.

Најголемо значењето за вработливост студентите даваат на компетенции од категоријата на Вештина, а особено на Интерперсонални вештини. Интерперсоналните вештини се самопроценуваат како најразвиени, но исто така постои голема разлика во однос на проценката на вештините што се бараат од дадените вештини. Аналитичките вештини се самопроценуваат како најмалку развиени и разликата во однос на проценката е најголема. Исто така се значајни Сспособност на извршување и Капацитет за промена.

### 3.7. Структура на уверувања о дополнителна едукација

При презентирање на прашалникот за дополнителна едукација, пријавме и коментираме како се варијабли на прашалникот групираат со користење на резултатите од факторската анализа. Во табелата 21. се прикажани средните вредности за групирани варијабли по добиените фактори.

Табела 21. Аритметички средини за фактори на уверувања о дополнителна едукацијата.

Фактори	АС	СД
Унапредување за работа	4,51	,855
Развој на професионализам	5,15	,603
Негативни уверувања	1,87	1,040
Унапредување на кариера	4,57	,885

Негативните уверениа за дополнителна едукација се многу слабо изразени. Најистакнат е Развојот на професионализам, а умерено изразените фактори се Унапредување на кариера и Унапредување за работа. Помеѓу трите изразени фактори постојат средне силни и статистички значајне поврзаности, додека Негативни уверувања градат негативни и слаби или многу слаби статистички значајне поврзаности со останатите три фактори (види табела 22).

Табела 22. Меѓуповрзаност на факторите и статистичка значајност.

	Развој на професионализам	Негативни уверувања	Унапредување на кариера
Унапредување за работа	.470**	-.295**	.529**
Развој на професионализам		-.221**	.485**
Негативни уверувања			-.158*

\*\* статистичка значајност на ниво .01

\* статистичка значајност на ниво .05

### 3.8. Структура на планирање на дополнителна едукација

При представување на прашалникот за планирање на дополнителна едукација, прикажавме и коментираме како се варијабли на прашалникот групираат со користење на резултатите од факторската анализа. Во табелата 23. се прикажани средните вредности за групирани варијабли од добиените фактори.

Табела 23. Аритметички средини за фактори на планирање на дополнителна едукација..

Фактори	АС	СД
Вредности	4,28	1,141
Клучни вештини	4,34	1,000
Академски теми	3,16	1,260
Професионални вештини	4,63	,914

Најслабо се изразени потребите на студентите за едукацијата од групата Академски теми (историја, уметност, филозофија). Најголемата потреба за едукацијата е изразена во групата на Професионални вештини (странски јазик, професија, администрација, управување со информации), потоа Клучни вештини (интерперсонални, мислење, управување со самиот себе ...) и Вредности (мир во светот, почитување на разликите, надминување на конфликтот, ...). Помеѓу факторите постојат слаби до силни и статистички значајне поврзаности (види табела 24).

Табела 24. Меѓуповрзаности на факторите и статистичка значајност.

	Вредности	Клучни вештини	Академски теми	Професионални вештини
Вредности	1	.666**	.470**	.394**
Клучни вештини		1	.372**	.480**
Академски теми			1	.217**
Професионални вештини				1

\*\* статистичка значајност на ниво .01

### 3.9. Структура на особини на личноста кои се важни за управување со кариерата

Во табела 25. се покажани средните вредности за особини на личноста присутни кај студентите во нашиот примерок. Кај студентите е најизразена особина Очекување на успех, а потоа Интегрираност. Останатите особини се подеднакво изразени (околу 4,50), а најслабо изразена е Верба во правдата.

Табела 25. Аритметички средини на мерените особини на личноста.

фактори	АС	СД
(Не)самодоверба	2,69 (4,31)*	,846
Емоционална сигурност во	4,54	,677

фактори	АС	СД
работата		
Верба во правдата	3,34	,971
Мотив за постигнувања	4,57	,788
(Не)интегрираност	2,22 (4,78)	,830
(Не)способноста да се одложи импулсот	2,43 (4,57)	,820
Очекување на успех	4,93	,865
Социјална лежерност	4,54	,923

\* вредноста во загради ја изразува осоината на спротивниот крај, без (Не)

Меѓуповрзаности ја покажуваат тенденцијата на групирање на особини во две категории, со исклучок на Верба во правдата, која покажува слаба поврзаност со двете особини особини (види табела 26). Во една група, се особини со предзнакот (Не) со силна поврзаност помеѓу Неинтегрираност и Несамодоверба, средината помеѓу Неинтегрираност и Неспособноста да се одложи импулсот, и со слаба помеѓу Несамодовреба и Неспособноста да се одложи импулсот. Во втората група се особини поврзани со успехот и работата со средно до високо изразена меѓуповрзаност помеѓу Мотив за постигнувања, Емоционална сигурност во работат и Очекување на успех. Социјалната лежерност е поврзана со двете групи на особини, со една позитивно а со втора негативно. Помеѓу двете групи на особини, постојат слаби негативни поврзаности помеѓу Неинтегрираност со Емоционална сигурност во работат и Очекување на успех, и слаба негативна поврзаност помеѓу Неспособноста да се одложи импулсот и Емоционална сигурност во работат.

Табела 26. Меѓуповрзаност на факторите и статистичка значајност.

	Емоционална сигурност во работата	Верба во правдата	Мотив за постигнувања	(Не)интегрираност	(Не)способноста да се одложи импулсот	Очекување на успех	Социјална лежерност
(Не)самодоверба	-,079	,011	-,024	,705**	,292**	-,131	-,394**
Емоционална сигурност во работата		,195**	,608**	-,299**	-,188**	,440**	,353**
Верба во правдата			,185*	,035	-,041	,052	,064

Мотив за постигнувања				-,077	-,006	,499**	,231**
(Не)интегрираност					,480**	-,240**	-,507**
(Не)способноста да се одложи импулсот						-,036	-,222**
Очекување на успех							,571**

\*\* статистичка значајност на ниво .01

### 3.10. Поврзаност помеѓу модалитетите за проценка на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата

Во нашето истражување проценката на компетенциите е претставено со четири фактори за самопроценката и четири фактори за проценката на компетенциите, а планирање на едукацијата со четири фактори на уверувања о дополнителна едукација и четири фактори за планирање на дополнителна едукација. Прво, ќе ја разгледаме поврзаноста во рамките на двете групи на представените вариабилни, а потоа помеѓу нив. Во рамките на варијабилите проценката на компетенциите сите фактори се меѓусобно статистички значајно поврзани (види табела 27). Најголемите поврзаности се помеѓу истимените фактори на проценката и самопроценката и тоа со средна јакост како и помеѓу самопроценката на Вештини и на проценката на Генерална писменост. Останатите поврзаности се со слаба јакост.

Табела 27. Поврзаности на факторите на проценката на компетенциите и статистичка значајност.

	пВештини*	пГенерална писменост	пДигитална писменост	пКапацитет за промена
спВештини *	,414**	,421**	,373**	,388**
спГенерална писменост	,347**	,487**	,356**	,320**
спДигитална писменост	,290**	,245**	,427**	,225**
спКапацитет за промена	,353**	,364**	,341**	,427**

\* сп се факторите на самопроценката, а п се факторите на проценката

\*\* статистичка значајност на ниво .01

Во рамките на варијабилите за планирање на едукацијата факторите се меѓусебно слабо статистички значајно поврзани, освен на фактор на Академската тема кој е многу слабо

поврзан со Развој на професионализам (види табела 28). Најголемите поврзаности се помеѓу факторите на Клучни и Професионални вештини и Унапредување за работа.

Табела 28. Поврзаност на факторите за планирање на едукацијата и статистичка значајност.

	Унапредување за работа	Развој на професионализам	Негативни уверувања	Унапредување на кариера
Вредности	,278**	,209**	-,226**	,221**
Клучни вештини	,358**	,211**	-,237**	,326**
Академски теми	,118	,147*	,022	,071
Професионални вештини	,356**	,302**	-,281**	,244**

\* статистичка значајност на ниво .05

\*\* статистичка значајност на ниво .01

Поврзаноста меѓу модалитетите на проценката на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата се прикажани во табела 29. Прво ќе издвоиме многу слабата поврзаност на Академските теми со статистичка значајност на нивото .05 со Генерална и Дигиталната писменост, додека со останатите фактори на проценката на компетенциите нема статистички значајна поврзаност. Од преостанатите фактори на дополнителни едукации на поврзаноста се многу слаби до средне изразени со факторите на проценка на компетенциите освен помеѓу Вредности и Дигиталната писменост. Воглавно се поголеми поврзаности со проценката на компетенциите во односот на поврзаноста со самопроценката на компетенциите. Факторите на уверувања о дополнителна едукација се многу слабо до средно поврзани со факторите за проценката на компетенциите, со исклучок на Негативните уверувања кои немаат поврзаност со трите фактори на самопроценката на компетенциите а имаат со Капацитетот за промената. Тука, исто така, приметуваме дека поврзаности со проценката на компетентниите е поголемо во односот на поврзаноста со самопроценката на компетенциите.

Табела 29. Поврзаност на факторите за планирање на едукацијата и проценката на компетенциите, и статистичка значајност.

	спВештини***	спГенерална писменост	спДигитална писменост	спКапацитет за промена	пВештини	пГенерална писменост	пДигитална писменост	пКапацитет за промена
Вредности	,176*	,346**	,057	,269**	,334**	,342**	,222**	,261**

Клучни вештини	,253**	,364**	,190**	,290**	,350**	,422**	,282**	,353**
Академски теми	,055	,180*	,149*	,132	,032	,096	,090	,015
Професионални вештини	,389**	,395**	,371**	,343**	,384**	,442**	,448**	,447**
Унапредување за работа	,283**	,235**	,169*	,290**	,412**	,519**	,329**	,460**
Развој на професионализам	,322**	,286**	,296**	,370**	,431**	,495**	,483**	,428**
Негативни уверувања	-,089	-,092	-,012	-,209**	-,382**	-,291**	-,217**	-,380**
Унапредување на кариера	,260**	,201**	,169*	,252**	,379**	,426**	,377**	,382**

\* статистичка значајност на ниво .05

\*\* статистичка значајност на ниво .01

\*\*\* сп се факторите на самопроценката, а п се факторите на проценката

### **3.11. Поврзаност помеѓу особини на личноста кои се значајни за управување со кариерата со модалитетите на проценка на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата**

Во нашето истражување, испитавме осум особини на личност значајни за управување со кариерата, а во табелата 30. се прикажани поврзаности на дати особини на личностите со модалитети за проценката на компетенциите.

Статистички значајно слаби до средно силни поврзаности со сите фактори од проценката на компетенциите ги имаат особини на Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања и Очекување на успех. Социјална лежерност покажува веома слаба до слаба поврзаност со факторите на проценката на компетенциите, освен проценката на Капацитет за промена. Од останатите особини само (Не)интегрираност покажува слаба поврзаност со проценката на Вештини и многу слаба поврзаност со самопроценката на Вештини.

Табела 30. Поврзаност на особините на личноста со факторите на проценката на компетенциите и статистичка значајност.

	спВештини***	спГенерална писменост	спДигитална писменост	спКапацитет за промена	пВештини	пГенерална писменост	пДигитална писменост	пКапацитет за промена
(Не)самодоверба	-,140	,041	,030	-,027	-,129	,018	-,072	-,030
Емоционална сигурност во работата	,239**	,415**	,353**	,404**	,210**	,227**	,205**	,260**
Верба во правдата	,046	,074	,009	,078	-,139	-,026	-,018	-,062
Мотив за постигнувања	,392**	,364**	,385**	,443**	,371**	,353**	,385**	,471**
(Не)интегрираност	-,165*	-,098	-,103	-,076	-,203**	-,080	-,130	-,047
(Не)способноста да се одложи импулсот	-,043	-,074	-,068	-,093	-,022	-,109	-,076	-,012
Очекување на успех	,400**	,320**	,294**	,382**	,338**	,244**	,249**	,330**
Социјална лежерност	,292**	,188**	,224**	,310**	,185*	,168*	,243**	,110

\* статистичка значајност на ниво .05

\*\* статистичка значајност на ниво .01

\*\*\* сп се факторите на самопроценката, а п се факторите на проценката

Во табела 31. се прикажане поврзаности на особини на личноста со модалитетите на планирање на едукацијата. Статистички значајни слаби и средно силно поврзаности со сите фактори за планирање на едукацијата, со исклучок на Академските теми, ги имаат особини на Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања и Очекување на успех. Останатите особини на личноста покажуваат ретки и селективни, многу слаби до слаби статистички значајни поврзаности со поедини фактори за планирање на едукацијата (види табела 31). Интересното поврзување ја покажува особина на Социјална лежерност со проценка на Клучни и Професионални вештини.

Табела 31. Поврзаности на особините на личноста со факторите на планирање на едукацијата и статистичка значајност.

	Унапредување за работа	Развој на професионализам	Негативни уверувања	Унапредување на кариера	Вредности	Клучни вештини	Академски теми	Професионални вештини
(Не)самодоверба	,109	,074	,226**	,171*	,039	,012	,079	-,072



Емоционална сигурност во работата	,308**	,390**	-,220**	,153*	,144*	,215**	,080	,356**
Верба во правдата	,097	,138	,220**	,095	-,008	-,012	,166*	-,024
Мотив за постигнувања	,314**	,535**	-,232**	,294**	,176*	,249**	,093	,392**
(Не)интегрираност	,009	,021	,272**	,115	-,013	-,024	,064	-,136
(Не)способноста да се одложи импулсот	-,023	-,011	,198**	,045	-,056	-,066	-,096	-,082
Очекување на успех	,208**	,383**	-,243**	,154*	,115	,189**	-,110	,328**
Социјална лежерност	,085	,136	-,136	-,007	,045	,192**	-,096	,219**

\* статистичка значајност на ниво .05

\*\* статистичка значајност на ниво .01

### 3.12. Компетенциите и планирање на едукацијата во просторот на базичните црти на личноста

Факторската анализа на сите варијабли на истражувањето ни укажува на местото каде се наоѓаат модалитетите на компетенциите, планирање на едукацијата и особините на личноста во просторот на базичните црти на личноста. Во анализата е изоставена варијабла Верба во правдата бидејќи не се покажа како значајна. Со анализа на главните компоненти, изолирано е петте фактори кои објаснуваат 63,65% од варијансата (првиот фактор 31,93% те со редот 10,42%, 8,12%, 7,63% и 5,50% варијанса).

Модалитети на варијаблите на истражувањето главно се распределуваат во согласност со инструментите на кои им припаѓаат (види табела 32). Првиот фактор ги обединува модалитетите за проценка на компетенциите кои ги бараат работодавачите заедно со модалитетите на уверувања о дополнителна едукацијата. Вториот фактор ги обединува модалитетите на саморценката на компетенциите. Третиот фактор ги обединува особините на личноста поврзани со работата и кариерата. Забележуваме дека варијабла Развој на професионализам го заситува како првиот така и третиот фактор. Четвртиот фактор ги обединува модалитетите на желбите за поединечните дополнителни едукации. Петтиот фактор ги обединува особините на личноста кои се негативно

изразени.

Табела 32. Матрицата на склопот на сите варијабли на истражувања.

	1	2	3	4	5
пКапацитет за промена*	,822				
пВештини	,813				
пГенерална писменост	,757				
пДигитална писменост	,703				
Унапредување на кариера	,634				,310
Унапредување за работа	,614				
Негативни уверувања	-,537	,377			,386
спДигитална писменост		,834			
спВештини		,748			
спГенерална писменост		,735			
спКапацитет за промена		,639			
Емоционална сигурност во работата			,903		
Мотив за постигнувања			,707		
Очекување на успех			,573		
Развој на професионализам	,432		,520		
Академски теми				,825	
Вредности				,811	
Клучни вештини				,706	
Професионални вештини				,327	
(Не)интегрираност					,884
(Не)самодоверба					,830
(Не)способноста да се одложи импулсот					,608

\* сп се факторите на самопроценката, а п се факторите на проценката

Овака добиени резултати укажуваат на прецизно одредување на индикаторите со кои се мерат варијабли на истражувањето и ја оправдуваат употребата на инструментите при мерењето на претпоставените варијабли. Поврзаност на модалитетите на Проценката на компетенциите и Уверувања о дополнителна едукацијата укажува на тоа дека истите фактори внатре во личноста управуваат на одговорите на индикаторите на дадените варијабли, како и на високата поврзаност на модалитетите

на дадените варијабли.

### 3.13. Екстремирање на поврзаноста на мерките Планирање на едукацијата и мерките на Проценка на компетенциите

Ние ја користевме канонската анализа на корелација и канонската анализа на коваријати за да ги испитаме областите со најголема поврзаност помеѓу блоковите на варијабли групирани според содржината на мерењата. Од една страна се групирани мерки за Планирање на едукацијата, а од друга страна, мерки проценка на компетенциите. Канонската анализа на корелација покажува две статистички значајни високи и средно силни канонски корелации (.758 и .477, види табела 33).

Табела 33. Канонски коефициенти на корелација и нивна статистичка значајност.

	Rho	Lambda	Hi2	df	sig
1	.758	.262	237.483	64.000	.000
2	.477	.617	85.710	49.000	.001
3	.321	.799	39.892	36.000	.301
4	.235	.891	20.540	25.000	.718
5	.191	.943	10.460	16.000	.842
6	.143	.978	3.895	9.000	.918
7	.035	.999	.242	4.000	.993
8	.012	1.000	.024	1.000	.877

Првата канонска функција во просторот на Планирање на едукацијата (види табела 34) покажува особа која се стреми да развие професионализам, унапредувањето кон работата и унапредувању на кариерата, а сака да планира дополнителна едукација во областа на Професионални вештини, Клучни вештини и Вредности. Истата канонска функција во просторот на проценката на компетенциите (види табела 35) зборува за особа која високо ги проценува компетенциите кои ги бараат работодавачите и нешто пониско самопроценка на нивното присуство кај себе. Најистакната е проценка на Генерална писменост а најслабата изразена самопроценка на Дигитална писменост.

Табела 34. Канонски коефициенти и структура на варијабли на Планирање на едукацијата.

	1 2	1 2
Вредности	-.115 .830	-.502 .453
Клучни вештини	-.186 -.080	-.601 .130
Академски теми	.159 -.293	-.124 -.123
Професионални вештини	-.313 -.747	-.695 -.395
Унапредување за работа	-.215 .204	-.717 .116
Развој на професионализам	-.412 -.259	-.748 -.181
Негативни уверувања	.173 -.502	.512 -.463
Унапредување на кариера	-.133 -.038	-.618 -.018

Втората канонска функција во просторот на Планирање на едукацијата (види табела 34) ја прикажува особата која нема негативни уверувања за едукацијата, но планира едукација од областа на Вредности и не ги планира едукациите од Професионални вештини. Истата канонска функција во просторот за проценката на компетенциите (види табела 35) зборува за особата која изразито негативно самопроценува и слабо негативно ги проценува дигитални компетенции. Вештини се слабо негативно самопроценуваат и слабо позитивно проценуваат. Останатите варијабли се неупадливи.

Табела 35. Канонски коефициенти и структури на варијабли на проценката на компетенции.

	1 2	1 2
Вештини – сп	.020 -.443	-.555 -.366
Генерална писменост - сп	.024 .238	-.540 -.161
Дигитална писменост - сп	-.051 -.853	-.422 -.704
Капацитет за промена - сп	-.208 .446	-.600 -.083
Вештини – п	-.308 .703	-.794 .211
Генерална писменост - п	-.451 .147	-.865 .005
Дигитална писменост - п	-.086 -.484	-.739 -.343
Капацитет за промена - п	-.219 -.145	-.819 .020

Едноставно кажано, првата канонска функција зборува за трендот да особите кои ги високо проценуваат компетенциите ги планираат дополнителните едукации, наспроти оние кои компетенциите ниско ги проценуваат, слабо ја планираат дополнителна едукација. Втората канонска функција зборува за посебен вид на особи ориентирани

кон дополнителни едукации од човечки вредности со избегнување на едукацијата од професионални вештини, кои ја ниско проценуваат дигитална писменост а своите вештини слабо гледаат изразене во однос на она што работодавачите го бараат.

Табела 36. Анализа на препокривање.

	Планирање на едукацијата			проценка на компетенции		
	Вар.	Препок.	Генерал.	Вар.	Препок.	Генерал.
CV1-1	.354	.203	.739	.467	.268	.837
CV1-2	.082	.019	-.605	.103	.023	-.242

Количество на варијансата објаснет од страна на првите канонски фактори е поголем за скуп на варијабли од проценката на компетенциите, така што првиот канонски фактор е повеќе репрезентативен за проценката на компетенциите отколку за Планирање на едукацијата (види табела 36). Ова е очекуван наод, бидејќи самопроценката и проценката на компетенциите е предуслов за планирање на едукација.

Кај вториот канонски фактор на ниска варијанса и релативно слаба генерализација укажуваат на многу селективна врска помеѓу две групи на варијабли. Од мерката на Планирање на едукацијата, посебен акцент е ставен на планирање на едукацијата од Вредности и недостигот на планирање на едукацијата од Професионални вештини, а од мерките проценката на компетенциите вклучена е пред сè негативно изразената проценката на Дигитална писменост и големата разлика помеѓу самопроценката и проценката на Вештини.

### **3.14. Екстремирање на поврзаноста на мерките за Планирање на едукацијата и мерките на особини на личноста**

Со употреба на канонски корелациони анализи и канонске анализе на коваријанси истраживме области со најголема поврзаноста помеѓу блокови на варијабли групирани според содржината на мерење. Од една страна се групирани мерки за Планирање на едукацијата, а од друга страна мерки на особини на личноста значајни за управување со кариерата (отпаднаа особини Несамодоверба, Неспособноста да се одложи импулсот и Верба во правдата). Канонската анализа на корелација покажува две статистички значајни корелации. Една е висока (.656), а другата е ниска (.352) и е значајна на нивото .05.

Првата канонска функција во просторот на Планирање на едукацијата (види табела 37) ја покажува особата која има за цел да се развие професионализам, унапредување за работата и унапредување на кариерата, а посакува да планира дополнителна едукацијата од областа на Професионални вештини, Клучни вештини и Вредности. Истата канонски функција во областа на особини на личноста (види табела 38) зборува за о особата која е интегрирана, со висок мотив за постигнувања и релативно високите очекувања за успех и емоционална сигурност во работата.

Табела 37. Канонски коефициенти и структура на варијабли на Планирање на едукацијата.

	1 2	1 2
Вредности	-.109 .040	.274 -.083
Клучни вештини	.172 .016	.414 -.074
Академски теми	-.141 -.450	.069 -.472
Професионални вештини	.411 .242	.670 .147
Унапредување за работа	.023 -.247	.529 -.246
Развој на професионализам	.761 -.195	.879 -.284
Негативни уверувања	-.104 -.749	-.407 -.667
Унапредување на кариера	-.071 -.347	.438 -.407

Втората канонска функција во областа на планирање на едукацијата (види Табела 37) ја покажува особата која има негативни уверенија за едукацијата и планира едукација од областа на Академските теми. Таа, исто така, тежнее ка унапредувању на кариерата, но не планира едукациите од Професионални вештини. Истата канонска функција во просторот на особини на личноста (види табела 38) зборува за особата која е слабо интегрирана и има слабо очекување на успех. Останатите варијабли се неупадливи.

Табела 38. Канонски коефициенти и структура на варијабли на особини на личноста.

	1 2	1 2
(Не)интегрираност	.078 -.927	-.130 -.877
Емоционална сигурност во работата	.220 -.464	.716 -.078
Мотив за постигнувања	.616 -.093	.930 -.079
Очекување на успех	.366 .390	.765 .367

Со други зборови, првата канонска функција зборува за особите кои се високо мотивирани да работат, емотивно стабилни, фокусирани на професионален идентитет и кариера, и подготвени за дополнителни едукации особено од Професионални и Клучни вештини. Втората канонска функција зборува за посебен вид на особата која е недоволно интегрирана, се слабата верба во себеси и успех и поради тоа се свртуваат кон Академски теми а избегнува сè што придонесува за професионализам.

Табела 39. Анализа на препокривање.

	Планирање на едукацијата			Особини на личноста		
	Вар.	Препок.	Генерал.	Вар.	Препок.	Генерал.
CV1-1	.264	.114	.602	.495	.213	.660
CV1-2	.126	.016	.009	.229	.028	-.122

Количината на варијансата објаснета со првите канонски фактори е повисока за множество на променливи на особини на личност, така што првиот канонски фактор е порепрезентативен по особини на личноста отколку за планирање на едукацијата (види Табела 39). Ова е очекувано откритие, бидејќи особините на личноста се важни за кариерата на личноста за активностите во планирањето на едукацијата. Кај вториот канонски фактор со ниските разлики и релативно слабата генерализација укажуваат на многу слаба врска меѓу две групи на променливи. Тука, канонскиот фактор е повеќе репрезентативен за особините на личноста.

### 3.15. Што објаснува Планирање на едукацијата

За да одговориме на прашањето за тоа како и во колкава мера на процесот на Планирање на едукацијата влијаат фактори поврзани со особини на личноста а како и со колку фактори поврзани за проценката на компетенциите го применивме метод на хиерархиската мултипле регресивна анализа.

Табела 40. Коефициент на мултипла корелација помеѓу предикторскиот скуп на варијабли и Планирање на едукацијата.

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.453(a)	.205	.188	.53638	.205	11,746	4	182	.000

2	,687(b)	,472	,436	,44705	,267	11,001	8	174	,000
---	---------	------	------	--------	------	--------	---	-----	------

а Предиктори: (Constant), Очекување на успех, Неинтегрираност, Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања

б Предиктори: (Constant), Очекување на успех, Неинтегрираност, Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања, пГенерална писменост, спДигитална писменост, пВештини, спКапацитет за промена, спВештини, пДигитална писменост, спГенерална писменост, пКапацитет за промена

Линеарни композит на предикторски варијабли објаснуваат околу 47% од варијансата (види табела 40) на Планирање на едукацијата. Особините на личноста земене поединечно а покажуваат статистичко значење на ниво .01, а исто така и заедно со проценка на компетенциите (види табела 41).

Табела 41. Тест за значењето на коефициентот на мултипла регресија

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	13,517	4	3,379	11,746	,000(a)
	Residual	52,362	182	,288		
	Total	65,880	186			
2	Regression	31,105	12	2,592	12,970	,000(b)
	Residual	34,774	174	,200		
	Total	65,880	186			

а Предиктори: (Constant), Очекување на успех, Неинтегрираност, Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања

б Предиктори: (Constant), Очекување на успех, Неинтегрираност, Емоционална сигурност во работата, Мотив за постигнувања, пГенерална писменост, спДигитална писменост, пВештини, спКапацитет за промена, спВештини, пДигитална писменост, спГенерална писменост, пКапацитет за промена

ц Зависна варијабла: Планирање на едукацијата

Најсилниот придонес во функцијата на регресија дава проценка на Вештини, Генерална писменост и Емоционална сигурност во работата (види табела 42). Дати варијабли имаат субстанцијално и независно влијание врз Планирање на едукацијата. Другите скали не покажаа статистичко значење.

Табела 42. Бета-пондери, нивната значителност, парцијална и семипрацијална корелација на предикторски варијабли и Планирање на едукацијата

Model		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations
-------	--	---------------------------	---	------	--------------



		Beta			Zero-order	Partia 1	Part
2	(Constant)		2,946	,004			
	(Не)интегрираност	,077	1,262	,209	-,048	,095	,070
	Емоционална сигурност во работата	,174	2,257	,025	,351	,169	,124
	Мотив за постигнувања	,078	,947	,345	,434	,072	,052
	Очекување на успех	-,050	-,715	,475	,280	-,054	-,039
	Вештини – сп	-,043	-,536	,592	,340	-,041	-,030
	Генерална писменост – сп	,063	,758	,450	,416	,057	,042
	Дигитална писменост - сп	-,057	-,714	,476	,266	-,054	-,039
	Капацитет за промена - сп	,134	1,640	,103	,415	,123	,090
	Вештини – п	,250	3,151	,002	,518	,232	,174
	Генерална писменост – п	,301	3,521	,001	,574	,258	,194
	Дигитална писменост – п	,026	,310	,757	,458	,024	,017
	Капацитет за промена – п	,056	,666	,506	,514	,050	,037

а Зависни варијабли: Планирање на едукацијата

б сп = самопроценка, п = проценка

### 3.16. Креирање на група студенти базирани на истражувачки варијабли

Спроведовме класер анализа за да утврдиме групирање на студентите со оглед на различни модалитети проценке на компетентностиите и планирање на едукацијата. Преку дискриминаторска анализа ги утврдивме функциите со кои се разликуваат поедини групи, начинот на кој се разликуваат групите и големината на тие разликата.

Табела 43. Канонски коефициент на корелација, Wilks' Lambda, Хи-квадратни тест за значителност на дискриминаторските функции и значителност на дискриминаторските функции

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	2,612	54,3	54,3	,850	,057	502,258	64	,000
2	1,149	23,9	78,2	,731	,206	276,860	45	,000
3	,789	16,4	94,6	,664	,444	142,567	28	,000
4	,260	5,4	100,0	,454	,794	40,525	13	,000

Издвоени се пет групи кои се разликуваат посебно во просторот дефиниран со векторите на истражувачките варијабли (коефициентот на првата канонска корелација изнесува .85, другиот .73, третиот .66, и четвртиот .45, в. табела 43). Пет групи на луѓе ја ефективно дискриминираат секоја поединечна истражувачка варијабла (види табела 44).

Табела 44 Wilks' lambda, F-тестови за значителност на разликите во аритметичките средини помеѓу петте групи на студенти за варијаблите на истражувањето, како и значителност на тие разлики

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Унапредување за работа	,703	19,209	4	182	,000
Развој на професионализам	,652	24,280	4	182	,000
Негативни уверувања	,776	13,114	4	182	,000
Унапредување на кариера	,750	15,145	4	182	,000
Вредности	,601	30,268	4	182	,000
Клучни вештини	,583	32,555	4	182	,000
Академски теми	,686	20,849	4	182	,000
Професионални вештини	,666	22,852	4	182	,000
Вештини – сп	,541	38,533	4	182	,000
Генерална писменост - сп	,612	28,835	4	182	,000
Дигитална писменост - сп	,514	43,107	4	182	,000
Капацитет за промена - сп	,604	29,780	4	182	,000
Вештини – п	,644	25,181	4	182	,000
Генерална писменост - п	,671	22,302	4	182	,000
Дигитална писменост - п	,608	29,326	4	182	,000
Капацитет за промена - п	,631	26,596	4	182	,000

а сп = самопроценка, п = проценка

Разликите помеѓу петте групи не се само разлики по интензитетот, туку и по квалитетот (види табела 45).

Табела 45. Воx-ov тест на значителност на разликата на матрицата на варијанса/коваријанса варијабли на истражувања во петте групи на студенти

Ward Method	Rank	Log Determinant
1	16	-20,229
2	16	-16,780
3	16	-15,135
4	16	-20,027
Pooled within-groups	16	-19,000

Box's M		1042,908
F	Approx.	1,479
	df1	544
	df2	31682,000
	Sig.	,000

Првата функција ги разликува групите според проценки на компетенциите и професионалноста. Од варијаблите на проценката на компетенциите не влезе само проценка на Капацитет за промена. Од останатите варијабли влегуваат уверениа поврзани за Развој на професионализам и изборот на дополнителна едукација од Професионални вештини (види табела 46). Така, оваа функција е индикатор за професионалност и компетенциите. Втората функција ги разликува групите према изборот на едукацијата од Академските теми и Вредности. Третата функција ги разликува групите према изборот на едукација за Клучни вештини, проценки за Капацитет за промена и со уверениа поврзани со Унапредување за работа и на кариера. Ова би значело дека третата функција зборува за луѓе кои сакаат да се променат во насока на развој на клучни вештини за да ги подобрат изгледите за успешна кариера и напредување на работа. Четвртата функција ја сочинуваат Негативни уверувања за дополнителна едукација.

Табела 46. Структура на дискриминаторски функции

Матрица на структура	Функции			
	1	2	3	4
Вештини - сп	,552*	,039	-,223	,183
Дигитална писменост – сп	,543*	,004	-,470	-,118
Капацитет за промена – сп	,481*	,129	-,148	,226
Дигитална писменост - п	,468*	-,169	,227	,026
Генерална писменост - сп	,466*	,086	-,203	-,319
Професионални вештини	,411*	,087	,226	-,208
Вештини - п	,407*	-,140	,349	,102
Развој на професионализам	,402*	-,178	,222	,375

Генерална писменост - п	,390*	-,119	,307	-,080
Академски теми	,144	,590*	,007	,123
Вредности	,228	,531*	,484	-,285
Клучни вештини	,323	,458	,479*	-,277
Капацитет за промена - п	,358	-,203	,473*	,317
Унапредување за работа	,336	-,054	,397*	-,028
Унапредување на кариера	,282	-,037	,371*	,237
Негативни уверувања	-,177	,259	-,344	,375*

\* најголемите апсолутне поврзаности помеѓу секоја варијабла и било која дискриминирачка функција

Заемна одалеченост на линеарен композит кои максимално ги разликува групите изнесува речиси четири и пол стандардни девијации за првата функција, три и пол стандардни девијации за втората, две и пол за третата и еден и пол за четвртата (види табела 47). Ефикасноста на класификацијата на испитаниците врз основа на изолирана дискриминаторска функција е 91,4%.

Табела 47. Група на центроиди на изолираните дискриминаторски функции

Ward Method	Function				Називи на категории
	1	2	3	4	
1	-1,051	-,664	1,581	,490	Прагматични кариеризам
2	-2,940	-,075	-,375	-,769	Низок кариеризам
3	-,795	1,428	-,939	,750	Самоуверен кариеризам
4	1,512	,513	,245	-,297	Висок кариеризам
5	,912	-2,082	-1,094	,204	Тесниот професионализам

Најголемата група на студенти се состои од 39% од нашиот примерок и представува категорија на висока насоченост на дополнителна едукација со високата проценка на компетенциите (група 4). Повеќето варијабли е на прво место по изразеноста, а трите се на второ место (види табела 48). Ова е групата каде што е најистакнатата првата функција, а потоа и втората. Скратено је нарековме Висок кариеризам.

Група на спротивните карактеристики се состои од 14,5% од примерок на студенти и представува категорија со ниска насоченост на дополнителна едукација со ниска проценка на компетенциите (група 2). Повеќето варијабли се на последното место по

изразеноста, три се на предоследното и две со средината вредност. Кај овата група е најмалку изразена прва функција, а четвртата највисоко. Ние ја нарекуваме Низок кареризам.

Истата големина ја има и група на студенти со висока усмереност на професионализмот и релативно висока проценка на компетенциите (група 5). Иако повеќето варијабли се на второ место по изразеноста, на првото место се Развој на професионализам и самопроценка на Дигитална писменост. Оваа категорија се карактеризира со најниски вредности на желбата за дополнителна едукација со исклучок на Професионални вештини, која се наоѓа на високото второ место. Кај ова група најслабо изразена е втората и третата функција, а релативно високо прва функција. Ја нарекуваме Тесниот професионализам.

Првата група ја сочинуваат 16,5% од студентите од примерок и претставува категорија на значителне усмерености на дополнителна едукација со релативно ниска самопроценка и со средне изразена проценка на компетенциите. За разлика од 4. и 5. група тука е послаб акцент на професионализмот, имаат најниски Негативни уверувања и самопроценката на Дигитална писменост, а висока е проценка да работодавците бараат Капацитет за промена кај вработените, а потоа и Вештини. Во оваа група најизразената е трета функција, а четвртата функција е релативно изразена. Голем расчекор е помеѓу силните уверувања о дополнителна едукација и ниска самопроценка на компетенциите, како и помеѓу самопроценка и проценка на компетенциите, здружена со акцент на едукацијата за Клучни вештини како да укажува на групата која е свесен за неговите недостатоци, но не и доволно мотивирана да работат на професионализацијата но е подготвен да на поедноставен начин ја оствари својата кариера. Затоа групата ја нарекуваме Прагматична кариера.

Табела 48. Аритметичка средина на варијабли на истражување во групи на Прагматични кареризам, Низок кареризам, Самоуверен кареризам, Висок кареризам, Тесниот професионализам.

варијабли на истражување	1 N=31	2 N=27	3 N=29	4 N=73	5 N=27	Total N=187
Унапредување за работа	4,72	3,70	3,97	4,93	4,49	4,51
Развој на професионализам	5,27	4,41	4,91	5,38	5,44	5,16

варијабли на истражување	1 N=31	2 N=27	3 N=29	4 N=73	5 N=27	Total N=187
Негативни уверувања	1,56	2,19	2,91	1,57	1,65	1,88
Унапредување на кариера	4,90	3,68	4,22	4,90	4,55	4,57
Вредности	4,31	3,68	4,20	5,01	2,95	4,28
Клучни вештини	4,32	3,60	4,14	5,05	3,38	4,34
Академски теми	2,67	2,57	4,02	3,68	2,02	3,16
Професионални вештини	4,45	3,77	4,20	5,22	4,56	4,63
Вештини – сп	4,00	3,50	4,50	4,98	4,95	4,52
Генерална писменост - сп	3,73	3,70	4,25	5,02	4,75	4,46
Дигитална писменост – сп	3,17	3,20	4,17	4,80	4,98	4,23
Капацитет за промена – сп	4,13	3,54	4,71	5,12	4,90	4,63
Вештини –п	5,28	4,24	4,63	5,49	5,30	5,11
Генерална писменост -п	4,76	3,85	4,10	5,11	4,85	4,68
Дигитална писменост - п	4,60	3,49	3,99	5,11	5,01	4,60
Капацитет за промена - п	5,46	4,07	4,52	5,33	5,22	5,03

Во третата група влегува 15,5% од студентите и претставува категоријата на низок степен н усмереноста на дополнителна едукација со истакнати негативни уверениа, со средно изразена самопроценка и релативно ниска проценка на компетенциите. Интересно кај оваа група е разликата помеѓу самопроценка и проценка која што оди во прилог на самопроценка на компетенциите. Иако тие се средно изразени во однос на другите групи, а проценките се релативно ниско изразене, тоа укажува на самоверба и самоопреценувањето на студентите во дадената група. Желбите за дополнителна едукација се средно изразени и уедначени а со тоа се добива висока вредност за Академските теми. Ова може да се објасни со одговорите во рамките на средната тенденција, што дополнително ја потврдува самоокупираноста кај студентите од оваа група. Исто така, придонесува за наоѓање на релативно ниско ниво на дополнително образование. Затоа оваа група ја нарековме Самоуверен кариеризам.

### 3.17. Резиме на резултатите од истражувањето

Врз основа на спроведените статистички анализи ги презентираме резултатите од истражувањето претставени према целтите, задатоците и хипотезите кои ги постави истражувањето.

1. Во однос на основната цел на резултатите од истражувањето е позитивен и го потврдија постоењето на поврзаност на проценка на клучните компетенции со планирање на едукацијата во контекст на развојот на кариерата на студенти во завршна година на студии (в. табела 29).

2. Во врска со истражувачките задачи се добиени следниве резултати:

2.1. Направен е мерен инструмент за мерењето на проценка на компетенциите со добрите материски карактеристики (в. поглавје 2.3.1 и 2.3.2.);

2.2. Направен е инструмент за мерење на планирање на едукацијата со добрите материски карактеристики (в. поглавје 2.3.3 и 2.3.4.);

2.3. Со самопроценката на студенти се утврдија вредностите на компетенциите стекнати во текот на студиите (в. табела 15);

2.4. Со проценка на студентите се утврдија вредностите на компетенции кои работодавците ги бараат за добивање на работа (во табела 16.);

2.5. Со мерење се утврди кои едукации студентите ги проценуваат како потребните за унапредување на компетенциите (в табела 19.);

2.6. Утврдена е структура на проценка на компетенциите која се состои од четири фактори: Вештини, Генерална писменост, Дигитална писменост и Капацитет за промена. Со оглед на тоа да се земаат мерки на самопроценка и мерки на проценка тоа го прават осум фактори (в табела 9);

2.7. Утврдена е структурата на планирање на едукацијата која ја сочинуваат четири фактори на уверувања о дополнителна едукација (Унапредување за работа, Развој на професионализам, Негативни уверувања, Унапредување во кариера) и четири фактори на желбите за дополнителна едукација (Вредности, Клучни вештини, Академски теми, Професионални вештини) (в. табела 10 и 11);

2.8. Утврдено е дека постои поврзаност помеѓу модалитетите на проценка на компетенциите и модалитетите на планирање на едукацијата (в. табела 29.);

2.9. Утврдено е дека постои поврзаност на особини на личноста значителни за управување со кариерата со модалитетите на проценка на компетенциите и модалитетите за планирање на едукацијата (в. табела 30).

3. Во однос на генерална хипотеза истата е потврдена, бидејќи се покажа дека мерките на проценка на компетенциите се позитивно поврзана со мерките за планирање на едукацијата (в. табела 29).

3.1. Што се однесува на специфичните хипотези потврдено е да е слабо изразена јачина на компетенции (групи на компетенции) поврзани со планирање на едукацијата која ја зајакнува дадената компетенција (група на компетенции). Исклучок покажува група на студентите (15,5%) издвоени со кластер анализа која ги преценува своите компетенции во однос на компетенциите кои ги бараат работодавците (в. табела 48).

3.2. Потврдено е дека е поголема разликата помеѓу проценката на изразеноста на компетенции и на проценката на нејзината побарувачка на пазарот на трудот поврзана со поголема потреба за планирање на едукација која ги зајакнува дадените компетенции (в. поглавје 3.1.13.).

3.3. Потврдено е да се мерки на особини на личноста кои се значителни за управување со кариера поврзани со мерките на проценка на компетенциите (в. поглавје 3.1.15.).

3.4. Потврдено е да се мерки на особини на личноста кои се значителни за управување со кариера поврзани со мерките на планирање на едукацијата (в. поглавје 3.1.14.).

## **4. ДИСКУСИЈА**

Нашето истражување ја потврди основната хипотеза и покажа дека постои поврзаност на (себе)проценка на клучните компетенции со планирање на едукацијата во контекст на развојот на кариерата кај студентите од завршните години на студиите. Резултатите на истражувањето го потпираат заклучокот дека изразените клучни компетенции ја зголемуваат веројатноста на учество на поединецот во идните обуки на работното место (Philpot, 2002). Во наредниот текст сакаме да продискутираме за одредени резултати од истражувањето. Да тргнеме од позитивните резултати кои се однесуваат на вреднувањето на образованието и учењето.



За очекување е дека на факултет се запишуваат луѓе кои го ценат образованието, а стекнување на знаењето има значајно место во нивниот систем на вредности. Резултатите на уводните прашања од нашиот прашалник зборуваат за позитивните ставови кон факултетското образование кои се манифестираат во очекувањето да се добие работа во струката, употреба на знаењето во секојдневниот живот, или продолжување на образованието преку мастер студии. Учењето спаѓа во врвни вредности кое го потврдуваат високите резултати на прашалникот на верувањата за дополнителната едукација. Студентите сметаат дека „учењето е составен дел од животот, а не само од образованието“ и го ценат „учењето за живот и во животот“. Овие резултати се охрабрувачки затоа што се смета за пожелно поединците во целоживотното учење да ги видат целите кои се насочени кон лично остварување, активно учество како граѓани, општествена вклученост и вработливост /прилагодливост (Guridi, Amondarain, Corral, & Bengoetxea, 2003).

Компетенцијата „учење за учење“ се најде на осмото место на ранг листата на себепроценка (а на четринаесето место на проценката како ја вреднуваат работодавачите) што исто така придонесува за заклучокот за значењето на учењето на студентите. На трето место на ранг листата на избор на дополнителни едукации се најдоа „вештини на управување со самиот себеси“ што го зајакнува впечатокот дека на студентите им е важно да се зголемат компетенциите кои се клучни за животот и кариерата, ги набљудуваат како учење за учење или вештини на управување со самиот себеси. Овие оценки зборуваат за тоа дека студентите се свесни дека од поединците во XXI век се очекува да ги развијат вештините на управување со кариерата кои вклучуваат управување со учењето во текот на целиот живот (Султана, 2012).

Учење за учење во структурата на компетенциите го сочинува составниот дел на Капацитетот за промена заедно со уште две компетенции: Флексибилност и прилагодливост, и Креативност/иновации. Себепроценката на Капацитетот за промена покажала најмногу резултати кај студентите. Флексибилност и прилагодливост се на трето место на ранг листата, а Креативност/иновации на деветто, веднаш по Учењето за учење. Кај проценката за компетенција која ја бараат работодавачите Флексибилност и прилагодливост се на шесто место, а Креативност/иновации на осмо. Студентите поголемо значење му придаваат на Капацитетот за промена во себепроценката отколку

на проценката. Мислиме дека причината за тоа е што компетенциите кои го сочинуваат Капацитетот за промена претставуваат клучни компетенции за развој на останатите компетенции и што студентите тежнеат да ги негуваат дадените компетенции кај себе. Учењето и промената се доведуваат во блиска врска, нема промена и напредување без учење, флексибилност и креативност. Флексибилноста и иновативноста се препознаени, покрај професионалната стручност, како најважни компетенции за успех на дипломците на пазарот на трудот во XXI век според резултатите на проектот REFLEX (Allen & van der Velden, 2007). И други наоди потврдуваат дека кариерната компетенција позитивно придонесува на мотивацијата за учење, квалитетот за избор на студиите, согласување на изборот со задачите за учење, и соодветна професионална пракса (Meijers, Kuijpers, & Gundy, 2013).

Веднаш по учењето, како основни вредности, следи усовршување заради зголемување на личниот професионализам. Според резултатите од прашалникот за уверенијата за дополнителната едукација, најмногу резултати доби факторот Развој на професионализам. Важноста на професионализмот го потврдуваат резултатите на избор на дополнителните едукации: професионални (струковни) вештини се на второ место на ранг листата, веднаш по странски јазик, а факторот Професионални вештини е најизразен. Нашите резултати го поддржуваат важниот заклучок од проектот REFLEX дека професионалната експертиза има доминантна улога како детерминанта на успех на пазарот на труд (Allen & van der Velden, 2007).

Резултатите од кластер анализата покажуваат дека 53,5% од нашиот примерок е високо насочен на професионализам и учење (Групи Висок кариеризам и Тесен професионализам). Ако им ја додадеме групата Прагматични кариеристи, добиваме дека 70% од примерокот е јасно определено да работи на развивање на професионалност и подобрување на компетенциите преку учење и образование. Да се потсетиме дека резултатите од проектот REFLEX покажуваат дека дипломираните студенти по завршувањето на редовното образование речиси сите продолжуваат да се обучуваат или да го осовременуваат своето знаење за тековната работа или да ја засилат својата кариера (Allen & van der Velden, 2007).

Во развојот на професионализмот значајно место заземаат клучните компетенции, што,

исто така, е во согласност со резултатите од проектот REFLEX дека клучните компетенции добиваат смисла само во областа на професионалната експертиза (Allen & van der Velden, 2007). Со екстремизација на поврзаноста на мерките на (Себе)проценка и мерката на Планирање на едукацијата добивме потврда за значењето на (Себе)проценката на компетенцијата во контекст на развој на професионализам и унапредување на кариерата. Ако погледнеме како студентите пристапуваат на (себе)проценка на клучните компетенции за XXI век, ќе видиме која е разликата меѓу четирите групи на компетенции. Веќе го коментиравме капацитетот за промена како група на компетенции потребни за развој на други компетенции. Како наредна група се истакнуваат Вештини кои се сметаат за најмногу барани од страна на повеќето работодавачи и дека треба да се работи на нивниот развој поради големите разлики помеѓу развиеноста и бараноста на дадените компетенции. Тука спаѓаат сите компетенции важни за социјализацијата на вработените (Интерперсонални вештини) како и ефикасно и квалитетно извршување на работата (аналитички вештини и способност на извршување). Следните две категории се Општа писменост и Дигитална писменост. Ние ги нарековме писменост, бидејќи сметаме дека тука се издвојуваат компетенциите кај кои тежиштето на знаењето е поголемо од тежиштето на вештини. Неочекуван резултат претставува низок резултат на Дигиталната писменост. Тоа може да се објасни со недоволна подигање на дадените компетенции за време на школувањето, како и потценувањето на нивното значење во текот на вработувањето. Сметаме дека причините за потценување треба да се бараат во потребата на студентите да одржат добра слика за себе и поволно предвидување на успех во вработувањето, така што она што не е доволно развиено за нив се гледа како да не е претерано барано на пазарот на трудот.

За развој на професионализмот е важно планирањето на едукацијата. Факторите Унапредување за работа и Унапредување на кариерата зборуваат за значењето кое се придава на едукацијата во тој контекст. Унапредувањето за работа посебно зборува а додатната едукација која се одвива на работа и со работа за да се зголеми квалитетот и ефикасноста на извршување на работата, ги унапредила компетенциите и овозможила напредување на работата. Со други зборови, студентите природно очекуваат дека нивното усовршување ќе продолжи и по завршувањето на школувањето во облик на

разни додатни едукации. Интересно е дека очекувањата во поглед на организирањето на додатната едукација е препуштена повеќе на самата организација, а помалку се набљудува преку личната самоиницијатива и планирањето. Тоа укажува на претежно пасивна позиција на студентите во планирањето на едукацијата. Можеби тоа е заради искуството во образованието кое нуди готови образовни програми планирани од образовните установи со мали можности учениците, односно студентите, нешто да менуваат и сами креираат. Тоа го потврдуваат студиите кои укажуваат на тоа дека младите се сретнуваат со своеврсен парадокс дека од нив се очекува да покажат повеќе самонасочување, а им се дава помалку насочување во текот на школувањето (Kuijpers & Scheerens, 2006). Заради тоа е важно училиштата сè повеќе да преземат одговорност и за кариерниот развој на ученикот, покрај академскиот развој (Jarvis & Keeley, 2003).

Структурата на планирањето на едукацијата издвоила четири групи на едукација: Вредности, Клучни вештини, Академски теми и Професионални вештини. Покрај Професионалните вештини студентите изразуваат желба за едукации од Клучни вештини и Вредности. Најмалку се барани Академски теми, што е во согласност со очекувањата, затоа што либерално континуираното образование не се смета за значајно за кариерата. Меѓутоа, добивме интересен наод, дека уверенијата за Професионален развој се поврзани со сите облици на едукација, па и со Академски теми. Тоа значи дека за професионален развој е значајно секое образование, дури и она кое не е директно поврзано со барањата на професијата, односно работното место. Овој наод е во согласност со резултатите на лонгитудинално истражување во Шведска каде е пронајдена значајна поврзаност на образованието на возрасните и на кариерниот развој (Tuijnman, 1989). Поврзаноста на Академските теми со себепроценката на Општите и Дигиталните компетенции зборува во прилог на заклучокот дека Академските теми се бираат заради подигнување на нивото на личната писменост, а дека личната писменост се набљудува како значајна за вкупниот развој на кариерата. Истражувањата на другите автори зборуваат дека либералното образование е корисно во периоди на промена затоа што на човекот му нуди ширење на опсег на сопственото искуство преку зголемување на хоризонтот на знаењето што има важност за личниот идентитет (Hinchliffe, 2013). Проектот REFLEX укажал дека дипломците кои се флексибилни позитивно ги евалуираат програмите кои ставаат акцент врз теоријата и парадигмата

(Allen & van der Velden, 2007).

Кога ја набљудуваме поврзаноста помеѓу варијаблите Планирање на едукација и (Себе)проценка на компетенцијата наоѓаме голема разлика помеѓу поврзаноста на убедувањата за додатни едукации со проценките и себепроценките. Поврзаноста со проценките до таа мерка е силна да факторската анализа од втор ред ги спојува дадените категории во заеднички фактор, додека планирањето на додатните едукации и себепроценката на компетенциите се посебни фактори. Оваа поврзаност ја толкуваме преку силното дејство на социјалната средина, а особено на пазарот на труд, кој ја диктира побарувачката за компетентна работна сила поставувајќи високи критериуми и постојано барајќи додатна едукација заради развој на компетенции. Негативните убедувања за додатната едукација покажуваат селективна поврзаност така што негативно се поврзани со сите проценки на компетенциите и себепроценката на Капацитетот за промени, а не со останатите себепроценки. Тоа упатува на заклучок дека кај лицата со слабо изразени компетенции во областа на учењето, флексибилноста и креативноста, можат да се очекуваат негативни убедувања за додатната едукација, или обратно.

Поизразена поврзаност помеѓу Развојот на професионализам и Професионалните вештини со себепроценкаа на компетенциите укажуваат на рана посветеност на развојот на компетенциите кај студентите кои поставуваат пред себе високи кариерни цели. Веќе укажавме на фактот дека децата на рана возраст развиваат разбирање на светот на трудот, формираат интересирање и аспирации насочени на занимања, и учествуваат во соодветни кариерни истражувања за своја возраст (Skorikov & Patton, 2007a; McMahon & Watson, 2008a; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Watson & McMahon, 2005a), како и дека децата во текот на иницијалното школување размислуваат за кариерни насочувања и размислуваат за пречките на патот на остварувањето на кариерните цели (Auger, Blackhurst, & Wahl, 2005; Creed, Conlon, & Zimmer-Gembeck, 2007). Истражувањата покажале дека кариерните компетенции и кариерниот идентитет придонесуваат да се појави чувство на насоченост кај студентите (Wijers & Meijers, 1996). Поизразена поврзаност помеѓу себепроценката на Општа писменост и Планирање на додатни едукации укажуваат дека, пред сè, писменоста на студентите ја определува нивната силна насоченост на планирање на дополнителните

едукацији. Тоа е во согласност со наодите дека луѓето кои се повеќе квалифицирани добиваат повеќе дополнителна обука која се нуди на работа (Philpot, 2002).

Благодарение на резултатите на мултипла хиерархиска регресиска анализа утврдивме дека особините на личноста и (себе)проценката на компетенциите значајно влијае врз планирањето на едукацијата. Посебно и независно влијание врз планирањето на едукацијата имаат проценката на Вештината и Општата писменост. Со други зборови, студентите се раководат со проценката на компетенциите кои работодавачите ги вреднуваат кај вработените при избор на теми за додатна едукација.

Во нашето истражување одлучивме како додатни варијабли да воведеме поедини особини на личноста. Одбран е примерок на особини на личноста кои се покажале дека се поврзани со уверенијата за дополнителна едукација (Babić 2009). или кариерно себепоимање (Babić & Kordić, 2014). Од осум особини на личноста, четири покажуваат значајна поврзаност со (себе)проценката на компетенциите и со планирањето на едукацијата, и тоа се емотивната сигурност во работата, мотив на постигнување, очекување на успех и социјална лежерност. Дадените особини најсилна поврзаност покажуваат со себепроценката на Капацитетот за промени, што значи дека издвоените четири особини на личноста сочинуваат силна основа која личноста ја прави подготвена на промена преку учење, флексибилност и иновации. Во секој случај, лицата кои имаат високо очекување на успех, изразен мотив на достигнување, емотивна сигурност во работата и социјална лежерност ќе имаат подобра (себе)проценка на компетенциите. Дадените особини на личноста се најмногу поврзани со Развојот на професионализам (освен Социјална лежерност) и со изборот на едукацијата од групата Професионални вештини. Тоа значи дека дадените особини на личноста претставуваат силен основ за насочување на лицето во правец на развој на професионализам.

Останатите особини на личноста покажуваат селективна поврзаност. Така Неинтегрираноста е негативно поврзана со (себе)проценката на вештини и позитивно со Негативни убедувања за едукација. Инаку сите особини, освен Социјалната лежерност се поврзани со Негативните убедувања. Тоа зборува за базичните особини на личноста, како што се Неинтегрираноста или Неспособноста на одложување на

импулси, кои влијаат врз појавата на Негативни убедувања, а особините на личноста да се поврзани со развојот на кариерата во спротивност со Негативни уверенија. Ние пронајдовме изразени Негативни убедувања во групи на студенти кои ги нарековме Низок кариеризам (14,5%) и Самоуверен кариеризам (15,5%). Со други зборови, 30% од студентите покажале тенденција негативно да се набљудува додатната едукација што е во спротивност со здраворазумските очекувања. Интересно би било да се истражи мотивацијата на дадената група на студенти за студирање, односно кои мотиви, освен образованието и учењето, учествуваат во потребата за студирање. Можен одговор на овие прашања сугерира друга каноничка функција која треба да се земе со резерва заради статистичка значајност на ниво. 05. Таа укажува дека лицата кои се недоволно интегрирани, се со слаба верба во себе и успех, избегнуваат вложувања во професионализам и повеќе се свртуваат на Академски теми.

Во идните истражувања би било корисно да се прошири примерокот, како во земјата така и надвор од неа, и да се испита дали постојат разлики во поглед на видот на факултет, во поглед на местото на студирање, во поглед на пол и други контролни варијабли. Исто така би било корисно да се понуди поголем избор на додатни едукации и да се набљудува дали резултатите од факторската анализа на друг начин би ја групирале едукацијата. Пожелно би било да се воведат и други особини на личноста во истражувањето и да се види нивната поврзаност со (себе)проценката на компетенциите и со планирањето на едукацијата.

Земајќи го предвид ограничувањето на соодветниот примерок заклучоците од истражувањето укажуваат дека повеќе од две третини од студентите високо го вреднуваат учењето, факултетското образование и професионалниот развој. Свесни се за значењето на усвојувањето и на развивањето на компетенциите за XXI век и подигнувањето на вкупното ниво на личната писменост во контекст на управување со кариерата. Имаат во себе нагласени особини на личноста кои го потпираат кариерниот развој и посебно ги ценат компетенциите поврзани со капацитетот за промени и вештини поврзани со социјализација и успех во работата. Расчекор во однос на прокламираните вредности во современата литература се приметлива во слабата развиеност на самонасочувачкиот модел на кариерното управување, затоа што студентите имаат очекувања дека организациите во кои ќе работат дополнително ќе се

грижат за додатната едукација за нив. Друг расчекор лежи во слабата развиеност на дигиталната писменост. Од друга страна, предноста лежи во прифаќањето на либералното образование кое ја подигнува вкупната писменост на студентите и го зајакнува нивниот професионален идентитет.

## 5. ЗАКЛУЧОК

Управувањето со кариерата претставува сложен и одговорен процес кој опфаќа познавање на сопствените компетенции, следење на ситуацијата на пазарот на труд и константно образование и подигнување на своите знаења и вештини. Во нашето истражување се ограничивме на специфичен временски период во кариерата кога студентите го завршуваат своето факултетско образование и се подготвуваат за настап на пазарот на труд. Во рамките на тој временски период нас не интересираше да испитаме како себепроценката на клучните компетенции, во комбинација со проценката на клучните компетенции кои ги бараат работодавачите, влијае врз планирањето на едукацијата кај студентите на завршните години на студирањето. За да поквалитетно се пристапи на истражувањето на дадениот проблем би било потребно да се запознаеме со досегашните теоретски пристапи на управување со кариерата, со истражувањата на компетенциите и пристапите на образованието и обуката генерално, а посебно на работа и преку работа.

Во областа на управувањето со кариерата постои голем број на теоретски пристапи. Почетен пристап на вклопување на личноста и работната средина (Парсоновата формула на вклопување на себепроценката на сопствените особини и проценка на понудата на пазарот на труд и образованието) и денес е актуелен и претставува основ за современиот модел на конгруенцијата на личноста и работната средина (Zytowski & Swanson, 1994). Во нашето истражување тој е присутен преку утврдување на мерката на себепроценка на компетенциите и проценка на компетенциите кои ги бара работодавачот. Теоријата на кариерните стадиуми и развој го истакнуваат значењето на кариерата како процес во животот и придонесуват за себепоимање како централен поим за разбирање на кариерниот развој. Во нашето истражување се дадени теориите кои се присатни преку разбирањето на кариерниот развој. Во нашето истражување се дадени теориите кои се присатни преку разбирањето на специфичноста на периодот на



завршување на студирањето и подготовка на студентите за пазарот на труд. Тоа е период кој во теоријата на опишување и компромис на Линда Гофредсон е прикажан како четврти стадиум и започнува во средно училиште. Дадениот стадиум е ориентиран на внатрешното, единствено самство, а обликувањето на себепоимањето вклучува во себе разни елементи значајни за структурата како што се род, припадност на општествена класа, интелигенција, интересирања, компетенции и вредности (Gottfredson, 1981). Во тој период е важен компромисот помеѓу посакуваното и достапното кои придонесуваат до разбирање на емотивните реакции, особено негативните (Gottfredson, 2002). Во нашето истражување тој е индиректно присетен во изработката на инструмент кој ги мери уверенијата за дадената едукација, вклучувајќи и негативни уверенија.

Од останатите теоретски пристапи треба да се споменат конструктивистичките теории кои акцентот го ставаат на самството и процесот на себе-конструирање преку интеракција со средината и на тој начин се обидуваат да интегрираат сегменти на различни теории на управување со кариерата (Savickas, 2013b). Акцентот е на субјективните процеси на управување со кариерата, движење кон напред и активно управување преку интеракција со социјалната средина. Во нашето истражување овој пристап е присутен преку истражување на фактори кои влијаат на планирањето на едукацијата кај студентите.

Од теоријата со помал обем го земавме предвид пристапот според кој современата кариера бара од поединецот самонасочување и одговорност во управувањето со сопствената кариера (Carpellen & Janssens, 2008; Hall & Moss, 1998), а за тоа е важно јакнењето на свеста за компетенциите кои се неопходни за конкурентноста на пазарот на труд. Важен е поимот „хоризонт на акцијата“, т.е. согледување за она што младите можат да го постигнат, формирано врз основ на впечатоци за себе, сознанијата за можностите во нивното окружување и запазување на личната животна историја (Hodkinson, Sparkes, & Hodkinson, 1996). Заради тоа процесот на донесување на одлуки кај младите луѓе се нарекува прагматична реалност.

По разгледувањето на теориските рамки за управување со кариерата преминавме на истражување на литературата од областа на компетенциите и се одлучивме за

истражување на клучни компетенции на работната сила во XXI век. Клучните компетенции се значајни затоа што опфаќаат преносливи вештини (Curry & Sherry, 2004), неопходни се за било кое работно подрачје (Spowart, 2011), овозможуваат снаоѓање во нови и посложени ситуации, а се потпираат и олеснуваат усвојување на повеќе посебни компетенции (Nager, 1996). Во нашето истражување се важни затоа што придонесуваат кон лесно прилагодување на промените по дипломирањето (Kim, Park, & Choi, 2017). По прегледот на низа истражувања најопфатно и најсовремено било гледиштето кое групира 24 компетенции во седум групи: аналитички вештини, интерперсонални вештини, способност на извршување, процесуирање на информации, капацитет за промена, клучни теми и теми на XXI век, и живеење во светот (Finegold & Notabartolo, 2008). Дадените компетенции се опишани и ја сочинуваат основата на ајтем во нашите инструменти на (себе)проценка на компетенциите.

Разгледувајќи го образованието водевме сметка за разликата помеѓу иницијалното образование, на кое студентите му припаѓаат, и континуираното образование, кое започнува и продолжува по иницијалното образование. Студентите во текот на иницијалното образование се сретнуваат со педагошкиот пристап на образованието, а немаат искуство со андрагошкиот пристап кој повеќе му одговара на континуираното образование (Knowles, 1980). Прифативме гледишта кои ја нагласуваат хуманистичката основа на образованието, ја почитуваат човековата потреба за знаење и човековиот однос во кој постои меѓусобно респектирање, и ја истакнуваат улогата на образоването во саморазвојот на личноста, во преобразбата на конструктите за светот и самиот себеси (Jarvis, 2008). Посебно го проучувавме односот помеѓу учењето и континуираното образование. Поимот на целоживотно учење става акцент на развивање на вештини кај студентите кои овозможуваат пристап кон знаењето, односно на способност за учење и љубов кон учењето, 1993). Се нагласува важноста на набљудувањето на целоживотното учење како насочено на лично остварување, активно учество како граѓанин, општествена вклученост и вработливост/прилагодливост (Guridi, Amondarain, Corral, & Bengoetxea, 2003). Истакнавме дека континуираното образование се дели на слободно и стручно (професионално). Покажавме колку е големо значењето на идентитетот во периодите на транзиција како што е периодот на премин од идентитет на дипломец на идентитет врзан за работното место (Hinchliffe,

2013).

Благодарение на нашата анализа на образованието одлучивме планирањето на едукацијата да го набљудуваме преку два сегменти. Еден сегмент го сочинуваат убедувањата за учењето, усповршувањето и функциите на дополнителната едукација. Другиот сегмент го сочинуваат различните додатни едукации кои се поделени во категории: компетенции за XXI век, либерално континуирано образование, човечки вредности (заради важноста за идентитетот поврзан со работно место), и континуирано стручно (професионално) образование на возрасните.

Резултати од нашето истражување на соодветен примерок на студентите на завршните години на студии во Скопје покажуваат дека студентите позитивно го вреднуваат факултетското образование и учењето, и дека се свесни дека од поединци во XXI век се очекува да развијат вештини на управување со кариерата кои вклучуваат управување со учењето во текот на целиот живот. Потврдена е важноста на (себе)проценката за компетенциите за планирањето на едукацијата во контекст на развој на професионализмот и унапредување на кариерата. Во рамките на клучните компетенции кои ги меревме, група на компетенции наречена Капацитет за промена е најизразена и претпоставуваме дека е заради тоа што содржи сржни компетенции за развој на останатите компетенции, а тоа се Учење за учење, Флексибилност и прилагодливост и Креативност/иновации. Како што гледаме, учењето и промената се доведуваат во блиска врска.

Следна важна група на компетенциите се Вештини кои ги опфаќаат сите компетенции важни за социјализацијата на вработените (Интерперсонални вештини) како и квалитетно и ефикасно вршење на работата (Аналитички вештини и Способност на извршувањето). После тоа следат Општата писменост и Дигиталната писменост.

Студентите имаат очекувања дека нивната едукација ќе продолжи со работата но ја задржуваат претежно пасивната позиција во планирањето на едукацијата подразбирајќи дека претпријатието треба да ја преземе организацијата на обуката како што била надлежноста на факултетот во текот на високото образование. Висок процент (70%) од студентите е насочен на усповршувањето заради зголемувањето на личниот професионализам. За професионалниот развој е значајно секое образование, дури и она

кое не е директно поврзано со барањата на професијата како што се либералното образование, кај нас претставено со група на едукација наречена Академски теми. Академските теми се бираат заради подигнувањето на нивото на личната писменост, што значи личната писменост да се набљудува како значајна за вкупниот развој на кариерата. Се покажало, покрај останатото, дека писменоста на студентите ја определува нивната силна насоченост на планирање на додатните едукации. При избор на теми за додатна едукација студентите се раководат со проценката на компетенциите кои работодавачите ги вреднуваат кај вработените.

Одредени особини на личноста се покажале знаајни за управување со кариерата. Лицата кои имаат високо очекување на успех, изразен мотив на достигнување, емотивна сигурност во работата и социјална лежерност ќе имаат подобра (себе)проценка на компетенциите, особено на капацитетот на промени. Дадените особини на личноста претставуваат силна основа за насочување на лицето во правец на професионализам. Нашите наоди упатуваат на претпоставка дека кај студентите кои пред себе поставуваат високо кариерни цели можеме да очекуваме рана посветеност на развојот на компетенциите.

Од друга страна, особините на личноста како што се Неинтегрираност или Неспособност на одлагање на импулс, влијаат врз појавата на Негативните убедувања за додатна едукација. Негативните убедувања се поврзани со слабо изразените компетенции, а особено во областа на групата Капацитет за промена. Тоа упатува на заклучок дека дадената група на студенти има слаб потенцијал за промена, па со самото тоа и слаб потенцијал за унапредување на своите компетенции по пат на образование.

Студентите можат да се поделат во различни групи. Ние добивме пет групи и тоа: Тесен професионализам, Висок кариеризам, Прагматичен кариеризам, Самоуверен кариеризам и Низок кариеризам. Во првите три категории влегуваат 70% од студенти од нашиот примерок. Тоа е група на студенти кои факултетското образование го прифаќа како основ за развој на кариерата и се труди да се стекне со сите компетенции пред да излезе на пазарот на труд. Преостанатите две категории опфаќаат 30% студенти, односно група на студенти кои покажуваат тенденција негативно да ја

набљудуваат дополнителната едукација. Како можни објаснувања на негативното набљудување на едукацијата нашето истражување укажува дека кај оваа група на студенти е присутна ниска и/или нереална (себе)проценка на компетенцијата, како и дека слабо изразените особини на личноста се поврзани со кариерата, а благо изразените особини се Неинтегрираност и Неспособност на одложување на импулс. Со други зборови, кај оваа група на студенти причините за негативните убедувања за дополнителни едукации можат да се објаснат со структура на личноста и со претходните успеси, односно неуспеси, во текот на образованието. Покрај наброеното, претпоставуваме дека постојат и други причини кои не се опфатени со наши истражувања.

Да сумираме, се покажало дека е корисно да се истражува поврзаноста на (себе)проценката на компетенцијата и планираната едукација во комбинација со особините на личноста значајни за управување со кариерата. Резултатите на истражувањето имаат своја теориска тежина, затоа што потврдуваат постоење на поврзаност помеѓу варијаблите на истражувањата, и практична важност, затоа што укажуваат на потребата кај студентите да се развие поактивен однос кон управувањето со едукацијата и кариерата. Заклучоците на овие истражувања укажуваат на големо значење на кариерното себепознавање, педагошка работа на развојот на компетенциите, позитивни убедувања за учењето и едукацијата, како и негување на особини на личности значајни за управување со кариерата.

## Literatura

- Allen, J. & van der Velden, R. (Eds.). (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht University: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Amundson, N. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 5, 91-99.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. Paris: OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>

- Apps, J. W. (1979). *Problems in Continuing Education*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(2), 177–202.
- Ashton, D. N., & Green, F. (1996). *Education, training and the global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2012). Towards a philosophy of lifelong learning. U D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second international handbook of lifelong learning Part 1* (str. 3-36). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E., & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations, *Professional School Counseling*, 8, 322–333.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10, 12–28.
- Babić, L. (2007). *Faktori efikasnosti upravljanja edukacijom u organizaciji*. Doktorska disertacija. Novi Sad, Fakultet za menadžment.
- Babić, L. (2009). *Upravljanje edukacijom u organizaciji*. Beograd, Univerzitet Singidunum.
- Babić, L., & Kordić, B. (2014). *Razvoj veština za samostalno upravljanje karijerom: Učenje upoznavanja sebe i donošenja odluke o karijeri*. Beograd: Fakultet bezbednosti.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working knowledge: Work-based learning and education reform*. New York, NY: Routledge Farmer.
- Bajunaid, M. M. (2008). *The effectiveness of cooperative education programmes for developing students' awareness of the importance of generic competencies*. PhD thesis. University of Glasgow.
- Bandura, A. (1978). The self-esteem in reciprocal determination, *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banerji, S. (2007). *Report: Employers say college graduates lack essential skills to succeed in today's*

- global economy. *Diverse: Issues in Higher Education*, 23(26), 18.
- Barclay, B. W., Chapman, J. R., & Brown, B. L. (2013). Underlying factor structure of Schein's career anchor model. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 430-451.
- Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2011). *An introduction to career learning and development*. London & New York: Routledge.
- Barth, M., Godeman, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competences for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Baruch, Y. (2004). *Managing careers: theory and practice*. Harlow: Financial Times/Prentice Hall.
- Beisgen, B., & Kraitchman, M. (2003) *Seniors Centers: Opportunities for Successful Aging*, New York: Springer.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15, 403-422.
- Biesma, R. G., Pavlova, M., Van Merode, G. G., & Groot, W. (2007). Using conjoint analysis to estimate employers preferences for key competencies of master level Dutch graduates entering the public health field. *Economics of Education Review*, 26, 375-386.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills (Draft white paper 1)*. Preuzeto sa <http://atc21s.org/>
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boone, E. (1985). *Developing Programs in Adult Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Boud, D., & Hager, P. (2011). Rethinking continuing professional development through changing metaphors and locations in professional practice. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17-30.
- Bourse, M., Harzallah, M., Leclère, M., & Trichet, F. (2002). *Common CV: modeling the competencies underlying a Curriculum Vitae*, Rapport de recherche No 02.2, IRIN.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2013). *An Epistemology of the Hand: Putting Pragmatism to Work*. U Gibbs, P. (Ed.). *Learning, work and practice: New understandings*, str. 147-164. Dordrecht:

Springer.

- Brown, D. (2002a). Introduction to theories of career development and choice. Origins, evolution, and current efforts. U D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., str. 3-23). San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, D., & Brooks, L. (Eds.). (1996a). *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Burrus, J., Jackson, R., Xi, N. & Steinberg, J. (2013). Identifying the most important 21st century workforce competencies: An analysis of the occupational information network (O\*NET). In J. Carlson (Ed.), *ETS Research Report Series*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Campana, K. L., & Peterson, J. J. (2013). Do bosses give extra credit? Using the classroom to model real-world work experiences. *College Teaching*, 61 (2), 60-66.
- Cappellen, T., & Janssens, M. (2008). Global managers' career competencies. *Career Development International*, 14(6), 514-537.
- Care, E., Dean, J. & Brown, R. (2007). The realism and sex-type of four- to five-year-old children's occupational aspirations. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 155-168.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. New York, NY: The Conference Board.
- Cervero, R. & Wilson, A. (1994). *Planning Responsibly for Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cervero, R. (1988). *Effective continuing education for professionals*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R. M., & Daley, B. J. (2016). Continuing Professional Education: A Contested Space. *New directions for adult and continuing education*, 151(3), 9-18.
- Chapell, C., Hawke, G., Rhodes, C., & Solomon, N. (2003). *High level review of training packages: Phase 1 report: An analysis of the current and future context in which training packages will need to operate*. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Chapell, C., Hawke, G., Rhodes, C., & Solomon, N. (2003). *High level review of training packages: Phase 1 report: An analysis of the current and future context in which training packages will need*



- to operate. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Cochran, D. B., Wang, E. W., Stevenson, S. J., Johnson, L. E., & Crews, C. (2011). Adolescent occupational aspirations: Test of Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *Career Development Quarterly*, 59, 412-427.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*, 3rd. London: Routledge.
- Collin, A., & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance and Counseling*, 24, 385-398.
- Cooper, D., Robertson, I. T., & Tinline, G. (2003). *Recruitment and Selection: A framework for Success*. London: Thompson.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C., & Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165.
- Creed, P. A., Conlon, E. G., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 242-258.
- Creed, P. A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Creed, P., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21-33.
- Curry, P., & Sherry, R. (2004). *The hidden value of higher education learning; transferable skills and their importance for graduates of modern language programmes*. Transferable Skills Project: Dublin.
- Daley, B. J., & Cervero, R. M. (2016). Learning as the Basis for Continuing Professional Education. *New directions for adult and continuing education*, 151(3), 19-29.
- Dalton, G., Thompson, M. P., & Price, P. (1977). The four stages of professional careers: A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6, 19-42.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. U M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (str. 33-43). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Dawis, R. V. (1996). *The theory of work adjustment and person-environment correspondence*

- counseling. U D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., str. 75-120). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual differences model and its application*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Day, C. & Baskett, H. K. (1982). Discrepancies between intentions and practice: Re-examining some basic assumptions about adult and continuing professional education, *International Journal of Lifelong Education*, 1(2), .
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1996). The boundaryless career: A competency based perspective. *Journal of Organisational Behaviour*, 15, 307-324.
- Dirkx, J., Gilley, J. W., & Maycunich-Gilley, A. (2004). Change theory in CPE and HRD: Toward a holistic view of learning and change in work. *Advances in Developing Human Resources*, 6(1), 35–51.
- Ellyard, P. (1993). *Education 2020: Preparing for the 21st century*. Proceedings of the Australian Guidance and Counselling Association, N.S.W. State Guidance Conference, Sydney, Australia.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.
- Evans, P. (1986). New directions in career management. *Personnel Management*, 18(12), 26–29.
- Farner, S. M., & Brown, E. E. (2008). College students and the work world. *Journal of Employment Counseling*, 45, 106–114.
- Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2008). 21st century competencies and their impact: An interdisciplinary literature review. [http://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/11/21st\\_Century\\_Competerencies\\_Impact.pdf](http://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/11/21st_Century_Competerencies_Impact.pdf)
- Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York, NY: Carnegie Foundation.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: Integrating organisational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 126–144). London: Routledge.

- Gagné, R. M., Briggs, L. & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gallup, Inc. (2013). *21st century skills and the workplace: A 2013 Microsoft Partners in Learning and Pearson Foundation study*. Washington, DC: Gallup, Inc. Preuzeto sa <http://www.gallup.com/>
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for Young European higher education graduates: Labour market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219–239.
- Gardner, P. D., & Lambert, S. (1992). *It's a hard, hard, hard, hard world!* East Lansing: Michigan State University Career Development and Placement Services.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. NY: Columbus University Press.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. U D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., str. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Greenhaus, J. H. & Callanan, G. A. (1994). *Career Management*. Fort Worth: The Dryden Press.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer.
- Guridi, J. R., Amondarain, J., Corral, J. A., & Bengoetxea, J. (2003). Demand led financing of lifelong learning. Paper presented at the Organisation for Economic Cooperation and Development Conference, Bonn, Germany.
- Guridi, J. R., Amondarain, J., Corral, J. A., & Bengoetxea, J. (2003). Demand led financing of lifelong learning. Organisation for Economic Cooperation and Development Conference, Bonn, Germany.
- Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G., & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. U S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (str. 419-451). New York: John Wiley & Sons.

- Hager, P. (1996). Conceptualising the key competencies (a draft discussion paper). Sydney, University of Technology.
- Hager, P. (2013). Practice as a Key Idea in Understanding Work-Based Learning. U Gibbs, P. (Ed.). Learning, work and practice: New understandings, str. 85-103. Dordrecht: Springer.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hall, D. T., & Moss, J. E. (1998). The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, 26(3), 22-37.
- Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (Eds.) (2008). *Assessment of Competencies in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Hartog, J. (2001). On human capital and individual capabilities. *Review of Income and Wealth*, 47(4), 515-540.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: a critique, *International Journal of Lifelong Education*, 3(3): 203-210.
- Hartung, P. J. (2013b). The life-span life-space theory of careers. U. S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., str. 83-114.). New York: Wiley.
- Hartung, P. J., & Subich, L. (2011). (Eds.). *Developing self in work and career: Concepts, cases and contexts*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1995). *New deals: The revolution in managerial careers*. Chichester: Wiley.
- Hinchliffe, G. (2013). Workplace Identity, Transition and the Role of Learning. U Gibbs, P. (Ed.). Learning, work and practice: New understandings, str. 51-66. Dordrecht: Springer.
- Hodkinson, P., Sparkes, A. C., & Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and Tears: Young People, Markets and the Transition from School to Work*. London: David Fulton Publishers.
- Holden, R., & Hamblett, J. (2007). The transition from higher education into work: Tales of cohesion and fragmentation. *Education & Training*, 49(7), 516-585.

- Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices: a Theory of Vocational Personalities and Work Environment*, 3e. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-44.
- Holland, J. L. (1996b). Integrating career theory and practice: The current situation and some potential remedies. U M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (str. 1-11). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: The 'graduate identity' approach. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 111–119.
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: A critical exploration. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41, 117-131.
- Houle, C. O. (1972). *The Design of Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). *The economic benefits and guidance [Research report]*. Derby, UK: Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4), 764-791.
- Ibarra, H. (2002). How to stay stuck in the wrong career. *Harvard Business Review*, 80(12), 40-48.
- Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *Academy of Management Review*, 35, 135-154.
- Inkson, K., & Elkin, G. (2008). Landscape with travellers: The context of careers in developed nations. U J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (str. 69-96). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Media.
- Ivers, N. N., Milsom, A., & Newsome, D. W. (2012). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise to improve Latino students' school success. *Career Development Quarterly*, 60, 231-242.
- Jarvis, P. (2008). *Adult education and Lifelong learning*, 3rd ed.: Theory and Practice. London: RoutledgeFalmer.
- Jarvis, P., & Keeley, E. S. (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint, real games, and school counseling. *Professional School Counseling*, 6, 244–251.

- Juntunen, C. L., & Even, C. E. (2012). Theories of vocational psychology. U N. A. Fouad, J. A. Carter, & L. M. Subich (Eds.), *APA handbook of counseling psychology* (Vol. 1, str. 237-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kanfer, R., & Heggestad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A personcentered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1–56.
- Kelly, E., O’Connell, P. J., & Smyth, E. (2010). The economics returns to field of study and competencies among higher education graduates in Ireland. *Economics of Education Review*, 29(4), 650–657.
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P. M., & Svensson, J. S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International*, 12(7), 584-595.
- Kidd, I. M. (2006). *Understanding Career Counselling: Theory, Research and Practice*. London: Sage.
- Kim, N., Park, J., & Choi, J.-J. (2017). Critical Perspectives: Perceptual differences in core competencies between tourism industry practitioners and students using Analytic Hierarchy Process (AHP). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 20, 76-86.
- Kinsella, E., & Pitman, A. (Eds.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practice wisdom in the professions*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kiong-Hock, L. (1986). Affective, cognitive and vocational skills: The employers’ perspective. *Economics of Education Review*, 5(4), 395–401.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. S. (1986). *Using Learning Contracts*. San Francisco: Jossey Bass.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development from a social learning perspective. U M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (str. 9-32). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, Careers and Community*, London: Church Information Office.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. U S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and practice to work* (str.101-127). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Understanding and facilitating career development in the 21st century. U S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (str. 1-26). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical aspects. U M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (str. 77-101). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Levinson, D. (1978). *Seasons of Man's Life*. NY: Knopf.
- Levinson, E., Ohler, D., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76, 475–482.
- Lewis, T. (2013). Tacit Knowledge and the Labour Process. U Gibbs, P. (Ed.). *Learning, work and practice: New understandings*, str. 33-50. Dordrecht: Springer.
- Light, R. (2001). *Making the most of college. Students speak their minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lum, G. (2013). The Role of On-the-Job and Off-the-Job Provision in Vocational Education and Training. U Gibbs, P. (Ed.). *Learning, work and practice: New understandings*, str. 21-32. Dordrecht: Springer.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Martin, P. (1999). *Art Teachers in Contemporary Adult Education*. PhD thesis, Guildford: University of Surrey.
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of

- the working alliance. *Journal of Career Development*, 36(2), 183–203.
- McGuinness, S., & Sloane, P. J. (2011). Labour market mismatch among UK graduates: An analysis using REFLEX data. *Economics of Education Review*, 30(1), 130–145.
- McMahon, M., & Watson, M. (2008a). Children's career development: Status quo and future directions. *The Career Development Quarterly*, 57, 4-6.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Gundy, C. (2013). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education, *Adult Education*, 32(1), .
- Minor, C. W. (1992). Career development theories and models. U D. Montross & C. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (str. 7-34). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. U D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., str. 233-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortimer, J. T., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). Adolescent paid work and career development. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Murray, T. S., Owen, E., & McGaw, B. (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Ottawa: Statistics Canada and the Organization for Cooperation and Development.
- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 11-22.
- Nauta, M. M. (2013). Holland's theory of vocational choice and adjustment. U. S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., str. 55-82). New York: Wiley.
- NCVER (National Centre for Vocational Education Research). (2003). *Defining generic skills: At a glance*. NCVER, Adelaide. [https://www.ncver.edu.au/\\_\\_data/assets/file/0020A4457/nr2102b.pdf](https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0020A4457/nr2102b.pdf)
- OECD. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. Paris: OECD Press.
- Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital? *American*



- Educational Research Journal, 37, 317-348.
- Olson, J. S. (2011). "Back to the real world": First-generation adult graduates and the college-to-work transition. CCCU Center for Research in Adult Learning Annual Conference, Indianapolis, IN.
- Olson, J. S. (2014). Transitions From Formal Education to the Workplace. *New directions for adult and continuing education*, 143(3), 73-82.
- Opačić, G. (2014). Profesionalna selekcija: elementi, izazovi i jedno praktično rešenje. Knj. 3, Profesionalna interesovanja. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- P21. (2015). P21 Framework Definitions. The Partnership for 21st Century Learning. Preuzeto sa [www.p21.org](http://www.p21.org).
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (2nd ed.). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & Porfeli, E. J. (2007). Career exploration for children and adolescents. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 47-70). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., Creed, P., & Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17(4), 425-435.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*, 3rd Edition. Rotterdam, Sense Publishers.
- Peterson, G. W., Lumsden, J. A., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C. & Lenz, J. G. (2002). Using cognitive information processing in counseling with adults. U S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices* (3rd ed., str. 98-117). Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Lenz, J. G. & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. U D. Brown (Ed.) *Career Choice and Development*, 4e (str. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). A cognitive information

- processing approach to career problem solving and decision making. U D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., str. 423-476). San Francisco: Jossey-Bass.
- Philpot, J. (2002). *Perspectives, productivity and people management*. London: Chartered Institute for Personnel and Development.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Currie, L. K. (2013). Work-related daydreams: A qualitative content analysis. *Journal of Career Development* 40, 87-106.
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 42-60.
- Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2007). Development of work values. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 105-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259–263.
- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., & Peterson, G. W. (2009). *Career development and planning: A comprehensive approach*, 3e. Mason: Cengage Learning.
- Richardson, M. S., & Schaeffer, C. (2013). Expanding the discourse: A dual model of working for women's (and men's) lives. U W. Patton (Ed.), *Conceptualising women's working lives: Moving the boundaries of discourse* (str. 23-50). Rotterdam: Sense Publishers.
- Roberts, K. (2005). Social class, opportunity structures and career guidance. U B. Irving & B. Malik (Eds.), *Critical reflections on career education and guidance* (str. 130-142). London: Routledge Falmer.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles F. Merrill Publishing Co.
- Rychen D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. (2002). A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. U D.S. Rychen, Salganik, L.H. & McLaughlin, M.E. (Eds.). *Contributions to the second DeSeCo symposium* (str. 107-116). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Savickas, M. L. (1989). Career style assessment and counseling. U T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (str. 289-320). Muncie, In: Accelerated Development Press.

- Savickas, M. L. (1994). Donald Edwin Super: The career of a planful explorer. *The Career Development Quarterly*, 43, 4-24.
- Savickas, M. L. (2001). Towards a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns and narratives. U F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow* (str. 295-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. U D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., str. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. U S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (str. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Savickas, M. L. (2013a). Career construction theory and practice. U. S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., str. 147-186). New York: Wiley
- Savickas, M. L. (2013b). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing careers – actors, agents and authors. *The Counseling Psychologist*, 41, 648-662.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schuller, T., & Desjardins, R. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. Paris: OECD.
- Semeijn, J., Boone, C., van der Velden, R., & van Witteloostuijn, A. (2005). Graduates' personality characteristics and labor market entry an empirical study among Dutch economics graduates. *Economics of Education Review*, 24(1), 67–83.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41-63.
- Skorikov, V. B., & Patton, W. (2007a). (Eds.). *Career development in childhood and adolescence*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

- Skorikov, V. B., & Patton, W. (2007b). Future directions in research on career development during childhood and adolescence. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 325-336). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Vocational identity. U: B. Skorikov, & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 143–168). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Spowart, J. (2011). Hospitality students' competencies: Are they work ready? *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 10(2), 169–181.
- Staff, J., Messersmith, E. E., & Schulenberg, J. E. (2009). Adolescents and the world of work. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 270-313). NY: John Wiley & Sons.
- Stasz, C. (2001). Assessing skills for work: Two perspectives. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 385–405.
- Storey, J. A. (2000). Fracture lines in the career environment. U A. Collin, & R. A. Young (Eds.) *The Future of Career* (str. 21–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457-84.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25, 225-248.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. U: D. Brown, L. & Brooks, (Eds.) *Career Choice and Development: Applying contemporary approaches to practice*, 2e (str. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. U D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (str.35-64). Springfield, IL: Charles Thomas.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. U D. Brown & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., str. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & Schneider, M. (2013). The Minnesota Theory of Work Adjustment. U S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., str. 29-53). New York: Wiley.

- Teijeiro, M., Rungo, P., & Freire, M. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, 286–295.
- Tennant, M. (1986). An evaluation of Knowles' theory of learning, *International Journal of Lifelong Education*, 5(2): 113–122.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS). (1991). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor.
- Tinsley, H. E. A. (2000). The congruence myth: An analysis of the efficacy of the Person-Environment fit model. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 147-179.
- Tippins, N., & Hilton, M. (Eds.). (2010). *A database for a changing economy: Review of the Occupational Information Network (O\*NET)*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tuijnman, A. (1989) *Recurrent Education, Earnings and Well-being*, Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- Twenge, J. M. (2001a). Birth cohort changes in extraversion: A cross-temporal meta-analysis, 1966-1993. *Personality and Individual Differences*, 30, 735-748.
- Twenge, J. M. (2001b). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931–1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81,133-145.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: a cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 5(4), 321-344.
- Tyler, L. E. (1959). Toward a workable psychology of individuality. *American Psychologist*, 14(2), 75-81.
- Valach, L. (1990). A theory of goal-directed action in career analysis. U R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (str. 107-126). Westport, CT: Praeger.
- Van der Heijden, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449–476.
- Velkovski, Z. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija - regionalne implikacije. U Vizek Vidović, V., & Velkovski, Z. (ed.) *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE* (str. 39-44). Beograd: Centar za obrazovne politike.

- Velkovski, Z., & Kirandžiska, S. (2013). Osnove razvoja Nacionalnog okvira nastavničkih kvalifikacija – Makedonija. U Vizek Vidović, V., & Velkovski, Z. (ed.) *Nastavnička profesija za 21. vek: unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE* (str. 49-54). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Verner, C. (1964). *Adult Education*. Washington DC: Center for Applied Research in Education, Inc.
- Vondracek, F. W., & Skorikov V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45, 322-340.
- Walz, G., & Feller, R. (1996). The summing up and a leap to the future. U R. Feller & G. Walz (Eds.), *Career transitions in turbulent times: Exploring work, learning and careers* (str. 431-434). Greensboro, NC: Eric/Cass.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005a). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.
- Watson, M., & McMahon, M. (2007). Children's career development learning: A foundation for lifelong career development. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 29-46). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Watson, M., & Stead, G. B. (2006). An overview of career theory. U G. B. Stead & M. B. Watson (Eds.), *Career psychology in the South African context* (2nd ed., str. 13-29). Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers.
- Wijers, G., & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 185–198.
- Winch, C. (2013). *The Workplace as a Site of Learning: Reflections on the Conceptual Relationship Between Workplace and Learning*. U Gibbs, P. (Ed.). *Learning, work and practice: New understandings*, str. 9-20. Dordrecht: Springer.
- Winters, A., Meijers, F., Lengelle, R., & Baert, H. (2012). The self in career learning: An evolving dialogue. U H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook on the dialogical self* (str. 454–469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Young, R. A., & Popadiuk, N. E. (2012). Social constructionist theories in vocational psychology. U P. McIlveen, & D. E. Schultheiss (Eds.), *Social constructionism in vocational psychology and career development* (str. 9-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Young, R. A., & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. U M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (str. 361-376). Palo Alto,

CA: Davies-Black.

- Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualizing career psychology: An action theoretical perspective. U A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (str. 181-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. U D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., str. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., & Marshall, S. K. (2007). Parents and adolescents constructing career. U V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (str. 277-294). Rotterdam: Sense Publishers.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76, 537-566.
- Zinser, R. (2003). Developing career and employability skills: A US case study. *Education+Training*, 45(7), 402-410.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning
- Zytowski, D. G., & Swanson, J. L. (1994). Parsons' contribution to career assessment. *Journal of Career Development*, 20, 303-310.