

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

ZAKLJUČNA PROJEKTN A NALOGA

KRISTINA PUCER

KOPER, 2020

2020

ZAKLJUČNA PROJEKTN A NALOGA

KRISTINA PUCER

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Zaključna projektna naloga

ŠTUDENTSKO DELO DA ALI NE:
PRIMERJAVA KOMPETENC PRI ŠTUDENTIH

Kristina Pucer

Koper, 2020

Mentorica: doc. dr. Ana Arzenšek

POVZETEK

Zaključna projektna naloga predstavlja kompetence in njihov pomen v izobraževanju. Hkrati prouči študentsko delo in njegovo opravljanje kot možnost za boljši razvoj kompetenc in morebitno lažjo zaposljivost. V empiričnem delu naloge je s pomočjo anketnega vprašalnika izvedena raziskava med študenti štirih različnih fakultet. S pridobljenimi podatki je primerjan razvoj kompetenc študentov, ki so opravljali študentsko delo, in tistih, ki ga niso. Analiza pokaže, da večina študentov opravlja študentsko delo, prav tako pa se zavedajo njegovih pozitivnih učinkov na zaposljivost in razvoj kompetenc. Ugotovljeno je tudi, da so študenti, ki so opravljali študentsko delo, sicer v manjši meri, vendar bolje razvili kompetence kakor študentje, ki so se posvečali le izobraževanju.

Ključne besede: kompetence, kompetence v izobraževalnem procesu, študentsko delo, zaposljivost.

SUMMARY

The final project thesis presents competences and their importance in education. At the same time, it presents student work and its performance as a possibility for better development of competences and possible easier employment. In the empirical part, a survey questionnaire is used to perform a research among students of four different faculties. The collected data is used to compare the development of competences of students, who have performed student work, and those, who have not. The analysis shows that the majority of students perform student work, they are also aware of its positive effects on employability and development of competences. To a smaller extent, students, who performed student work, have also developed competences better than students, who focused only on education.

Keywords: competences, competences in the educational process, student work, employability.

UDK: 331:37.091.8(043.2)

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Ani Arzenšek za pomoč in usmeritve pri izdelavi zaključne projektne naloge.

Posebna zahvala gre staršema in partnerju, ki so me spodbujali in podpirali v celotnem procesu študija in pisanja zaključne naloge. Prav tako se zahvaljujem partnerjevi družini za vse spodbudne besede.

Zahvaljujem se tudi vsem sodelujočim v anketi, ki so omogočili izvedbo raziskave.

VSEBINA

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Uvod | 1 |
| 1.1 | Oprelitev problema in teoretičnih izhodišč | 1 |
| 1.2 | Namen in cilji zaključne projektne naloge..... | 2 |
| 1.3 | Metode za doseganje ciljev zaključne projektne naloge | 3 |
| 1.4 | Predpostavke in omejitve pri obravnavanju problema..... | 3 |
| 2 | Kompetence | 5 |
| 2.1 | Pojem kompetenc skozi zgodovino..... | 5 |
| 2.2 | Oprelitev kompetenc | 6 |
| 2.3 | Razvrščanje kompetenc..... | 7 |
| 2.3.1 | Funkcijske (trde) kompetence..... | 7 |
| 2.3.2 | Vedenjske (mehke) kompetence..... | 8 |
| 2.4 | Kompetence v izobraževalnem procesu..... | 9 |
| 2.4.1 | Klasifikacija ključnih kompetenc v okviru Evropske unije..... | 10 |
| 2.4.2 | Kompetence v reformiranem izobraževalnem procesu | 11 |
| 3 | Študentsko delo in razvoj kompetenc za lažje zaposlovanje | 13 |
| 3.1 | Oprelitev študentskega dela | 13 |
| 3.2 | Pomen študentskega dela za mlade | 13 |
| 3.2.1 | Vpliv študentskega dela na zaposljivost | 15 |
| 3.2.2 | Zahtevane kompetence s strani delodajalcev | 15 |
| 3.3 | Kompetence, pridobljene s študentskim delom | 17 |
| 4 | Empirični del: Vprašalnik o kompetencah študentov | 19 |
| 4.1 | Opis modela izbranih kompetenc..... | 19 |
| 4.2 | Metode pridobivanja podatkov | 20 |
| 4.3 | Analiza pridobljenih podatkov | 21 |
| 4.3.1 | Demografski podatki udeležencev..... | 22 |
| 4.3.2 | Podatki o opravljanju študentskega dela..... | 23 |
| | Sklep | 32 |
| | Literatura | 35 |
| | Priloge | 38 |

SLIKE

| | |
|---|----|
| Slika 1: Struktura udeležencev glede na spol..... | 22 |
| Slika 2: Struktura udeležencev glede na fakulteto, na kateri se izobražujejo | 22 |
| Slika 3: Struktura udeležencev glede na študijski program | 23 |
| Slika 4: Delež študentov, ki opravljajo študentsko delo | 23 |
| Slika 5: Pogostost opravljanja študentskega dela..... | 24 |
| Slika 6: Delež študentov po področjih opravljanja študentskega dela | 24 |
| Slika 7: Primerjava razvoja kompetenc med študenti, ki so opravljali študentsko delo, in tistimi, ki ga niso..... | 28 |
| Slika 8: Skupno povprečje razvoja kompetenc med študenti, ki so delali, in tistimi, ki niso delali | 29 |
| Slika 9: Primerjava razvoja kompetenc glede na pogostost opravljanja študentskega dela..... | 30 |
| Slika 10: Pomen študentskega dela za razvoj kompetenc in lažje zaposlovanje..... | 31 |

PREGLEDNICE

| | |
|--|----|
| Preglednica 1: Zahtevane kompetence v letih 2015 in 2020..... | 16 |
| Preglednica 2: Kompetence, pridobljene s študentskim delom..... | 17 |
| Preglednica 3: Nabor kompetenc, vključenih v raziskavo | 20 |
| Preglednica 4: Razvoj kompetenc s študijem pri študentih, ki niso opravljali študentskega dela | 25 |
| Preglednica 5: Razvoj kompetenc s študijem pri študentih, ki so opravljali študentsko delo..... | 26 |
| Preglednica 6: Razvoj kompetenc s študentskim delom | 26 |

KRAJŠAVE

| | |
|--------|---|
| DeSeCo | Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (opredelitev in izbor kompetenc: teoretični in konceptualni temelji) |
| EU | Evropska unija |
| OECD | Organization for Economic Co-operation and Development (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) |
| PISA | Programme for international student Assessment (Program mednarodnega ocenjevanja študentov) |
| SURS | Statistični urad Republike Slovenije |
| ZDA | Združene države Amerike |
| ZRSZ | Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje |

1 UVOD

Kompetence so skozi leta načrtovanja učnih vsebin na področju izobraževanja dobile pomembno vlogo, zato se od študentov pričakuje, da po zaključku študija usvojijo posamezne mehke ali vedenjske kompetence (Vadnjal 2013). Občasno vključevanje študentov na trg dela lahko pripomore k temu, da izpopolnijo tovrstne kompetence, kar posameznikom omogoča uspešnejše delovanje tako na delovnem mestu znotraj organizacije kot tudi v zasebnem življenju.

1.1 Opredelitev problema in teoretičnih izhodišč

Pojem kompetence je zelo obširen, posledično pa lahko zanj najdemo množico različnih definicij. Majcen (2009) je kompetence definirala kot posamezne lastnosti, značilnosti, znanja in sposobnosti, ki so potrebne za delo ali jih zaposleni imajo. Svetilnik (2005) pa navaja bolj podrobno definicijo, ki pravi, da lahko kompetence razumemo kot zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

Na splošno lahko kompetence delimo na trde ali mehke. Trde kompetence se v literaturi pojavljajo tudi kot funkcijske ali delovno specifične kompetence, ki jih posamezniki potrebujemo za opravljanje delovnih nalog v organizaciji. Za te je značilno, da niso prenosljive in se jih je moč naučiti bodisi z izobraževanjem bodisi z usposabljanjem (Jevšek 2017). Kohont (2005, 39) za lažje razumevanje navaja primer kompetence peka, in sicer da je ta sposoben oceniti, kdaj vzeti kruh iz peči. Za to delovno mesto je torej ta trda kompetenca relativno pomembna, kar pa ne velja za ostale vloge ali poklice. Na drugi strani imamo mehke oziroma vedenjske kompetence, ki odražajo osebnostne lastnosti in vedenja posameznika. Vadnjal (2013, po Duncan in Dunifon 1998) definira mehke kompetence kot dinamično kombinacijo kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, medosebnostnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot, s pomočjo katerih naj bi se posamezniki znali prilagajati v določenih okoliščinah, se v njih pozitivno obnašati in se učinkovito spopadati z novimi izzivi.

Na spletu in v drugi literaturi lahko najdemo vrsto kompetenc, ki so uvrščene pod mehke kompetence, osredotočili pa smo se predvsem na tiste, ki so pomembne in jih delodajalci zahtevajo pri zaposlovanju. V analizi dodatnih pogojev za zasedbo prostih delovnih mest (Kravos idr. 2009) je bilo ugotovljeno, da delodajalci zahtevajo 5 skupin prenosljivih oziroma mehkih kompetenc: komunikativnost, natančnost in zanesljivost, prilagodljivost, poslovne kompetence ter kompetence reševanja problemov.

Mehke kompetence so postajale vse pomembnejše tudi z uvedbo bolonjskega sistema študija, prav zato delodajalci pričakujejo, da jih študentje razvijejo že med izobraževanjem. Vse bolj

je aktualno tudi občasno ali študentsko delo, ki posameznikom omogoča, da pridobijo izkušnje, povežejo teorijo s prakso in predvsem razvijajo spretnosti medosebne komunikacije in sodelovanja z drugimi. Dejstvo, da so delovne izkušnje za delodajalce v Sloveniji pomembne, podpira tudi raziskava, ki sta jo opravili Andrewsova in Higsonova (2008) v štirih evropskih državah.

Na osnovi tega lahko zaključimo, da je za mlade pri iskanju prve redne zaposlitve pomembno, da imajo razvito določeno stopnjo posameznih ključnih mehkih kompetenc. V zaključni projektni nalogi smo se zato osredotočili predvsem na mehke kompetence in raziskali, kako dobro so jih študentje razvili z opravljanjem študentskega dela v primerjavi s študenti, ki ga niso.

Mehke kompetence se odražajo kot osebnostne lastnosti in vedenja, ki jih vsak oblikuje v procesu odraščanja, vse življenje pa jih lahko izpopolnujemo z različnimi načini učenja. Tako se pri vsakem posamezniku pričnejo razvijati mehke kompetence z vzgojo, njihov nadaljnji razvoj pa je odvisen tudi od načina življenja, družbenega okolja in posameznikove osebnosti. Nekateri so že kot otroci komunikativni in se lažje vključujejo v družbo, spet drugi pa so bolj zaprti vase (Jevšček 2017).

Ker so mehke kompetence postale eden izmed ključnih pogojev zaposljivosti, si delodajalci prizadevajo in hkrati pričakujejo, da bi študentje te kompetence razvili s formalno izobrazbo. Tako se v študijskem procesu uporabljajo različne tehnike poučevanja (delo v skupinah, diskusije), ki omogočajo, da študentje razvijejo določeno stopnjo komunikativnosti, sposobnosti timskega dela, natančnosti, prilagodljivosti ipd. Kompetence, ki jih študenti deloma pridobijo s formalnim izobraževanjem, lahko izpopolnijo z neformalnimi načini, kot je denimo študentsko delo (Vadnjal 2013).

1.2 Namen in cilji zaključne projektne naloge

Namen zaključne projektne naloge je bil proučiti, kako študentsko delo pripomore k boljšemu razvoju mehkih kompetenc, ki jih zahtevajo delodajalci. S pomočjo proučene literature s področja kompetenc, zaposljivosti in študentskega dela smo tako raziskali, do katere mere študentje razvijejo mehke kompetence z opravljanjem študentskega dela v primerjavi s tistimi, ki ga ne opravljajo.

Cilji zaključne projektne naloge so bili:

- proučiti obstoječo literaturo s področja kompetenc,
- proučiti obstoječe raziskave o zaposljivosti mladih in študentskem delu v Sloveniji,
- oblikovati anketni vprašalnik, s pomočjo katerega smo ugotovili, kako so študentje razvili mehke kompetence z opravljanjem študentskega dela v primerjavi s tistimi, ki ga niso,

- proučiti in analizirati pomen študentskega dela v povezavi z razvojem mehkih kompetenc.

1.3 Metode za doseganje ciljev zaključne projektne naloge

Zaključna projektna naloga je sestavljena iz dveh delov, in sicer teoretičnega in empiričnega. V prvem, teoretičnem delu smo uporabili deskriptivno metodo, s katero smo opisovali in proučevali pojme ter ugotovitve različnih avtorjev. Te smo povzemali tako iz domače kot tuje literature, iz knjig, znanstvenih člankov in izsledkov raziskav.

V empiričnem delu smo uporabili anketni vprašalnik, s katerim smo pridobili podatke o številu študentov, ki so med študijem opravljali občasno delo, in številu študentov, ki so se posvečali le izobraževanju. Pri tem smo ugotavljali, kakšen pomen ima študentsko delo na razvoj mehkih kompetenc in kako se razlikuje stopnja razvitosti mehkih kompetenc pri študentih, ki svojega teoretičnega znanja med študijem niso dopolnjevali s praktičnim. V raziskavo smo vključili 63 študentov dodiplomskih univerzitetnih in visokošolskih programov različnih fakultet. Do študentov smo dostopali tako fizično kot tudi prek spletnih družbenih omrežij. Fizično smo dostopali le do študentov, ki obiskujejo Fakulteto za management, študentom drugih fakultet pa smo prek spletnih družbenih omrežij poslali dostop do spletne ankete na platformi 1ka.

1.4 Predpostavke in omejitve pri obravnavanju problema

Predpostavke

Predpostavljali smo, da se bodo zahteve in pričakovanja delodajalcev glede kompetenc pri delavcih povečevale. Razvoj mehkih kompetenc, ki so še večji pomen dobile ob prenovi študijskih programov v okviru bolonjske reforme, je zato toliko bolj pomemben za mlade, ki vstopajo na trg delovne sile in iščejo prvo zaposlitev. Predpostavljali smo tudi, da je mehke kompetence težko razviti izključno s tehnikami in metodami poučevanja v študijskem procesu, zato je potrebno že predhodno (občasno) vključevanje na trg dela.

V okviru zaključne projektne naloge smo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1: Ali se študenti med študijem občasno vključujejo na trg dela?
- RV2: Ali študenti, ki opravljajo študentsko delo, bolje razvijejo kompetence kakor tisti, ki ne opravljajo študentskega dela?
- RV3: Ali študenti, ki pogostejše opravljajo študentsko delo, v večji meri razvijejo kompetence?

Omejitve

Omejitve, s katerimi smo se soočali, se nanašajo predvsem na raziskavo v empiričnem delu, ki smo jo izvedli z uporabo anketnega vprašalnika. Anketa se je deloma izvajala fizično v prostorih Fakultete za management, in sicer na vzorcu študentov 3. letnikov dodiplomskega visokošolskega in univerzitetnega študijskega programa Management. Ena izmed omejitev je bila, da vsi študentje niso bili dosegljivi (predvsem zaradi neprisotnosti v študijskem procesu) in tako nismo pridobili zadostnega oziroma pričakovanega števila anketirancev. Druga omejitev pa je bila, da posamezniki kompetence pridobivajo iz različnih virov, ne zgolj s formalnim izobraževanjem ali z delom prek študentskega servisa, zato nismo z gotovostjo vedeli, ali so morebitne razlike med poročanimi kompetencami študentov, ki so delali prek študentskega servisa, in tistimi, ki niso delali prek študentskega servisa, zgolj posledica dela prek študentskega servisa ali so na rezultat vplivale druge okoliščine (na primer pomoč doma ali prostovoljno delo).

2 KOMPETENCE

Koncept kompetenc sega v daljno preteklost. Že pred 3.000 leti je Kitajsko cesarstvo prepoznalo razlike v sposobnostih, znanju in veščinah posameznikov, ki si jih razlagamo pod pojmom kompetence (Hoge, Tondora in Marrelli 2005).

S pojavom tega izraza se je pojavilo veliko dvomov, predvsem zaradi množice različnih definicij in posledično različnega razumevanja pojma kompetenca. V nadaljevanju smo uporabili razlago, ki jo navaja Svetilnik (2005, 13, po Perrenoud 1997), da so kompetence zmožnosti posameznika, da uporabi vse svoje znanje v določenih situacijah.

2.1 Pojem kompetenc skozi zgodovino

Na pomen kompetenc v zgodovini so vplivali trije pomembnejši dejavniki: industrializacija, socialni dejavniki in individualizacija ter globalizacija.

Industrializacija

Potreba po zaposlenih s kompetencami se je pojavila že zelo zgodaj v predindustrijski dobi. V tistem času je prevladovalo obrtništvo, ki pa je večini družin predstavljalo vir preživetja, zato so se morali nasledniki v družini izučiti za posamezno obrt. Prav s to potrebo po učenju in usposabljanju za določeno delo se je pojavilo vajeništvo, s katerim so želeli mlade usposobiti za komuniciranje, oblikovanje in izdelovanje izdelkov ter prenašanje znanja na nove vajence (Svetilnik 2005).

Z industrijsko revolucijo so delodajalci od zaposlenih zahtevali predvsem poslušnost, delavnost, vzdržljivost in podobne sposobnosti, ki jih razumemo pod pojmom kompetence, medtem ko kreativnosti in komunikacijskih sposobnosti od zaposlenih niso zahtevali niti pričakovali. V pozni industrijski dobi oziroma v poindustrijski dobi, ki je prinesla številne spremembe na področju gospodarstva, so se ponovno začeli zavedati pomena na znanju temelječih kompetenc. Odpiranje novih tovarn in množična proizvodnja sta družbo pripeljala do spoznanja, da izrabljanje naravnih virov in odpadki, ki so jih ustvarjali, ogrožajo življenjsko okolje. Zaradi tega so potrebovali kvalificirane in visoko izobražene zaposlene, da bi z razumnejšim upravljanjem virov in surovin izdelovali kakovostnejše in trajnejše izdelke (Svetilnik 2005).

Socialni dejavniki in individualizacija proizvodnje

Novi izumi, tehnološke spremembe in vse večji pomen izobraževanja so vplivali tudi na družbo in izboljšanje življenjskega standarda ljudi. Posledično so postajale tudi potrebe potrošnikov vse zahtevnejše, trg pa se je moral temu prilagajati. Proizvodnja je prehajala v

maloserijsko in individualizirano. Zaradi značilnosti take proizvodnje je bilo treba uvesti informacijsko tehnologijo, pri čemer ni treba posebej poudarjati, da so organizacije težile po zaposlenih s širokim znanjem in sposobnostmi. Od zaposlenih so zahtevali predvsem sposobnost timskega dela, kreativnost, inovativnost, prilagajanje, komuniciranje in druge podobne kompetence (Svetilnik 2005). Ugotavljamo, da so kompetence na področju dela in zaposljivosti nepogrešljive.

Globalizacija

Svetilnik (2005) pravi, da proizvajalci globalizacijo doživljajo kot nekakšno tekmo med državami, pri tem pa so ovira ali prednost posamezne države človeški viri. Zavedajo se pomembnosti znanja in sposobnosti svojega prebivalstva kot orodja za konkuriranje, zato vse več pozornosti namenjajo izobraževanju, vendar pa vloga kompetenc tu ni eksplicitno omenjena. Pri vsem tem je vredno omeniti vlogo Evropske unije, ki podpira in financira izobraževanja in usposabljanja v državah članicah in drugod. O tem, da si države prizadevajo biti najboljše v smislu konkurenčnosti, priča tudi Lizbonska strategija, sprejeta leta 2000, katere cilj je bil, da Evropa postane do leta 2010 najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu (Movit 2009).

2.2 Opredelitev kompetenc

Pojem kompetenca je pogost izraz tako v vsakdanji rabi kot tudi v znanstveni terminologiji. Najbolj razširjena uporaba je znotraj družboslovnih in humanističnih znanosti, uporablja pa se tudi na področju naravoslovja. Prav zaradi tako široke uporabe izraza lahko zasledimo številne različne opredelitve, ki jih podajajo avtorji (Štefanc 2012).

Pomemben vpliv na kompetence na področju managementa človeških virov sta imela David McClelland in Richard Boyatzis. McClelland izraza kompetenca ni posebej definiral, dokazoval pa je, da uspešnost posameznika ni odvisna od njegove inteligence, temveč od kompetenc oziroma njegovih izkušenj in sposobnosti (Jevšček 2017). Boyatzis pa je z definicijo opisal kompetence kot karakteristike posameznika, ki so nujne za uspešno in kar se da učinkovito delo (Kohont 2011).

Hoge, Tondora in Marrelli (2005) kompetence opredelijo kot merljive sposobnosti posameznika, ki so zahtevane za učinkovito delovanje. Uspešno opravljanje nalog pa zahteva sočasno ali zaporedno uporabo elementov kompetenc; znanje, spretnosti, sposobnosti in osebnostne lastnosti. Ena izmed najpogostejših opredelitev kompetenc, ki jo omenja večina slovenskih avtorjev, je zagotovo Perrenoudova (1997). Ta kompetence posameznika opisuje kot aktivacijo, uporabo in povezanost elementov kompetenc (znanja, sposobnosti, motivacije, osebnostnih lastnosti, samopodobe in vrednot), ki mu v kompleksnih in nepredvidljivih situacijah omogočajo uspešno opravljanje nalog, vlog in reševanje problemov.

Vidimo lahko, da so si opredelitve različnih avtorjev precej podobne, pa vendar enotne definicije ne poznamo. Najbližje nam je prav zadnja omenjena definicija po Perrenoudu, ki poudarja, da kompetence niso pomembne le v delovnem okolju, temveč tudi v zasebnem življenju.

2.3 Razvrščanje kompetenc

Pri načinih razvrščanja kompetenc se srečujemo s podobno problematiko kot pri opredelitvi in iskanju enotne definicije.

Najobsežnejše razvrščanje kompetenc v slovenski literaturi opisuje Kohont (2005). V splošnem ločuje (1) organizacijske kompetence, ki organizaciji omogočajo delovanje in doseganje konkurenčne prednosti, ter (2) kompetence posameznika, ki so pomembne za doseganje učinkovitosti in uspešnosti posameznika v zasebnem in delovnem okolju. Kompetence posameznika so razvrščene na ključne ali temeljne kompetence, delovne in organizacijsko specifične kompetence ter managerske kompetence.

Ključne ali temeljne kompetence so tiste, ki so uporabne v različnih okoliščinah in ki posamezniku omogočajo uspeh na vseh področjih. Prav o teh kompetencah je govora tudi na področju izobraževanja (Štefanc 2012).

Delovno specifične kompetence so potrebne za učinkovito opravljanje določenega dela in niso prenosljive. Skupne so le posameznikom, ki opravljajo delo na vsebinsko podobnem ali enakem področju. Nekateri avtorji jih opisujejo tudi kot funkcijske ali tehnične kompetence. Organizacijsko specifične kompetence pa veljajo za vse zaposlene, torej celotno organizacijo, in odražajo ujemanje posameznika s kulturo in vrednotami organizacije.

Managerske kompetence predstavljajo način, kako manager sodeluje s posamezniki v organizaciji. Ker pa je sodelovanje pomembno pri vsakem delu in ne glede na hierarhično raven, ki ji zaposleni pripadajo, Kohont (2005) te uvršča kar med ključne kompetence. Pravi, da so te kompetence osnovni pogoj za opravljanje večine vrst dela.

V tuji literaturi pa zasledimo nekoliko manj razvejano razvrščanje. Armstrong in Taylor (2014) kompetence delita na vedenjske, tehnične in poklicne kompetence. Tudi Jevšček (2017, po Miller, Rankin in Neathey 2001) opisuje podobno razvrščanje kompetenc. Pravi, da se tudi v organizacijah velikokrat govori o razvrščanju kompetenc na vedenjske in funkcijske. Te bomo podrobneje obravnavali v nadaljevanju.

2.3.1 Funkcijske (trde) kompetence

Funkcijske kompetence, poznane tudi kot tehnične, delovno specifične ali trde kompetence, sestavljata dva elementa, znanje in spretnosti (Jevšček 2017).

Hoge, Tondora in Marrelli (2005, 517) opredelijo znanje kot informiranje, zavedanje in razumevanje določenih pravil, procesov, načel in konceptov, potrebnih za uspešno opravljanje delovnih nalog, medtem ko si pojem spretnost razlagamo kot sposobnost posameznika, da brez večjih težav opravi specifično delo ali nalogo (Majcen 2009).

Pri funkcijskih kompetencah upoštevamo tista znanja in spretnosti, ki smo jih pridobili s formalnim izobraževanjem ali usposabljanjem ter jih lahko dokažemo s potrdili, kot so diploma, spričevalo, licenca ipd. (Jevšček 2017).

Armstrong in Taylor (2014, 86) trdita, da funkcijske kompetence opredeljujejo, kaj mora posameznik vedeti (znanje) in kaj mora biti sposoben narediti (spretnost), da bo uspešno in učinkovito opravljal določeno nalogo. Posebnost funkcijskih kompetenc je, da niso prenosljive. Zajemajo namreč različna strokovna področja, pomembna za posamezno poklicno skupino, in jih nikakor ne moremo prenesti na vsebinsko popolnoma drugačno delovno mesto (Kohont 2011).

Zdi se nam, da funkcijske kompetence pravzaprav niso toliko pomembne prav zaradi neprenosljivosti. Veliko govora je o splošnih ali vedenjskih kompetencah, ki jih lahko prenašamo na različna delovna mesta in področja. Pa vendar so za določene poklice funkcijske kompetence še vedno nujne in brez njih takih poklicev ne bi mogli opravljati. Če se želimo zaposliti kot zdravnik, moramo imeti ustrezno (točno določeno) izobrazbo, s katero bomo pridobili potrebne kompetence za opravljanje tega dela. Hkrati pa za nekatere poklice, kot je tudi zdravnik, ni zadostna le ustrezna izobrazba, torej znanje, temveč tudi usposabljanje in praksa (ZRSZ 2019).

2.3.2 Vedenjske (mehke) kompetence

Prvotno so se vedenjske kompetence uveljavljale predvsem v šolskih sistemih. Te so povezovali z medosebnimi odnosi, komunikacijo, timskim delom in drugimi veščinami, ki so osnova za gradnjo razmerij med ljudmi. Kasneje so o teh kompetencah začeli razmišljati tudi v organizacijah. V očeh managerjev in vodilnih so te predstavljale pogoj za poslovni uspeh. Na splošno pa so se tudi drugi začeli zavedati, da omogočajo napredek celotni skupnosti in družbi (Kamin 2013).

Armstrong in Taylor (2014) vedenjske kompetence opisujeta kot pričakovano vedenje posameznikov v danih okoliščinah in s katerim bodo lahko učinkovito dosegali cilje v njih. Poudarjata, da se vedenjske kompetence odražajo v komunikaciji, timskem delu, reševanju problemov in vodenju. Podobno opredelitev navaja tudi Jevšček (2017), ki pravi, da so to tiste kompetence, ki nam povedo, kako naj se obnašamo v dani situaciji, da bo ta uspešno opravljena oziroma rešena.

Funkcijske kompetence usvojimo z učenjem in usposabljanjem ter prakso, medtem ko so vedenjske kompetence deloma prirojene, saj gre za osebnostne lastnosti, ki jih razvijemo in oblikujemo v procesu odraščanja. Njihov nadaljnji razvoj pa je odvisen predvsem od načina vzgoje, odnosov v družini in socialno-družbenega okolja, v katerem prebivamo (Jevšček 2017). Četudi nimamo najboljših pogojev za razvoj omenjenih kompetenc, pa lahko te razvijamo še z drugimi tehnikami in metodami. Vadnjal (2013) omenja metodo učenja, ki zajema različne dejavnosti in so skupne tistim, ki se želijo naučiti oziroma razviti te kompetence. Kot primer lahko navedemo športne dejavnosti (npr. plezanje), ki zahtevajo sodelovanje dveh ali več članov. S takšnim načinom lahko zaposleni krepijo in razvijajo komunikacijske veščine ter sposobnost timskega dela, ki jih uvrščamo med vedenjske kompetence. Četudi se nam teoretično zdi, da je tovrstne kompetence lahko osvojiti, to ni res. Tudi Kamin (2013) pojasnjuje, da je mnogo strokovnjakov zanemarilo koncept vedenjskih kompetenc prav zaradi težavnosti njihovega usvajanja in razvoja. Razvijamo jih lahko le, če se za to odločimo. Prepoznati moramo svoje pomanjkljivosti, pomembno je, da si te pomanjkljivosti tudi priznamo. Šele ko to storimo, lahko pričnemo s spreminjanjem svojih navad, načel, prepričanj, kar omogoča izboljšanje (določenih) vedenjskih kompetenc (Schulz 2008).

Pomembno vlogo pri razvoju vedenjskih kompetenc pa so dobile tudi izobraževalne ustanove, predvsem na ravni visokega šolstva. S prenovo študijskih programov v okviru bolonjske reforme so bile tako šole in univerze primorane prenoviti in načrtovati novo vsebino in načine poučevanja, s katerimi spodbujajo študente/učence in jim omogočajo dosegati izobraževalne cilje, ki so prav tako po prenovi naravnani k vedenjskim ali mehkim kompetencam (Vadnjal 2013).

2.4 Kompetence v izobraževalnem procesu

Kompetence so se na področju vzgoje in izobraževanja pojavile v poznih letih 19. stoletja s težnjo po merjenju kakovosti in učinkovitosti učiteljev oziroma njihovega dela. Pokazatelj njihove uspešnosti ali kompetentnosti pa so bili dosežki učencev. Izrazitejšo vlogo so kompetence pridobile v 70. letih prejšnjega stoletja, vendar prvotno le v Združenih državah Amerike (v nadaljevanju ZDA) (Štefanc 2012). V tem času, ko je tudi McClelland postavil temelje za vpeljavo kompetenc v izobraževanje in razvil predlog o testiranju kompetenc kot alternativo testom inteligentnosti (ki so bili zasnovani podobno kakor šolski testi), so se ZDA soočale z izrednim stanjem v šolstvu. Kot rešitev so uvedli t. i. testiranje minimalnih kompetenc, ki prav tako ni bilo učinkovito. Kompetence so namreč zasedle mesto učnih ciljev in postale same zase cilj, ne pa orodje za njihovo doseganje, kar je pomenilo, da so učenci dosegali le osnovne spretnosti in znanja. Problematični so bili predvsem nerazumevanje pojma in pomanjkljive opredelitve (Štefanc 2012).

V nadaljnjih letih so se s kompetencami in njihovim vključevanjem v izobraževalne sisteme pričele ukvarjati tudi druge institucije. Ena izmed prvih je bilo britansko Kraljevo združenje za spodbujanje umetnosti, obrti in trgovine (RSA). Eden izmed pomembnejših projektov, ki so ga izvedli, je bil projekt Opening Minds. Namen projekta je bil uveljaviti ustrezne podlage izobraževalnim programom in njihovemu načrtovanju, da bi šole izvajale tak pouk, ki bi bil skladen s potrebami sodobne družbe. Novo zasnovani kurikulum je tako poudarjal razvoj kompetenc, ki jih učenci potrebujejo za uspeh in preživetje (Štefanc 2012, po RSA 2003).

Druga pomembnejša institucija je OECD, ki je z dvema obsežnejšima projektoma »DeSeCo« in »PISA« vplivala na kompetenčno zasnovano kurikularno načrtovanje splošnega izobraževanja (Štefanc 2012). Namen projekta DeSeCo je bil opredeliti in izbrati nabor kompetenc, ključnih za posameznikovo uspešnost na vseh ravneh. Klasificirali so tri kategorije kompetenc, in sicer (1) aktivno uporabo širokega nabora orodij za učinkovito delovanje v družbi, (2) sodelovanje v različnih skupinah in (3) sposobnost samostojnega delovanja (OECD 2005). V tesni povezavi s tem projektom so izvedli še projekt PISA, ki je bil vzpostavljen z namenom spremljanja sposobnosti, spretnosti in znanj, ki so jih učenci pridobili v okviru splošnega izobraževanja (OECD 2005). Z omenjenima projektoma je OECD vplival na zavedanje posameznih držav o potrebnih spremembah in reformah na področju izobraževanja (Štefanc 2012).

2.4.1 Klasifikacija ključnih kompetenc v okviru EU

Evropska unija si je v 90. letih pričela prizadevati za izboljšave na področju vzgoje in izobraževanja. Vzpostavljanje strateških smernic na tem področju pojasnjujejo tri pomembnejši dokumenti, sprejeti v evropskem prostoru. Dve Beli knjigi, sprejeti med letoma 1993 in 1995, leta 2000 pa je bil sprejet eden izmed najpomembnejših evropskih dokumentov, Lizbonska strategija (Štefanc 2012).

Beli knjigi

Prva Bela knjiga je obravnavala brezposelnost, s katero se je tedaj soočala Evropa. Avtorji so poudarjali, da je rešitev pred brezposelnostjo prav izobraževanje. Navedli so, da je na osnovi tega izobraževanje treba prilagoditi na način, da posameznika spodbuja in mu omogoča razvoj ter znanje, potrebno za prilagajanje v različnih situacijah. Med drugim so zagovarjali nujnost povezovanja šol s trgom dela, kar naj bi bila ena izmed bistvenih rešitev problema zaposlovanja (Štefanc 2012).

Le dve leti kasneje je bila izdana druga Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju, ki je imela podobno logiko kakor prva. Oba dokumenta sta se ukvarjala s ključnima vprašanjema, kako s pomočjo izobraževanja doseči boljšo zaposljivost in katere spretnosti so za to potrebne. V odgovoru najdemo spretnosti, znanje, učenje učenja, tuje jezike in socialne

spretnosti. S takimi strateškimi rešitvami pa se približujemo točki, ko so kompetence postale pomemben del izobraževanja (Štefanc 2012).

Lizbonska strategija

Tudi Lizbonska strategija je nakazovala nujnost po prilagoditvi izobraževanja glede na potrebe trga dela. V dokumentu, sprejetem leta 2000, so izpostavili področje izobraževanja kot ključno orodje za doseganje temeljnega strateškega cilja – postati najkonkurenčnejše in na znanju temelječe gospodarstvo. Zaradi tega so se podrobneje posvetili področju izobraževanja in vzgoje ter zahtevali spremembe. Eden od ključnih ukrepov so bile nove osnovne spretnosti, ki naj bi zagotavljale vseživljenjsko učenje (Štefanc 2012). Leto kasneje je bila Lizbonska strategija deležna nekaterih popravkov. Zaradi lažjega razumevanja v vseh evropskih jezikih so pojem »osnovne spretnosti« zamenjali za pojem »ključne kompetence« (Movit 2009) in hkrati določili osem ključnih kompetenc, ki naj bi postale temelj kurikularnega načrtovanja v izobraževalnih sistemih. To so: sposobnost sporazumevanja v materinem jeziku, sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih, matematična pismenost in kompetence v znanosti ter tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, podjetnost in samoiniciativnost, kulturna zavest in izražanje (Evropska komisija 2018).

2.4.2 Kompetence v reformiranem izobraževalnem procesu

Lizbonska strategija je imela velik vpliv tudi na Slovenijo in izvajanje reform na vseh področjih, med drugimi tudi na področju izobraževanja (Republika Slovenije 2006).

V letu 2004 so se lotili celostne prenove visokega šolstva in študijskih programov znotraj tako imenovane bolonjske reforme. Ključni cilji te reforme so bili mednarodna primerljivost programov, tristopenjski študij, ovrednotenje študijske obremenjenosti s kreditnimi točkami, pospeševanje mobilnosti, vseživljenjsko učenje, primerljive kvalifikacije in kakovost (Brus 2008). Prenova programov je zahtevala tudi določitev novih učnih ciljev, ki dejansko odražajo kompetence. Za celotni študijski program, kot tudi posamezne predmete so določeni ustrezni cilji, ki ob koncu študija nudijo jasen vpogled v znanja in sposobnosti študentov, ki imajo hkrati pomembno vlogo z vidika delodajalcev (Brus 2008). Ena od večjih sprememb je bila zamenjava tradicionalnega poučevanja za sodobno, kjer je v središču študent in ne profesor oziroma predavatelj (Kovač 2006). Zaradi težnje po prilagoditvi izobraževanja (visokošolskih programov) trgu dela so poleg predmetno specifičnih kompetenc postale pomembne tudi generične ali, kot smo jih v začetku poimenovali, vedenjske (mehke) kompetence. Študenti lahko predmetno specifične kompetence usvojijo s tradicionalnim pristopom, torej takrat, ko jih predavatelj seznanja s snovjo (jim predava), medtem ko je za razvoj vedenjskih (mehkih)

kompetenc treba uvesti drugačne metode in načine poučevanja, kot so denimo seminarske naloge, timsko delo, analiziranje in reševanje problemov (Brus 2008).

3 ŠTUDENSKO DELO IN RAZVOJ KOMPETENC ZA LAŽJE ZAPOSLOVANJE

V Sloveniji je študentsko delo prisotno že dlje časa, prvi začetki pa segajo v leto 1959. Tako kot danes so tudi tistega leta študentje čutili potrebo po izboljšanju socialnega položaja in težili k možnosti zaslužka za financiranje študija. Skupina študentov Univerze v Ljubljani se je tako odločila razvažati mleko po domovih in s tem omogočiti financiranje interesnih dejavnosti študentov. V okviru univerzitetnega odbora so po petih letih ustanovili prvi študentski servis in tako omogočili posredništvo med iskalci študentskih del ter ponudniki oziroma delodajalci (Ruperčič, Hren in Kohont 2018)

Študentsko delo ima dve primarni funkciji, in sicer možnost zaslužka oziroma izboljšave socialnega položaja ter pridobitev delovnih izkušenj in usvojitve kompetenc, potrebnih za zaposlitev. Študentje in dijaki imajo možnost izbire dela v različnih panogah, tudi v tistih poklicih, za katere se ne izobražujejo. Na ta način se pripravijo na redno zaposlitev in hkrati pridobijo bogate izkušnje, pomembne za nadaljnjo kariero (Ruperčič, Hren in Kohont 2018).

3.1 Opredelitev študentskega dela

Študentsko delo je opredeljeno kot začasno ali občasno delo, namenjeno izključno dijakom, starejšim od 15. leta, študentom ter drugim udeležencem izobraževanja, mlajšim od 26. leta. Gre za pravno razmerje, v katerem študent ali dijak opravlja delo proti plačilu, za drugo pravno osebo oziroma delodajalca (Študentska organizacija Slovenije 2019).

Študentsko delo je tako ena izmed pogodbenih oblik dela, ki pa je ne smemo enačiti s pogodbo o zaposlitvi, urejeno v Zakonu o delovnih razmerjih. Študenti oziroma dijaki smejo študentsko delo opravljati le prek izdane napotnice, ki nadomešča pogodbo in je tako tudi pravna podlaga za opravljanje tovrstnega dela. Tu velja dodati, da študentje oziroma dijaki posledično nimajo enakih pravic in obveznosti, ki izhajajo iz delovnega razmerja. Uporabljajo se le določbe o delovnem času, odmorih in počitkih, o posebnem varstvu delavcev, mlajših od 18 let, ter o odškodninski odgovornosti (Študentska organizacija Slovenije 2019).

Bistvena razlika med študentskim delom in delovnim razmerjem se izraža že v definiciji. Študentsko delo je občasno in prožno, kar dijakom in študentom omogoča prilagajanje svojih obveznosti.

3.2 Pomen študentskega dela za mlade

Na temo študentskega dela in njegovega pomena je bilo opravljenih že veliko raziskav, ki enotno potrjujejo, da je vključevanje mladih na trg dela v času izobraževanja pomembno za pridobitev praktičnih izkušenj. Kljub temu da izobrazba ni več zagotovilo za zaposljivost mladih in drugih posameznikov, pa lahko opazimo trend, ki je v Sloveniji prisoten že dlje

časa, in sicer da se vse več mladih odloči za terciarno izobraževanje (Dekleva, Simoniti in Kampl 2014).

To, da se vse več mladih odloči za nadaljnje izobraževanje, potrjujejo tudi zadnji podatki letošnjega leta, objavljeni na spletni strani SURS. Ugotovitve kažejo, da je več kot polovica celotnega mladega prebivalstva, torej tistih, ki so stari od 15 do 29 let, vključena v izobraževanje (SURS 2019). Prav tako organizacija OECD (2019), navaja, da Slovenija zaseda eno izmed najvišjih mest med članicami Evropske unije na področju formalnega izobraževanja mladih.

Naterer idr. (2019) v raziskavi Slovenska mladina 2018/2019 poudarjajo, da se mladi vključujejo v terciarno izobraževanje predvsem zaradi pozitivnih ugodnosti, ki jih prinaša, in ker jim obenem omogoča nekakšno varnost pred prehodom v odraslost. Bowles in Gintis (1975) pa vidita izobrazbo kot sredstvo za zmanjševanje pritiska na trgu delovne sile. Ne glede na to pa ima izobrazba še vedno velik pomen pri zaposlovanju in tako mladi stremijo k doseganju višje izobrazbe, da bi si povečali možnosti zaposlitve v prihodnosti. Izobrazba jim tako nudi predvsem teoretsko znanje, medtem ko delodajalci velik pomen pripisujejo preteklim delovnim izkušnjam, torej praktičnemu znanju. V letu 2015 je bila izvedena raziskava med študenti in delodajalci, ki potrjuje, da so delovne izkušnje najpomembnejši dejavnik pri zaposlitvi diplomantov (Ruperčič, Hren in Kohont 2015).

Sprva smo se osredotočili na pomen študentskega dela z vidika zaposljivosti in zagotavljanja boljših možnosti za nadaljnjo kariero. Tako lahko povzamemo, da ima študentsko delo pozitiven učinek pri pridobivanju delovnih izkušenj, kompetenc, spretnosti in praktičnih znanj, ki so več kot dobrodošla pri iskanju redne zaposlitve. Poleg tega pa daje mladim možnost prvega srečanja in stika s trgom delovne sile, še preden zaključijo formalno izobraževanje in so prepuščeni zahtevnemu trgu.

Študenti in dijaki lahko izbirajo med različnimi vrstami del ne glede na svojo izobrazbo in tako svoja znanja dopolnjujejo, hkrati pa odkrivajo, katero področje jim najbolj odgovarja. Študentsko delo je prav tako priljubljena priložnost med študenti, ki si svojega študija bodisi ne morejo financirati bodisi si samo želijo izboljšati svoj socialni položaj. Kljub temu da je študij v Sloveniji brezplačen oziroma za redne dijake in študente ni predvidenih plačil šolnin, imajo ti namreč visoke stroške, povezane z bivanjem, transportom in drugimi podobni dejavnostmi. Kot smo že omenili, se je tovrstna oblika začasnega oziroma občasnega dela pojavila prav zaradi potrebe študentov po dodatnih finančnih zmogljivosti za študijske dejavnosti.

Pojav in prakticiranje študentskega dela imata tako le pozitivne učinke, saj je samo po sebi take narave, da lahko študenti in dijaki delovni čas prilagajajo svojim študijskim obveznostim in tako nima vpliva na njihovo uspešnost. Ruperčič, Hren in Kohont (2018, 268, po Quintini in Martin 2014) navajajo, da zmerno vključevanje na trg dela ne glede na to, ali gre za

študentsko delo ali pripravništvo, prispeva k boljšim rezultatom in k razvoju veščin, odgovornosti in discipline, ki omogočajo uspeh v delovnem in zasebnem okolju. Ohranjati pa je treba zmernost, saj lahko ima pretirano vključevanje na trg dela ravno nasprotni učinek in mlade vodi do opustitve študija.

3.2.1 Vpliv študentskega dela na zaposljivost

Z vprašanjem o vplivu študentskega dela na zaposljivost se je in se še vedno ukvarja mnogo različnih avtorjev. Tako kot sta Quintini in Martin (2014) prepričana, da ima občasno vključevanje na trg dela mladih pozitivne učinke na možnost zaposlovanja, si podobno mnenje delijo tudi drugi avtorji. Ruperčič, Hren in Kohont (2018, po Bertolj 2015) navajajo, da je v Sloveniji študentsko delo pomembno s stališča zaposlovanja, v prednosti pa so tisti, ki imajo delovne izkušnje s področja svojega študija. Hkrati dodajajo, da je pridobljena diploma še vedno na prvem mestu ne glede na opravljanje študentskega dela.

Na drugi strani pa imamo tudi raziskave, v katerih so ugotovitve kazale na naklonjenost delodajalcev do mladih iskalcev redne zaposlitve z delovnimi izkušnjami ne glede na zahtevnost in stroko del (Andrews in Higson 2008). Na tem mestu moramo omeniti še dejavnike zaposljivosti z vidika mladih. V sklopu raziskave Slovenska mladina je bilo ugotovljeno, da se delež mladih, ki se bojijo brezposelnosti, povečuje (Neterer idr. 2019). Ti se namreč ne strinjajo, da so delovne izkušnje, pridobljene s študentskim delom ali drugimi oblikami neformalnega izobraževanja, eden izmed pomembnejših dejavnikov zaposlitve. V ospredje poleg izobrazbe in strokovnosti postavljajo predvsem poznanstva, ki naj bi imela ključen pomen pri pridobitvi zaposlitve.

3.2.2 Zahtevane kompetence s strani delodajalcev

Potrebe po različnih znanjih, veščinah in sposobnostih so se transformirale med obdobji vseh treh industrijskih revolucij. Vedno bolj pomembne so postajale tako imenovane mehke kompetence, ki zasedajo visoko mesto na lestvici potrebnih znanj. Te namreč dopolnjujejo trde oziroma tehnične kompetence, ki so poklicno specifične in jih pridobimo s formalno izobrazbo. Ašanin Gole (2018) je prepričan, da se mehke kompetence uvršča med pomembnejše, saj gre pri trdih kompetencah za osnovna znanja, potrebna za vstop na trg dela, medtem ko se mehke kompetence odražajo kot osebne lastnosti in povečujejo posameznikove možnosti za uspeh v delovnem okolju in določenih okoliščinah.

Krivos idr. (2009) so v analizi dodatnih pogojev za zasedbo prostih delovnih mest poročali o 5 najpomembnejših kategorijah mehkih kompetenc, ki jih delodajalci pričakujejo. Pri tem so se osredotočili na poklice z ekonomskega področja. Pričakovane kompetence so naslednje:

- komunikacija (komunikativnost, delo z ljudmi, pogajalske sposobnosti, prijaznost),
- natančnost in zanesljivost (natančnost, vestnost, vztrajnost, samostojnost, odgovornost),

- prilagodljivost (fleksibilnost, dinamičnost, iznajdljivost),
- poslovne kompetence (organizacijske sposobnosti, ambicioznosti, timsko delo, vodenje, urejenost),
- kompetence reševanja problemov (samoiniciativnost, analitično mišljenje, kreativnost, sposobnost hitrega odločanja).

Seznam najpogostejših zahtevanih kompetenc, sicer na svetovni ravni, je nekoliko obsežnejši, pa vendar lahko najdemo nekaj podobnih in ponavljajočih se kompetenc.

Svetovni gospodarski forum (World Economic Forum 2016) je v poročilu Prihodnost delovnih mest (The Future of Jobs) navedel 10 ključnih kompetenc, ki so se v letu 2015 uveljavljale kot pomembne pri zasedanju delovnih mest. Hkrati pa so poročali o pričakovanih spremembah na področju zahtevanih znanj in veščin že za prihajajoče leto 2020, vzrok za kar pripisujejo prihajajoči četrti industrijski revoluciji. Ta naj bi spremenila tako način življenja kakor tudi dela, zato lahko pričakujemo, da se bo nabor veščin in spretnosti ustrezno prilagajal in spreminjal.

Preglednica 1: Zahtevane kompetence v letih 2015 in 2020

| Zahtevane kompetence v letu 2015 | Zahtevane (pričakovane) kompetence v letu 2020 |
|--|--|
| Sposobnost reševanja kompleksnih problemov | Sposobnost reševanja kompleksnih problemov |
| Sodelovanje z drugimi | Kritično razmišljanje |
| Upravljanje z ljudmi | Kreativnost |
| Kritično razmišljanje | Upravljanje z ljudmi |
| Pogajanja | Sodelovanje z drugimi |
| Nadzor kakovosti | Čustvena inteligenca |
| Osredotočenost na kupca | Sposobnost sprejemanja odločitev |
| Sposobnost sprejemanja odločitev | Osredotočenost na kupca |
| Aktivno poslušanje | Pogajanja |
| Kreativnost | Kognitivna fleksibilnost |

Vir: World Economic Forum 2016.

Kot smo že omenili, lahko vidimo, da se kompetence oziroma potrebe po določenih veščinah in spretnostih spreminjajo. Kljub temu pa sposobnost reševanja kompleksnih problemov ostaja še vedno najpomembnejša kompetenca, medtem ko lahko zaznamo, da postaja kreativnost vse bolj pomembna. To lahko pripisujemo predvsem prihajajočim tehnološkim spremembam, kot so roboti in umetna inteligenca. Gray (2016) poudarja, da lahko roboti in umetna inteligenca pomagajo ljudem pri učinkovitosti in hitrosti, vendar pa kreativnosti, ki jo premoremo ljudje, ne morejo nadomestiti.

3.3 Kompetence, pridobljene s študentskim delom

Schulz (2008) pojasnjuje zaskrbljenost delodajalcev in strokovnih učiteljev nad pomanjkanjem veščin in sposobnosti diplomantov po končanem študiju. Meni, da je pomanjkanje mehkih veščin problematika vseh držav in ne le slabše razvitih. Dejstvo pa je, da se teh kompetenc ne moremo zgolj naučiti, tako kot to velja za trde, temveč jih je treba razvijati še z drugimi metodami, kot so denimo tečaji, dodatna izobraževanja, vključevanje v razna društva, med drugim tudi opravljanje študentskega dela, pripravništva ali drugih oblik vključevanja na trg dela (Ruperčič, Hren in Kohont 2018). Na tem mestu je vredno vnovič poudariti uvajanje kompetenčnega pristopa v izobraževalne programe. Po prenovi visokošolskih študijskih programov so med drugimi novostmi morali načrtovati in navesti nove metode učenja in poučevanja, ki omogočajo razvoj kompetenc v čim večji meri (Tancig in Devjak 2006).

Ruperčič, Hren in Kohont (2015) so v sodelovanju z Zavodom za podporo študentom Pro študent opravili raziskavo Kompetence, pridobljene z opravljanjem študentskega dela, katere cilj je bil ugotoviti, katere kompetence razvijajo študentje in dijaki z občasnim delom.

Najpogostejša področja dela med mladimi so po njihovih ugotovitvah administracija, prodaja, trženje in marketing ter gostinstvo in turizem. V spodnji preglednici prikazujemo ključnih pet kompetenc z omenjenih najpogostejših področij, ki so jih delodajalci in študentje ovrednotili z najvišjo oceno.

Preglednica 2: Kompetence, pridobljene s študentskim delom

| Administracija | Prodaja, trženje in marketing | Gostinstvo in turizem |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Računalniška pismenost | Naravnost k strankam | Naravnost k strankam |
| Ustna komunikacija | Ustna komunikacija | Ustna komunikacija |
| Pisna komunikacija | Prilagodljivost | Prilagodljivost |
| Sposobnost iskanja in interpretiranja rezultatov | Timsko delo in sodelovanje | Timsko delo in sodelovanje |
| Strokovnost | Pridobivanje in prenos znanja | Sporazumevanje v tujem jeziku |

Vir: Povzeto po Ruperčič, Hren in Kohont 2015.

Izmed vseh področij del so ugotovili, da mladi najboljše razvijejo naslednje kompetence: prilagodljivost, timsko delo in sodelovanje ter ustno komunikacijo. Na drugi strani pa imamo nabor kompetenc, ki jih mladi s študentskim delom ne razvijejo v tolikšni meri. Tu imamo v mislih sposobnost sporazumevanja v tujem jeziku, vodenje, matematično pismenost ter pisno komunikacijo (Ruperčič, Hren in Kohont 2018).

Če povzamemo vse ugotovitve, lahko vidimo, da mladi s študentskim delom usvojijo in razvijejo predvsem mehke kompetence, ki so prenosljive in niso vezane na specifično delovno mesto. Prav tem kompetencam se pripisuje pomembnost pri konkuriranju in kompetentnosti na področju zaposljivosti. Kljub temu pa obstajajo še vedno kompetence, ki se pričakujejo od mladih iskalcev zaposlitve in jih ti po rezultatih raziskav z opravljanjem študentskega dela ne razvijejo zadostno.

4 EMPIRIČNI DEL: VPRAŠALNIK O KOMPETENCAH ŠTUDENTOV

V tem delu predstavljamo potek raziskave in analizo pridobljenih podatkov. Raziskava je bila izvedena s pomočjo anketnega vprašalnika, v njej pa so sodelovali študentje zaključnih letnikov štirih različnih fakultet, in sicer Fakultete za Management Univerze na Primorskem, Fakultete za farmacijo Univerze v Ljubljani, Ekonomsko-poslovne fakultete Univerze v Mariboru in Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

4.1 Opis modela izbranih kompetenc

V literaturi lahko zasledimo obsežne nabore kompetenc, tako vedenjskih kot tudi funkcijskih. Majcen (2009) v svojem strokovnem priročniku Management kompetenc navaja seznam, ki obsega približno dvesto kompetenc. V naši raziskavi smo se želeli osredotočiti predvsem na tiste kompetence, ki jih študenti lahko pridobijo in razvijejo bodisi med študijem bodisi med študentskim delom. Cilj je bil izbrati take kompetence, ki jih delodajalci pričakujejo od iskalcev zaposlitve in so hkrati prenosljive na različna področja. Tako smo se že v začetku omejili le na vedenjske kompetence, katerih lastnost je prav ta, da so prenosljive. Ker je tudi vedenjskih kompetenc precej, smo seznam omejili na 10 ključnih kompetenc, ki so po podatkih ZRSZ (Kravos idr. 2009) ter zavoda Nefiks (2018) najbolj iskane med delodajalci. V preglednici 3 prikazujemo seznam posameznih izbranih kompetenc z ustreznim opisom, ki smo jih povzeli po Vadnjalu (2013).

Preglednica 3: Nabor kompetenc, vključenih v raziskavo

| Kompetence | Opis |
|---|--|
| Komunikativnost | Posameznik je sposoben prenašati informacije, mnenja in ideje v ustni in pisni obliki. Hkrati je sposoben poslušati druge in sprejeti predloge in mnenja drugih |
| Sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih | Sposobnost razumevanja, izražanja in razlage pojmov in dejstev v pisni in ustni obliki |
| Timsko delo | Sposobnost zgraditi vezi pri sodelovanju z drugimi ljudmi. Vključuje delitev virov in prenašanje znanja, usklajevanje interesov in dejavno prispevanje k doseganju ciljev organizacije |
| Samoiniciativnost in podjetnost | Sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Posameznik je ustvarjalen, inovativen, sposoben sprejeti tveganja, načrtovati in voditi projekte/naloge |
| Prilagodljivost | Biti sposoben se prilagajati različnim spremembam v različnih okoliščinah |
| Naravnost k strankam | Biti sposoben se prilagajati različnim spremembam v različnih okoliščinah |
| Sposobnost reševanja problemov | Sposobnost posameznika, da je v danih okoliščinah zmožen poiskati rešitev, ki prinaša pozitivne rezultate za vse vpletene |
| Obvladovanje poslovnih procesov | Sposobnost načrtovanja, organiziranja in vodenja |
| Natančnost in zanesljivost | Delovati samostojno in odgovorno |
| Delovati pod časovnim pritiskom | Učinkovito delovanje in kakovostno opravljanje nalog v primeru obremenitev in v krajšem času, kot je to potrebno |

Vir: Povzeto po Kravos idr. (2009), Nefiks (2018) in Vadnjak (2013).

4.2 Metode pridobivanja podatkov

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, koliko študentov opravlja študentsko delo in v kolikšni meri so študenti, ki so ga opravljali, bolje razvili kompetence v primerjavi s tistimi, ki ga niso. Pri tem smo uporabili metodo anketnega vprašalnika, ki smo ga samostojno oblikovali na podlagi proučene literature s področja kompetenc in študentskega dela.

Vprašalnik je bil zasnovan iz devetih vprašanj, pri čemer so bila tri vprašanja namenjena izključno študentom, ki so opravljali študentsko delo. Vprašanja so bila večinoma zaprtega tipa, le eno vprašanje, in sicer glede izobrazbe, je bilo odprtega tipa. S prvim delom vprašalnika smo pridobili podatke o spolu, izobrazbi ter opravljanju študentskega dela, pri čemer smo starost zanemarili, saj smo se omejili le na študente zaključnih letnikov. Študenti, ki so opravljali študentsko delo, so imeli dodatna vprašanja, s katerimi smo pridobili podatke o pogostosti njegovega opravljanja ter področjih, na katerih so delovali. Pri vprašanju glede področij opravljanja študentskega dela smo jim ponudili izbiro med devetimi področji, ki smo jih povzeli s spletne strani E-študentskega servisa.

V drugem delu vprašalnika smo uporabili dve vprašanji, kjer so študentje s 5-stopenjsko mersko lestvico ocenjevali razvoj kompetenc, pridobljenih s študijem in študentskim delom. Z najnižjo oceno 1 so ovrednotili tiste kompetence, za katere menijo, da jih niso razvili s študijem in študentskim delom. Kompetence, ki so jih razvili slabo, so ovrednotili z oceno 2. Z oceno 3 so ovrednotili tiste kompetence, ki so jih razvili deloma ali zadovoljivo. Tiste kompetence, ki so jih razvili skoraj v celoti, so ovrednotili z oceno 4, medtem ko so z najvišjo možno oceno 5 ovrednotili tiste kompetence, za katere menijo, da so jih razvili odlično oziroma v celoti.

Z zadnjim vprašanjem pa smo želeli ugotoviti, ali študentje menijo, da je študentsko delo koristno za nadaljnje zaposlovanje in razvoj kompetenc.

Za izdelavo anketnega vprašalnika smo uporabili spletno stran EnKlik Anketa oziroma 1ka. Pridobivanje podatkov je potekalo deloma v fizični obliki, deloma prek spletnih družbenih omrežij. V raziskavo smo vključili študente zaključnih letnikov (3. letnik) dodiplomskih visokošolskih in univerzitetnih programov. Na Fakulteti za management smo anketiranje izvedli v fizični obliki, in sicer v obdobju med 7. 6. 2019 in 13. 6. 2019. Za možnost izvedbe ankete smo se vnaprej dogovorili s profesorji dveh predmetov, ki sta se v tistem obdobju izvajala, in tako dosegli ciljno skupino študentov. Ker smo želeli v raziskavo vključiti tudi študente drugih fakultet, smo uporabili tehniko »snežne kepe«. Povezavo do spletne ankete smo prek družbenega omrežja Facebook posredovali izključno znancem, prav tako študentom zaključnih letnikov, ki so nato anketo posredovali svojim sošolcem/-kam. Drugi del izvedbe anketiranja je potekal v obdobju med 17. 6. 2019 in 30. 6. 2019.

4.3 Analiza pridobljenih podatkov

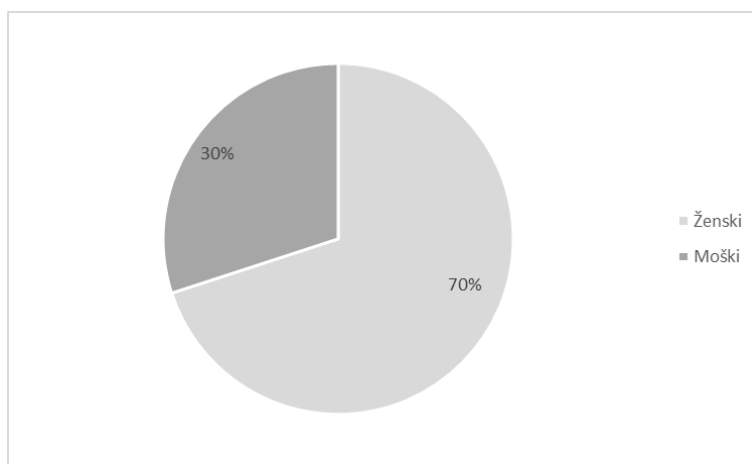
Anketa je bila v fizični obliki podana 45 študentom Fakultete za management, pri čemer so bile 4 ankete nepopolne, zato jih nismo vključili v analizo. V elektronski obliki je pri reševanju vprašalnika sodelovalo še 22 drugih študentov iz treh različnih fakultet. Tako smo skupno pridobili 63 popolno izpolnjenih vprašalnikov. Z Ekonomsko-poslovne fakultete, članice Univerze v Mariboru, je sodelovalo 8 študentov, prav toliko študentov je sodelovalo

tudi s Filozofske fakultete, članice Univerze v Ljubljani, s Fakultete za farmacijo, ki je tudi članica Univerze v Ljubljani, pa je sodelovalo 6 študentov.

4.3.1 Demografski podatki udeležencev

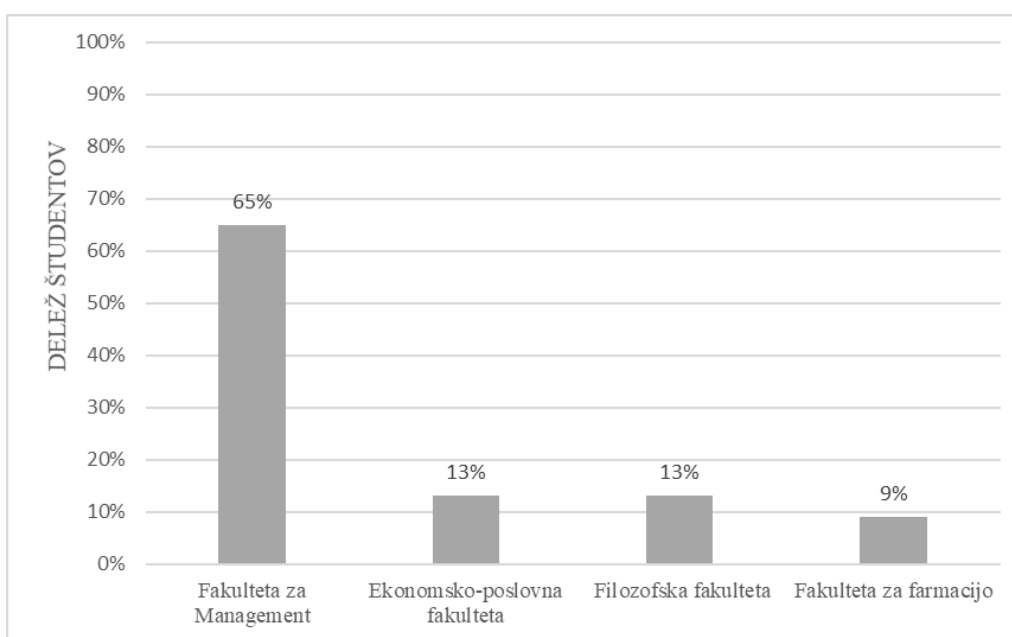
Vzorec naše raziskave predstavlja 63 študentov zaključnih letnikov različnih fakultet. S prvimi tremi vprašanji smo pridobili podatke o spolu udeležencev ter njihovi izobrazbi oziroma o tem, na kateri fakulteti se izobražujejo in v kateri študijski program so vključeni.

Slika 1 prikazuje strukturo udeležencev glede na spol.



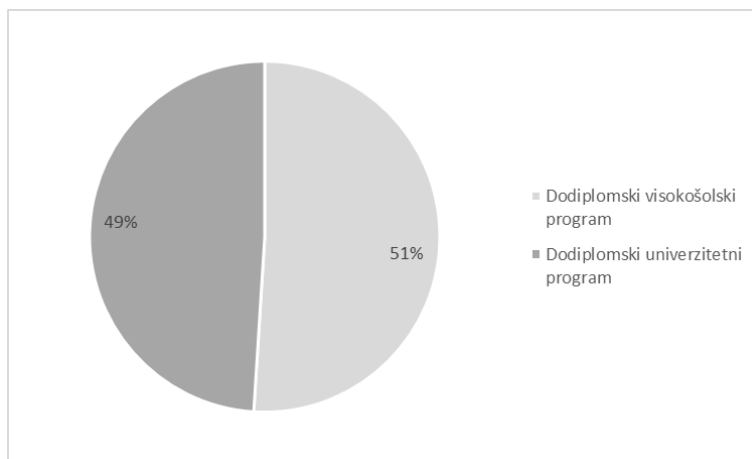
Slika 1: Struktura udeležencev glede na spol

V raziskavi je tako sodelovalo 44 žensk (70 %) in 19 (30 %) moških.



Slika 2: Struktura udeležencev glede na fakulteto, na kateri se izobražujejo

V raziskavi je sodelovalo največ študentov oziroma študentk, ki se izobražujejo na Fakulteti za management, kar pripisujemo temu, da je bil vprašalnik za te študente podan v fizični obliki. Anketni vprašalnik je tako izpolnilo 41 (65 %) študentov Fakultete za management, 8 (13 %) študentov z Ekonomsko-poslovne fakultete, prav toliko študentov pa je bilo tudi s Filozofske fakultete. Najmanj študentov je sodelovalo s Fakultete za farmacijo, in sicer 6 (9 %) študentov.

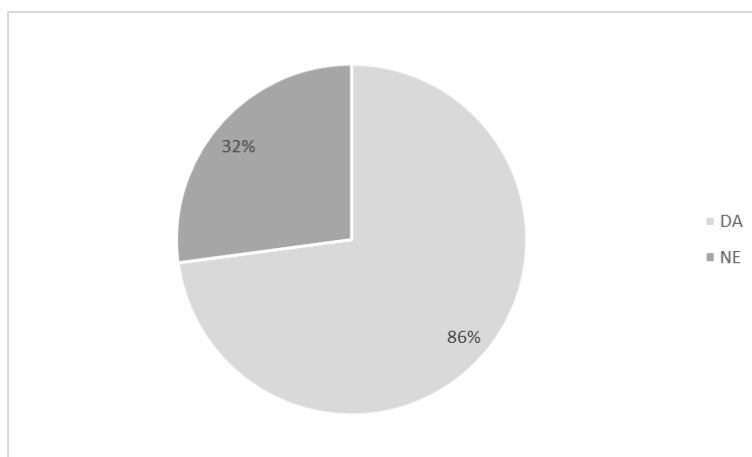


Slika 3: Struktura udeležencev glede na študijski program

Med vsemi udeleženci je bilo približno enako število študentov, ki se izobražujejo na dodiplomskem visokošolskem in univerzitetnem programu. Študentov, ki se izobražujejo na visokošolskem programu, je bilo 32 (51 %), medtem ko je bilo študentov, ki se izobražujejo na univerzitetnem programu, za 2 % manj oziroma 31 študentov.

4.3.2 Podatki o opravljanju študentskega dela

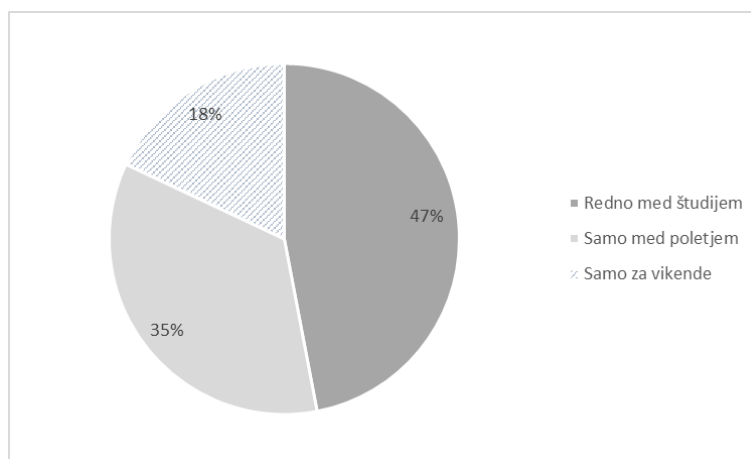
Raziskava je pokazala, da se večina študentov občasno vključuje na trg dela, torej opravlja tako imenovano študentsko delo, kar prikazuje slika 4.



Slika 4: Delež študentov, ki opravljajo študentsko delo

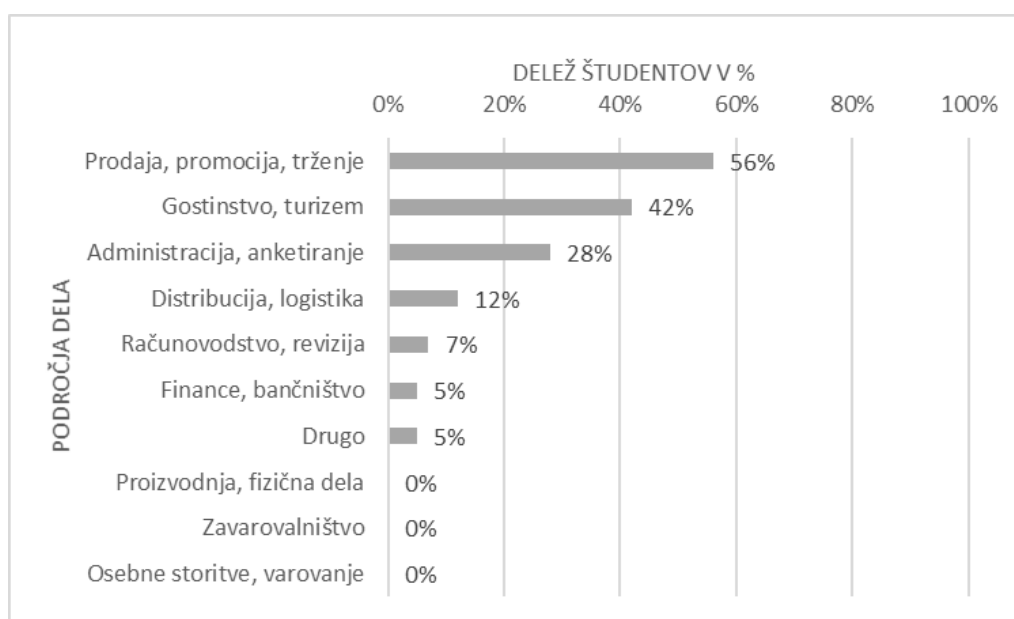
Takih, ki študentskega dela niso opravljali, je bilo skupno 20 (32 %), za dobro polovico več oziroma 43 (68 %) študentov pa je opravljalo študentsko delo.

Na naslednje vprašanje »Kako pogosto ste opravljali študentsko delo?« so odgovarjali samo študenti, ki so opravljali študentsko delo. Na izbiro so imeli tri možne odgovore, in sicer »redno med študijem«, »samo med poletjem« in »samo za vikende«.



Slika 5: Pogostost opravljanja študentskega dela

Večina študentov je študentsko delo opravljalo redno med študijem, takih je bilo 20 (47 %). Pri tem moramo upoštevati še 18 % oziroma 8 študentov, ki so študentsko delo opravljali samo med vikendi, torej prav tako med študijskim letom, le manj pogosto kakor prvi. Na zadnje mesto po pogostosti opravljanja študentskega dela štejemo tiste, ki so to opravljali le med poletjem, takih študentov je bilo 17 oziroma 35 %.



Slika 6: Delež študentov po področjih opravljanja študentskega dela

Iz slike 6 je razvidno, da je največ študentov opravljalo študentsko delo na področju prodaje, promocije in trženja. Najmanj študentov pa je delo opravljalo na področju računovodstva, revizije ter financ in bančništva. V raziskavi pa ni sodeloval noben študent, ki bi delo opravljal na področju proizvodnje ali fizičnih del, zavarovalništva ter osebnih storitev in varovanja. Dva udeleženca sta navedla opravljanje študentskega dela na drugih področjih, in sicer novinarska dela in delo na recepciji. Povzamemo lahko, da je med udeleženci, ki so opravljali študentsko delo, največ študentov delalo v treh širših kategorijah dela: (1) prodaja, promocija, trženje, (2) gostinstvo turizem in (3) administracija, anketiranje.

Razvoj kompetenc

Drugi del vprašalnika je vseboval dve preglednici, pri katerih so študentje na 5-stopenjski merski lestvici ocenjevali razvoj kompetenc. V prvi so ocenjevali razvoj posameznih mehkih kompetenc s študijem, v drugi preglednici pa s študentskim delom (tisti, ki so ga opravljali).

Preglednica 4: Razvoj kompetenc s študijem pri študentih, ki niso opravljali študentskega dela

| Kompetence | Frekvenca | Aritmetična sredina | Standardni odklon |
|--|-----------|---------------------|-------------------|
| Prilagodljivost | 20 | 4,3 | 0,72 |
| Delovati pod časovnim pritiskom | 20 | 4,2 | 0,67 |
| Natančnost in zanesljivost | 20 | 4,1 | 0,99 |
| Timsko delo | 20 | 4,1 | 0,91 |
| Komunikativnost | 20 | 3,9 | 0,64 |
| Sposobnost reševanja problemov | 20 | 3,4 | 0,59 |
| Samoiniciativnost in podjetnost | 20 | 3,1 | 0,69 |
| Sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih | 20 | 2,9 | 0,67 |
| Obvladovanje poslovnih procesov | 20 | 2,7 | 0,88 |
| Naravnost k strankam | 20 | 2,6 | 1,05 |
| <i>Skupno povprečje razvoja vseh kompetenc</i> | / | 3,5 | / |

Na vzorcu 20 študentov, ki niso opravljali študentskega dela, smo ugotovili, da so s študijem najbolj razvili kompetenco prilagodljivosti, ki so jo v povprečju ocenili s 4,3. Pri tej kompetenci znaša standardni odklon 0,72; kar pomeni, da je bilo med podanimi ocenami posameznikov relativno malo odstopanj. Iz preglednice 4 je razvidno, da so ti študentje v najmanjši meri razvili kompetenco »naravnost k strankam« s povprečno oceno 2,6. Standardni odklon pri tej kompetenci pa je 1,05, kar pomeni, da je bilo med podanimi ocenami te skupine študentov nekoliko več odstopanj kakor pri ostalih kompetencah.

Preglednica 5: Razvoj kompetenc s študijem pri študentih, ki so opravljali študentsko delo

| Kompetence | Frekvenca | Aritmetična sredina | Standardni odklon |
|--|-----------|---------------------|-------------------|
| Komunikativnost | 43 | 4,1 | 0,74 |
| Prilagodljivost | 43 | 4,1 | 0,91 |
| Natančnost in zanesljivost | 43 | 4,1 | 0,91 |
| Timsko delo | 43 | 4,0 | 0,70 |
| Delovati pod časovnim pritiskom | 43 | 4,0 | 0,99 |
| Samoiniciativnost in podjetnost | 43 | 3,5 | 0,83 |
| Sposobnost reševanja problemov | 43 | 3,5 | 0,85 |
| Naravnost k strankam | 43 | 3,4 | 1,16 |
| Obvladovanje poslovnih procesov | 43 | 3,4 | 0,77 |
| Sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih | 43 | 3,2 | 1,03 |
| <i>Skupno povprečje razvoja vseh kompetenc</i> | / | 3,7 | / |

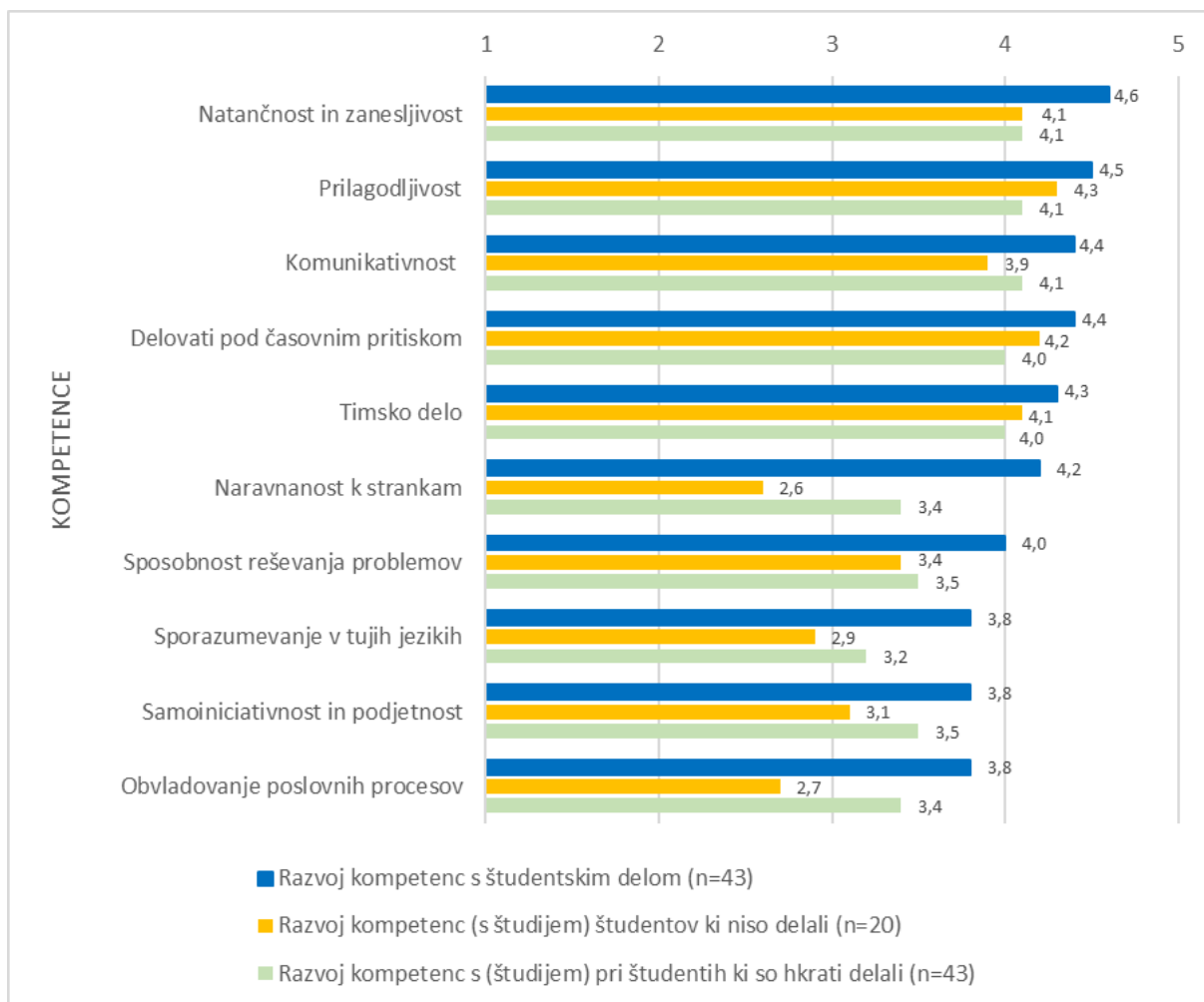
Preostalih 43 študentov, ki so hkrati opravljali tudi študentsko delo, je prav tako ocenjevalo razvoj kompetenc s študijem. Iz preglednice 5 je razvidno, da so študentje, ki so hkrati opravljali študentsko delo, kot najbolj razvito kompetenco ocenili »komunikativnost«. V povprečju so jo razvili z oceno 4,1; pri čemer standardni odklon znaša 0,74, kar pomeni, da med podanimi ocenami ni bilo veliko odstopanj. Z enakim povprečjem so razvili tudi kompetenco prilagodljivosti ter natančnosti in zanesljivosti. Študentje, ki so hkrati opravljali študentsko delo, so s študijem najslabše razvili »sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih« s povprečjem 3,2.

Preglednica 6: Razvoj kompetenc s študentskim delom

| Kompetence | Frekvenca | Aritmetična sredina | Standardni odklon |
|--|-----------|---------------------|-------------------|
| Natančnost in zanesljivost | 43 | 4,6 | 0,63 |
| Prilagodljivost | 43 | 4,5 | 0,80 |
| Komunikativnost | 43 | 4,4 | 0,82 |
| Delovati pod časovnim pritiskom | 43 | 4,4 | 0,76 |
| Timsko delo | 43 | 4,3 | 0,80 |
| Naravnost k strankam | 43 | 4,2 | 0,86 |
| Sposobnost reševanja problemov | 43 | 4,0 | 0,77 |
| Sporazumevanje v tujih jezikih | 43 | 3,8 | 1,11 |
| Samoiniciativnost in podjetnost | 43 | 3,8 | 1,04 |
| Obvladovanje poslovnih procesov | 43 | 3,8 | 0,91 |
| <i>Skupno povprečje razvoja vseh kompetenc</i> | / | 4,2 | / |

Na vzorcu 43 študentov, ki so opravljali študentsko delo, smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri so enake kompetence kakor pri ocenjevanju razvoja kompetenc s študijem razvili z opravljanjem študentskega dela. Ti študenti so z opravljanjem študentskega dela najbolj razvili kompetenco natančnosti in zanesljivosti v povprečju z oceno 4,6; pri čemer je bilo med posameznikovimi podanimi ocenami relativno malo odstopanj, kar dokazuje standardni odklon, ki v tem primeru znaša 0,63. Z najnižjo povprečno oceno 3,8 so izpostavili tri kompetence, in sicer sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih, samoiniciativnost in podjetnost ter obvladovanje poslovnih procesov. Za te kompetence študentje menijo, da so jih s študentskim delom razvili v najmanjši meri.

Na sliki 7 prikazujemo primerjavo razvoja kompetenc med študenti, ki so opravljali študentsko delo, in tistimi, ki ga niso. Študente smo razdelili v tri skupine: z modro barvo prikazujemo razvoj kompetenc študentov z opravljanjem študentskega dela, z rumeno barvo prikazujemo razvoj kompetenc s študijem tistih študentov, ki niso opravljali študentskega dela, z zeleno barvo pa razvoj kompetenc s študijem študentov, ki so hkrati opravljali študentsko delo.



Slika 7: Primerjava razvoja kompetenc med študenti, ki so opravljali študentsko delo, in tistimi, ki ga niso

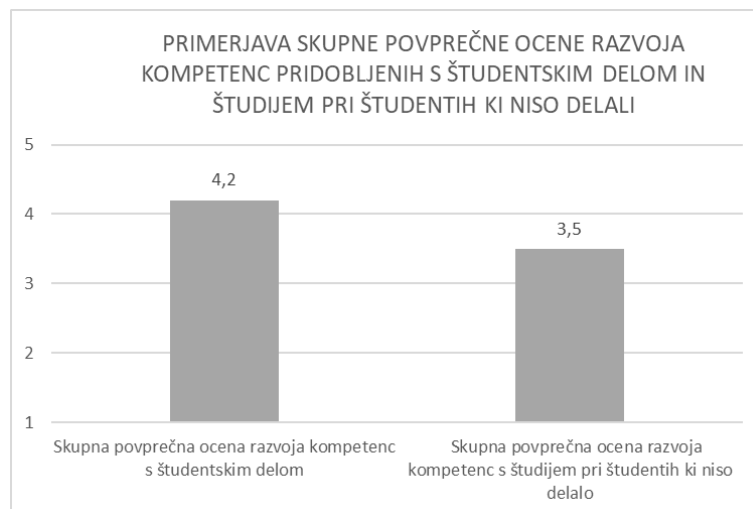
Kot je razvidno iz slike 7, so študenti z opravljanjem študentskega dela vse kompetence razvili v večji meri kakor študenti, ki tega niso opravljali. Vidimo lahko tudi, da so pri prvih petih kompetencah natančnosti in zanesljivosti, prilagodljivosti, komunikativnosti, delovanju pod časovnim pritiskom in kompetenci timskega dela razlike v povprečnem razvoju nekoliko manjše kakor pri drugi polovici navedenih kompetenc. Študenti, ki so opravljali študentsko delo, so z delom po lastni oceni veliko bolj razvili kompetence naravnosti k strankam, sposobnosti reševanja problemov, sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih, samoiniciativnosti in podjetnosti ter kompetenco obvladovanja poslovnih procesov.

Študentje, ki so opravljali študentsko delo, so s povprečno oceno 4,6 v največji meri razvili kompetenco natančnosti in zanesljivosti, medtem ko so študenti, ki niso delali, to enako kompetenco s študijem v povprečju razvili z oceno 4,1. Tudi študentje, ki so hkrati opravljali študentsko delo, so po lastni presoji ocenili, da so s študijem to kompetenco v povprečju razvili z oceno 4,1.

V primerjavi s študenti, ki so z opravljanjem študentskega dela najbolj razvili kompetenco natančnosti in zanesljivosti, so študentje, ki niso delali, najbolj razvili kompetenco delovanja pod časovnim pritiskom s povprečjem 4,2. Pri kompetenci naravnosti k strankam je bilo največ odstopanj, saj so študentje, ki so opravljali študentsko delo, razvili to kompetenco skoraj za dve oceni višje kakor študenti, ki niso opravljali študentskega dela.

Pri razvoju kompetenc s študijem je bilo med obema skupinama študentov relativno malo odstopanj ali jih sploh ni bilo. Največ odstopanj je bilo ponovno pri kompetenci naravnost k strankam, ki so jo študentje, ki so hkrati opravljali študentsko delo, razvili v povprečju z oceno 3,4. Študenti, ki niso delali, so v povprečju ocenili, da so to kompetenco razvili z 2,6. Prav tako so študenti, ki so hkrati delali, z enakim povprečjem (3,4) razvili kompetenco obvladovanja poslovnih procesov, ki so jo študenti, ki niso delali, v povprečju razvili z oceno 2,7. Kompetenco prilagodljivosti, timskega dela in delovanja pod časovnim pritiskom so študenti, ki niso delali, ocenili z višjim povprečjem kakor tisti, ki so hkrati delali. Razlike v povprečni oceni pa so tako nizke, da ne moremo trditi, da so te kompetence res bolje razvili. Prav tako ne moremo zagotovo vedeti, ali so študenti, ki so hkrati opravljali študentsko delo, omenjene kompetence bolje ocenili prav iz tega razloga, ker so hkrati delali in so tako že v splošnem bolje vrednotili svoje kompetence.

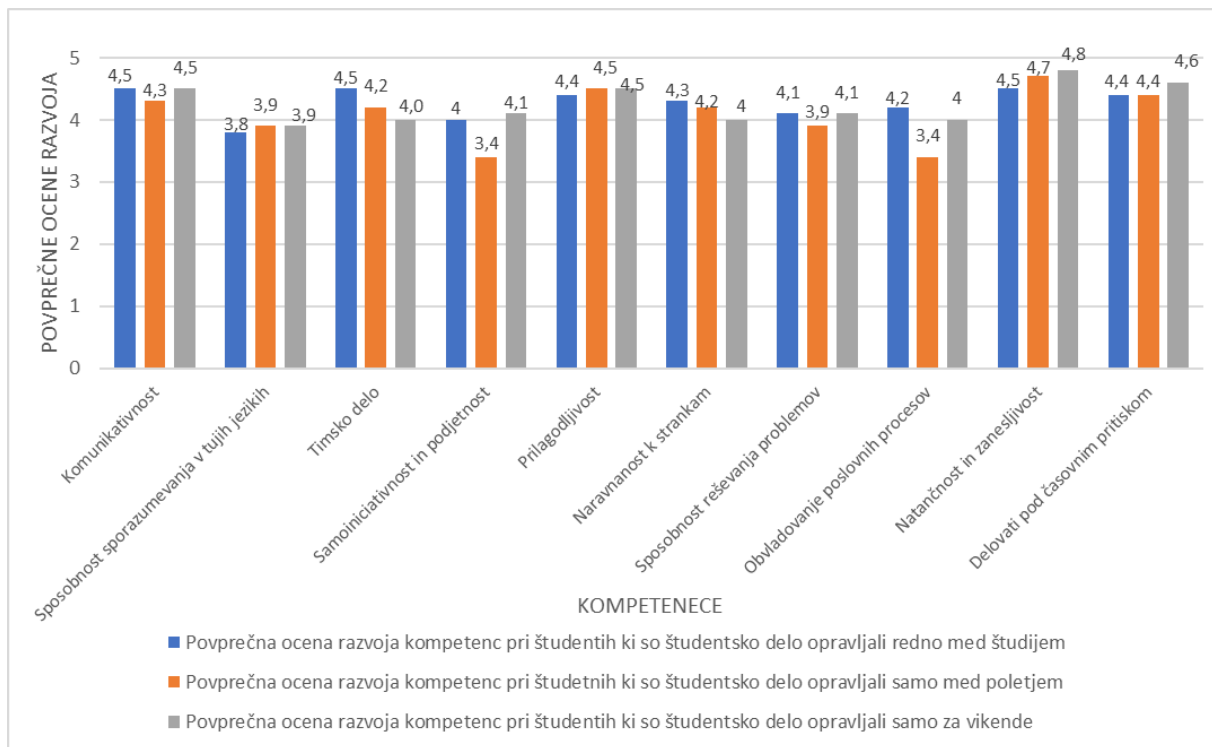
Študenti so z opravljanjem študentskega dela v povprečju vse navedene kompetence razvili z oceno 4,2, kar bi z opisno oceno pomenilo, da so kompetence razvili skoraj v celoti, medtem ko so študenti, ki niso delali, v povprečju vse kompetence s študijem razvili z oceno 3,5; kar pomeni, da so kompetence razvili deloma oziroma zadovoljivo.



Slika 8: Skupno povprečje razvoja kompetenc med študenti, ki so delali, in tistimi, ki niso delali

Z analizo smo želeli ugotoviti tudi, ali pogostost opravljanja študentskega dela pripomore k boljšemu razvoju kompetenc. Primerjali smo razvoj posameznih kompetenc pri študentih, ki

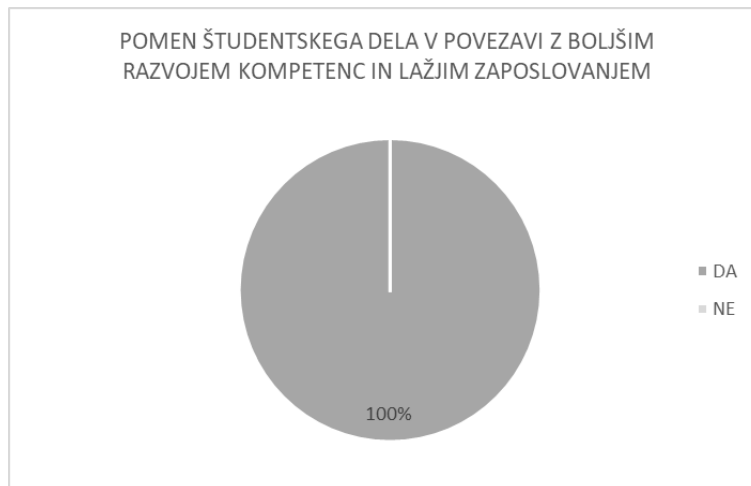
so opravljali študentsko delo, glede na to, ali so to opravljali redno med študijem, samo med poletjem ali samo ob vikendih.



Slika 9: Primerjava razvoja kompetenc glede na pogostost opravljanja študentskega dela

Pri primerjavi razvoja kompetenc glede na pogostost opravljanja študentskega dela nismo zaznali večjih odstopanj. Študentje, ki so pogosteje opravljali študentsko delo, predvsem redno med študijem, so bolje razvili (glede na povprečje) naslednje kompetence: komunikativnost, timsko delo, samoiniciativnost in podjetnost, naravnost k strankam, sposobnost reševanja problemov ter obvladovanje poslovnih procesov. Opazimo pa lahko, da so študentje, ki so delali samo med poletjem, hkrati bolje razvili kompetenco natančnosti in zanesljivosti kakor študentje, ki so delo opravljali redno med študijem. Isto kompetenco so glede na povprečje 4,8 najbolj razvili študentje, ki so delo opravljali za vikende. Kljub temu da so pri razvoju posameznih kompetenc glede na pogostost opravljanja študentskega dela vidna manjša odstopanja, pa ne moremo govoriti o večjih razlikah.

Zadnje vprašanje se je glasilo »Ali ste mnenja, da opravljanje študentskega dela pripomore k boljšemu razvoju kompetenc in posledično lažjemu zaposlovanju«.



Slika 10: Pomen študentskega dela za razvoj kompetenc in lažje zaposlovanje

Na vprašanje so odgovarjali vsi udeleženci, tako tisti, ki so opravljali študentsko delo, kot tudi tisti, ki ga niso. Vseh 63 študentov je enotno pritrnilo, da se strinjajo s trditvijo oziroma vprašanjem, da študentsko delo pripomore k boljšemu razvoju kompetenc in zaposlovanju.

SKLEP

Na področju izobraževanja smo bili deležni mnogih sprememb. Šole so se morale pričeti prilagajati in povezovati s trgom dela, zato delodajalci tudi pričakujejo, da imajo študentje po končanem izobraževanju razvite vedenjske (mehke) kompetence. Ker se vedenjskih kompetenc ne moremo dobesedno naučiti, ampak jih lahko razvijemo le z uporabo ustreznih metod (timsko delo, samostojno reševanje problemov itd.), se je od učiteljev oziroma profesorjev pričakovalo, da bodo spremenili načine poučevanja. Dejstvo pa je, da tovrstne kompetence razvijemo že v času otroštva oziroma razvoja in jih v nadaljnjem življenju težko spreminjamo.

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, ali študentsko delo pripomore k boljšemu razvoju teh kompetenc. Domnevali smo, da večina študentov opravlja študentsko delo, saj ima to dvojno vlogo. Študenti se za študentsko delo ne odločajo le zaradi pridobivanja izkušenj, temveč tudi zaradi izboljšanja socialnega položaja. Tudi Ruperčič, Hren in Kohont (2018) so ugotovili, da se študentje za študentsko delo primarno odločijo prav zaradi socialnega položaja, sekundarno pa zaradi izkušenj. Tudi v naši raziskavi se je pokazalo, da je večina anketiranih opravljala študentsko delo, s čimer pritrdilno odgovarjamo na prvo zastavljeno raziskovalno vprašanje, v katerem smo domnevali, da bo večina vključenih v raziskavo poleg študija opravljala tudi študentsko delo.

Z naslednjim zastavljenim raziskovalnim vprašanjem smo domnevali, da so študentje, zajeti v raziskavo, ki so opravljali študentsko delo, bolje razvili kompetence v primerjavi s tistimi, ki ga niso. Pri tem raziskovalnem vprašanju smo se opirali predvsem na mnenja večine avtorjev, ki pravijo, da študentsko delo pripomore k boljšemu razvoju kompetenc, kot tudi nadaljnji zaposlitvi. Vadnjal (2013) pravi, da je v Sloveniji zaznati pomanjkanje veščin oziroma kompetenc študentov, ki pa jih je moč razviti z dodatnimi metodami. Prav tako Quintini in Martin (2014) navajata, da zmerno vključevanje na trg dela pripomore k boljšemu razvoju kompetenc in drugih sposobnosti. Razlike v boljšem razvoju kompetenc z opravljanjem študentskega dela so bile ugotovljene. Zato tudi na to raziskovalno vprašanje pritrdilno odgovarjamo. Študentje, ki so opravljali študentsko delo, so vse kompetence, pridobljene s študentskim delom, ocenili z nekoliko višjim povprečjem. Prav tako smo primerjali povprečje vseh kompetenc skupaj in tako ugotovili, da so študentje, ki niso opravljali študentskega dela, te razvili za eno stopnjo (oceno) manj. Študentje, ki so opravljali študentsko delo, so v povprečju (4,2) razvili kompetence skoraj v celoti, medtem ko so študentje, ki tega niso opravljali, kompetence v povprečju (3,5) razvili deloma oziroma zadovoljivo.

Prav tako smo predpostavljali, da študentje, ki pogosteje opravljajo študentsko delo, bolje razvijejo kompetence. Izkazalo se je, da med študenti, ki so delali redno, in tistimi, ki so delali samo med poletjem ali ob vikendih, ni opaziti povezave in bistvene razlike v razvoju posameznih kompetenc. Študenti, ki so opravljali študentsko delo redno med študijem, so vse kompetence v povprečju ovrednotili s 4,3; študenti, ki so delali le ob vikendih, so te v

povprečju ovrednotili s 4,2, in tisti, ki so ga opravljali le med poletjem, s 4,1. Prav tako so bile nekatere kompetence v povprečju bolj razvite pri tistih, ki so redkeje opravljali študentsko delo kot tisti, ki so ga redno med študijem in obratno. Tako ne moremo trditi, da pogostost opravljanja študentskega dela vpliva na razvoj kompetenc. Predpostavljamo pa lahko, da je do odstopanj prišlo zaradi opravljanja dela na različnih področjih, kakor tudi drugih omejitev, ki smo jih navedli na začetku naloge.

Z našo raziskavo smo ugotovili, da je študentsko delo koristno, saj v manjši meri pripomore k boljšemu razvoju kompetenc ne glede na pogostost njegovega opravljanja. Tudi študentje, ki niso opravljali študentskega dela, so kompetenci natančnost in zanesljivost ter delovanje pod časovnim pritiskom razvili po lastnem zaznavanju skoraj v celoti. Čeprav ne moremo zagotovo vedeti, ali je na to vplival študij ali način vzgoje in okolje, v katerem so odraščali. Večje razlike pa so bile na primer pri kompetenci naravnost k strankam. To kompetenco relativno težko razvijemo, če se ne vključimo na trg dela v kakršnikoli obliki. Študentje, ki so opravljali študentsko delo, so to kompetenco po lastnih besedah razvili skoraj v celoti s povprečjem 4,2. Študentje, ki študentskega dela niso opravljali, pa so to kompetenco po lastnem zaznavanju razvili slabo s povprečjem 2,6.

Študentje se tudi sami zavedajo pomena študentskega dela v povezavi z razvojem kompetenc in zaposljivostjo ne glede na to, ali so ga opravljali ali ne. Trdimo lahko, da je študentsko delo priporočljivo za vse študente, saj jim ne omogoča le boljšega razvoja kompetenc, temveč tudi spoznavanje potencialnih delodajalcev, mreženje z ljudmi in pridobivanje delovnih izkušenj. Koristnost študentskega dela pa hkrati zagovarjajo tudi mnogi avtorji in že opravljene raziskave. Te študentsko delo izpostavljajo kot koristno predvsem z vidika zaposlovanja in nabiranja delovnih izkušenj. Izobrazba je sicer še vedno na prvem mestu, vendar je v očeh delodajalcev zgolj pogoj za zasedbo določenih delovnih mest, medtem ko posameznika prav študentsko delo in kompetence, ki jih pridobi z njegovim opravljanjem, naredijo kompetentnejšega.

LITERATURA

- Andrews, Jane in Helen Higson. 2008. Graduate employability: soft skills versus Hard Business Knowledge: A European Study. *Higher education in Europe* 33 (4): 411–422.
- Armstrong, Michael in Stephen Taylor. 2014. *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 13th edition. London: Kogan Page.
- Ašanin Gole, Pedja. 2018. *Linking Business and Communication: From a Sparkle to a Flame*. Maribor: DOBA Fakulteta.
- Bertolj, Tjaša. 2015. *Economics of Tertiary Education: Analysis of Students' Decisions*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Bowles, Samuel in Herbert Gintis. 1975. The Problem with Human Capital Theory - A Marxian Critique. *The American Economic Review* 65 (2): 74–82.
- Brus Sanja. 2008. *Priročnik za preživetje z bolonjsko reformo*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze v Ljubljani.
- Dekleva, Kaja, Ivana Simoniti in Tin Kampl. 2014. *Študentsko delo in zaposljivost mladih*. Ljubljana: Inštitut za kreativne raziskave mladine, zavod.
- Duncan, Greg in Reachel Dunifon. 1998. Soft Skills and Long-Run Labor Market Success. *Research in labor Economics* 61 (1): 33–48.
- Evropska komisija. 2018. *Poročilo sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Bruselj: Evropska komisija. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/index.cfm?fuseaction=search> (6. 11. 2019).
- Gray, Alex. 2016. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> (6. 11. 2019).
- Hoge, Michael, Janis Tondora in Anne Marrelli F. 2005. The fundamentals of workforce competency: implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health* 32 (5): 509–531.
- Jevšček, Matej. 2017. Kompetence za procesni menedžment. *Revija za univerzalno odličnost* 6 (2): 144–158.
- Kamin, Maxine. 2013. *Soft skills revolution: a guide to connecting with compassion for trainers, teams and leaders*. New York, US: John Wiley & Sons Inc.
- Kohont, Andrej. 2005. *Kompetence v kadrovski praksi: Razvrščanje kompetenc*. Uredila Marija Sonja Pezdirc. Ljubljana: GV izobraževanje.
- Kohont Andrej. 2011. *Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kovač, Miha. 2006. Bolonjska reforma kot etnološki fenomen: primer Univerze v Ljubljani. *Sodobna pedagogika* 57 (4): 100–111.
- Kravos, Kladis, Alenka Gorše Dolinar, Bojana Pribošič Peric, Saša Mohorko, Gordana Kamnik, Jože Giodani, Majda Kavčič, Marijan Prelec, Ciril Detečnik. 2009. *Analiza dodatnih pogojev za zasedbo prostih delovnih mest*. B. k.: Zavod RS za zaposlovanje. https://www.ess.gov.si/_files/3491/Analiza_dodatnih_pogojev_2007_2008.pdf (6. 11. 2019).

- Majcen, Milena. 2009. *Management kompetenc: izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV založba.
- Miller, L., N. Rankin in F. Neathey. 2001. *Competency frameworks in UK organizations*. London: CIPD.
- Movit. 2009. *Ključne kompetence vseživljenjskega učenja v programu Mladi v akciji*. Ljubljana: Zavod Movit na Mladina.
- Naterer, Andrej, Miran Lavrič, Rudi Klanjšek, Sergej Flere, Tibor Rutar, Danijela Lahke, Metka Kuhar, Valentina Hlebec, Tina Cupar in Žiga Kobše. 2019. *Slovenska Mladina 2018/2019*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Nefiks. 2018. *Mehke veščine, ki jih bodo delodajalci iskali v letu 2018*. [Http://www.talentiran.si/index.php?option=com_content&view=article&id=2267:mehke-ve%C5%A1%C4%8Dine,-ki-jih-bodo-delodajalci-iskali-v-letu2018&catid=104&Itemid=634](http://www.talentiran.si/index.php?option=com_content&view=article&id=2267:mehke-ve%C5%A1%C4%8Dine,-ki-jih-bodo-delodajalci-iskali-v-letu2018&catid=104&Itemid=634) (6. 11. 2019).
- OECD. 2005. *The definition and selection of key competencies*. Pariz: OECD.
- OECD. 2019. *Enrolment rate (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/1d7e7216-en> (6. 11. 2019).
- Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Pariz: ESF.
- Quintini, Glenda in Sebastien Martin. 2014. *Same Same but Different: School - towork*. Pariz: OECD.
- Republika Slovenije. 2006. *Program reform za izvajanje Lizbonske strategije v Sloveniji/poročilo o uresničevanju programa*. Ljubljana: Republika Slovenije.
- RSA. 2003. *Opening minds hadbook*. London: RSA.
- Ruperčič, Marko, Janja Hren in Andrej Kohont. 2015. *Kompetence, pridobljene z opravljanjem študentskega dela*. Ljubljana: Zavod za podporo študentom Pro študent.
- Ruperčič Marko, Janja Hren in Andrej Kohont. 2018. Razvoj kompetenc, pridobljenih s študentskim delom. *Teorija in praksa* 55 (2): 263–280.
- Schulz, Bernd. 2008. The Importance of Soft Skills: Education beyond. *Journal of Language and Communication* 2 (1): 146–154.
- SURS. 2019. *Mladi v Sloveniji: več kot polovica jih je vključenih v formalno izobraževanje*. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/8070> (6. 11. 2019).
- Svetilnik, Ivan. 2005. *Kompetence v kadrovske praksi: O kompetencah*. Uredila Marija Sonja Pezdirc. Ljubljana: GV izobraževanje.
- Štefanc, Damijan. 2012. *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Študentska organizacija Slovenije. 2019. *Študentsko delo*. <http://www.studentska-org.si/studentski-kazipot/studentsko-delo/> (6. 11. 2019).
- Tancig, Simona, in Tatjana Devjak. 2006. *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vadnjal, Jaka. 2013. Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 19 (1): 45–57.
- World Economic Forum. 2016. *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Coligny, Ženeva: World Economic Forum.

ZRSZ. 2019. *Splošne kompetence*. <https://esvetovanje.ess.gov.si/KajZnam/SplosneKompetence/> (6. 11. 2019).

PRILOGE

Priloga 1 Anketni vprašalnik

ANKETNI VPRAŠALNIK

Pozdravljeni, sem Kristina Pucer, študentka Fakultete za management. V svoji zaključni projektni nalogi raziskujem kompetence študentov, pridobljene s študentskim delom in izobraževanjem, zato bi vas prosila, da odgovorite na nekaj vprašanj. Anketa je popolnoma anonimna, vsi podatki pa bodo uporabljeni zgolj za izdelavo zaključne projektne naloge. Za pomoč se vam že vnaprej zahvaljujem!

1. Spol:

- Moški.
- Ženski.

2. Na kateri fakulteti se izobražujete?

3. Smer študija:

- Dodiplomski visokošolski program.
- Dodiplomski univerzitetni program.

4. Ali ste med študijem opravljali občasno (študentsko) delo?

- Da
- Ne

5. Kako pogosto ste opravljali študentsko delo?

- Samo med poletjem.
- Ob vikendih.
- Redno med študijem.

6. Na katerih področjih ste opravljali študentsko delo? Možnih je več odgovorov.

- Administracija, anketiranje.
- Distribucija, logistika.
- Finance bančništvo.
- Gostinstvo, turizem.
- Prodaja, promocija, trženje.
- Računovodstvo, revizija.
- Proizvodnja, fizična dela.
- Zavarovalništvo.
- Osebne storitve, varovanje.
- Drugo:

7. V preglednici so navedene izbrane mehke kompetence. Z oceno od 1 do 5 ovrednotite, kako dobro ste jih razvili izključno s študijem.

| | 1 – nisem razvil te kompetence | 2 – slabo razvita kompetenca | 3 – deloma/ zadovoljivo razvita kompetenca | 4 – razvita skoraj v celoti | 5 – odlično razvita |
|---|--------------------------------|------------------------------|--|-----------------------------|-----------------------|
| Komunikativnost: posameznik je sposoben prenašati informacije, mnenja in ideje v ustni in pisni obliki. Hkrati je sposoben poslušati druge in sprejeti predloge in mnenja drugih. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih: sposobnost razumevanja, izražanja in razlage pojmov in dejstev v pisni in ustni obliki. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Timsko delo: sposobnost zgraditi vezi pri sodelovanju z drugimi ljudmi. Vključuje delitev virov in prenašanje znanja, usklajevanje interesov in dejavno prispevanje k doseganju ciljev organizacije. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samoiniciativnost in podjetnost: sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Posameznik je ustvarjalen, inovativen, sposoben sprejeti tveganja, načrtovati in voditi projekte/naloge. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prilagodljivost: biti sposoben se prilagajati različnim spremembam v različnih okoliščinah. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Naravnost k strankam: biti sposoben učinkovito prepoznati, razumeti in zadovoljiti potrebe obstoječih in bodočih strank. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sposobnost reševanja problemov: sposobnost posameznika, da je v danih okoliščinah zmožen poiskati rešitev, ki prinaša pozitivne rezultate za vse vpletene. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Obvladovanje poslovnih procesov: sposobnost načrtovanja, organiziranja in vodenja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Natančnost in zanesljivost: delovati samostojno, vestno in dogovorno. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1 – nisem razvil te kompetence 2 – slabo razvita kompetenca 3 – deloma/zadovoljivo razvita kompetenca 4 – razvita skoraj v celoti 5 – odlično razvita

Delovati pod časovnim pritiskom: učinkovito delovanje in kakovostno opravljanje nalog v primeru dodatnih obremenitev in v krajšem času, ko je to potrebno.

8. V preglednici so navedene izbrane mehke kompetence. Z oceno od 1 do 5 ponovno ovrednotite, kako dobro ste jih razvili izključno s študentskim delom.

1 – nisem razvil te kompetence 2 – slabo razvita kompetenca 3 – deloma/zadovoljivo razvita kompetenca 4 – razvita skoraj v celoti 5 – odlično razvita

Komunikativnost: posameznik je sposoben prenašati informacije, mnenja in ideje v ustni in pisni obliki. Hkrati je sposoben poslušati druge in sprejeti predloge in mnenja drugih.

Sposobnost sporazumevanja v tujih jezikih: sposobnost razumevanja, izražanja in razlage pojmov in dejstev v pisni in ustni obliki.

Timsko delo: sposobnost zgraditi vezi pri sodelovanju z drugimi ljudmi. Vključuje delitev virov in prenašanje znanja, usklajevanje interesov in dejavno prispevanje k doseganju ciljev organizacije.

Samoiniciativnost in podjetnost: sposobnost posameznika za uresničevanje svojih zamisli. Posameznik je ustvarjalen, inovativen, sposoben sprejeti tveganja, načrtovati in voditi projekte/naloge.

Prilagodljivost: biti sposoben se prilagajati različnim spremembam v različnih okoliščinah.

1 – nisem razvil te kompetence 2 – slabo razvita kompetenca 3 – deloma/zadovoljivo razvita kompetenca 4 – razvita skoraj v celoti 5 – odlično razvita

Naravnost k strankam: biti sposoben učinkovito prepoznati, razumeti in zadovoljiti potrebe obstoječih in bodočih strank.

Sposobnost reševanja problemov: sposobnost posameznika, da je v danih okoliščinah zmožen poiskati rešitev, ki prinaša pozitivne rezultate za vse vpletene.

Obvladovanje poslovnih procesov: sposobnost načrtovanja, organiziranja in vodenja.

Natančnost in zanesljivost: delovati samostojno, vestno in dogovorno.

Delovati pod časovnim pritiskom: učinkovito delovanje in kakovostno opravljanje nalog v primeru dodatnih obremenitev in v krajšem času, ko je to potrebno.

9. Ali ste mnjenja, da opravljanje študentskega dela pripomore k boljšemu razvoju kompetenc in posledično lažjemu zaposlovanju?

Da.

Ne.